

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK GRUP REHBERLİĞİNİN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK VE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

İlkay GÜNER

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

MALATYA

Ocak 2007

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitümüz **E-0127 no lu öğrencisi İlkay GÜNER** tarafından **Prof. Dr. Mustafa Kılıç** danışmanlığında hazırlanan **Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi** başlıklı bu çalışma, Jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri-Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan :**Prof. Dr. Mustafa KILIÇ**
(Danışman)

Üye :**Doç. Dr. Mehmet GÜVEN**

Üye :**Doç. Dr. Alim KAYA**

Üye :**Yrd. Doç. Dr. Serap BELLİ**

Üye :**Yrd. Doç. Dr. Baki DUY**

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

09/03/2007

Enstitü Müdürü

ÖZET

Doktora Tezi

ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK GRUP REHBERLİĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

İlkay Güner

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

257+xii sayfa

2007

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Bu araştırmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunun yanında kontrol grubu yer almıştır.

Çatışma çözme beceri grup rehberliği her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmıştır. Deney grubu 18 saatlik 'Çatışma Çözme Becerileri' eğitimi almıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Deney grubuna programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında; her iki gruba da, Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Grupların saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadaki bulgular; deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde denemelere bağlı olarak .005 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme grup rehberliğinden kaynaklandığını göstermiştir.

Çatışma çözme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözme becerilerini artırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test eden izleme çalışmasının sonuçları ise, çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin etkililiğine ilişkin yeterli kanıtlar olarak ele alınmış ve tartışılmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER; Çatışma, Çatışma özme, Çatışma özme Beceri Eğitimi, Saldırganlık, Problem özme, Lise, Grup Rehberliği.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

THE EFFECT OF THE GROUP GUIDANCE WHICH DIRECTED TO IMPROVE CONFLICT RESOLUTION SKILLS ON AGGRESSIVENESS AND PROBLEM SOLUTION SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

İlkay Güner

Inönü University
Graduate School of Social Sciences
Department of Education Sciences
Department of Psychological Counseling and Guidance

257+xii Pages

2007

Supervisor: Prof.Dr. Mustafa KILIÇ

In this research the effect of the group guidance which directed to improve conflict resolution skills applied to ninth grade students of a high school on aggressiveness and problem solution skills was examined.

In the research pretest-posttest control group was designed and was conducted with 60 samples who were attending to ninth grade at a high school. Control group also took place in the research together with the experimental group.

The conflict resolution guidance was applied in twelve sessions each of which lasted 90 minutes. The experimental group received 18 hours ' Conflict Resolution Skills' training. The control group was not given any training. Aggressiveness Questionnaire and Problem Solving Inventory were applied both of the two groups before and after the application of the program to experimental group. Comparing pretest and posttest measures of aggressiveness and problem solving skills of two groups, the data analysis used was analysis of factorial variance (ANOVA) for repeated measures. Findings of the research showed that, there were differences at significant level ($p<0.005$) in the aggressiveness and problem solving skills of the experimental and control samples depending on the experiments. The important decrease that is observed in the aggressiveness points and the important increase that is observed in the problem solving skills of the students in the experimental group are resulted from the applied conflict resolution program.

The results of the follow up is applied to test wheather the group guidance has a long duration effect on both decreasing aggressiveness and increasing problem solving skills showed that positive effect of conflict resolution education program has increasingly continued at significant level ($p < .05$).

KEYWORDS; Conflict, Conflict Resolution, Skill, Training, Aggression, Problem Solving, High School, Student, Group Guidance.

TEŞEKKÜR

Doktora çalışması yapmak; keyifli ancak oldukça emek ve çaba isteyen bir süreçti. Bu süreçte araştırmacının en büyük desteği, zorlu yolunu aydınlatan danışmanıdır. Her şeyden önce uzmanlığı ve cesaret veren kişiliği ile bana yol gösteren, öğrencilik yaşamım boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, tanımaktan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocama, danışmanım Prof. Dr. Mustafa KILIÇ'a teşekkür ederim. Ayrıca İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında öğrencilik hayatımda bana emeği geçen değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında desteklerini, sabırlarını ve ilgilerini esirgemeyen anneme, babama, kardeşime, gösterdiği anlayıştan ve hep yanımda olmasından dolayı sevgili eşime, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her şey sizinle daha güzel ve anlamlı.

Tez çalışmam sırasında ihtiyacım olan her anda yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım; Ülkü KARAMAN, Ömer KARAMAN, Zerrin BÖLÜKBAŞI, Meral AKSOY, Şenay HAYTA ÖNAL ve Seher BAYTAR'a yaşamıma tat kattıkları için çok teşekkür ederim.

Araştırmama denek olarak katılan öğrencilerimin hepsine, bu sürecin daha zevkli, verimli ve öğretici geçmesini sağladıkları için teşekkür ediyorum.

İlkay GÜNER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	6
Alt Problemler.....	6
Denenceler.....	7
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	8
Araştırmanın Önemi.....	9
BÖLÜM II.....	13
1. İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER.....	13
1.1. SALDIRGANLIKLA İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER.....	13
1.1.1. İçgüdü Kuramcıları.....	14
1.1.2. Davranışçı Kuramlar.....	16
1.1.2.1. Engellenme- Saldırganlık Kuramı.....	16
1.1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	17
1.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER.....	20
1.2.1. Problem.....	20
1.2.2. Problem Çözme.....	21
1.2.3. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar.....	22
1.2.4. Problem Çözmenin Aşamaları.....	23
1.2.5. Problem Çözme Beceri Algısı.....	27
1.3. ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER.....	30
1.3.1. Çatışma.....	30
1.3.2. Çatışmanın Kaynakları.....	32
1.3.3. Çatışma Türleri.....	35
1.3.4. Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları.....	40
1.3.5. Çatışma Çözme.....	43
1.3.6. Çatışma Çözme Süreçleri.....	49
1.3.7. Çatışma Çözmede Temel Beceriler.....	54
1.3.8. Okullarda Çatışma Çözme ve Çatışma Çözme Program Uygulamaları İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	55
2. İLGİLİ YURT DIŞI VE YURT İÇİNDE YAPILAN	

BAZI ARAŞTIRMALAR.....	66
2.1.1. Saldırganlıkla ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar	66
2.1.2. Saldırganlıkla ilgili yurt içinde yapılan bazı araştırmalar.....	75
2.2.1. Problem Çözme Becerisi Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	82
2.2.2. Problem Çözme Becerisi Algısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	87
2.3.1. Çatışma Çözme Yöntemleri ve Çatışma Çözme Becerileri Programlarıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	94
2.3.2. Çatışma Çözme Yöntemleri ve Çatışma Çözme Becerileri Programlarıyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	113
BÖLÜM III.....	120
Araştırmanın Yöntemi.....	120
Evren ve Örneklem.....	120
Denekler.....	120
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	120
Veri Toplama Araçları.....	122
Saldırganlık Ölçeği.....	122
Saldırganlık Ölçeğinin Puanlanması.....	123
Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği.....	123
Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliliği.....	124
Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	124
Problem Çözme Envanteri (PÇE)nin Puanlanması.....	124
Problem Çözme Envanterinin Uyarılma ve Güvenirlik Çalışması.....	125
Araştırmanın Deseni.....	126
İşlem Yolu.....	127
Verilerin Çözümlemesi.....	127
Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Genel Kapsamı ve Özellikleri	129
Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Genel Amacı.....	130
Oturum I.....	131
Oturum II.....	131
Oturum III.....	131
Oturum IV.....	132
Oturum V.....	132
Oturum VI.....	132
Oturum VII.....	132
Oturum VIII.....	132
Oturum IX.....	133
Oturum X.....	133
Oturum XI.....	133
Oturum XII.....	133
Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Dayandığı Temel İlkeler.....	133
Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Kurallar	134
BÖLÜM IV.....	135
BULGULAR.....	137

BÖLÜM V.....	151
TARTIŞMA VE YORUM.....	151
BÖLÜM VI.....	158
VARGI VE ÖNERİLER.....	158
Vargı.....	158
Öneriler.....	159
KAYNAKLAR.....	164
EKLER.....	184
EK-I Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Oturumlarında Yapılan Etkinlikler, Oturumların Değerlendirmesi.....	185
EK-II Saldırganlık Ölçeği.....	253
EK-III Problem Çözme Envanteri.....	254
EK-IV Deney Grubu Saldırganlık Ve Problem Çözme Envanteri Ön/Son/İzleme Testi Puanları.....	255
Kontrol Grubu Saldırganlık Ve Problem Çözme Envanteri Ön/Son/İzleme Testi Puanları.....	256
ÖZGEÇMİŞ.....	257

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 Deney ve Kontrol Gruplarında ki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımı.....	121
Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri ve Saldırganlık Envanteri Öntest Puanlarının t-testi Sonuçları.....	122
Tablo 3 Araştırmanın Deney Deseni.....	126
Tablo 4 Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	128
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	139
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	141
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	143
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	144
Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	145
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	147
Tablo 14 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Son test ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	149
Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. SÖ Ortalama Puanlarındaki Değişim (Ölçüm Eksenli).....	135
Şekil 2. PÇE Ortalama Puanlarındaki Değişim (Ölçüm Eksenli).....	136
Şekil 3. SÖ Ortalama Puanlarındaki Değişim (Grup Eksenli).....	137
Şekil 4. PÇE Ortalama Puanlarındaki Değişim (Grup Eksenli).....	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar, zamanlarının çok önemli bir bölümünü sosyal ilişki ve etkileşim ağı içerisinde geçirmektedir. Bu sosyal ilişki ile etkileşim döngüsü içinde yaşamın kaçınılmaz, doğal bir parçası olan çatışma; değişimin ve gelişmenin göstergesi olarak kendini gösterir. Kişilerarası ve gruplar arası çatışma evrensel bir kavramdır. Sosyal bir varlık olan insanın içinde bulunduğu ortam itibariyle kısıtlı kaynak ve olanaklar da göz önüne alındığında diğer birey ve gruplarla çatışmaya girmemesi imkansızdır. Çatışma, birbirine uymayan veya zıt potansiyel etkilerin ilişkiler bütünü olarak düşünülebilir (Gordon, 2001). Çatışma bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkar. İnsanların gereksinimler, dürtüleri, istekleri, birbirleriyle ters düştüğü zaman, çatışma yaşanır. Bazı durumlarda kişilerin söylemleri birbirlerinden farklıdır ya da bireyler bunları farklı algılar. Bu farklı bakış açıları ve farklı algılamalar da çatışmalara yol açar. İnsan olmanın özelliği olarak tüm bireyler zaman zaman farklı düşündükleri için çatışmalar yaşarlar (Öner, 1999).

Çatışma genellikle olumsuzluklar, kırgınlıklar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır. İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir. Çatışmanın en önemli nedenlerinden biri iletişim eksikliğidir. İletişimdeki anlam güçlükleri yani ortak bir dil konuşamama, uygun iletişim araçlarından yoksunluk, ya da kültürel farklılıklar, çatışmaya zemin hazırlayıcı faktörlerdendir. İnsanların yaşadıkları çatışmalar veya uyuşmazlıklar insan yaşamının kaçınılmaz gerçeklerindedir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkaracağı olası yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için, çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir. Farklılıklar ilerlemenin ve gelişmenin kaynağı olabilir. Farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerle

nasıl başa çıkılacağı bilinmediği durumlarda ise bireyler, gruplar, örgütler ve hatta ülkeler için yıkıcı sonuçlar doğurabilir (Karip, 1999).

Çatışma olumsuz bir durum olarak algılansa da günümüzde gelişim aracı olarak görülmektedir. Koch ve Miller (1987) çocukların gelişimi ve sosyalleşmesi için çatışma yaşaması gerekir demektedir (akt., Öner- Koruklu, 2003). Çocuklar bu sayede gelişerek, toplumsallaşırlar. Bireyin gelişme ve toplumsallaşma sürecini en yoğun yaşadığı yerlerden birisi de okuldur. Okullar uzun dönemli, sürekli, karşılıklı dayanışma gerektiren ilişkileri kapsarlar ve bu yüzden çatışmaların çözülme biçimleri önemlidir. Çatışmaları problem olarak değil, çözümün parçası olarak görmek ve okul yaşamına yayılmasını desteklemek; gelişime, değişime yardımcı olacaktır. Çatışmalar sadece kaçınılmaz değil ayrıca yapıcı yönetildiklerinde sağlıklı, değerli, okulu canlandıran gençleştiren şeylerdir. İnsanlar zamanlarının çoğunu çatışmalarla baş etmek için harcarlar. Bireyler bunu yapmada ne kadar becerikli ise kariyerlerinde de o kadar başarılıdırlar. Çünkü çatışmalar sürekli oluşur. Alinsky (1969)'nin söylediği gibi 'yaşam bir çatışmadır ve sen o çatışmanın içerisinde var olursun' sözü çatışma ile yaşam arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (akt., Öner- Koruklu, 2003).

Kimse hayata çatışma çözme yollarını bilerek gözlerini açmaz, yaşayarak ve etraftaki kişileri gözlemleyerek öğrenirler. Çatışmalara karşı gösterilen tepkiler aileden, okuldan, kitle iletişim araçlarından, çatışmanın doğasına ilişkin çatışma iyidir yada kötüdür tarzındaki yaklaşımlardan etkilenir.

İnsan yaşantısının tanıdık bir parçası olan çatışma sayesinde okullar bilinçli ya da bilinçsiz olarak çatışma çözme metotlarını öğretmektedirler. Asıl soru hangi metodun öğretildiğidir. Çatışmaların yıkıcı sonuçlarına karşı sadece cezalandırma davranışında bulunmak eğitimin sorumluluğunu ihmal etmektir.

Farklı kültür ve sosyal yapılardan gelen öğrenciler okul ortamında bir araya gelmektedirler. Farklılıkların çatışmalara yol açması ise beklenen bir durumdur. Okulların asıl karşılaştığı sorun çatışmaların sıklığı değil, çatışmaların nasıl sağlıklı ve yapıcı yollarla yönetileceğidir. Çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesi, bireyde ve toplumda bir çatışma çözme anlayışının oluşmasını gerektirir.

Öğrencilerin çatışma çözme yöntemleri konusundaki bazı araştırmalar (Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000, akt., Taştan, 2004; Asherman, 2002; Kondarsuk ve diğ.,2005; Ögel, Tarı, Eke, 2006) öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Ögel, Tarı ve Eke (2006) suç, şiddet ve madde kullanımı gibi davranışların ortaya çıktığı ve sorun halinde yaşandığı dönemin daha çok 15-17 yaş grubu olduğunu ve sonraki yıllarda bunun azaldığını belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun ergenlik dönemindeki değişimlerden etkilenmesi, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışması, kimlik arayışı, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ile sosyal becerilerinin zayıf olması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir. Araştırma sonuçları da Ögel ve arkadaşlarının bulgularını destekler niteliktedir; ilköğretim ve lise öğrencilerinde şiddet, kavga, isim takma gibi olumsuz davranışların yaygın olduğunu göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1994; Carruthers ve diğ., 1996; Stevahn ve Johnson, 1997; Deveci ve Açık, 2002; Pişkin , 2006)

Şiddet gibi olumsuz davranışları çözmede ki ana engel öğrencilerin çatışma çözümlerindeki becerilerden yoksun olmalarıdır. Gençlik şiddeti üzerine olan bazı araştırmalarda bu görüşü desteklemektedir ve saldırganlık düzeyi yüksek gençlerin sıklıkla sosyal problem çözme becerisinde eksik (Dodge ve Frame 1982; Farrington 1991.,akt; Vera 2004), çatışma çözme becerilerinden yoksun (Weir, 2005) ve şiddeti destekleyici inanç ve davranışları benimsediklerini ortaya çıkarmıştır.

Ögel, Tarı ve Eke (2006), gençlerde saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmaları arasında sağlıklı gençlik gelişimi için temel yetkinlikler diye de belirtilen beş temel yetkinliğin önleyici bir işlevi olduğundan bahsetmektedirler. Bu temel yetkinlikler ve ilgili kavramlar şunlardır;

1. Olumlu Kimlik: olumlu benlik algısı, umutlu olmak, geleceğe dair hedefler,
2. Kendine Yeterlik: kendine yeterlik, etkili başa çıkma yöntemi, affetme üslubu,
3. Özdenetim; duygusal, davranışsal ve bilişsel özdenetim,

4. Sosyal İlişki Becerileri; Sorun çözme becerileri, empati, çatışma çözümleme, samimi olabilme kapasitesi
5. İnanç Sistemi:tavırlar, normlar, değerler, ahlaki tutum.

Dusenbury, Lake, Branningan ve Bostworth (1997), şiddeti önleme programlarındaki işe yarayan ve etkili olan unsurları tespit etmek için yaptıkları çalışmalarında; ulaştıkları dokuz maddenin içerisinde de; çatışma yönetimi, aktif dinleme, problem çözme ve etkili iletişim kurmayı tespit etmişlerdir.

Öğrenciler çatışmalarını yönetmede bazı yöntemler kullanırlar fakat genelde bunlar yapıcı değildir ve tüm sınıf arkadaşları ile paylaşmazlar. Sınıf içinde çok farklı çatışma çözme yönetimi prosedürlerinin kullanımı çatışmaların nasıl çözüleceği ile ilgili bir kaos yaratabilir. Bu özellikle öğrenciler farklı kültür, dil, etnik yapı ve sosyal sınıftan geldiklerinde doğrudur. Öğrenciler ve okul çalışanları çatışmaları yönetmede aynı prosedürleri kullandıklarında okuldaki hayat daha kolay hale gelecektir. Öğrencilere çatışma çözme becerileri öğretildiğinde onlara kendilerini denetleyerek düzenlemelerine, belirli durumlara uygun karar vermelerine, nasıl doğru davranacaklarını belirlemelerine vasıta sağlanmış olur. Böylece kendi tartışmalarını karşılıklı doyurucu yöntemlerle her zaman bir öğretmenden yardım istemeden çözme fırsatına sahip olabilirler. Bu öğrencileri güçlendirir, öğretmen ve idarecilerin müdahalesine olan talebi azaltır ki böylece onlar da öğrenciler üzerinde kontrol kurup, sürdürmeye daha az zaman ayırıp, öğretmeye daha çok zaman harcayabilirler. Okulda etkin bir öğrenme ve öğretme ikliminin gelişmesi de sağlanmış olur.

Asherman (2002)'in de belirttiği gibi bir gencin, çatışmalarını yıkıcı yöntemlerle çözümlemesine ve belki de okulu suç dolu yaşama doğru terk etmesine izin vermek topluma çok pahalıya mal olmaktadır. Oysa zamanı ve parayı çatışma çözme eğitimine harcamak ise daha zekice bir yatırım olacaktır.

Her öğrencinin çatışmalarını nasıl yapıcı yollarla çözebileceğini öğrenme ihtiyacı vardır. Eğitim olmadan birçok öğrenci bunu nasıl yapacaklarını öğrenemezler. Öğrencilere çatışmaları çözme becerilerinin kazandırılması gelecek nesillerin kariyer, aile, iletişim, ulusal ve uluslararası kurumlarda karşılaşacakları çatışmaları yapıcı yöntemlerle çözmeye hazır hale gelmelerini sağlayacaktır (Johnson ve Johnson 1996a).

Öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandırma amacıyla eğitim programları Amerika'da 1980'li yıllarda başlamış, 1990' larda yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarını harekete geçiren çalışmalardan birisi de; Ulusal Şehirler Birliğinin (National League of Cities) 700 şehirde yaptığı bir araştırmada yanıtlayanların % 89 u kendi toplumlarında şiddetin önemli bir problem olduğunu belirtmesidir. Bu kaygı verici durumla ilgili alınan önlemler dahilinde Amerika'daki bir çok ilk, orta okul ve liselerde akran çatışma çözme programı başlatılmıştır (Akt.,Walker 1994). Çatışma çözme eğitimi boyunca, öğrenciler çatışmalarını yapıcı çözümlerle müzakere etmeyi öğrenirler. Müzakere kişilerin her ikisinin de paylaşmak zorunda olduğu ve çıkarların ortaya konduğu ve anlaşmayla sonuçlanması istenen bir süreçtir (Johnson ve Johnson 1994 ; Johnson ve Johnson 1995).

Bu programlar sayesinde; öğrenciler enerjilerini çatışmaların olumsuz sonuçlarında ve yaratacağı atmosferde harcamak yerine öğrenmeye daha çok enerji sarf edip, akademik başarılarını artıracaklardır. Literatürde de programların öğrencilerin kendine güvenlerini, akademik başarılarını artırırken, okuldan uzaklaşmalarını azalttığı ileri sürülmektedir (Araki 1990; Davis, 1986; Lam, 1989; Marshall, 1987; Maxwell 1989; akt., Tolson, McDonald ve Moriarty 1992; akt., Stevahn ve Johnson 1997).

Ülkemizde de çeşitli düzeylerdeki eğitim kurumlarında (okulöncesi, ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim) uygulanmak üzere hazırlanmış, çeşitli değişkenlere etkisi test edilmiş çatışma çözme programları az sayıdadır ve özellikle ortaöğretimde bunların artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Özgüt (1991) üniversite öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitiminin iletişim çatışmalarına girme eğilimine etkisini araştırmıştır. Pekkaya (1994), ilköğretim 7. sınıflarla yaptığı çalışmada, arabuluculuk eğitiminin çatışmalara çözüm bulmaya, benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. Çam (1997), üniversite son sınıf öğrencilerine uyguladığı iletişim becerileri eğitim programının, ego durumlarına ve problem çözme beceri algılarına etkisini incelemiştir. Öner- Koruklu (1998), ilköğretim ikinci kademe sınıflarına uyguladığı bir arabuluculuk eğitiminin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Kavalcı (2001), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada çatışma çözme becerileri eğitimi programının çatışma çözme biçimlerine etkisini incelemiştir. Çoban (2002), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada uyguladığı çatışma

özme eğitim programının, çatışma çözme stratejilerine etkisini incelemiştir. Öner-Koruklu (2003), çalışmasında üniversite ikinci sınıf öğrencilerine uyguladığı arabuluculuk eğitim programının, iletişim ve çatışma çözme becerilerine etkisi incelemiştir. Taştan (2004) ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimlerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuklarına etkisini incelemiştir.

Konu ile ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda Türkiye’de lise öğrencilerine uygulanan çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin etkililiğini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, sözü edilen gereksinimden yola çıkılarak lise öğrencilerine çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği verilerek bunun saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Problem

Bu araştırmanın amacı, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi olup olmadığını incelemektir.

Çatışma özme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğini yapılan ve yapılmayan lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri arasında bir fark var mıdır? Bu problem aşağıdaki alt problemler çerçevesinde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Alt Problemler

1. Çatışma özme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çatışma özme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda, deney ve kontrol gruplarının problem çözme envanteri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Dört aylık izleme sonrasında, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ön test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dört aylık izleme sonrasında, deney ve kontrol gruplarının problem çözme envanteri ön test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Dört aylık izleme sonrasında, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Dört aylık izleme sonrasında, deney ve kontrol gruplarının problem çözme envanteri son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denenceler

Bu araştırmanın denenceleri aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

1. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun saldırganlık son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
2. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun problem çözme envanteri son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
3. Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
4. Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
5. Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.
6. Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Sayıtlar

Araştırmada, aşağıdaki durumlar sayılı olarak kabul edilmiştir;

1. Araştırmanın kapsamına alınan deney ve kontrol grupları öğrencilerinde deney süresince ve deney koşulları dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu sayılısından hareket edilmiştir.

2. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini ‘Saldırganlık Ölçeğinin’ nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü sayılısından hareket edilmiştir.
3. Lise öğrencilerinin problem çözme becerisini ‘Problem Çözme Envanter’i nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü sayılısından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmada belirlenen saldırganlık düzeyi ‘Saldırganlık Ölçeği’ nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen problem çözme becerisi ‘Problem Çözme Envanteri’ nin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.
3. Araştırmanın deneklerini lise öğrencileri oluşturduğundan elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları şöyle sıralanabilir:

Çatışma (kişilerarası): En az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri ve beklentiler yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahalelerdir.

Çatışma Çözme: Çatışma yaşayan tarafların çatışmayı bir sonuca ulaştırmak için aralarındaki ilişkiye veya amaca verdikleri öneme göre yürüttükleri süreçtir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği: önleyici bir hizmettir ve öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri pek çok sorunla başetmelerini kolaylaştıracak becerileri içermektedir. Çatışma çözme beceri eğitimi şeklinde de ifade edilmektedir. Çatışma çözme becerilerini öğrenen kişiler; çatışma çözme sırasında mutlaka gerekli olan, kendileriyle ve diğerleriyle ilgili farkındalıklarını artıracaklar, etkin dinleme becerilerini geliştirecekler (Deutsch,1993), daha rahat empati kurabilecekler (Hovland, Peterson, ve Smaby, 1996), ben dilini kullanmayı ve problem çözmeyi öğreneceklerdir. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup

rehberliği bu beceri ve farkındalıkları kazanmayı hedefleyen bir çatışma çözüme becerileri eğitim programını içermektedir.

Saldırđanlık: Saldırđanlıđın tanımı eylemin bizzat kendisi vurgulanarak ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak yapılabilir. Eylemin kendisi vurgulandığında saldırđanlık başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulandığında ise hedefi yaralamak niyetiyle girişilen bir davranış olarak tanımlanır. Diğer bir tanım, öfkeli ve araçsal saldırđanlık şeklinde yapılmaktadır. Öfkeli saldırđanlık öfke ve düşmanlığın kışkırttığı saldırđanca bir eylemdir. Araçsal saldırđanlık ise, eylemin kendisi dışında bir hedefe ulaşmak için girişilen saldırđanca bir eylemdir (Tel, 2002). Saldırđanlık bir kişinin diğerlerine veya kendine, fiziksel veya psikolojik zarar verme, incitme, yaralama amacı güden davranışdır şeklinde de tanımlanabilmektedir..

Problem: Problem bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engelle denmektedir (Dinçer, 1995). Diğer bir tanımla bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan, 1991, akt; Ferah, 2000).

Problem Çözme: Problem çözüme, kişinin, günlük hayatta, akademik içerikli ve/veya bilimsel problemler dışında, yaşamı boyunca karşılaşabileceği, engel yaratan, strese sokan, çözüme bekleyen problemleri çözüme amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkiliği içeren karmaşık bir süreçtir (Heppner ve Krauskopf, akt: Ferah, 2000). Problemin fark edilifinden çözümlüşüne kadar geçen ve sonucundan tarafların doyum sağlayacağı bir dizi işlemi içeren süreçtir (Yıldız, 2003).

PÇE: Problem Çözme Envanteri

SÖ: Saldırđanlık Ölçeği

Araştırmanın Önemi

Okullarda, özellikle de liselerde meydana gelen şiddet ve saldırđanlık olaylarının diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda arttığı belirtilmektedir. Yabancı yayınlarda ülkelerdeki olaylarla ilgili ayrıntılı bir biçimde istatistiksel veriler sunulmakta ve bu istatistiklere göre okullardaki şiddet ve saldırı olaylarının arttığı vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise istatistiksel çalışma açısından net veriler

bulunmamakla birlikte saldırganlığın ve şiddetin fazlaştığına yönelik bir görüş birliği söz konusudur (I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, 2006).

Saldırganlık ve şiddet erken yaşlarda öğrenilen bir davranıştır. Eğitimin amacı ise istendik davranışların gelişmesine yardımcı olmaktır. Öğrencilere, işe yaramaz, değersiz, zararlı davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunmak okulun temel işlevlerinden biridir. Bu işlevini yerine getirebilmek amacıyla okul, çevrede var olan istenmeyen davranışları dışarıda tutarak, örnek alınabilecek modellerden ve kazandırılmak istenen kalıplardan oluşan temiz bir çevre (ortam) hazırlar. Örneğin dış çevrede kolaylıkla rastlanılabilen alkol, kumar, küfür, şiddet, hırsızlık vb gibi istenmedik olgular okula alınmaz ve bu davranışlar okulda hoşgörü ile karşılanmaz (Başar,1994).

Herhangi bir davranışın istenen bir davranış mı yoksa istenmeyen bir davranış mı olduğu, davranışta bulunan kişinin, davranışın yöneltildiği kişinin ve davranışın olduğu ortamın özelliklerine bağlıdır. Bununla birlikte okuldaki eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranışa ‘İstenmeyen Davranış’ denilmektedir (Başar,1994).

Kimi zaman yalnızca davranışta bulunan kişiye zarar veren,kimi zaman da olumsuz etkileri diğer öğrencilere, öğretmene, derse ve aileye kadar uzanan istenmeyen davranışlar ‘Yıkıcı Olmayan’ dan ‘Çok Yıkıcı Olan’ a kadar geniş bir davranış dağılımını kapsamaktadır. Örneğin kırıcı yada küfürlü konuşma, temizlik ve görgü kurallarına uymama,işini yaparken gereken dikkati göstermeme, başkalarını rahatsız edecek davranışlarda bulunma, konuşan kişinin sözünü kesme yada konuşmayı dinlemeyerek başka bir şeyle ilgilenme, diğer öğrencilerin çalışmalarına engel olma, diğer öğrencilere ve öğretmene kaba ve saygısızca davranma, okula devamsızlık yada sık sık geç kalma, sınavlarda hile yapma, zararlı alışkanlıklar edinme, diğer öğrencilerin yada okulun eşyalarına zarar verme vb. gibi davranışlar, sınıflarda ve okullarda görülebilen istenmeyen davranışlardır (Öğülmüş,1995).

Oysa okul ortamında eğitimin desteği ile öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yada karşılaştıkları problemleri, istenmeyen olumsuz, saldırgan davranışlarla değil, sağlıklı çatışma çözme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması yoluyla gidermeleri sağlanmalıdır.

Okullar çocukların ailesinden sonra sığınabileceği en güvenli yerler olmalıdır. O halde çocukların güvenliğini sağlamak için ve bunu sürekli kılmak için bazı çalışmalarda bulunması gerekecektir. Çocukları okulda şiddetten korumak için üç önemli strateji önerilmektedir. Önleme, disiplin, ve çevre stratejileri. Önleme ve disiplin stratejileri, öğrenciler arası çatışmalar ve okul dışından gelebilecek şiddete yönelten tazyikler için de kullanılmalıdır. Çatışma çözme eğitimleri okulların önleme programları dahilindedir. Bu programlar, birkaç oturumda tamamlanan farklı düzeylerdeki öğrencileri, karşılıklı olarak aynı zamanda destelemeye yönelik düşünüldüğünden, daha etkili olan 'rol modelleme' gibi interaktif teknikler kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Levi , 2006).

Okullardaki çatışma çözme programlarının iki temel amacı vardır; okulları öğrencilerin birbirleriyle yapıcı yollarla ilişki kurabildiği yerler haline getirmek ve çocukların ergenlerin ve genç yetişkinlerin yaşamlarının geri kalanında, kariyerlerinde, aile, iş, komşuluk ve sosyal topluluklardaki çatışmalarını yapıcı şekilde çözmek için ihtiyaç duyacakları yetenek ve tutumlarda sosyalleşmektir (Johnson ve Johnson 2004). Her iki amaç da tamamlayıcıdır. Her ikisinde de çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler a) yapıcı çatışma yönetimi için olumlu modeller meydana çıkarmış, b) çatışmaları yapıcı çözümlenmede gereken beceriler ve süreçleri öğrenmiş olmalıdırlar. Okullar bu aktivitelerin en kolay gerçekleştirilebileceği yerlerdir. Çatışmaların oluştuğu, cesaretlendirildiği ve sınıf yaşamında öğretimin kalitesini artırmak için kullanıldığı yerler olabilir (Johnson ve Johnson 2004).

Çatışma becerileri bir kez öğrenildiğinde öğrencilerce her durum ve ilişkide kullanılabileceklerdir. Çatışmaları beceri ve güzellikle nasıl çözeceklerini bilmek öğrencilere gelişimsel bir avantaj sağlayacak, gelecekteki akademik ve kariyer başarılarını yükseltecek, arkadaşlarıyla, meslektaşlarıyla, ailesi ile ilişkilerini geliştirecek ve genel olarak yaşam boyu mutluluğunu artıracaktır (Johnson ve Johnson, 1996a).

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlara çeşitli yönleriyle hızla artan saldırganlığı önleme, çatışma çözme ve problem çözme becerilerini geliştirme çabalarında önemli görevler düşmektedir. Psikolojik danışmanlar şiddet ve saldırı olaylarına zemin oluşturan anlaşmazlıkların yada çatışmaların çözümlenmesine ve

dolaylı olarak saldırganlığa yol açabilecek olan düşük problem çözme becerisinin değiştirilmesine ve bunun çatışma çözme becerileri adı altında toplanan bir beceri eğitimi ile yapılmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bu araştırma; ergenlik döneminde kişinin hem kendi içinde hem de çevresi ile yaşadığı çatışmaların arttığı düşünülerek gerçekleştirilmiştir ve söz konusu problemlerin ortadan kaldırılmasına ya da azaltılmasında yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmada geliştirilen program okullarda uygulanması öğrencilerin akranları, öğretmenleri, aileleri ile sağlıklı iletişim kurmalarına, yaşadıkları çatışmaları yapıcı yollarla çözümlayebilmelerine, okul ortamının olumlu hale gelmesine ve etkili öğrenme atmosferinin yaratılmasına yardımcı olacaktır. Okullar öğrenciler arasındaki çatışmaların varlığını örtbas ederek, yüksek kalitede eğitimin olduğu barışçıl ve düzenli yerler haline gelemeler (Johnson, 1996a). Bir çatışma çözme programı bireylerin davranışlarını değiştirmeden daha fazlasına çabalamalıdır. Okul çevresini öğrencilerin, şiddet olmadan ve problem çözme ilkesiyle yaşadıkları bir öğrenme topluluğuna dönüştürmelidir. Ayrıca öğrenciler uzun dönemli ve sürekli ilişkilerdeki çatışmalarını geçici ilişkilerinde çözdüklerinden daha farklı bir yolla çözebileceklerini fark etme ihtiyacındadırlar. Okullar uzun dönemli, sürekli, karşılıklı dayanışma gerektiren ilişkileri kapsamaktadır ve bu yüzden çatışmalar işbirliği içinde tüm bunlar dikkate alınarak çözümlenmelidir. Çatışmaları ve yapıcı çözümlerini cesaretlendiren okullar daha iyi, istenilen düzeyde ve rahat bir öğrenme atmosferine kavuşacaklardır.

Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli seminer ve projelerle (Okul ve Şiddet Sempozyumu, Psikososyal Eylem, Temel Önleme, Şiddeti Önleme Projeleri vb.) önlemeye çalıştığı, okul ortamı içerisinde giderek büyüyen bir tehlike olan saldırganlığın düzeyini düşürmek ve istenmeyen davranışların kaynağı sayılabilecek düşük problem çözme beceri algısını arttırabilmek amacıyla planlanan çatışma çözme becerileri eğitiminin zaman içerisinde önemi ve gerekliliği tartışılmaz olacaktır.

BÖLÜM II

1. İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde; saldırganlık, problem çözme, problem çözme becerisi, problem çözme beceri algısına, çatışma kavramına, çatışma çözme sürecine, çatışma çözme becerileri, çatışma çözme beceri eğitimleri ile kuramsal görüşlere, konuyla ilgili olarak yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

1.1. SALDIRGANLIKLA İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER

Saldırganlık, hemen herkesin bildiği bir davranış olmasına karşın tanımlaması güç ve sınırları geniş bir kavramdır. Dünya tarihinde her zaman yeri olan saldırganlık, ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın zarar veren bir davranıştır.

Saldırganlığın tanımı eylemin bizzat kendisi vurgulanarak ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak yapılabilir. Eylemin kendisi vurgulandığında saldırganlık başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulandığında ise hedefi yaralamak niyetiyle girişilen bir davranış olarak tanımlanır. Diğer bir tanım, öfkeli ve araçsal saldırganlık şeklinde yapılmaktadır. Öfkeli saldırganlık öfke ve düşmanlığın kışkırttığı saldırganca bir eylemdir. Araçsal saldırganlık ise, eylemin kendisi dışında bir hedefe ulaşmak için girişilen saldırganca bir eylemdir (Dağ vd., 2005).

Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) de, saldırganlığın en yalın tanımının “başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış” olduğunu; ancak bu tanımın eylemde bulunan kişinin niyetini içermediğini; niyet dikkate alındığında ise saldırganlığın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler. Bu yazarlar da özgeci saldırganlık, izin verilmiş

saldırganlık ve düşmanca saldırganlık arasında ayırım yapmaktadırlar (Öğülmüş, 1995).

Saldırganlığı sadece; ‘canlı varlığa yöneltilen, zarar verme amacı güden davranışlardır’, (Deaux, Dane ve Wrightsman, 1993., akt; Tuzgöl, 2000) şeklindeki tanımlamada cansız varlıkları dikkate almazken, Mustonen ve Pulkinen (1991) ise saldırganlığın, bir kişinin diğerine, kendine, hayvana ya da cansız bir nesneye kazara ya da psikolojik zarar vermeye neden olabilecek herhangi bir davranışı olduğunu ileri sürerek daha geniş bir tanım yapmışlardır (akt., Korkut; 1995, akt;Tuzgöl, 2000).

Saldırganlık psikoloji, sosyal psikoloji, toplumbilim ve siyaset bilim gibi pek çok bilim dalının araştırma konularından biridir. Psikologlar, uzun yıllar boyunca insanlardaki saldırganlık eğilimlerinin kökenini bulmaya çalışmışlardır. Aslında saldırganlığın ne olduğunu tanımlama çabasının yanında onu doğuran sebeplere odaklanmak da cevabı aranması gereken önemli sorulardan biridir. Çeşitli kuramlara bakılarak saldırganlık ve nedenleri incelendiğinde farklı görüşlerle karşılaşmaktadır. Saldırganlığı ve nedenlerini açıklayan kuramlar iki başlıkta toplanabilmektedir. Bunlar saldırganlığı dürtülerle açıklayan içgüdü kuramcıları ve saldırganlığı öğrenme kuramları, engellenme, pekiştirme ve sosyal öğrenme kuramları ile açıklayan davranışçı kuramlardır.

1.1.1. İçgüdü Kuramcıları

Dünya tarihine baktığımızda yaşanan şiddet olaylarının sıklığı ve yoğunluğu sonucunda, saldırganlığın içgüdüsel olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İçgüdü kuramcıları; Psikoanalitik Kuram ve Etiolojik Kuramlar olarak iki başlıkta görülmektedir. Her iki kuramda, saldırganlığı içgüdülere göre açıklamakta, insanın diğer hayvanlar gibi kendisini saldırgan davranışlarda bulunmaya eğilimli kılan bir saldırganlık içgüdüleriyle doğduğunu ileri sürmektedirler.

İçgüdü kuramcıları; saldırganlığı doğuştan gelen içgüdülerle açıklamakta ve saldırganlığın azaltılabileceğine ilişkin bir umut taşımamaktadır. Ancak Psikoanalitik yaklaşımçılarından Adler ve Horney, bu kuramın kurucusu kabul edilen Freud’un saldırganlığın doğuştan geldiği görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Adler, saldırganlığı

bireyin organ sisteminden kaynaklanan bir dürtü değil, kendi ihtiyaçlarını karşılama isteğinden kaynaklanan ve engellemeler, yerine getirilemeyen sorumluluklar karşısında başvurduğu akılcı olmayan davranış biçimleri bir dürtü olarak ele almaktadır (Gümüş, 2000).

Horney'de Adler gibi saldırganlığı doğuştan getirilen bir güdü olarak ele almamaktadır. Horney'in 'Temel Anksiyete' kavramı saldırganlığı açıklamakta kullanılmaktadır. Horney'e göre olumsuz anne-baba tutumları sonucunda birey kendi düşman bir dünya içinde yalnız görerek temel anksiyeteyi geliştirir. Düşmanca tepkiler, nevrotik anksiyetenin yarattığı gerilime tepki olarak bireyin geliştirdiği bir çözüm yoludur. Bu çözüm yollarından 'Genişleme', objeye yöneltilen saldırganlıkla eş anlamlı, 'Silinme' ise kendine yönelik saldırganlıkla eş anlamlı olarak ele alınabilmektedir (Geçtan, 1990).

Etiolojik yaklaşımda ise Konrad Lorenz hayvan davranışlarını kendi doğal ortamında inceleyen etioloji biliminin fenomenleri kullanarak insan ve hayvan davranışlarındaki saldırganlığı açıklamaya çalışmıştır (Gümüş, 2000). Tuzgöl (1998) ve Gümüş (2000) bu yaklaşımdaki saldırganlıkla ilgili önemli noktaları vurgulamaktadırlar. Bu önemli noktalardan ilki; saldırganlığın dış uyarıcılardan bağımsız, içgüdüsel enerji kaynağına sahip bir davranış olması yani sadece saldırgan olduğu için saldırgan davranılmasıdır. İkinci nokta ise; türler arasında değil türler içinde olan bir saldırganlık söz konusudur. Toplumsal sistemin başlıca düzenleyicilerindendir ve türün birleşmesini, üremesini yayılmasını ve evrimini kolaylaştıran bir role sahiptir. Bu görüşte saldırganlık tıpkı hidrolik bir madde gibi uygun çıkış noktası bulana kadar yoğunlaşmakta ve daha sonra ortaya çıkmaktadır (Gümüş, 2000).

Hem Freud'un Psikoanalitik hem de Lorenz'in Etiolojik kuramında insanda denetlenmesi zor, doğuştan getirilen dürtüsel bir saldırganlık enerjisi bulunmaktadır. Bu enerji türün evrimi için ve toplumsal hayatın düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Saldırganlığı içgüdülerle açıklamak, kişiler arası ilişkilerde sorun olan bu davranışı olağan görmek anlamına geldiğinden, bu kurama özellikle sosyal öğrenme kuramcıları tarafından yoğun eleştiriler gelmektedir. İnsan davranışlarını sadece içgüdü modeli ile tanımlamanın doğru olmayacağını daha sonra kabul edilmiştir. Davranışlar sadece içgüdü

modeliyle açıklanabilseydi saldırganlığa özel bir anlatım ve özür bulunmuş olurdu (Dağ vd., 2005).

1.1.2. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı yaklaşımda saldırganlık bir kişilik değişkeni olarak ve öğrenilmiş bir davranış olarak incelenmiştir. Bu yaklaşımdaki farklı kuramcılar saldırganlığı; engellenme, sosyal öğrenme ve pekiştireç kavramlarıyla açıklamışlardır.

1.1.2.1. Engellenme- Saldırganlık Kuramı

Engellenme- Saldırganlık kuramında; saldırganlığı açıklayan enerji modellerindeki içgüdülerin yerini dürtülerin aldığı görülmektedir. Bu duruma göre; kişi saldırgan davranışa doğuştan değil de, engellenmenin neden olduğu bir dürtü tarafından güdülenir.. Engellenme-saldırganlık kuramında, amaca yönelik bir davranışın engellenmesinin saldırganlık dürtüsüne yol açacağı, bunun da yöneldiği kişiye zarar verici bir davranış başlatacağı varsayılmıştır (Saldırı yönelttiği kişiyi incitmeyi amaçlayan bir davranış olarak tanımlanmıştır). Kısaca, kişinin istediği bir şeyi yapmasının engellenmesi, saldırganlığa yol açtığı ve engellenmenin kişinin çevresinden kaynaklanabileceği gibi kendi iç dünyasındaki çelişki ve çatışmalardan da kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Bu kurama getirilen eleştiriler ise; engellenmenin kaçınılmaz olarak saldırganlığa yol açmadığı ve saldırganlığın her defasında engellenmenin ardından gelmediğidir. Bununla birlikte kuram sosyal ödül kazanmak için yapılan araçsal saldırganlık yada kendini savunmak için yapılan saldırganlık gibi engellenme olmaksızın yapılan saldırgan davranışları açıklamakta da yeterli olmamaktadır. Şiddet eylemlerini insan etmeninden soyutlayarak salt çevresel etmenlere dayandırarak açıklamak sorunun çözümüne fazla yardım sağlamamaktadır. Çünkü çevre ve insan birbirinden ayrılmaz bir biçimde bir sorunlar yumağı olarak şiddet eylemlerine katkıda bulunur. İnsan tepkilerini dış uyaranların, ruhsal yapısında yol açtığı etkilerin özelliklerine göre gösterir. Bu etkilerden biri olan engellenme tek başına saldırganlığa neden değildir. Bu konularda çalışmalar yapan bilim adamlarına göre engellenme genellikle öfke olarak nitelendirilen duygusal bir tepkiye yol açmakta ve bu tepkide kişiyi saldırgan davranışlarda bulunmaya hazır hale getirmektedir (Dağ vd., 2005).

1.1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme kuramı; saldırganlığın nedenini içgüdü ya da dürtüler değil çevreden gelen uyarıcılar olarak tanımlamıştır. İnsan çevreyle etkileşim halindedir. Kişi ve çevrenin karşılıklı etkileşimleri davranışları oluşturur. Çevre etkinlikleri davranışları şekillendirirken aynı zaman da davranışlarda da etkilenir.

Bu dinamik görüşler insanın saldırganlığını diğer sosyal davranışlar gibi hem çevreden kaynaklanan uyarıcı ve pekiştiricilerin etkisi hem de bilişsel kontrol etkisiyle öğrenildiğini savunur. Bu kuram, saldırgan davranışların kaynaklarının çok çeşitli olduğunu, geçmiş deneyim ve öğrenmeden, dış durumsal etmenlere kadar yayılan çok geniş bir yelpaze içinde değerlendirilmesi gerektiğini, ayrıca saldırganlık ve şiddetin, nesiller boyunca öğrenilmiş bir davranış kalıbı olarak geçtiğini de savunmaktadır. Geçmişteki deneyimlerin saldırganlığın ne zaman, hangi durumlarda ve de ne sıklıkla ortaya çıkacağını belirlediğini, çocukların model olarak aldıkları ana babalarının davranışlarından, nasıl davranmak gerektiğini öğrendiklerini, aile ve dış çevreden edindikleri saldırgan modellere özenerek saldırgan davranışlarda bulduklarını ileri sürmektedir (Dağ vd.,2005). Sosyal öğrenme kuramı kısacası saldırganlığı açıklarken iki tür öğrenme kuramını göz önüne almaktadır. Araçsal Öğrenme ile Gözlem ve Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramıdır. Araçsal Öğrenme de herhangi bir davranış pekiştirilir ya da ödüllendirilirse, o davranışın gelecekte yinelenme olasılığı artmaktadır. Saldırgan davranış ödüllendirildiğinde başka ortamlarda da tekrarlanacaktır. Ödül dışardan gelen onay, beğeni, takdir olabilirken aynı zaman da içsel doyum, rahatlama duygusu da olabilmektedir. Gözlem ve Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramı pekiştirme yanısıra, saldırgan davranışların gözlem ve model alma yoluyla öğrenildiği savunulmuştur. Özellikle çocukların birçok yeni davranış örüntüsünü, örnek aldıkları yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendikleri birçok araştırmacı tarafından kanıtlanmıştır.

Saldırgan davranışların oluşmasında taklit önemli bir süreçtir. Bandura 1994 yılında yaptığı bir araştırmasında, evde anne babadan biriyle sürekli çatışma halinde olan çocukların, dışarıda öteki çocuklara göre daha saldırgan davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Bandura'nın araştırmalarının gösterdiği bir başka önemli gerçek de, saldırganlığın olduğu kadar, saldırgan olmamanın da öğrenilebilir bir davranış örüntüsü

olduğudur. Bundan yola çıkan başka araştırmacılar, çocukların hem "yararlı" programların olumlu mesajlarından etkilendiklerini hem de bu programlarda geçen "kötü" davranışları (kötüler cezalandırılrsa bile) öğrenebildiklerini gösterdiler. Örneğin çocukların izlediği çizgi filmlerde iyi kahramanların davranışlarının övülerek kötü kahramanların yerilmesi, çocukların iyi kahramanların davranışlarını örnek alacakları anlamına gelmemektedir. Çocuklar, kötü kahramanların davranışlarını da örnek alabiliyorlar. Araştırmacılar, çocuklarının "kötü" davranışlarını cezalandırmak isteyen anne babaların da aslında bu davranışları pekiştirmekten öteye gidemediklerini göstermişlerdir. Buna göre, övülen "iyi" davranışlar çocuklar tarafından nasıl öğreniliyorsa, cezalandırılan "kötü" davranışlar da öğrenilebilmektedir. Burada önemli olan, davranışın altının çizilmesidir (Zülal ve Yüce, 2001).

Saldırgan modeller, bilişsel öğrenme yoluyla yeni saldırgan davranış kalıplarının öğrenilmesini sağlar. Ayrıca, modelin saldırgan davranışlarının ödüllendirilmesi halinde, dolaylı pekiştirme yoluyla bu tür davranışların taklit edilme olasılığı artar (Dağ ve ark., 2005). Pekiştireçlerin etkisi ile de davranışların yerleşmesi ve davranış kalıbı haline gelmesi gerçekleşmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı engellenme ve içgüdü kurumları ile kıyaslandığında saldırganlığın doğuştan gelmediği, değiştirilebilir ve engellenebilir olarak görmesiyle saldırganlığın öğrenildiği kadar söndürülebileceğini ya da hiç öğrenilmeyebileceğini öne sürmektedir.

Gerçekte herkesin içinde var olan saldırganlık çok farklı yollarla kendini gösterebilmektedir. Bireyler arası farklılıklarla kendini gösteren saldırganlık dürtüsünün şiddete dönüşmesi ve yaşanan çatışmaları çözme biçimi olarak seçilmesi hepimizi etkileyen ortak bir sorundur. Başka bir tanımla; birine yada bir şeye zarar vermeyi amaçlayan ve toplumsal açıdan onaylanmayan davranışları saldırganlığın şiddete dönüşmesi eğilimi de, kişinin psikolojik ve toplumsal gelişiminin, nörolojik ve hormonal yapısının etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Bettencourt ve Miller (1996)'e göre saldırganlık; nefret, düşmanlık, yıkıcı davranışlar, mutlaka kızgınlık sonucu oluşan duygu ve davranışlar değildir. Bu davranışlar psikolojik yapıdan veya ilişkilerden kaynaklanan ve acı veren duygularla yüzleşmeden onlardan kaçabilmek için kullanılan savunmalardır. Bu tür yıkıcı davranışlar kızgınlıktan farklı duyguların birikiminde

(kıskançlık, reddedilme, direnç, engellenme vb.) oluşur. Kızgınlık duygusu aslında bireyi çok duyarlı kılan bir duygudur. Kızgın insan bir şekilde yaralanmış, küçük düşmüş, reddedilmiş, duyulmamış belki de istediği şekilde anlaşılmamıştır. Kızgınlık genellikle korku, kaygı, kırılma, tatminsizlik, kayıp, kaybetme korkusu veya çok fazla önem verme ile yakından ilgilidir. Kızgınlık sadece saldırganlıkla gösterilir gibi yanlış çağrışımlar istenmeyen davranışlar doğurmaktadır. Oysa kızgınlık temelde çok doğal ve insanca bir duygudur. Saldırganlık, suçlama ve eleştiriden farklı yollarla ifade edilebilir. Doğru ifade edilen kızgınlıklar ilişkileri çok daha yakın ve daha verimli boyutlara getirebilir (Navaro 1999). Ortaya çıkan saldırganlık davranışları ceza ile durdurulmaya, bastırılmaya çalışırsa o an için sonlandırılabilir ancak, ceza davranışın repertuardan çıkmasına yol açmadığı gibi, olumlu davranışların kazanılmasını da sağlamaz. Hatta ceza, toplumsallaşma süreci içinde bir tür saldırganlık modeli oluşturması, kızgınlık yaratması nedeniyle saldırganlığı teşvik eder görünmektedir. Saldırganlığın şiddete dönüşmesi; altta yatan öfke ve gerginlik duygularının dışa vuruk ifadesidir. Şiddete yönelmede bireyler yaşadıkları öfkeyi uygun yollarla ifade etme ve etkili çatışma, problem çözme yöntemlerini bilmediklerinden karşıdaki bireye sözel, fiziksel saldırma, kaba kuvvet kullanma vb. olumsuz yöntemlere başvurabilmektedirler.

Saldırgan davranışlar, bireylerin ilgileri, değerleri, çıkarları konusunda bir çatışma ortaya çıktığında, çözüme ulaşma ve uzlaşma yolunda kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada önemli olan yaşanan çatışmaları ortadan kaldırmak değil, bireylere çatışmaların çözümlenmesi konusunda gerekli becerileri kazandırmaktır.

Değirmencioğlu (2006)'nin Türkçe'ye çevirdiği 'Şiddetten Arınmış Demokratik Okullar için Avrupa Sözleşmesi'nde de 5. maddede bu konunun altı çizilmektedir; 'Okuldaki her bireyin güvenli ve huzurlu bir okulda yaşamaya hakkı vardır. Demokratik bir okulda yaşanan çatışmalar, okuldaki tüm bireyler ile işbirliği içinde şiddetten uzak ve yapıcı bir şekilde çözümlenir. Her okulda, çatışmaları danışmanlık ve arabuluculuk yolu ile önlemek ve çözmek için eğitilmiş personel ve öğrenciler bulunur'. Bu madde de ifade edildiği gibi güvenli ve huzurlu okul için şiddet ve saldırganlığı azaltmak ve bunu yapabilmek için de önleyici çalışmalar dahilinde olan çatışma çözme becerilerini öğrencilere öğretmek gerekmektedir.

1.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde problem, problem çözme, problem çözmeye ilişkin kuramlar, problem çözenin aşamaları ve problem çözme beceri algısı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

1.2.1. Problem

Problemlerle ilgili literatürler tarandığında çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Tanımların çokluğu, çeşitliliği ve bazen birbirine uymaması sonucunda Horren (1978) tanımları karşılaştırmış ve ‘sorun-problem’ teriminin evrensel kabul edilen bir tanımının olmadığı sonucuna varmıştır (Akt; Ferah, 2000).

İnsan yaşamındaki her durumda rastlanılabilecek problemi (sorun); Huilt (1989) , bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engel ve zorluk olarak tanımlar (Akt; Öğülmüş ,2000). Bingham’a göre ise problem, bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Akt; Yıldız,2003).

D’zurilla ve Nezu (1982)’e göre bir durumun kişi için ‘problem’ niteliği kazanması: kişiyi rahatsız etmesi, problem olarak algılanması ve hedefe ulaşmada engel teşkil etmesiyle olmaktadır. Problem durumu ise, yaşamda karşılaşılan etkili veya uyum sağlayıcı bir tepki gerektiren fakat, gösterilmesi gereken veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin net olarak belli olmaması durumudur (Akt; Ferah, 2000).

Heppner ve Krauskopf (1987) ise, ‘Problem’ kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak tanımlamışlardır. Problem, insanların içsel veya dışsal istekleriyle ilgili olarak tepki verdikleri durumdur.

Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir

Mevcut durumda olanla olması gereken durum arasında bir farkın olması,

Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması,

Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,

Kişinin gerginliği ortada kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesidir (Öğülmüş, 2000).

1.2.2. Problem Çözme

'Problem' terimi, kişinin çeşitli engeller nedeniyle başa çıkma yollarını kullanamadığı, kişiyi rahatsız eden spesifik yaşam durumları olarak tanımlanabilir. Problem, çevreden veya kişinin kedisinden de kaynaklanabilmektedir. Aynı olaya farklı kişilerin tepkilerinin farklı oluşu kişilerin algısındaki farklılıklardan da kaynaklanabilir. Buna göre problem ne tek başına çevrenin ne de kişinin özelliği olarak görülebilir. Kişi-çevre ilişkisinin özel bir tipi olan, istenilenle elde edilen arasındaki dengesizlik ve çatışma olarak tanımlanabilir. 'Çözüm' ise, problemleri bir durum karşısında etkili olabilecek bir başa çıkma tepkisi ya da başa çıkma tepkileri paterni olarak adlandırılabilir. Etkili çözüm hedefe sadece ulaştıran çözüm değil aynı zamanda olumsuz sonuçları en aza indirgeyen, pozitif sonuçları çoğaltan çözümdür (Batıgündurak, 2000).

Problem çözme ile ilgili tanımlardaki süreçlerde ortak olarak, problemi tanımlamanın, uygun alternatifler belirlemenin, bunlardan birini seçme, uygulama ve değerlendirme basamaklarının olduğu görülmektedir. Tüm bu basamaklardan da anlaşılacağı üzere problem çözme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içermektedir. Nitekim Heppner ve Krauskopf (1987), problem çözmeyi, kişinin günlük hayatta, akademik içerikli ve/veya bilimsel problemler dışında, yaşamı boyuca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan, çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak ele almışlardır (Akt; Ferah, 2000).

Heppner ve Peterson (1982)'nin bu tanımlarından hareketle problem çözmeyi, günlük yaşamda karşılaşılan güçlükleri çözme sürecine ağırlık veren, kişinin problemlerini ne derece iyi ya da nasıl çözdüğü ile değil, kişisel- gerçek problemleri ile başa çıkabilme konusunda kendisi nasıl değerlendirdiği ve problemlerine nasıl yaklaştığı ile ilgilenen bir yaklaşımla ele aldıkları ve etkili problem çözmenin kişinin kendi-gerçek, kişisel-sosyal yaşam problemlerini çözüp çözememesine ilişkin algılarına, problemleri

çözerken kullandıkları yaklaşım biçimlerine ve problem çözme yönteminin boyutlarına bağlı oldukları görülmektedir (Akt; Ferah, 2000).

Bir problem durumu ile karşılaşıldığında bireyler bazen; bu süreçlere başvurmak yerine problemi görmezden gelme, başkasının yönlendirmesine izi verme, saldırgan bir tutum benimseme, düşünmeden davranma ve zamana bırakma gibi yöntemleri benimseyebilmektedirler. Oysa problem çözme teknik bir süreçtir ve öğretilebilir.

Birçok araştırmacı tarafından problem çözme; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin yanı sıra 'uyum' yeteneğini de gerektirdiğinden dolayı ruh sağlığının da işareti olarak görülmektedir (Yıldız, 2003). Johada (1953,1958), problem çözme yeteneğinin, pozitif ruh sağlığının kritik bir bileşeni olduğunu vurgulamıştır ve bu becerideki herhangi bir yetersizliği uyumsuzluk ve psikopatoloji ile ilişkilendirmiştir (Akt; Yıldız, 2003).

1.2.3. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı, tüm öğrenciler için önerilen Dewey Yaratıcı Problem Çözme Modeli 5 aşamayı içermektedir (Sungur,1992., Akt; Yıldız, 2003).

1. Güçlüğü farkına varmak ve problemi tanımak,
2. İlgili bilgileri edinmek ve sınıflamak,
3. Uygun hipotezleri oluşturmak,
4. Mümkün çözümleri test etmek,
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek.

Karl Popper ve Problem Çözme Kuramına göre;bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmeye başarısız olarak öğrenebilmekteyiz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey 'güçlüğü nerede olduğunu bulmak' yönünde olacaktır.(Akt; Saygılı, 2000; Akt; Yıldız, 2003). Korkut (1991); Propper'e göre problem çözme amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında soru cevap arama sürecidir. Ancak problem çözme sonu olmayan bir süreçtir çünkü her bir çözüm başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır. Propper, düşünsel, eleştirel, sanatsal, toplumsal, yönetsel alalarda karmaşık problemlerin, eleştirel bir geri besleme süreciyle evre evre çözülebileceğini savunmaktadır (Akt; Yıldız, 2003).

Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı; Osborn; Orlich ve ark.(1990) tarafından yaratıcılığı geliştirme, uyarılma ve teşvik edilme, düşünce-görüş kazandırma öğretimsel amaçlarıyla, tartışma becerilerinin öğretildiği beyin fırtınası tekniğini geliştirmiştir (Çavuş, 2005). Osborn'un yaratıcı problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Gerçeği bulma aşamasında problem tanımlanır, gerekli veriler toplanıp çözümlenerek hazırlanır. Düşünce bulma aşamasında ise olabildiğince çok fikir üretilerek bunların birbirine eklenip, işlenerek en uygun sonucun seçilmesidir. Çözüm bulmada değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşmaktadır. Ancak bu son değildir. Karmaşık durumlar ve yaşam koşulları 'mükemmel çözümü' ve 'sonuç çözümlerini' engellemektedir. Böylece yeni bir problem ortaya çıkmaktadır. Bu durumda en baştaki ürece dönerek tekrar etmek yerinde olacaktır (Dinçer, 1995).

Mountrose (2000), 5 Aşamalı Problem Çözme Yönteminde; problem çözme sürecinde duygulara yer vermektedir. Yetişkinlerin 'onu yapma bunu yap' diyerek klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu söyleyen Mountrose, davranışın değiştirilmesinde, davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içere yöntemin aşamaları aşağıda yer almaktadır (Akt; Öğülmüş, 2000).

1. Problemi tanımlama: yetişkin problemin ne olduğunu çocuğa sorması, dikkatlice dinlemesi gerekmektedir,
2. Duyguları ifade etme: çocuğa e hissettiği ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve yardımcı olmak,
3. Olumsuz inancı bulmak:probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmeye izi vermek,
4. Olumlu inancı bulma; olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmek,
5. Geleceği zihinde canlandırmak: olumsuz inancı olumluya dönüştüre kişinin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi.

1.2.4. Problem Çözmenin Aşamaları

İlgili literatür tarandığında problem çözmeye ilişkin farklı yaklaşımlar olmasıyla birlikte ortak evreler de görülmektedir. Bu ortak evreler şunlardır;

1. Problemin fark edilip tanımının yapılması,
2. Problemin analiz edilmesi,
3. Alternatif çözümlerin geliştirilmesi,
4. Seçilen çözümün uygulanması,
5. Sonucun değerlendirilmesidir,

(Robson, 1993; Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt.,Yıldız, 2003). Yukarıda sözü edilen aşamalarda şu şekilde özetlenmektedir:

1. Problemin fark edilip, tanımının yapılması; Problemi görmek, çözmeye ihtiyaç duymak, sürecin en zor ve en önemli aşamasıdır. Bir problemi çözmeye başlamadan önce onu gerçekte ne olduğunu anlaşılması gerekmektedir. Çünkü her zaman gerçek problem, ifade edilen problem olmayabilir (Robson, 1993; Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt.,Yıldız, 2003). Ayrıca zorluğun bir başka nedeni de genellikle engelle problemi karıştırmamız ya da yeterli veriye sahip olmamamızdır (Toplam Kalite 9, 2001). Bu durumla ilgili olarak Heppner (1978) kişinin problemini tanımlayamadığından, kendi duygu ve düşüncelerini ayıramadığından, problemle ilgili bilgileri toplayamadığından ve problem unsurları arasındaki ilişkiyi fark edemediğinden ötürü zorlanacağını belirtmiştir (Ferah,2000). Adair (2000), başarmak istenilen şeyi belirlemenin ve varmak istenilen yerin olabildiğince açık olması gerektiğini diğer türlü tüm sürecin bir sis perdesi arkasında kalabileceğini belirtmektedir.

2. Problemin analiz edilmesi aşamasında, çözüme geçmeden önce problem tam anlamıyla analiz edilmelidir. Bir problemi analiz etmek için onunla ilgili tüm bilgileri toplamak ve birbiri ile ilişkisini ortaya koymak gerekmektedir. Bazı durumlarda problemlerin belirtileri veya görünür nedenleri ile onlara kaynaklık eden faktörler farklıdır. Problemlerin gerçek sebebini bulmak zor olsa da göz ardı edilemeyen bir önemi vardır. Problemin boyutları, nedenleri ve çözmek için gerekli zaman vb. bilgiler doğru tanımlamayı yapabilme de önemlidir. Problemlerin gerçek nedenlerini ortaya çıkarmak için tüm olasılıklar belirlenmelidir. Bu aşamada yaratıcılık devreye girmektedir çünkü tüm olasılıkların düşünülmesi ancak yaratıcı düşünce ile gerçekleşebilecektir. Belirlenen olasılıklar arasından doğru olanı seçme de ise analitik düşünme gerekmektedir. Problemin gerçek nedenini bulmada, tutum ve davranışlar engelleyici rol oynayabilirler. Önyargı ve beklentileri kontrol edilememesi sonucu, gerçek neden ortaya çıkarılamamaktadır. Çoğu zaman bir problemle karşılaşıldığında, bir an önce çözüme kavuşma isteği ve kısa vadede başarı sağlama dürtüsü, gerçek

nedenlerin atlanmasına neden olabilmektedir (Robson, 1993; Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt.,Yıldız, 2003). Heppner (1978)'de kişinin problemi yeterli düzeyde tanımlayabilmesi için şu üç alanla ilgili unsurların incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür: a) Kişinin kendi davranışlarını, bilgisini, hislerini, problemleri durumlarla ve sonuçları hakkında ki duygularını değerlendirmesi, b) Problemleri durumu ilgilendiren çevreyi değerlendirmesi ve c) Hedefler, beklentiler ve çatışmalar içere problemleri durumu sınırlarının çizilmesi (Ferah,2000).

3. Alternatif Çözümlerin Geliştirilmesi: Bir problemle ilgili bilgiler elde edilirken, bunun nasıl çözüleceğine ilişkin fikir ve olasılıklar ortaya atılır. Bunlar bilimsel problemler de hipotezler olarak ifade edilmektedir. Çözüm alternatiflerinin değeri büyük ölçüde çözen kişinin orijinal düşünce üretebilmesine ve zekasına dayanır. Bu da kişinin henüz öğrenmiş olduğu olgularla, çözülmesi gereken problem arasındaki ilişkileri yakalayıp yakalayamadığına bağlıdır. Bu basamak yaratıcı düşüncenin aktif olarak kullanıldığı aşamadır. Çözüm seçenekleri aramaya karar verildiğinde bilgiler gözden geçirilir, olası çözüm seçenekleri sıralanır, bunlar hakkında bilgi toplanır, her çözüm seçeneğinin problemi çözmeye yararlı ve zararlı yanları incelenir. Bir probleme çözüm seçenekleri arama; yeterli zamanı, geçerli ve güvenilir bilgileri ve rahat çalışma ortamını gerektirir(Robson, 1993;Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt.,Yıldız, 2003). Bir problem için olası en iyi çözüme, ancak değişik seçenek çözümleri göz önünde bulundurulduktan sonra ulaşılabilir.

Heppner (1987) seçenek listesi oluşturmada konunun yapısından ve seçimlerin hedefe yönelik yapılmasından dolayı zorlayıcı olabileceğini ileri sürmüştür. Kişinin hedefe yönelik hangi çözüm yollarını tercih edeceğini, kişinin geçmiş yaşantılarından çok bu yaşantıları-tecrübeleri kullanma yeteneğinin belirleyeceği savunmuştur. Kimi zaman geçmiş tecrübelerin problem çözme becerilerini engelleyici olabileceğini, kişinin hayal kırıklıklarının ve başarısızlıklarının da çözüm üretmedeki akılcılığını ve problem çözme becerilerini genel olarak azaltabileceğini belirtmiştir (Ferah,2000).

4. Seçilen Çözümün Uygulanması:Seçilen çözümün uygulandığı aşamadır. Bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Uygulamadaki hata doğru bir seçimin çözümde başarısız olmasına neden olabilir, bu yüzden izleme çok önemlidir. Tüm

problem çevresinin analizi, problem-çözüm sürecinin uygulanabilmesi, problemi çözen bireyin yeteneği hakkında pek çok bilgiyi ortaya çıkarır. Bu analiz, aynı zamanda, çözümün uygulanabilmesi için gerekli olan para, insan gücü, araç-gereç ve eğitim gereksinimi ortaya çıkarır (Toplam Kalite 9, 2001). Çözümün uygulanabilmesi için analiz sonuçlarında ki gereksinimler karşılanmalıdır. Sonra ki aşama hareket planının test edilerek bazı standartlara uydurulmasıdır. Yapılan plana risklerin, kayıpların ve önlemlerle ilgili unsurların da alınması gerekir. Çözüm uygulandıktan sonra sonuç gözden geçirilmeli hedefe ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmelidir (Robson, 1993; Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt., Yıldız, 2003).

5. Sonucun Değerlendirilmesi: Çözümün etkililiğinin saptanması ve yeni problemlerin ortaya çıkıp çıkmadığının kontrolü için sonuçların gerçekçi bir değerlendirmesi zorunludur. Çözüm öncesi ile sonrası durum arasında ki farkın değerlendirilmesi, amaca ulaşıp ulaşılmadığının da bir kontrolü niteliğindedir. Son aşama; çözüm seçeneğinin uygulaması sırasında karşılaşılan güçlükleri yok etmek üzerine çalışılması ve uygulamada elde edilecek bilgilerin, çözüm seçeneğini yeniden oluşturması ve daha etkili önerilerin bulunması açısından önemlidir (Robson, 1993; Murray, 2000; Dinç, 2000; Keleş, 2000; Titus, 2000; Akt., Yıldız, 2003).

Her insan hayatı boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır ve bu yaşam boyunca sürmektedir. Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel sorunlarla karşılaşır. Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm sorunlar, insanların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990). Bu becerileri kullanmada bazı nedenlerden dolayı başarısızlıklar yaşanabilmektedir. Daha önce problemin belirlenmesi ve tanınması aşamasında ki zorlukların, çözümü engellediğinden bahsetmiştik. Ancak bunun dışında da bazı etkenler problem çözme sürecini sekteye uğratabilmektedir. Özensoy (1998)'a göre engeller;

Algılama engelleri; Görmek istediğimizi görmek, klişeleşmiş hükümlerin arkasına sığınmak, olayları fark etmemek, problemi geniş bir perspektif içinde görememek, sebep ve sonuçlar arasında ki ilişkiyi kuramamaktan kaynaklanmaktadır.

Duygusal engeller: Hata yapmaktan, beceriksiz görünmekten korkmak, sabırsızlık, korku ve endişeler, risk ve sorumluluk almaktan kaçınmak, düzen ihtiyacı, meydan okuyamama ve mücadeleyi alamamaktır.

Entellektüel engeller: Süreç olarak problem çözmeyi bilememek, yaratıcı düşünememek, düşüncede esnek olamamak, metodik olamamak, gerekli ve doğru bilgiyi kullanmada yetersizlikler.

İfade engelleri: İletişime dayalı, bilgi alış-verişine dayalı engeller. Kelimeleri, dili, şekil, sayı ve sembolleri kullanmadaki yetersizlikler.

Çevresel engeller: Rahatsız edici fiziki koşullar, gerekli uzman desteğinin olmaması, zaman baskısı ve stres, yetersiz haberleşme ağının olması.

Kültürel engeller: Değişikliğe direnç, duygu ve subjektif görüşleri güvenilmez bulmak, fantazi ve esprilerin gereksizliğine inanmak (Akt., Yıldız, 2003).

Probleme karşı gösterilen olumlu ve olumsuz tutumlarda çözümü etkileyebilmektedir. Öğülmüş (2000), cesaret eksikliği, kendini yetersiz görme, bahane bularak problemlerden kaçma, erteleme, problemin kendine odaklanmadan genellemeler de bulunmak ve düşünmeden hareket etmeyi destekleyen olumsuz tutumların problemlerin çözülmesine engel oluşturduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra; iyi niyet, başka çözümlerinde olabileceğine inanmak, her iki tarafında problemin çözümünden kazançlı çıkabileceğine inanmak ve bu çözüm için çabalamak, etkin dinlemek, olaylara farklı açılardan yaklaşabilmek, güç kullanmaktan kaçınmak, pozisyonlara değil problemlere odaklanabilmek, duyguları anlamak, kendinin duygu ve düşünceleri kadar diğerininkini de anamaya çalışarak önem vermek gibi olumlu tutumların da her iki tarafı süreçten kazançlı çıkaracağı aktarmaktadır.

1.2.5. Problem Çözme Beceri Algısı

Problem çözme becerisi algısı; problem çözme sürecinde kişinin kendisini değerlendirmesini içermektedir. Problem çözümlerinin önemli bir faktörü olan bu kavram kişinin sorun karşısındaki tutumunu belirlemektedir.

Bandura (1978), problem çözümede kendini değerli bulma kavramını veya problem çözüme beceri algısını, kişinin kesin sonuçta götüren davranışı değerlendirme ile arzulanan sonuçları üreten davranışı başarıyla uygulayabilme yeteneğine olan inancı arasındaki fark olarak ele almıştır (Taylan,1990).

Lazarus ve Folkman (1984) problem çözümede kendilik değerlendirme sürecini kişinin hangi başa çıkma biçimlerinin uygun olduğunu düşünmesi, seçtiği başa çıkma stili ile tahmin ettiği sonuca ulaşabilmesi ve kişinin özel bir stratejiyi ya da stratejiler grubunu etkili bir şekilde uygulayabilmesini içeren karmaşık bir ikincil değerlendirme süreci olarak tanımlamışlardır (Akt; Dağ,1990; Akt; Ferah,2000).

Kendilik değerlendirme olan problem çözüme beceri algısının kişinin psikolojik sağlığını etkilediğini belirten görüşler bulunmaktadır. Hall ve Lindsay (1978) kaygı, depresyon, stres gibi uyarılmaların, öncelikle problemle başa çıkılamayacağı düşüncesinden ortaya çıktığını (Taylan, 1990), Eliot ve Godshall (1991) de problem çözümede kendini değerli bulmanın psikososyal rahatsızlıklar ve atılganlıkla ilgili olduğunu (Akt; Ferah,2000) belirtmişlerdir.

Durlak (1983) Problem çözüme becerilerini yeterli olarak değerlendiren bireyleri, daha esnek, çevrelerine karşı daha uyumlu ve kendi kişisel hedeflerine ulaşmaya çalışırken karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla çeşitli yöntemler bulup, bu yöntemleri uygulamaya koyabilen insanlar olduklarını ileri sürmüştür. Heppner (1984) ve Heppner (1985) ise daha iyi kontrol edebilme yetisine sahip, daha çok problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanan, daha az akılcı olmayan düşünceye sahip, daha çok bilişsel etkinlikleri öngören ve kendi karar verme yeteneklerine daha çok güvenen kişiler olduklarını araştırmaları ile ortaya koymuşlardır (Akt; Ferah,2000).

Problem çözüme beceri algısı ile etkili problem çözüme becerisi arasında paralellik bulunmaktadır. Problem çözüme beceri algısı daha yüksek olan bireylerin, daha etkili problem çözebildikleri görülmektedir.

Problem çözüme beceri algısı bilişsel- duygusal- davranışsal yaklaşımlar açısından da açıklanabilmektedir. Özellikle bilişsel terapiler açısından bakıldığında; bireyin problem durumuna akılcı yaklaşması, kendisindeki problemle baş etme ve problem çözüme becerilerine karşı olumlu tutum benimsemesi ve gerçekçi değerlendirmeler yapmasına odaklanılmaktadır. Bireyin bu odaklanma konularında aksama yaşamasının, akıl dışı yüklemelerinin problem çözüme sürecini etkilemektedir.

Beck'in bilişsel kuramı duygusal zorluklar veya rahatsızlığın doğasını anlamak için uygulanmaktadır. Bireyin üzüntü veren problem olayına ve düşünce akımına tepkisine odaklandığı için önemlidir. Bilişsel terapi bir çeşit problem çözüme yöntemi olarak algılanmaktadır. Birincil amaç belirtileri azaltmak, uzun vadede ise yaşamla ilgili sorunları, problemleri ele almak böylece ileride olabilecek depresyon nöbetlerini önlemektir. Danışanlar problem davranışları hakkında hipotezler üretir ve sonuç olarak özel problem çözüme ve karşı koyma, başa çıkma becerilerini kullanmayı öğrenirler

Başka bir deyişle bilişsel terapi problemden çok bunlarla kişinin baş edebilme becerisi algılayışı ve değerlendirişindeki sıkıntısına odaklanmaktadır.

Ellis'in Akılcı Duygusal Terapisine baktığımızda; duygusal rahatsızlıklar rasyonel düşüncelerden kaynaklanmaktadır. ABC modeli terapinin temelini oluşturmaktadır.

A harekete geçiren olaydır, problem durumudur.

B , kişinin A hakkındaki inançlarından ve sözel olarak ifade ettiklerinden oluşur.

C, B'den dolayı bireyin duygusal tepkisidir.

D, kişinin B ve C boyutlarının etkisi ile yaptıkları tanımladığı boyuttur.

Harekete geçiren olay yani probleme ilişkin (A) rasyonel inançlar, düşünceler, çözümü olumsuz etkilemekte, kişinin problem çözüme becerisi ile ilgili olumsuz benlik algısı ve değerlendirmeleri de çözümü geciktirmektedir. Bundan dolayıdır ki problem çözüme beceri algısı Ellis'in Akılcı Duygusal Terapisinde ve Beck'in Bilişsel terapisinde oldukça önemlidir.

Problem çözüme becerisi, öğrenilebilen bir özelliktir (Heppner ve Peterson,1982., akt., Çam 1999). Problem çözüme becerisinin gerektirdiği

Problemin belirlenmesi,

Alternatif çözüm yollarının üretilmesi,

En iyi çözüm yada çözümlerin seçilmesi,

Belirlenen çözümü uygulamak için bir planın gerçekleştirilmesi,

Uygulanan planın yeniden gözden geçirilmesi,

öğeleri, çeşitli sosyal problemlere uygulandığında etkili olabilmektedir. Örneğin; bireyin başkaları ile tanışma yolları için plan yapabilmesine, etkileşimi ne zaman ve kimin ayırt edebilmesine, uygun bir biçimde etkileşimi sürdürmesine ve kişiler arası çatışmaları çözmek için etkili yöntemler üretmesine yardımcı olabilir (Christoff ve diğerleri 1985; Kazdin ve diğerleri 1987; Tisdelle ve Lawrence 1988; Scott ve diğerleri 1995; akt., Çakıl 1998). Sosyal problemlerin çözümünde başarılı olma, özellikle sosyal becerilerde iyi olmayı ve çatışma çözme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla çalışmada uygulanacak olan çatışma çözme becerileri eğitimi programındaki alıştırmalar aracılığıyla grup yaşantılarında üyelerin kendilerini değerlendirmelerinin ve kişiler arası çatışmalarını, problemlerini çözmeye yönelik olarak verilecek etkinliklerin bu değişime yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Böylece çatışma çözme becerileri eğitimi sonrasında bireylerin problem çözme becerisi algılama puanlarına etkisinin anlamlı olabileceği öngörülmektedir. Bireylerin problem çözme becerilerinin düzeyini algılama biçimleri ise yaşadıkları çatışmaları çözmeye yönelik çabalarının nitelik ve niceliğinin kanıtıdır.

1.3. ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde çatışma, çatışmanın kaynakları, çatışma türleri, çatışmanın olumlu ve olumsuz sonuçları, çatışma çözme, çatışma çözme süreçleri, çatışma çözüme temel beceriler, okullarda çatışma çözme ve çatışma çözme program uygulamaları ile ilgili kuramsal çerçevelere değinilmiştir.

1.3.1. Çatışma

Çatışma değişik anlamlarda kullanılan; genel anlamda olumsuz olarak algılanmakta ve çelişki, zıtlık, tartışma gibi ifadeleri çağrıştırmakta ise de büyüme ve gelişmeyi de içine alan bir kavramdır. Literatürde çok çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Deen (2000) çatışmayı; doğum ve ölüm kadar yaşamın bir parçası ve insan etkileşiminin doğasından ve normal olduğunu ve bireylerin, ilişkilerin, örgütlerin gelişimi ile büyümesi için esas olarak tanımlamıştır.

Deutsch (1973)' a göre çatışma birbirine zıt olayların ortaya çıkmasıyla görülür. Birbirine ters düşen bir olay, bir diğerinin oluşumunsa, etkililiğine engel olan ya da yolunu kapatandır. Bir çatışma, bir fikir anlaşmazlığı kadar küçük veya bir savaş kadar büyük olabilir. Bir kişide, iki veya daha çok kişide ya da daha fazla grupta ortaya çıkabilir (Akt; Johnson ve Johnson, 1995a).

Johson ve Johnson (1995)'a göre çatışmanın küçük olması aynı fikirde olmamak, büyük olması ise savaş durumudur. Çatışma kaçınılmaz olarak yaşantımızdadır. Bu sebepten dolayı çatışma kötü, istenmedik ve anormal bir durum değildir.

Blakeway (1988)'e göre çatışma; kişilerin kimlik arayışı ya da benlik duygusu nedeni ile ortaya çıkan, yapıcı ya da yıkıcı sonuçları olan doğal bir süreçtir (Akt; Taştan, 2004).

Çatışmanın sözlükteki eş anlamları; uyuşma, zıtlaşma, savaştır (Gordon, 2001). Çatışma kişi-içi, kişilerarası, grup-içi, gruplararası ve uluslar arası olabilmektedir. Deutsch (1973)'a göre kişilerarası, gruplararası ve uluslar arası çatışmaların bazı ortak noktaları vardır. Bunlar;

1. Sosyal etkileşimde bulunan her birey diğerlerine kendi algıları ve onlara yönelik bilişine göre tepki verir,
2. Sosyal etkileşimde her birey, karşındakinin farkındalık düzeyinde anlaşılır,
3. Sosyal etkileşimler sadece geleneksel güdüler ile başlamamakla birlikte yeni güdülerin oluşmasına ve eskilerle yer değiştirmesine neden olur,
4. Sosyal etkileşim sosyal bir çevre olan aile, grup, topluluk, ülke ve medeniyet gibi çevrelerde meydana gelir. Bu sosyal ortamlarda yaşayabilme becerisi, insanlar arası etkileşimle ilgili olan, tekniklerin, sembollerin, kategorilerin, kuralların, değerlerin gelişmesine neden olmaktadır.

5. Sosyal etkileşim içerisinde bir bireyin diğerleri ile olan iletişim ve etkileşimi, karmaşık bileşenlerden etkilenmektedir. Çünkü her bir basit etkileşim farklı alt sistemlerin etkileşimlerinin sonucunda oluşmaktadır (Akt; Öner-Koruklu, 2003).

Duryea (1992), çatışmayı birbiriyle uyuşmayan amaçlar, az bulunur bir ödül veya kaynak en az iki bağımsız taraf arasında zorlu bir mücadele ve diğer tarafı amacına ulaşmasına müdahale varsa ortaya çıkan durumdur (Sweenwy ve Carruthers, 1996) şeklinde tanımlarken, Quest International (1994), bireylerin farklı ilgi, düşünce, inanç, değer veya ihtiyaçlarının olduğu durumlarda ortaya çıkan durum (Sweenwy ve Carruthers, 1996) olarak belirtmektedir..

Schrumpf ve ark., (1997) çatışmayı daha iyi anlamamıza yarayacak dört madde ile tanımlamaktadırlar;

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

Çatışma tanımları incelendiğinde kişiler arası çatışmaların ortak noktalarının en az iki kişi arasında gerçekleşen, değer, düşünce, ilgi, algı, kültürel faktörler, gereksimler, iletişim farklılıkları oluşunda yaşanan engellenme, gerilim, rekabet, müdahale yaşanan durumlar olmasıdır.

Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olmasını gerektirmez. Çatışmanın olumlu sonuçlar getirmesini sağlamak, çatışmaları daha iyi anlamak için çatışma yaratan kaynakları net olarak fark edebilmek gerekmektedir.

1.3.2. Çatışmanın Kaynakları

Çatışma ile ilgili kaynaklar değişik şekillerde ele alınmıştır, tanımlar incelendiğinde; ait olma, güç, özgürlük ve eğlence gibi bazı temel gereksinimleri karşılayabilmek ve bunlarla ilgili yaşanan müdahale, yarış durumlarından ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Çatışmanın doğru olarak tanımlanması ve yıkıcı etkilerinin ortadan

kaldırılabilmesinin ilk aşaması, çatışmanın kaynağının doğru tanımlanmasıdır. Çatışmanın kaynaklarını ortadan kaldırmak güçtür, burada çatışmanın kaynağının farkında olmak, şiddete kadar varabilecek olası bir çatışmayı ve bu çatışmanın her iki taraf içinde doğurabileceği yıkıcı sonuçları önleyebilir. Literatürde konuyla ilgili çeşitli araştırmalar aşağıda sunulmaktadır.

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997), çatışma nedenlerini üç temel durumla açıklamıştır. 1. Temel ihtiyaçların Karşılanmaması, 2. Kaynakların Kıtlığı, 3. Farklı Değerlerden.

1. Temel İhtiyaçların Karşılanmaması; İnsanların yaşamını sürdürme, ait olma, güç elde etme, özgürlük ve eğlence gereksinimlerini kapsamaktadır. Ait olma; sevme – sevilme, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği yapılmasıyla karşılanabilmektedir. Bu gereksinim sevgi ve arkadaşlık gereksimi olarak da ifade edilmektedir. Güç elde etme; başarıma, yerine getirme, takdir görme, saygı görme ile gerçekleşir. Özgürlük; kendi yaşamımızla ilgili seçim yapabilme gereksinimidir. Eğlence gereksinimi; ise gülme, eğlenme, ve oynamayı kapsamaktadır.

2. Kaynakların Sınırlı Olması; Çoğunlukla çatışmalar sahip olunan kaynakların sınırlı olmasından ortaya çıkar. Bu tür çatışmaların nedenleri genellikle, para, mal ve zaman kaybıdır. Bu çatışmalarda yarışmacı bir tutum içine girmektense işbirliği yapmak her iki tarafın da sorunu çözme sürecini başlatmasını ve birbirlerini çıkarlarının arkına vararak çözümler üretmesi sağlar.

3. Değerlerin Farklı Olması; İnançlar, öncelikler, ilkelerin farklılığından kaynaklanan çatışmalardır. Her bireyin yaşadığı ilişkilerde, benimsediği değerleri diğerlerine karşı koruma, değerleri ve inançlarını değiştirmemek konusunda direnç gösterme eğilimi vardır. Değerleri, içinde yaşanılan çevre belirler. Cinsiyet, ırk, sosyal statü, etnik gruplar, kültürel faktörler ve yetenekler farklıdır. Bu farklılıklar değerlerimiz, kültürel ve sosyal çeşitliliğimizdir. Değer çatışmalarında insanlar saldırır veya geri çekilirler ve verilen tepkiler çatışmayı kızıştırır. Bu nedenle çıkan çatışmalarda çatışmaları çözmek için, tarafların birbirlerinin değerlerini benimsemesi, kendi derlerinden vazgeçmesi söz konusu değildir. Olumlu çatışma çözme yöntemleri kullanılarak, her iki tarafında duruma farklı açılardan bakabileceklerini anlamaları, karşı tarafın değerleri değiştirmeye çalışması yerine farklılığı kabul etmesi çözüm için önemli bir adımdır. Eğer taraflar inanç ve değerlerindeki farklılıklarından dolayı birbirlerini reddetmemeyi öğrenirlerse, çatışmaya daha olumlu biçimde yaklaşabilirler.

Deutsch (1973), ise çatışma nedenlerini beş gruba ayırmıştır (Akt; Öner-Koruklu, 2003) ;

1. Kaynakları Kontrol Etme: Bazı kaynaklar; yer,para,güç,prestij,yiyecekleri başkaları ile paylaşılmaz olarak görmüştür. Eğer iki ya da fazla birey, grup, ülke aynı kaynağı isterse aralarında çatışma kaçınılmazdır. Bu tip çatışmaların yapıcı çözümlemesi genelde zordur.

2. Tercihler ve Sıkıntılar: Bazı çatışmalar, bir tarafın karşı tarafların tercihlerine, hassa tarafına ya da duyarlılığına etki ettiği zaman ortaya çıkmaktadır. Genellikle çözümünde tarafların birbirinden uzaklaşması söz konusu olmaktadır.

3. Değerler: Bazı çatışmaların konusu 'olması gerekenlerdir' Bir kişinin değerleri diğeri ile uyuşmadığı zaman ortaya çıkmaktadır. Bir tarafın olması gerekenleri karşı tarafların değerlerine ters düşüyorsa çözüm zorlaşır. Çünkü bireyler sahip oldukları değerler için yaşadığına inanır bu nedenle bunlara yapılan bir saldırı kendine yapılmış olarak algılanır ve savunucu davranış benimsenir.

4. İnançlar: Bazı çatışmalar, gerçeğin, bilginin, bilmeni ne olduğu üzerinde ya da gerçek hakkında ki inançların farklılığından ortaya çıkmaktadır. İki farklı kişinin aynı şey üzerinde farklı algılamalarından doğmaktadır. Bireyler birbirleri üzerinde baskı uygulamazlar ise çatışma ortaya çıkmaz. Fakat, bir taraf kendi inançlarını karşı tarafta zorla kabul ettirmeye çalıştığında ortaya çıkmaktadır.

5. Taraflar Arasındaki Doğal İlişki: Tarafların birbirleriyle olan ilişkilerinden beklemedikleri ve ilişkilerine bakış açıları farklı olduğunda yaşanan çatışmalardır. Her iki taraf da baskın olmak isteyebilir ilişkide, ya da her iki taraf yönetilmek isteyebilir ya da bir taraf daha fazla birlikte zaman geçirmek isterken diğer taraf bunu istemeyebilir. Bazı durumlarda ilişkilerdeki çatışmak zor olduğu için yaşanan çatışma gizli kalır, yer değiştirir, ya da yanlış anlaşılır.

Deutsch (1973)'un bir diğer çatışma sınıflaması da çatışmanın sonucuna göre belirlenmektedir. Bunlar; yapıcı çatışmalar ya da yıkıcı çatışmalar olarak ikiye ayrılır. Eğer taraflar çatışmanın sonucunda kazandığını düşünüyor ve çözümün kendilerini tatmin ettiğine inanıyorlarsa bu tip çatışmalar yapıcı çatışmalar olarak adlandırılmaktadır.

Toplumsal yapısal kuram ve psiko-kültürel çatışma kuramı ise, çatışmanın kaynaklarını birbirinden oldukça farklı biçimde açıklar. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbiri ile rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanır. Gruplar çıkarlarını korurlar ve çıkarları korumaya yönelik eylemleri ödüllendirirken, grup çıkarlarına ters düşen eylemleri cezalandırırlar. Psiko kültürel kuram ise çatışmaya bireyin kendisi, diğerleri ve davranışlara ilişkin inançlarını biçimlendiren psikolojik ve kültürel güçlerle açıklamaya çalışır. Psiko-kültürel kurama göre çatışmaların kaynağı psikolojik ve kültürel farklılıklardır. grubun ve grubu oluşturan bireylerin içsel dünyasından hareketle çatışmayı anlamak gerekir. (Ross,1993) İki kuramın çatışmanın kaynaklarına ilişkin farklı açıklamaları çatışmaların yaşandığı düzeye ilişkin yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Toplumsal yapısal kuram çatışmayı daha çok gruplar arası çatışma düzeyinde ele alırken, psiko-kültürel kuram bireyin içsel dünyasından hareketle grup düzeyinde çatışmayı çözümlenmeye çalışmaktadır. Aslında bu iki kuram çatışmanın kaynaklarına ilişkin açıklamaları farklı olmakla birlikte, aynı zamanda bu açıklamalar birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Karip, 1999).

Görüldüğü gibi çatışmalar birçok farklı kaynaktan, çok çeşitli türlerde ortaya çıkabilmektedir.

1.3.3. Çatışma Türleri

Literatürde; yaşamın her anında olan, kaçınılmayan, ele alınma ve çözümlenme süreçlerine göre yıkıcı sonuçlar kadar büyüme ve gelişmeye yol açan çatışmanın kategorilendirilmesi çalışmalarına rastlanmıştır.

Frank Harary 1960'lı yıllarda yaptığı incelemeler sonucunda çatışmayı sekiz kategoriye ayırmıştır;

1. Aktif Çatışma; Karşı karşıya gelen kişilerin, birbirlerinden hoşlanmamaları, birbirlerine kızdıkları zaman aktif çatışma oluşur. Aktif çatışma yaşayan kişiler birbirlerini dinlemeden, birbirlerini eleştirirler ya da kavga ederler. Kişilerin birbirleriyle aktif çatışma yaşamalarının belirgin ya da örtük sebepleri vardır. Bunlardan biri karşı tarafla olan olumsuz geçmiş yaşantıdır. Diğer ise; bireyin kendi içerisinde olan bir özelliği karşı tarafta görerek ona karşı olumsuz tavır takınmasıyla oluşur. Birey

kendine yönelteceği öfkesini karşısında ki bireye yönelterek içinde yaşadığı kaygıyı azaltmış olur.

2. Pasif Çatışma; bu tür çatışmada insanlar herhangi bir sebepten ötürü birbirleriyle iletişim kurmazlar. Pasif çatışmalar bazen saldırganlığa dönüşür. Fiziksel ve sözlü saldırganlık gibi pasif saldırganlıkta da susarak karşıdaki öfkelendirilmeye çalışılır. Küsmeye alışkanlık haline gelir ve susma da silah olarak kullanılır. Pasif çatışmayı seçen bireyler genellikle öfkeyi içe atarlar ve ifade etmezler.

3. Varoluş Çatışması; Bir insan karşısındakinin sözlerini yanlış anlar ve onun sözleriyle ilgisi olmaya bir mesaj verirse bu varoluş çatışması olarak adlandırılır. Burada kişi dikkati kedisine yöneltmiştir yani kendi varoluşunu yaşamaya çalışmaktadır. Varoluş çatışmaları, kişilerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanabileceği gibi, içinde buldukları sosyal ortamdan ve kültürde de etkilenebilmektedir. Günlük yaşamda yaşanan imalı iletişimlerde de varoluş çatışmasının yaşanma olasılığı yüksektir.

4. Tümünden Reddetme; Bir kişi kendine yöneltilen mesajı tümünden reddeder, tamamıyla aksi görüşü savursa olur. Tümünden reddetme davranışı sergileyen bireyler, belli bir konu üzerinde enine boyuna düşünmek yerine, kolayca toptancı çözümlere ulaşırlar. Ayrıntılara inmek, irdelemek, araştırmak ile tümünden reddetme uyuşmamaktadır.

5. Önyargılı Çatışma; Kişiler belli bir konuda çatışmaya başlamadan önce o konuyla ilgili önyargılara sahiptirler. Tartışma sırasında ısrarla bu önyargılarını savunurlar; tartışma başlangıçta verdikleri kararları etkilemez. Önyargılı çatışmaların sürme sebebi, kişinin önyargılarını test etmek istememesidir.

6. Yoğunluk Çatışması; İki kişinin görüşleri arasında kısmen uyuşma olması durumundadır.

7. Kısmi Algılama Çatışması; Bir kişi karşısındaki kaynaktan gönderilen mesajın ancak bir kısmını algılar, diğeri algılamazsa oluşur.

8. Alıkoyma Çatışması; Bir kişi karşısındaki kaynaktan gönderilen mesajın tamamını anlar, fakat üçüncü kişiye doğru aktarmadığında yaşanır. Alıkoyma çatışması yaşayan kişi durumun farkında ise çevresi ile kuracağı iletişim kolaylaşacaktır aksi halde varoluş çatışması da eklenecektir.

Kişilerarası ilişkilerde farklı çatışmalara bir arada rastlanabilir, en çok önyargılı çatışma ile tümünden reddetme birlikte sergilenmektedir. Güçlü önyargıları olanların,

karşılardaki bireylerin görüşlerini tümde reddetme olasılığı yüksektir (Dökmen, 1994).

Diğer bir kategorilendirmeyi Deutsch (1973) yapmıştır. Çatışmaları tarafların algılama şekline ve gerçeklere göre incelemiştir.

1. Gerçek Çatışma; Bu tip çatışmalar gerçekte olduğu gibi algılanırlar. Çevrenin etkisine göre değişmezler. Örneğin; eşlerde biri evlerinde bulunan odayı resim atölyesi olarak kullanmak istiyor, diğeri ise aynı odayı çalışma odası olarak kullanmak istiyor. Bu eşler arasında yaşanan gerçek bir çatışmadır.Eğer zaman planlaması yapıldığında çalışma saatleri aynı ana denk gelirse ve oda ikiye ayrılamaz ise gerçek çatışmanın çözümlenmesi zorlaşır.Çatışması olan taraflar işbirliği yapmazlar ise sonuç olumsuz olacaktır.

2. Tesadüfen Olan Çatışma; Bu tip çatışmaların oluşması belirli şartların yeniden düzenlenmesine bağlıdır fakat bu, çatışması olan tarafların farkında olmadığı bir durumdur. Tesadüfi çatışmalar eğer çatışmaya neden ola gereksinimleri karşılanmasına olanak sağlayacak alternatif seçenekler bulursa kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Bu tür çatışmalar, tarafların problem çözme gücüne, farklı seçenekleri görebilmelerine bağlıdır. Eğer taraflar dar çerçeveden olayı değerlendiriyorsa, aşırı duygu yüklerlerse ve farklı çözüm yollarını kabul etmiyorlarsa bu tip çatışmaların çözümü zora girer.

3. Yer Değiştirmiş Çatışma; Bu tip çatışmalarda taraflar sorunu dışındaki durumlar üzerinde tartışılır.

4. Yanlış Atfetmeden Ortaya Çıka Tartışma: Bu tip çatışmalarda genelde tartışmanın yanlış kişilerce yapılmasından doğar. Asıl sorun konuşulmadan farklı konular üzerinde tartışılır.

5. Gizli Çatışma: Bu bir sonuçtur. Çatışma vardır fakat fark edilmez. Kişi bastırma, yer değiştirme, savunma mekanizmalarını kullandığından çatışma yaşadığının bilincinde olmayabilir. Ya da birey henüz çatışmanın varlığından haberdar olmayabilir.

6. Hatalı Çatışma: Bu tür çatışmaların temelde bir sebebi yoktur. Genellikle yanlış algılamalardan kaynaklanır (Öner- Koruklu, 2003).

Çatışmalar durağan ve sabit kalmayabilirler, birinden birine geçiş gösterip veya birkaç kategoriye kapsadığı durumlar olabilir. İnsan doğasının etkileşim halinde olması buna neden olmaktadır.

Çatışmalar, çatışma kaynaklarına göre ya da çatışmanın gerçekleştiği toplumsal-örgütsel düzeye göre sınıflandırılabilir. Çatışma kaynaklarına göre yapılan bir sınıflamada çatışmalar; değer çatışması, veri çatışması, çıkar çatışması, yapısal çatışma ve ilişki çatışması olarak tanımlanmıştır (Moore,1996.,akt; Karip, 1999).

1. Değer Çatışması: düşünce ve davranışları değerlendirme ölçüt farklılıklarından, manevi değer olan amaç ayrılıklarından, yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığından,

2. Veri Çatışması: bilgi yetersizliği ve yanlış bilgidен, verilerin farklı yorumlanmasından, değerlendirme süreçlerinin farklılığından, nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığından,

3. Çıkar Çatışması: çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekte var olan rekabetten, işlemsel çıkar farklılıklarından, psikolojik çıkar farklılıklarından,

4. Yapısal Çatışma: yapıcı olmayan davranış ve etkileşim biçiminden, kaynakların dağılımı, kontrolü ve sahipliğinden, yetki ve güç dengesizliklerinden, işbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenlerden, zaman sınırlılıklarından,

5. İlişkisel Çatışma: aşırı duygusallıktan, yanlış algılama, önyargı ve kalıpsal yargılardan, iletişim bozukluğu/zayıflığından, negatif davranış sürekliliğinden kaynaklanabilmektedir.

Johnson ve Johnson (1991) dört çeşit çatışmadan söz etmektedir:

1. Tartışma: Kişilerin düşünce ve bilgilerinin birbirine uymadığı durumlarda ortaya çıkan çatışma durumudur. Tartışma türü durumlarda iki kişinin anlaşmaya varmak için gösterdiği çaba tartışmadır.

2. Kavramsal Çatışma: iki zıt düşüncenin kişinin kafasında kendiliğinden oluşmasıdır ve bunların uzlaşması gerekir. Bu tür çatışmaların çözümü için; kişilerin birbirinin bakış açıları ile ilgili kıl yürütüp, birbirinin bakış açılarını anlayarak, ortak bir karara varmaya çalışmaları gerekmektedir.

3. Çıkar Çatışması: bir kişinin isteklerini yapmasına, gereksinimlerini gidermesine engel olunması durumunda ortaya çıkan çatışmadır. Herkesin yaşamda çeşitli amaçları vardır ve bu açlara ulaşmak için de çaba gösterirler. Kişinin amacına

ulaştığında elde olumlu sonuca çıkar denir. İki kişinin çıkar elde etmek içi gösterdikleri çabanın birbirini engellemesi durumunda çıkar çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Çözüm için: çatışma yaşayan tarafların birbirine istek ve beklentilerini belirtmeleri, iletişim kurmaları ve işbirliği yapmaları gerekmektedir.

4. Gelişimsel Çatışma: büyüme ve gelişme ile birlikte yaşama bakışın, beklentilerin ve isteklerin farklılaşması sonucunda ortaya çıkan çatışma türüdür. Kişini içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak, çevresindeki kişilerle, yaşadığı çatışmaların nedenleri de farklılık göstermektedir. Örneğin; ergenlik dönemi öncesinde annesi ile olumlu ilişkiler kurabilen genç, ergenlik döneminde akranlarıyla ilişkileri önem kazanabilir ve annesi ile çatışma yaşayabilir (Akt; Taştan, 2004).

Okullardaki yaşanan çatışmalar ise aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır: (Johnson ve Johnson, 1995a)

1. Tartışma Ortamı: Tartışma bir kişinin fikirlerinin, bilgilerinin, sonuçlarının, teorilerinin ve düşüncelerinin bir diğer kişinininkilerle çatıştığı ve bu iki kişinin uzlaşmaya vardığı zaman gerçekleşir. Akademik tartışma yapıcı bir şekilde yönetildiği zaman sınıf içinde öğrenmeyi ve fikir tartışması da okulda yüksek kalitede fikir üretmeyi kolaylaştırır.

2. Kavramsal Çatışma: Birbirine zıt fikirler, kişinin aklında eş zamanlı olarak oluştuğunda ya da bireyin önceden sahip olduğu bilgiyle uyuşmadığı zaman kişi kavram çatışması yaşar. Birey kavramsal çatışmayı, sunulan fikirler ve tartışmalar gibi-ki bunlar bir diğerinin özgün durumuyla bağdaşamaz- tartışma ortamıyla kaynaştığı zaman yaşarlar.

3. İlgi Alanlarının Çatışması: Bireyin hedefleri en yükseğe çıkartma çabası bir diğer bireyin hedeflerine engel olup yolunu kapatıyorsa kişiler arası çatışma ortaya çıkar. Öğrenciler arasındaki en yaygın örnekler; kaynaklar üzerine tercih belirtmek (dışarıda piknik masasında yemek istiyorum, kafeteryada değil) gibi ve bunun sonucu olan aşağılama tehdit veya fiziksel saldırganlık gibi ilişki silsilesi ortaya çıkar (Sen gerçek bir aptalsın).

4. Gelişimsel Çatışma: Gelişimsel çatışma yetişkin ve çocuk arasındaki, istikrarlılığın güçlerine karşı koymaya dayanan birbirine bağdaşmayan davranışlar ve çocuğun içindeki değişimden kaynaklanır.

1.3.4. Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma yaşamın parçası, büyüten ve geliştiren bir süreç olarak yapıcı olabildiği kadar, gelişimi engelleyen, işbirliğini önleyen, gerilim dolu, olumsuz bir atmosferde yaratabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve nasıl çözümlendiğine bağlıdır.

Çatışmanın olumsuz bir kavram olarak görülmesi, çatışmanın anlamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan ve geçmişteki olumsuz yaşantılardan hareketle çatışmaya yıkıcı bir anlam yüklemekten kaynaklanabilir. Bir olay ya da olgu hakkında bilgi yetersizliği onun hakkında yanlışlar oluşmasına neden olur. Yanlışlar ise o olayla karşılaşıldığında yanlış varsayımlarla ve yanlış bir anlayışla hareket edilmesi sonucunu doğurur (Hendricks, 1991; akt., Karip,1999).

Çatışmanın taraflar için yararlı sonuçlanması , aradaki iletişim ve ilişkilerin karşılıklı güven ve saygıya dayalı olmasını gerektirir. Böylece taraflar çatışmaya ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini, amaçlarını ve niyetlerini ortaya koyabilirler, diğerinin ihtiyaçlarının da olduğunu ve diğerinin ihtiyaçlarının da önemli olduğunu farkındadır. Yaşanan çatışmada iletişim; açık, güvene dayalı, karşıdakini önemseyen biçimde geliyorsa bireyler çatışmanın ne olduğunu gerçekçi bir biçimde tanımlayabilir ve birlikte, işbirliği içinde çözüm arayabilirler.

Çatışmaların kişilerarası ilişkileri güçlendiren bir işlevi vardır. Çatışma yaşayan taraflar birbirlerinin algılarını, düşüncelerini, istek ve ihtiyaçlarını anlarlar. Ayrıca çatışmaları yapıcı yolla çözmek bireyin kendini tanımasını, sosyal gelişmesini sağlıklı sürdürmesini destekler (Gillespie ve Chick, 2001).

Taraflar arasında iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek düşünce,duygu,amaç ve niyetlerini paylaşmadıkları çatışmalarda, çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici hale gelir.Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı bir nitelik taşır. (Murphy,1994; akt., Karip, 1999).

Johnson ve Johnson'a göre her çatışma, yıkıcı ve yapıcı sonuçların ortaya çıkmasına ilişkin bir gizil güç taşır. Çatışmalar yıkıcı olarak çözüldüklerinde kızgınlık, öfke, düşmanlık ve şiddet duyguları yaratır, acıya ve üzüntüye yol açar (Türmüklü, 2003).

Çatışmalar yapıcı şekilde çözümlendiklerinde önemli değere sahiptirler. Bu durum çatışmaların varlığından daha çok nasıl çözümlendiklerinden kaynaklanmaktadır. Yapıcı şekilde üstesinden gelinen çatışmaların istenilen sonuçları (Deutsch,1973; Johnson ve Johnson, 1994; Johnson ve Johnson, 1995a):

Daha yüksek kalite ve miktarda başarı, karmaşık muhakeme ve yaratıcı problem çözüme;

Artan kalitede karar verme;

Beklenmedik sıkıntılarla ve stresle daha iyi başetmede; sağlıklı bilişsel, sosyal, psikolojik gelişim;

Artan motivasyon ve hareket enerjisi; daha iyi kalitede arkadaşlarla, aile üyeleriyle ve iş arkadaşlarıyla ilişki,

Daha büyük bir sorumluluk, bağlılık ve ortak kimlik duygusu, birbirini sevmeye, saygı ve güven;

Çözüme ihtiyaç duyan problemlerin varlığının farkındalığında artış ve artan değişme güdüsü şeklindedir.

Ayrıca; Johnson ve Johnson, (1996) çatışmalar yapıcı olduğunda ki;

- a. tüm taraflar sonuçlardan memnun olmaları,
 - b. taraflar arasındaki ilişkinin güçlenip ve gelişmesi (tartışmacılar birlikte daha iyi çalışabilirler ve daha çok saygı, güven ve birbirlerine sevgileri artar),
 - c. tartışmacılar gelecekteki çatışmalarını da yapıcı yollarla çözümlayebilmeleri,
- gibi doğrudan sonuçlarının yanı sıra çatışmaların başka şekillerde de değerli olduğunu belirtmişlerdir;

1. Problemin çözümlenmesine odaklanır. Çatışmalar problemleri çözmek için kişiye enerji verir ve motive eder,
2. Kim olduğu ve değerlerin neler olduğuna açıklık getirir. Çatışmalar boyunca kimlik gelişir,
3. Değişme ihtiyacına açıklık getirir. Çatışmalar fonksiyonel olmayan davranış kalıplarını aydınlatır ve ortaya çıkarır,
4. Diğer kişinin kim olduğunu ve değerlerinin neler olduğunu anlamaya yardım eder,

5. Anlaşmazlıkları tarafların kendilerinin çözebileceği güvenini artırarak ilişkileri güçlendirir,
6. Ciddi bir çatışma yapıcı bir şekilde çözümlendiği her seferinde ilişki daha az kırılğan ve krizlerle problemlere karşı daha dayanıklı hale gelir,
7. İlişkiyi belirgin kızdırmalardan ve dargınlıklardan uzak tutar böylece olumlu duygular tam anlamıyla yaşanabilir, iyi bir çatışma başkalarıyla etkileşimde ki küçük gerilimleri çözümlmek için pek çok şey yapabilir,
8. Duyguları serbest bırakır (kızgınlık, anksiyete, güvensizlik, üzüntü gibi) ki eğer içerde tutuşurlarsa, ruh sağlını bozarlar,
9. Nelerin önemsendiğini, nelere kişinin adandığını ve değerleri açıkça tanımlar. Sadece kişi için değerli olan amaçları ve istekleri için savaşılr. Amaçlara daha çok adandıkça ve diğer kişiye daha fazla adandıkça, çatışmalar daha sık ve şiddetli olurlar,
10. Yaşama zevk, eğlence, heyecan ve değişiklik katar. Çatışma yaşamak sıkıcılığı azaltır, yeni amaçlar kazandırır, harekete geçmek için motive eder, çıkarları canlandırır.

Çatışma kaçınılmaz olabilir. Olumsuz sonuçlar kaçınılmaz değildir; etkili bir yönetimle engellenebilir ve hatta olumlu bir çatışmaya dönüştürülebilir.

Johnson ve Johnson (1995)'ın da ifade ettiği gibi çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olması o çatışmanın yönetimindeki farktır. Anlaşıldığı üzere çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı sonuçları, bireylerin verdiği tepkiler ve çözümlme yöntemlerinden etkilenmektedir. Yıkıcı çatışmalarda kişiler arasında artan kızgınlık, gerginlik, rekabet ve zarar verme çabası vardır. Savunmacı bir tutum ve kazanma hırsı gözlenir. Yapıcı çatışmalarda ise işbirliği, açık iletişim, olaylara karşı tarafın penceresinden de bakabilme ve karşılıklı güve duygusu vardır. İnsanlar esnektir ve değişime açıktır, davranışın sorumluluğunu üstlenir.

Deutsch (2001), yapıcı çatışma çözenin belirleyicilerini; 1) Karşılıklı anlaşma, 2) Eşitlik, 3) Toplumsal paylaşma, 4) Güvenirlik, 5) Şiddetten kaçınma olarak aktarmaktadır.

Çatışmanın oluşması da çözülmesi de en az iki bireyin çatışma sürecinde gösterdikleri tutum ve davranışlara bağlıdır.

Çatışmaları çözmeye olumsuz tutumların yerine sağlıklı, yapıcı, ilkel, iletişime açık, işbirlikçi tutum ve davranışlar geliştirilmelidir. En başta okullar olmak üzere, çatışmalarda diğerlerine zarar vermeye yönelik tutum ve davranışların yıkıcı yaklaşımların yerine yapıcı yöntemlerin, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeye yönelik, tutarlı, kararlı ve uzun dönemli bir çaba içine girilmelidir. Böyle bir çaba, problemleri karşılıklı çözüme anlayışının gelişmesini ve diğerlerine karşı olumlu bakış açısının benimsenmesini sağlayabilecektir. Çatışmaların yıkıcı çözümlenmesindeki sonuçlar düşünüldüğünde bu çabaların herkes için olumlu etkileri olacağını göz ardı etmemek gerekmektedir..

1.3.5.Çatışma Çözme

Çatışma çözme; uzlaşma ve tarafların çatışmalarını çözmek için bir araya gelerek yaptıkları yatıştırma süreci olarak görülmektedir.

Maurer (1991), çatışma çözmeyi 'tarafların çatışmayı uygun bir sonuca götürmek için uğraştıkları bir süreç' olarak tanımlamıştır. Çoğu araştırmacı da yıkıcı süreçlerden çok iletişime, problem çözmeyle eş kullanmışlardır (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997)'de çatışma çözmeyi, barışçıl ve yapıcı davranışların oluşumunu sağlayan dört temel ilkeye dayandırmaktadırlar.

1. İnsanları problemden ayırma ilkesi: kişilerin sosyal problemleri algılama biçimlerini,duyguları ifade etme ve iletişim biçimlerini içermektedir.Olması gereken kişilere değil de o an olan probleme odaklanmaktır, böylece bireylerin incinerek, zarar görmesi önlenecektir.

2. Pozisyon üzerine değil, çıkarlar üzerine odaklanma ilkesi: bireylerin çatışmayı destekleyen farklı düşüncelerini içermektedir. Pozisyonla; çatışmada ne istendiğini açıklamak ve çözüm için isteklerde bulunarak, çözüm sumak anlatılmaktadır. Çıkarlar: Tarafların çatışmayı çözmek için ne istedikleridir ve bireyi elde edeceği kazançtır.

3. Karşılıklı kazanç için seçenek üretme ilkesi: bu ilke beyi fırtınasının kullanımını içermektedir. Beyin fırtınası ile ortak paydın çok olduğu kazanç önerileri sunabilmektir.

4. Nesnel kriterleri kullanma ilkesi: çatışma çözme de tarafların anlaşmayı kabul edebilmeleri için uygulanacak standartları içermektedir.

İnsanların her birinin benimsediği çatışma çözme yöntemleri farklılık göstermektedir. Çatışma çözme becerileri öğrenilen davranışlardır ve öğretilbilirler. Araştırmalar çocukların çatışma yönetimi becerilerini etraflarındaki yetişkinlerden öğrendiklerini göstermektedir (Akt., Deen 2000). Çocuklukta öğrenilen bu yöntemler farkında olmadan uygulanırlar.

Bireylerin kullandıkları çatışma çözme biçimlerini inceleyen çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır (Mayo 1945; Litterer, 1966; Kelly; 1970; Akt.,Önür,1994; Akt., Kavalcı, 2001). Bu araştırmalar sonucunda araştırmacılar farklı çatışma çözme biçimlerini tanımlayabilecek iki boyutlu modele ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini, ikinci boyut ise taraflardan her birinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına yani karşı tarafla olan ilişkiye verdikleri önemin derecesini ‘yüksek’ ve ‘düşük’ olarak nitelendirmektedir. Bu boyutlar çatışma sürecinde tarafların çatışma stratejilerini belirlemelerinde önemli bir role sahiptir.

Smith ve Sidwel (1990) çatışma çözme davranışlarını üç madde altında toplamıştır. Bu davranışlar; kaçınma, saldırganlık, problem çözümedir. Bu araştırmada yer alan ‘çatışma çözme becerileri eğitimi’ bireylere iletişim ve problem çözme becerileri kazandırmayı, saldırganlık türü davranışlarla çatışma çözmeyi azaltmayı amaçlamaktadır.

1) Kaçınma’yı benimseyen birey, problem ortaya çıktığında sorunu görmezden gelme , yokmuş gibi davranma ya da diğer kişinin istek ve beklentilerine ses çıkarmama, uyma gibi davranışlar gösterir. Kaçınma davranışını seçen kişi, çatışmayı sonlandırmak amacıyla kendi çıkarlarına uymayan çözüm yollarını kabul ederek, çatışmayı geçiştirip, bastırabilir. Bütün bunlar kişide hayal kırıklığı, güvensizlik, gelecekle ilgili korku ve endişeye, duygu ve düşüncelerini anlatma cesaretlerinin kaybedilmesine ve çevreleri tarafından bastırılarak hep kaybeden olmalarına neden olur. Böyle bir yaklaşım kazan-

kaybet türüdür. Bir tarafın boyun eğmesiyle sadece birini temel gereksinimleri karşılanmış olmaktadır. Aslında her iki taraf için de kaybet-kaybettir çünkü iki kişi arasında ki sorun çözümlenmemiştir. İlişkinin sürmesi amacıyla her iki tarafın çatışmadan kaçındığında da hiç kimsenin gereksinimleri karşılanmadığı, duygu ve düşünce ifade edilemediği için kaybet-kaybet durumu oluşmaktadır (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

2) Saldırganlık: çatışma durumunda taraflardan birinin güç kullanarak sorunu çözmeye, ortadan kaldırmaya çalışma davranışıdır. Özellikle tarafların birbirine düşmanca duygular beslemesi durumunda bu tepkinin gösterilme olasılığı artmaktadır. Böyle bir tepki kazan- kaybet yaklaşımıyla sonuçlanmaktadır. Bu kişiler; ‘benim kazanmam için sen kaybetmelisin’ görüşü ile hareket ederler. Genelde taraflar problem üstünde konuşmak istemedikleri, birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem vermedikleri, birbirlerini anlamaya çalışmak yerine kendi istekleri ve düşüncelerini kabul ettirmek için dayatmacı tutum sergilediklerinde ortaya çıkmaktadır (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

3) Problem Çözme: Çatışma yaşayan bireylerin birbirlerini suçlamadan, birbirlerine zarar vermeden sorunun üzerine odaklanmasıdır. Taraflar problemin olduğunu bilir, çözüm için çeşitli seçenekleri birlikte, işbirliği içinde bulurlar ve her iki tarafında gereksinimlerini karşılayan çözüm üzerinde uzlaşırlar. Problem çözmenin basamakları kullanılarak yaklaşıldığından ve her iki taraf da kazançlı çıktığından kazan-kazan durumu söz konusudur (Smith ve Sidwel ,1990; Rubin, 1994).

Başka araştırmacılar tarafından da çatışmaya gösterilen tepkiler incelenmiş, Smith ve Sidwell’in belirttikleri ile benzerlikleri olan beş tür davranış açıklamışlardır. Bu çalışmalardan birinde; Womack (1990) ve Boardman ve Horowitz (1994), çatışmalara karşı aşağıdaki davranışların gösterileceğini belirtmiştir.

1. Zorlama: Taraflardan birinin diğerine isteklerini kabul ettirmek için güç kullanması, baskı altına almasıdır.

2. Uyuma: Taraflardan birinin işbirliğine açık olup, diğerinin istekleri için kendininkilerden vazgeçerek, karşı taraf için çabalaması ve onun isteklerine uymasıdır.

3. Kaçınma: Taraflar sorun üzerinde konuşmak istemeyip, çözüm üretmek için bir araya gelmezler. Taraflardan biri diğerinin üstünlüğünü kabul ettiğinde, isteklerinden vazgeçerek, çaba göstermez.

4. Uzlaşma: Her iki tarafında kendi isteklerinden vazgeçerek, orta yolu bulmaya çalışmasıdır. Taraflar %50, %50 isteklerinin gerçekleşmesine çalışırlar.

5. İşbirliği: Taraflar adil bir çözüm için işbirliği yaparlar. Karşılıklı istek ve gereksinimlerinin karşılanması için çabalarlar (Boardman ve Horowitz, 1994).

Boardman ve Horowitz, (1994)'in beş çatışma davranışı, Smith ve Sidwel (1990)'in üç tür çatışma çözme davranışı ile karşılaştırıldığında ; zorlamanın saldırganlık davranışı ile, işbirliği davranışının da problem çözme ile örtüştüğü görülmektedir.

Çatışmaya karşı gösterilen davranışların tanımlanmasındaki bir başka çalışma Johnson ve Johnson (1994)'a aittir. Beş çatışma çözme yolu olduğunu belirterek, bunları birer hayvan sembolü ile açıklamıştır. Bunlardan hangisinin seçileceğini daha öncede bazı çalışmalarda (Mayo 1945; Litterer, 1966; Kelly; 1970; Akt., Önür, 1994; Akt., Kavalcı, 2001) aktarılan iki boyuta bağlamıştır. 1) Amacın önemi, 2) İlişkinin önemi (Öğülmüş, 2000).

1) Kaçınma (Geri Çekilme) : Sorunları ortaya çıkarıp çözme yerine, çatışmadan kaçma , çatışma yaratan kişilerden uzak durma tercihidir. Çatışmaları çözmenin gereksiz ve imkansız olduğunu düşünüp çaresizlik duygusu yaşarlar. Çatışmaları ile yüzyüze gelmek yerine fiziksel ve psikolojik olarak geri çekilirler ve bunun daha kolay olduğunu düşünürler. Bu tür kabuğa çekilme davranışı olan ve hem kendi hem de karşı tarafın gereksinimlerinin göz ardı edildiği davranışı benimseyenler kaplumbağa ile sembolize edilirler.

2) Uyma (Verme, yatıştırma) : Bu yöntemi benimseyenler için amaçlarından çok ilişkileri önemlidir. Kendi isteklerini önemli görmezler, onlar için önemli olan diğer insanlardır. Her zaman başkalarının isteklerini ve gereksinimlerini karşılama çabasındadırlar. Çatışmaların ilişkilere zarar verdiğine ve çatışma devam ederse birinin zarar göreceğine inanırlar bu nedenle bir tatsızlık çıkmaması ve kimsenin incinmemesi için çatışmalardan kaçınırlar. Bu kişiler oyuncak ayı ile temsil edilirler (Johnson ve Johnson, 1994).

Bu çatışma çözme istenmese de çatışan diğer tarafın istekleri ile uzlaşmaktır. Uyma negatif veya pozitif olabilir. Uyma çatışmayı bitirmek için kullanılır. Çatışma kaçınılması gereken bir durum olarak görülürse diğerin istekleri kabul edilir. Birey için

önemli olan konularda uzlaşmak mantıklıdır. Bunu kullanmak psikolojik ve duygusal olarak zarar vermediğinde yararlıdır (Simpson, 1998; akt., Uçar, 2003).

3) Zorlama (Güçlü Olma): Hep kazanma, güçlü olma ve kendi isteklerini kabul ettirme çabası vardır. Amaçlar ilişkiden önemlidir. Çatışmalarda kendi çözümlerini dayatırlar, karşılarındaki kişiyi zorlarlar ve şiddet kullanırlar. Çatışma kazan- kaybet şeklinde görülür, amaç hep kazanmaktır. Kazanmak güç ve gurur kaynağıdır. Bu kişiler köpekbalığı ile temsil edilmektedirler (Johnson ve Johnson, 1994).

Kazanan taraf olmanın çok önemli olduğu ve çatışmanın bir yarış gibi algılandığı bu yöntem de ilişki zarar görecektir, bitecektir.

Deutsch (2001)' un da belirttiği gibi zorlama sürecinde rekabet ön plandadır. Rekabetçi ilişkilerde iletişim daha zayıftır. Çünkü birinin hatasından diğeri avantaj sağlamaktadır. Bu da yanlış bilgilendirme ve iletişimde güvensizliğe yol açmaktadır.

4) Uzlaşma: Amaçlar kadar ilişkilerinde önemli olduğu türdür. Çatışma çözme süreci boyunca uzlaşmaya çalışılır. Her iki tarafın da amaçlarından taviz vererek orta bir yol üzerinde uzlaşma çabasıdır. İki tarafında kazanımlarının olduğu kazan- kazan yaklaşımlarındandır ve temsil eden hayvan tilkidir (Johnson ve Johnson, 1994). Çatışma çözümünde etkilidir ancak çatışan tarafların bütün ihtiyaçlarını karşılamaz, bir kısmını karşılar (Simpson, 1998; akt., Uçar, 2003).

5) Problem Çözme (İşbirliği yapma, yüzleşebilme): Problem çözme yolu benimseyenler, her iki tarafın da gereksinimlerine önem verirler ve bu gereksinimlerini karşılayabilmenin yollarını birlikte ararlar. Her iki tarafın hem amaçlarının gerçekleştirebilmesinin hem de ilişkinin sürdürülmesinin dikkate alındığı bu çatışma çözme türünde, tarafların çatışma sırasında görüşlerini açıklamaları anlaşmaya varabilmek için gereklidir. Çatışma bu yaklaşımdakilere göre ilişkileri geliştiren bir araçtır ve çatışmaların çözülmesi insanlar arasında ki gerilimi azaltarak, gelişmelerine katkıda bulunacaktır. Problem çözme, çatışma çözme davranışında; çatışma yaşayan her iki tarafın da doyum sağlayacağı, adil, kabul edilebilir çözümler buluncaya kadar arayışlar sürdürülür ve taraflar uzlaşarak anlaşmaya varırlar, böylece iki taraf da kazanır. Bu çatışma çözme davranışını benimseyeler baykuş ile temsil edilirler (Johnson ve Johnson, 1994).

Çatışma durumunda, tarafların birbirlerine gösterdikleri tepkilerin her birisinin sonuçları farklıdır:

Kaçma tepkisinin sonuçlarını iki grup altında toplayabiliriz.

1-Taraflardan birisinin ilişkinin sürmesi adına çatışmadan kaçınması durumunda,her iki tarafında temel gereksinimleri karşılanamadığı için çatışma kaybet/kaybet biçiminde sonuçlanır.

2-Taraflardan birinin karşıdakine boyun eğerek uyma davranışı göstermesi durumunda çatışma kaybet/kazan biçiminde uygulanır.

Kavgaya etme, tepkisinin iki tür sonucu vardır:

1-Daha saldırgan olan tarafın kazanması, karşı tarafın kaybetmesiyle çatışma kazan/kaybet biçiminde sonuçlanır.

2-Saldırgan davranışlar bazen bireyin kendisine de zarar verir. Çünkü kaybedenin üzüntüsünü görür yada bir ilişki, bir dostluk biter. Böylece çatışma kaybet/kaybet biçiminde sonuçlanır.

Problem Çözme, yaklaşımı ise çatışmaların kazan/kazan biçiminde sonuçlanmasını sağlar. Çatışma çözme sürecini kullanarak taraflar ilişkilerini bozmadan, belli bir tavır almak zorunda kalmadan, birlikte kabul edebilecekleri bir çözüm üzerinde uzlaşabilirler. Böylece her iki tarafında çıkar ve gereksinimleri karşılanmış olur (Öner, 1999).

Yaşanan çatışmalarda; çatışma çözme stratejilerden hangisinin benimseneceği büyük ölçüde tarafların kendilerine yönelik ve karşı tarafa yönelik ilgisinin düzeyine, ikisinin karşılaştırılmasına bağlıdır. Saldırganlık ve kaçma tepkilerinde taraflardan sadece birinin kazanıyor olmasından dolayı çatışma olumlu biçimde sonuçlanmış olmamaktadır. Problem çözme yaklaşımında ise bireyler, işbirliği içinde, açık bir iletişimle her iki tarafın da ortak çıkarlarını gözetken, kazan kazan yöntemi benimsendiği bir tutum sergilemektedirler. Bunun için bireylerin; gerekli iletişim becerilerine sahip, problem çözme basamaklarını bilen ve uygulayabilen, işbirliğine yatkın olmak gerekmektedir. Okullar bu becerilerin ve farkındalıkların kazandırılabilceği eğitim programlarının uygulanması için en sağlıklı ortamlardandır.

1.3.6. Çatışma Çözme Süreçleri

Sweeney ve Carruthers (1996) üç tür yapılandırılmış çatışma çözme sürecinden bahsetmektedir:

1) Hakem Kararı: Çatışma yaşayan tarafların, çatışmalarını çözümleyemediklerinde, üçüncü bir kişiye başvurma durumudur. Bu kişiler çatışma ile ilgili bilgi toplar ve tarafları dinler. Daha sonra her iki tarafında uymak zorunda olduğu kararı söylerler. Mahkemelerdeki hakim kararları bu tür çatışma çözme süreçleri için örnektir.

2) Pazarlık: Çatışma çözme süreçleri içinde, günlük yaşamda, işyerinde, aile üyeleriyle ve kurumlar arasında sık kullanılan bir süreçtir. Pazarlık aslında problem çözme sürecidir. Taraflar gönüllü olarak ortak çözüme ulaşmak amacıyla; birbirlerinin arklı yönlerini, değerlerini, inançlarını, amaçlarını, elde edebilecekleri sonuçları ve gereksinimlerinin neler olduğunu tartışır (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Pazarlık kullanılarak yapılan çatışma çözme sürecinde iki temel yaklaşım vardır:

a) Durumsal pazarlık: Taraflar bir dizi durum seçerler, gereksinimlerine ve çıkarlarına uygun olan seçenekleri belirler ve birbirlerine bildirirler.

b) Çıkarları temel alan pazarlık: bu yaklaşımda bireyler çatışmaları çözmek için bireysel gereksinimlerini ve çıkarları ortaya koyarlar. Amaç her iki tarafın da çıkarlarının gözetildiği gereksinimlerinin karşılandığı sonuca ulaşmaktır.

3) Arabuluculuk: Bu süreç, çatışmada ki tarafların problem çözme yolu ile çözemediklerinde, belirli bir plan doğrultusunda üçüncü bir kişinin yardımı ile tekrar görüşerek ortak çözüm yolları bulmalarınıdır.

Arabuluculuk sürecindeki arabulucu olan üçüncü kişi, hakemden farklı olarak süreçtedir; arabulucu hakem gibi bir sonuca varıp karar ve bu kararı taraflara kabul ettiren kişi değildir. Arabulucu bu süreçte, tarafların çözüme ulaşmalarında; iletişim becerilerini kullanarak, problem çözme yaklaşımının basamaklarının izlenmesini sağlayarak her iki tarafa da yardımcı olur (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Johson ve Johnson'a göre arabuluculuğun aşamaları :

1. Aşama:Saldırğanlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi.

2. Aşama: Tarafların arabuluculuk isteklerini belirtmeleri: öğrencilerin saldırgan davranışları sona erdiğinde ve duygusal olarak sakinleştiklerinde, arabuluculuk sürecine başlanabilir.

3. Aşama: Problem çözme tartışmalarının kolaylaştırılması (Türnüklü, 2003).

Çatışma çözme sürecindeki özellikle pazarlık, problem çözme ve arabuluculuk yöntemlerinin aşamaları ile ilgili çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde sıralamalara rastlanmaktadır. Bunlardan bir tanesi de Karip (1999)'in bazı araştırmalara (Carrol,1993; NACM,1996; Ross,1993; Snowden Gorton ,1998) dayanarak aktardığı sıralamadır;

1. Kızgınlığı-öfkeyi kontrol altına almak: : taraflar sağlıklı düşünemeyecek kadar kızgın ise ve duygularını kontrol edemiyorsa uzlaşma sağlanamaz.

2. Çözüm için eyleme geçmeden önce bir değerlendirme yapmak : Çözüm için atılacak adımların olumlu biçimde sonuçlanması tarafların birbirine yönelik ve çatışma durumuna ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapmalarına bağlıdır. Çözüm için herhangi bir eylemde bulunmadan önce aşağıdaki sorulara cevap aranması gerekir.

-Çatışmada iki taraf için de önemli olan çıkarlar ve değerler nelerdir?

-Çatışmaların gerçek nedenleri nelerdir?

-Taraflardan her birinin diğerine ilişkin (varsa) önyargıları ve varsayımları nelerdir?

-Söz konusu çatışma durumunu yönetmede ya da çözümlenmede en iyi yaklaşım nedir?

-Çatışma durumu iki tarafı da nasıl etkilemektedir?

-İşbirliği yapacaksa, bunu başlatmak için en uygun yer ve zaman nedir?

3. Olumlu bir hava oluşturmak: Karşı tarafın bencil, kötü niyetli vb. olumsuz bir yaklaşım içinde olduğunu varsaymak yerine, iki taraf uzlaşmaya-konuşmaya davet edilmelidir. Her iki taraf da iyi niyetli olduğunu göstermeye yönelik çaba harcamalıdır. Tek taraflı iyi niyet problemi çözmeye, bir diyalogu başlatmaya ve sürdürmeye yetmeyebilir. Hatta bazı durumlarda karşı taraf iyi niyeti bir zayıflık belirtisi olarak algılayabilir. Taraflar, karşı tarafı dikkate aldığını ve karşı tarafın ihtiyaçlarına da önem verdiğini göstermeye çalışmalıdır.

4. Çatışma yönetimi sürecinde temel kurallara dikkat etmek: Temel kurallar nezaketli, saygılı olmayı, karşı tarafı dikkatle dinlemeyi ve soğuk kanlılığı korumayı içerir. Karşı tarafın sözünü kesmemeye özen gösterilmelidir. Tüm eylemler var olan durumu iyileştirmeye odaklanmalı ve kişisel eleştiri ve yargılamalardan kaçınılmalıdır.

5. Problemi karşılıklı tartışma ve müzakere süreci içinde tanımlamak: Bu süreçte taraflar kendileri için önemli olan hususları açıklamalı ve probleme ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşmaya özen göstermelidir. Bütün bunları yaparken, tarafların iyi niyetli olduklarını varsaymak durumundayız. Taraflardan biri gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan kaçınıyorsa, diğerinin yapacağı açıklamalar onu zor durumda bırakabilir. Tarafların karşılamaya çalıştığı ihtiyaçların neler olduğunun karşılıklı diyalog içinde tanımlanması gerekir. Gerektiğinde çatışma konusunda değerler, varsayımlar ve kavgalar paylaşılmalıdır. Tartışmalar sonucunda tarafların çatışmaya ilişkin algılarında, anlayışlarında ve değerlendirmelerinde oluşacak olası değişme ve gelişmeler gözden geçirilmelidir. Problemin tanımlanmasında ortak bir anlayışın geliştirilmesi tarafların ihtiyaçlarında ve çıkarlarında farklılıkları ortadan kaldırmaz. Ancak, problemin ne olduğuna niteliğine ve tarafların ihtiyaçlarına ilişkin ortak bir algı ve anlayış, iyi bir çözümün önkoşulu olarak değerlendirilmelidir.

6. Olası çözümler için beyin fırtınası yapmak: Tarafların ihtiyaç ve çıkarlarının tatmin olabilmesi için olası çözümlere ilişkin düşüncelerin çok açık ve net olarak ifade edilmesi gerekir. Çözüm önerileri, karşı tarafın düşüncelerini eleştirmeden ve yargılamadan yapıcı bir yaklaşımla sunulmalıdır. Taraflar diğerinin düşünce ve önerilerine açık olmalıdır. Kutuplaşmaları önleyecek bir yaklaşımla 'sen 'yerine 'biz', 'sen yapmalısın' yerine 'biz yapabiliriz' biçiminde ifadeler kullanmaya özen göstermelidir.

7. Olası çözümleri değerlendirmek ve uygun çözümler belirlemek: Çözümlerin değerlendirilmesinde tarafların üzerinde uzlaşacağı objektif ölçüler kullanılmalıdır. Çözümlerin yapıcı olabilmesi için şu nitelikleri taşıması gerekir. Çözümler; her iki taraf için de kabul edilebilir, gerçekçi ve gerçekleştirilebilir, belirgin, dengeli olmalıdır. Bu niteliklere sahip bir çözüm taraflar için tatmin edici olacaktır. Taraflar kendileri için ideal olmasa bile, böyle bir çözümü mevcut koşullarda en uygun çözüm olarak kabul edebilirler.

8. Çözümlerin işlerliğini izlemek: Özellikle karmaşık problemlerin çözümünde, çözümlerin işleyip işlemediğinin belirli aralıklarla kontrol edilmesi gerekir. Çözümler işleмиyorsa, çözümlerin yeniden geçirilmesi ve gerekli uyarlamaları yapılmalıdır.

Öner (1999)'de çatışma çözme sürecinin; insanların birbirlerini suçlamadan ve aşağılamadan karşılıklı sağlıklı bir iletişim kurarak sorunlarını konuşabildiklerinde işlediğini belirtmiştir. Öncelikle tarafların bir sorunları olduğunu kabul ederek, çözüm

yolları aradıkları ve sonra her iki taraf içinde en uygun olan çözümleri birlikte bulup, uygulamaya koyarak yaşadıkları çatışmayı sonuçlandırdıklarını aktarmaktadır.

Öner (1999)'in belirttiği bu süreç yukarıda aktarılan aşamaların benzeri sekiz adımdan oluşmaktadır.

1. Olumlu ortamı oluşturulması; olumlu ortam çatışmaların yapıcı çözümlenmesi kolaylaştırıcaktır. Bunun için de; a) kişisel hazırlık, konulara dürüst ve açık olarak yaklaşmaya kendisini hazırlamak için çaba gösterilmesi, b) zamanlama; taraflar için en uygun zamanın saptanması, c) yer; her iki tarafın da rahat edebileceği yerin belirlenmesine, d) açılış konuşması; kullanacakları dilin olumlu olması, çatışma çözüme gerçekten kararlı olunması ve iletişime hazır olunması önemlidir.

2. Alguların netleştirilmesi; sorunun her iki tarafın da bakış açısından tanımlanması, farklılıkların ortaya konarak netleştirilmesine çalışılır. Bunun için a) sorun parçalara ayrılmalıdır, b) hayali sorunlardan kaçınmalıdır, c) eğer çatışma farklı değerlerden kaynaklanıyorsa bu ortaya konulmalıdır, d) çözüm için tarafların işbirliği sağlanmalıdır.

3. Kişisel ve ortak gereksinimlerin ortaya konması: Tarafların kendilerine özgü gereksinimleri, amaçları, çıkarları, istekleri ortaya konulmalıdır. Çatışmaların çözümlenebilmesi için karşılıklı gereksinimleri bilmek ve kendininki kadar diğerinkileri de önemsemek gerekmektedir. Yapıcı bir çözüme ancak bu gerçekleşirse ulaşılabilir.

4. Olumlu bakış açısının oluşması: İnsan varlığı gereği etrafına enerji verir. Taraflar bunu olumlu yaparlarsa işbirliği gerçekleşir. Bu da sorunun çözümünü kolaylaştırıcaktır.

5. Önce geleceğe yönelik çalışılmalı sonra geçmişte yaşananlar değerlendirilerek anlamaya çalışılmalıdır. Şu an yaşananlar üzerine odaklanarak gelecekle ilgili çözümler üzerinde çalışırken geçmişte yaşananları kavrayarak aynı hatalardan kaçınılmalıdır. Karşıdaki kişinin kişiliğine değil yaptığı davranışa odaklanılıp 'Sana öfke duymuyorum', 'Senin yaptıklarına öfke duyuyorum' mesajı verilmelidir.

6. Soruna en uygun seçenekler tespit edilmeli: çözüm için tarafların ikisinin de önerdikleri seçenekler dikkate alınmalıdır. Bunun içinde a) ortak yanların bulunmasına, b) İki tarafında gereksinimlerini ve çıkarlarını karşılayan seçenekler üzerinde durulmasına, c) taraflar arasındaki ayrılıklara değil, ortak noktalara odaklanılmasına dikkat edilmelidir.

7. Çözüm seçeneklerinden en uygun olanın seçilmesi: İki tarafın da çıkarlarını karşılayabilen ve uygulanabilir seçenek olmalıdır. Karar verilenin en iyi seçenek olduğuna iki taraf da inanmalıdır.

8. Uzlaşılan kararın anlaşmasının yapılması: taraflar seçenekle ilgili uzlaşmadan sonra birbirlerine söz vererek anlaşmalıdırlar

Crawford ve Bodine (1996)'de çatışma çözmenin insanlara anlaşmazlıklarla çalışmayı ve onları çözmenin şiddet içermeyen yeni yollarını öğrettiğini ve çatışma çözme sürecini içeren bir programın bazı basamakları takip ettiğini belirtmiştir. Öner (1999) ve Karip (1998)'in aktardığı aşamalarla örtüşen basamaklar şu şekildedir;

1. Grup kurallarının oluşturulması; Birlikte çalışmak için anlaşmak ve suçlamama, isim takmama, söz kesmeme vb. kurallar oluşturulur.

2. Dinlemek; Herkesin bakış açısını anlatmasına söz kesilmeden izin verilir. Amaç bireyin ne istediğini ve ne için istediğini anlamaktır.

3. Ortak çıkarlar bulmak; herkesin mutabık olabileceği noktaları ve gerçekleri tanıtır, birey için neyin önemli olduğunu tanımlar.

4. Beyin fırtınası ile probleme alternatif çözümler üretilir. Tüm seçenekler yargılamadan veya yerine getirmek zorunluluğu hissetmeden listelenir. Herkesin bir şeyler kazanacağı çözümler düşünmeye çalışılır.

5. Her bireyin önerilen çözümlere bakış açısı tartışılır; bireylerin onayını alan bir uzlaşmaya varmak için müzakere yapılı ve birlikte çalışılır.

6. Bir anlaşmaya varmak; herkes anlaşmayla ilgili yorumunu açıklar. Anlaşmayı yazarlar ve bir süre sonra işleyip işlemediğini kontrol ederler.

Tüm bu çatışma çözme süreçlerinin sağlıklı gerçekleşebilmesini sağlayan, buna ortam yaratan ve sürecin dayandığı bazı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; Öner (1999) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır;

Sorunla ilgili taraf olup cepheleşmek yerine her iki taraf için ortak çıkarlar üzerinde çalışılmalıdır.

Ben olarak düşünme yerine biz olarak düşünülmalıdır. Birlikte, iş birliği içerisinde çalışmak çatışmanın çözülmesine yardımcı olur.

İlişkilere kısa vadeli bakmak yerine ileriye yönelik bakılmalıdır.

Çatışma çözme süreci içerisinde çözüm yolları yaratma arayışları, birlikte yaşanırken ilişkiler geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Çatışma çözme sürecinin yaşanması her iki tarafa da yarar sağlayıcı olmalıdır.

Çatışma çözme ve ilişki kurma birlikte geliştirilmelidir.

1.3.6. Çatışma Çözmede Temel Beceriler

Çatışma çözme sürecinde temel amaç bireyleri kişilerarası çatışma yaşadıklarında yapıcı taktiklerden birini kullanabilmeleridir. Bunu yapabilmelerinin önündeki en büyük engellerden biri çatışma çözme süreçlerinin iyi yönetilememesidir. Etkili çatışma çözme sürecini sağlayan bazı temel beceriler bulunmaktadır ve bireyler çatışmaları yapıcı yollarla çözümleyebilmek istiyorlarsa sürecin gerektirdiği becerileri geliştirmek durumundadırlar.

Murphy (1997), bu becerileri dört grupta özetlemektedir;

Entelektüel Beceriler: Planlama, problem tanımlama, çözümleme, yargılama, sezgileme ve objektiflik gibi becerileri içerir.

Duygusal Beceriler: Kararlılık, self-disiplin, sonuca yönelik olma, girişkenlik gibi becerileri içerir.

Bireyler arası beceriler: Duyarlılık, ikna edilebilme, iletişim ve dinleme gibi bireyler arası ilişkilerde ilişkiyi sağlıklı biçimde sürdürebilmek için gerekli becerileri içerir.

Yönelimsel Beceriler: Güdüleyebilme, rehberlik edebilme, işbölümü ve görevlendirme yapabilme gibi ilişkinin düzenlenmesinde gerekli becerilerden oluşur (Akt; Karip, 1999).

Çatışmada temel beceriler olarak sıralanan beceriler arasında öncelikli olarak üzerinde durulması gereken iki temel beceri iletişim ve dinleme becerileridir. (Mayer, 1990.,akt; Karip, 1999). Öner (1999)'de; yaşanan çatışmaların yapıcı çözümlenmesine yardımcı olan etkili dinleme ve yapıcı konuşma becerilerinden bahsetmektedir. Çoğu kez çatışmanın kendisi bu iki temel beceride, iletişim ve dinlemede yetersizliklerden kaynaklanabilmektedir. Diğer becerilerin bir çoğunun geliştirilmesi ve kullanımında da bu iki temel beceri önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde de daha önce belirtildiği gibi asıl görev okullara düşmektedir.

1.3.8. Okullarda Çatışma Çözme ve Çatışma Çözme Programı Uygulamaları İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Hayatın genelinde olduğu gibi, tüm okullarda çatışmalar normal olaylardır. Kim olduğumuzu, değerlerimizi, neleri önemseydiğimizi, değişime ne kadar ihtiyacımız olduğunu anlatan çatışmalar, problemin çözülmesine önem vererek, onları çözmek için bireyleri harekete geçirirler.

Okul ortamında öğrenciler, birbirleriyle ve öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmaları çözme konusunda başarısız olduklarında ise saldırgan davranışlarda bulunabilmektedirler. Burada asıl önemli olan çatışmanın varlığı değil, yapıcı mı yoksa yıkıcı bir şekilde mi çözümleneceğidir. Bazı okullarda çatışmalar yıkıcı, bazılarında ise yapıcı yollarla çözümlenmektedir.

Johnson ve Johnson okullarda öğrenci çatışmalarının yönetimine ve çözümüne yönelik iki temel yaklaşımdan bahsetmektedir. Birincisi, öğrencilerin davranışları ve çatışmalar üzerindeki dış denetim, etki ve müdahaledir. Diğeri ise, öğrencinin davranışları ve çatışmalar üzerinde iç (öğrencinin kedisinin) müdahale, etki ve denetimdir (Türnüklü, 2003).

Dış denetim yani disiplin cezaları, okul idaresi ve öğretmenlerin müdahaleleri, öğrencilere davranışlarının farkındalığını kazandırmada başarılı olamayabilmekte ve bu yüzden olumsuz davranışlar tekrar edebilmektedir. İç denetimde ise amaç öğrencilerin kendi davranışlarının, farkındalığını, karar verme, değerlendirme, problem çözme gibi becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Öğrencilere yaşadıkları çatışmaları çözümede olanak verilmeden dış denetimle disiplin sağlanmaya çalışıldığında, öğrencilerin sorumluluk almaları ve iç denetimlerini kurmalarına engel olunmakta ve okula karşı olumsuz tutum alınmasına neden olabilmektedir.

Johnson ve Johnson' a göre öğrencilere, kendi davranışlarını yapılandırma, sorunlu davranışlarını değiştirme ve yönetme, aralarında ki çatışmaları yapıcı ve bütünleştirici olarak çözme ve yönetme becerisinin kazandırılması, kişinin kendi davranışları üzerindeki denetim duygularını geliştirecektir (Türnüklü, 2003).

Yapılan çalışmalar da okullar çatışmaları çözümüleme yöntemlerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırılmışlardır.

Çatışmaların olumsuz yolla çözüldüğü okullar: bu okullarda yaşanan her çatışma yıkıcıdır ve öğrencileri geliştirmeye yönelik hiçbir değeri yoktur. Buralarda çatışmayla baş etmenin amacı baskı uygulayarak, çatışmaları batırmaya ya da azaltmaya çalışmak, çatışmaların varlığı reddetmek ve çatışmadan kaçmaktır. Ancak bütün bunlar çatışmanın yaşanmasını önleyememekte, yalnızca geçici olarak bastırmaktadır. Çatışma durumunda çatışma yaşayanların hepsi kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Tarafların bu olumsuz çabaları nedeni ile çatışma; aralarında sorun yaşanmasına, kaygı duymalarına, şiddete başvurmalarına, savunucu iletişimde bulunmalarına ve birbirine güven duymamalarına neden olabilmektedir. Çatışmaların olumsuz yollarla çözüldüğü okullarda, çatışma yaşanmasını önlemek amacıyla yıkıcı çatışma çözme potansiyeli olan öğrenciler grup içine alınmamaktadırlar. Ayrıca bu okullarda öğrencilere, öğretmenlere ya da personele çatışmayla baş edileceğine ilişkin yöntemlerin öğretilmesinin çatışmaları arttıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle, çatışma çözme eğitimi programları uygulanmamaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a, akt; Taştan, 2004).

Olumlu çatışma okulu; çatışmaların, öğretimin kalitesini, öğrenmeyi ve genel okul yaşamını güzelleştirme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için teşvik edildiği ve yapıcı olarak yönetildiği yerlerdir (Johnson ve Johnson 1996a). Bu okullar çatışmayı; yaşamın sağlıklı, önemli, normal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmenler ve okul yönetimi; öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak, onların ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek çatışmaların yaşanma olasılığı cesaretlendirmektedir. Bu okullarda; öğretmenler, okul yönetimi ve öğrenciler çatışmaların çözümünde işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Hem öğrenci grubu hem de yönetici ve öğretmenler, çatışmayı çözmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ile ilgili olarak görüş birliği yapmaktadır ve okuldaki her kişi çatışmayı çözmeye aynı yöntemi ve yolu izlemektedir (Johnson ve Johnson, 1995a, akt; Taştan, 2004). Bu okullarda çatışma çözme programları uygulanarak, çatışma çözme sürecinde, tüm okulun aynı dili konuşması sağlanmaktadır.

Okullarda yaşanan basit çatışma olayları içinde olan öğrencilerin bile kendilerini okuldan atılmış, uzaklaştırılmış veya mahkemeye sevk edilmiş bulabildikleri

görülmüştür. Bu tür önlemlerin yerine öğrencilere alternatif olarak çatışma çözme becerileri eğitiminin verilmesi okul güvenliğini sağlama da daha başarılıdır. Çatışma çözme becerileri okulların müfredatının, disiplin anlayışının, yönetim stiline ana parçalarından biri olmalıdır. Araştırma sonuçları okullardaki atmosfere ve müfredata sürekli nüfuz eden çatışma çözme tekniklerinin şiddetle daha büyük miktarda azalmalara, sınıf yönetiminde ilerlemelere ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde artışlara neden olduğu bulunmuştur (Asherman 2002). Ayrıca yapıcı çözümlenen çatışmalar, okulu canlandırıp, gençleştirirler. Bu nedenle, okullarda yapıcı çatışma çözme yollarının öğretildiği programlar geliştirilmektedir. Çatışma çözme programlarının türlerinin, tarihsel gelişiminin, içeriğinin, kazandırdıklarının gözden geçirilmesi, bu programlara duyulan ihtiyacı daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Crawford ve Bodine (1996), çatışma çözme programlarının türlerini dörde ayırmaktadır;

1) Çatışma Çözme Eğitimi Programları: okullarda ve toplumda genelde ayrı kurslar olarak öğretilmektedir.

2) Akran Arabuluculuğu Programları: ergenlere arabulucular olarak akranları arasındaki çatışmaları çözme hizmeti vermeleri öğretilmektedir.

3) Barışçıl Sınıflar ve Okullar: çatışma çözme, ders konularına ve okul atmosferine katılmaktadır.

4) Arabuluculuk Toplum Merkezleri: gönüllü topluluklar gençleri ve yetişkinleri arabuluculuk hizmeti vermeleri için eğitmektedirler.

Okullarda uygulanan çatışma çözme programları, genellikle kadro yaklaşımı ya da bütün okul yaklaşımının kullanılmasına bağlı olarak tanımlanabilmektedirler.

Kadro Yaklaşımı: kadro yaklaşımı temel alınan programlarda; bir grup öğrenci çatışmaları yapıcı biçimde çözme yöntemlerini öğrenmektedir ve diğer öğrencilerin arasında bir üye olarak yer almaya devam etmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilere bir ya da iki gün süren atölye çalışmaları ya da bir öğretim dönemi boyunca verilen eğitimlerle çatışma çözme becerileri kazandırılmaktadır. Kadro yaklaşımına nispeten daha kolay ve çok masraflı olmayan bir yaklaşımdır (Desivilya, 2004).

Tüm Okul Yaklaşımı; okuldaki her öğrenciye yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin öğretildiği çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programları uygulamasıdır. Okuldaki tüm personel ve öğrencilere aynı uzlaşma ve arabuluculuk yöntemleri öğretildiği için çok fazla zaman ve çaba gerektirmekte, bu yüzden daha pahalı bir yaklaşım olmaktadır (Desivilya, 2004).

Bu araştırmada etkililiği test edilen program, kadro yaklaşımı, Crawford ve Bodine (1996)'in çatışma çözme eğitimi programları adı altında sınıflandırılan türündendir.

Çatışma kalabalık sınıflarının, sınırlı kaynaklarının ve değişken nüfuslarının (göç) bir sonucu olarak özellikle şehir okullarında daha yaygındır. Çatışmaların yarattığı kurumsal problemlerle baş etmek ve öğrencilerle, personele çatışmalarla daha iyi başa çıkabilmelerini sağlayacak çatışma çözümünü öğretmek, geçerli bir çalışma konusu olarak çok kısa bir süre öncesinden itibaren okullarda yerini almaya başlamıştır (Inger, 1991).

Çatışma çözme programlarının okullardaki uygulamaları oldukça yenidir. Scimecce (1992) günümüzdeki uygulamaların benzerlerine ilk 1960 ve 1970'lerde rastlandığını belirtmektedir (Sweeny ve Carruthers, 1996). Aynı şekilde Amerika'daki okullarda, idarelerde, psikolojik danışmanlarda ve öğretmenlerde çatışma çözme programlarına ilgin 1970'lerin başlarında oluşmuştur (Johnson ve Johnson, 1997). Eğitimcilerin, çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasının sağlayacağı faydaları kavramaları ile birlikte okullarda çatışma çözme eğitim programları hak ettiği değeri almaya ve uygulanmasına başlanmıştır.

Kişilere olumlu, yapıcı çatışma çözme biçimlerini öğretmek ve sahip oldukları yıkıcı çatışma çözme biçimleri değiştirmek amacıyla geliştirilen ve uygulanan pek çok çatışma çözme programları bulunmaktadır. İlk çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarından biri; çok yaygın kullanılan, ana sınıfından itibaren 12 yıllık eğitim süresine dağıtılan çatışma çözme eğitimi Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme (Teaching Students To Be Peacemaker) TSP programı 1960 larda başlamış ve aşağıdaki çalışmalardan yola çıkılarak oluşturulmuştur:

1) Bütünleştirici müzakerelerle ilgili araştırmalar (Johnson 1967), çatışma durumlarında perspektif kazanma (Johnson 1967, 1971), okulda çatışma çözümü (Johnson 1970, 1971; Johnson & Johnson 1976), çatışma durumlarında iletişim (Johnson 1974) ve yapıcı çatışma (Johnson 1970; Johnson ve Johnson 1979).

2) Sosyal karşılıklı bağlılık kuramının gelişimi (Deutsch 1949; Lewin 1951; Johnson 1970; Johnson 1989; Watson ve Johnson 1972)

3) İlkokul, ortaokul, lise ve kolej öğrencileri ile yetişkinlere çatışmalarını nasıl yapıcı şekilde yönetebilecekleri hakkındaki eğitimler (Johnson 1970, 1972/1993, 1978/1991, 1983; Johnson ve Johnson 1975/1994., akt Johnson ve Johnson 1996).

Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme (Teaching Students To Be Peacemaker) programı öğrencilere, işbirliği yapabilmeyi kazandırarak, yaşadıkları çatışmaları uzlaşmaya vararak çözmelerine, akran çatışmalarında arabuluculuk yapmalarına yönelik eğitim vermektedir. Böylece iç denetimle kişilerarası çatışmalarda daha yapıcı olmaktadır (Johnson ve Johnson 1996).

Programın hedefleri aşağıda belirtilmiştir;

a) Çatışmaların yapıcı çözümlenmesine olanak veren sınıf ve okul ortamı inşa etmek. Okulun kùltürü, normları ve değerleri problem çözme görüşmeleri ile arabuluculuk süreçlerini desteklemeli, gelişmesine yardımcı olmalıdır.

b) Öğrencilerin çatışmalara karşı olumlu tutum sahibi olmalarını sağlar ve öğrenciler çatışmaların olumlu sonuçlarını ve ürünlerini kazanmaya istekli hale gelirler.

c) Çatışma çözmede kullanılan stratejinin amacın ve ilişkinin önemine bağlı olduğunun farkındalığını geliştirir.

d) Tüm öğrencilerin geçmişleri ve kùltürlerinin ne kadar farklı olduğunun önemi olmadan okuldaki kişiler ve gruplar arası çatışmaları çözmede kullanılan süreçlere aynı derecede birlikte yönlenmelerini sağlar.

e) Öğrencilerin problem çözme müzakere ve arabuluculuk süreçlerini yeterince pratik etmelerini sağlar böylece otomatik davranış kalıpları haline gelirler. Bir kişi çatışma içinde yer aldığında tepkisel olarak meydana gelirler.

f) Öğrencilerin; sınıf arkadaşlarının ve kendilerinin davranışlarını kontrol etmede ve düzenlemede güçlenmelerine odaklanan bir disiplin programını yaratmak. Böylece öğretmenler ve idareciler enerjilerini çok daha fazla öğretmek için harcaayabilirler (Johnson ve Johnson 2004).

New York' ta 1970'lerin başlarında devlet okullarındaki öğretmenler, çocukları şiddete karşı eğitime konusıyla ilgilenmiş ve 'Çocukların Çatışmaya Yaratıcı Tepkide Bulunması Programı' geliştirilmiştir. Program; barışın her ülkede istenmesi, herkes tarafından özlenmesi ve her okulda öğretilmesi düşüncesinden yola çıkılarak sevginin, ilginin ve dürüstlüğün gücü üzerine yoğunlaşmıştır (Prutzman, 1994). 1977 yılında Amerika'da Halk Mahkemeleri Merkezleri tarafından San Fransisco Toplumsal Çatışma Yönetimi Programı oluşturulmuştur. Başlangıçta sadece yetişkinlere çatışma çözme becerileri öğretilerek arabulucu olarak yetiştirilebileceği düşünülmüştür. Ancak sonra, okullarda da akran arabuluculuğu programı uygulamaya başlanmıştır ve zamanla çatışma yönetimi programları; ilkokul, ortaokul, lise düzeyinde de uygulanabilecek biçimde geliştirilmiştir (Johnson ve Johnson, 1995a, akt; Taştan, 2004).

Çatışma çözme programları arasında; Amerika'daki en eski ve yaygın okul temelli çatışma çözme programı RCCP 'Yaratıcı Çatışma Çözme Programı'; 1984-1985 yıllarında New York'ta Lantieri ve Roderick tarafından geliştirilmiştir (Aber ve ark; 1999). Okullarda bu programlar dahilinde; gruplararası ilişkiler, işbirliği öğrenme, çatışma çözme yöntemleri, akran arabulucuları yetiştirme, ailelere seminerler vermeye yönelik uygulamalara başlanmıştır (Johnson ve Johnson, 2000).

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi; okullarda uygulanan ve yapıcı çatışma çözme eğitimi veren çok sayıda program bulunmaktadır.

Okullarda çatışma çözme eğitimi boyunca öğrenciler, çatışmalarını yapıcı çözümlerle müzakere etmeyi öğrenirler. Müzakere kişilerin her ikisinin de paylaşmak zorunda olduğu ve çıkarların ortaya konduğu ve anlaşmayla sonuçlanması istenen bir süreçtir (Johnson ve Johnson 1994 ; Johnson ve Johnson 1995, akt., Stevahn ve Johnson 1997). Bu süreçte çatışmaları yapıcı, beceriyle, incelikle ve güzellikle çözmek için aşağıda sıralanan gerekenler vardır ve bunlar okullarda karşılanabilirler.

1. Çatışmaları yapıcı şekilde çözümlmek için gerekli süreç ve basamakları kavramak. Çatışmayı yaşayan herkesin aynı prosedürleri anlaması ve kullanması. Farklı bireyler genelde çatışmaları yönetmek ile ilgili çok farklı düşünceleri vardır. Bazıları fiziksel üstünlüğe güvenerek tehdit eder ve şiddet uygular. Başkaları sözel saldırıları kullanır. Çatışma içindeki iki birey farklı prosedürleri kullandıklarında çatışma kaosla sonuçlanır. Eğer çatışmalar yapıcı şekilde yönetilecekse herkes onları aynı yöntemlerle

çözmelidir. Çatışmaları yapıcı yollarla çözmek ailelerin çoğundan, ya da televizyondan, sinemalardan ya da romanlardan öğrenilmediği için öğrenciler bunları okullarda öğrenmelidirler.

2. Prosedürlerin gerçek becerilere dönüşmesi ve kullanımında ustalık kazanmak için alıştırmalar yapılır. Çatışmaları çözmek büyük beceri ve hatırı sayılır ustalık gerektirir. Okullar, çatışma çözme prosedürlerini öğrenmek için öğrencilere tekrar tekrar uygulama yapmalarının üzerinde durmalıdır.

3. Normlar ve değerler prosedürlerin kullanımını destekler ve cesaretlendirir. Okul normları yalnız çalışmayı ve 'kazananları' değerli olduğunu vurguladıkları sürece, öğrenciler bir çatışmada problemi çözmek yerine kazanmak için çalışacaklardır. Öğrencilere 'kazanmaya' çalışmak yerine problemlerine çözüm bulmak için nasıl çabalayacaklarını öğretebilmek için sınıfta ve okulda işbirlikçi bağlam yaratılmalıdır (Johnson ve Johnson 1996a). Çünkü çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarının okulların rekabetçi, bireyselleştirilmiş bağlamında uygulanması durumunda, etkililikleri acı bir şekilde tehlikeye atılmış olabilir (Johnson ve Johnson 1975, 1994b, 1995c; akt., Johnson ve Johnson 1996).

Çatışmalar yapıcı yönetilecekse, yarışmacı değil işbirlikçi bir bağlamda olmalıdırlar. Yarışmacılar tüm enerjilerini kazanmaya odaklarlar, iyi ilişkiler sürdürmenin uzun dönem yararlarına dikkat etmezler, birbirleri ile iletişim kurmaktan kaçınma eğilimindedirler, birbirlerinin durumlarını, gerekçelerini yanlış anlarlar, diğerine karşı şüphecidirler, ötekinin ihtiyaçlarının ve duygularının doğallığını inkar ederler ve olayları sadece kendi perspektiflerinden görürler. Bundan dolayı çatışmaların yapıcı çözümlenmesi için işbirlikçi bağlamın kurulmuş olması gerekir. İşbirlikçi bağlam tüm katılımcıların başarmaya adanmış ortak amaçlar koymayı gerektirir (Deutsch 1973; Johnson ve Johnson 1989; akt., Johnson ve Johnson 1996). İşbirlikçiler herkesi kapsayan çıkarları araştırma gayretindedirler, enerjilerini hem amaçlarını başarmaya hem de iyi ilişkiler sürdürmeye odaklarlar, diğer katılımcının pozisyonlarını ve güdeleyenlerini doğru algılamaya daha uygundur. Çünkü birbirlerine güvenmeye ve sevmeye eğilimlidirler genelde birbirlerinin istekleri, ihtiyaçları ve gereklerini yardımcı olarak karşılamaya isteklidirler. Çatışmaları daha çok her iki tarafın da yararını içeren bir yöntemle çözülecek ortak problemler olarak tanımlamaktadırlar. Yüzlerce araştırma işbirlikçi öğrenmede, rekabetçi ve bireyselleşmiş olanla kıyaslandığında daha fazla başarmak için çabalamanın (akılda tutma, yüksek düzeyde

mantıklı düşünme, kazanma süreci, içsel güdülenme, başarmaya güdülenme, transfer gibi), öğrenciler arsası daha olumlu ilişkilerin (farklı etnik, cinsiyet, kültür, akademik başarı ve kişisel sosyal destekleri olanları kapsar) ve daha fazla psikolojik uyum göstermenin (psikolojik sağlık, kendine saygı ve sosyal becerileri çevrelemektedir) olduğunu belirtmektedir (Johnson ve Johnson1989; akt., Johnson ve Johnson 1996).

Öğrencilere çatışma çözme becerilerinin öğretilmesinin araştırmalar tarafından da desteklenen bir çok nedeni bulunmaktadır. Okullardaki çatışma çözme programlarının öğrencilerin kendine güvenlerini, akademik başarılarını artırırken, okuldan uzaklaştırmaları azalttığı ileri sürülmektedir (Araki 1990; Davis 1986; Lam 1989; Marshall 1987; Maxwell 1989; Akt., Tolson, McDonald ve Moriarty 1992). Okullarda yaşanan şiddetin artış nedenlerine ilişkin yapılan kültürler arası çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerin şiddeti artırdığı tespit edilmiştir (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004).

Çatışma çözme yöntemlerinin öğretilmesi; okullarda şiddet, sürekli devamsızlık ve okuldan kaçma gibi sorunlarda azalma sağlayabilmesinin yanında, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi kendilerine ve çevrelerindeki diğer kişilerin daha iyi anlayabilme güçlerini geliştirerek, onların bazı önemli yaşam becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olabilir, eğitimin içerisinde yer alan problem çözme sürecinin tüm öğrencilere öğretilmesiyle okul ortamının geliştirilebilir, çatışmalarını çözme sorumluluğu öğrencilere verildiğinde öğretmenlerin zamanlarının çoğunu disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine öğretme etkinlikleriyle geçirebilir, öğrencilere farklılıkları barışçıl yollarla kabul edebilmek için sorunları birde karşıdaki kişinin bakış açısından görebilme becerisi kazandırabilir. Bu beceriyi kazanmış olmak çok kültürlü ortamlarda yaşayabilmeyi kolaylaştırır. Tüm öğrenme ortamları için temel oluşturan dinleme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar. Bireyin kendi kendisini yönetebilmeyi öğrenmesi, iç denetimini kazanabilmesinde tüm diğer disiplin yaklaşımlarından daha etkili olmaktadır çatışma çözme yollarını bir kez iyice öğrenince karşılaştıkları problemleri yetişkin yardımına başvurma gereği duymadan, kendi kendilerine çözebilme gücünü kazanırlar (Öner 1999),

Pendharkar (1995), çatışma çözme eğitimi programlarının sağladıklarını üç boyutta ele almıştır.

Okul yönetimi için; öğrenci çatışmalarını çözmek için daha az zaman harcar, öğrenci ve okul idaresi arasındaki tansiyonu düşürür, okul öğrenci ilişkilerinde, okul ikliminde iyileşme.

Öğrenciler için; insanların çatışmaları üç temel yöntemle çözdüklerini anlarlar; kaçınma, saldırganlık, problem çözme. Her çözüm yönteminin avantajlı ve dezavantajlı yanlarını tanımlama yeteneği, verilen çatışma durumlarında hangi tür çatışma çözme yönteminin kullanıldığını tanımlama yeteneği, çatışmaların temel bireysel ihtiyaçları karşılama girişiminden kaynaklandığını anlama, çatışmaların sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerin sonucu olduğunu anlama, çatışmanın türlerini ve nedenlerini tanıma yeteneği, çatışmayı kızıştıran ya da söndüren tavırları tanımlama yeteneği, açık iletişimin çatışmalardan kaçma ya da çözmenin bir türü olduğunu anlamayı sağlar. Problem çözme sürecini aktif bir şekilde yerleştirir, çözümü sağlayan çalışmalara katılımı artırır, problem çözmek için olumlu örnekler sağlar, problem çözümedeki öğrenci sorumluluğunu artırır, yetişkinlerin çatışmalara müdahalesini azaltır, açık iletişim artar, bireysel ihtiyaçları karşılamak için olumlu yollar öğretir.

Akran Arabulucuları için; liderlik becerileri artar, iletişim becerileri zenginleşir, bir olayın farklı noktalarını görebilme yeteneği, problemleri tanımlama yeteneği, çatışmaların problem çözme tekniklerini – arabuluculuk ve müzakere gibi- kullanarak çözebilme yeteneği.

Okullarda uygulanan çatışma çözme becerileri eğitimlerine katılmak, öğrencilere ayrıca bir grup vatandaşlık değerlerini de dolaylı olarak öğretmektedir.

a) Ne istediklerini ve nasıl hissettiklerini açıkça ve dürüstçe anlatma hakları olduğunu ve başkalarının ne söylediğini, nasıl hissettiklerini dinlemeleri gerektiğini,

b) İsteklerin ve duyguların mantıklı düşünceyle desteklenmesini ve birinin kendisi ve diğerlerinin durumdaki çıkarlarını kavramayı,

c) Durumlara tüm perspektiflerden bakmanın önemini ve karşıdakinin perspektifini en az kendisinin ki kadar kavramayı,

d) Başkalarının iyi olmasına kendilerinki kadar değer vermeyi ve herkesin kararını kapsayan bir anlaşma için çabalamayı ve etkili, uzun dönemli ilişki yürütmeyi,

e) Başarının karşılıklı bir doyum sağlayan anlaşmaya varmak için ortak efor sarf etmeye bağlı olduğunu ve bu yüzden böyle bir anlaşma yaratmak için karşı tarafın sarf ettiği çabalara değer vermeyi öğrenirler (Johnson ve Johnson 2004).

Bütün bu kazanımlar yüzünden danışmanlar tarafından; çatışma çözme süreçlerini, işbirliğini, uzlaşmayı, çatışma ile baş etme yöntemlerini, çatışmanın nedenlerini, çatışmayla ilgili duygular ve davranışları, etkin dinleme becerilerini, tarafsız dil kullanmayı (ben-sen dili), duygularını ve ihtiyaçlarını açıkça, net olarak ifade etmeyi, ihtiyaçlarını (herkesin) karşılamak için işbirliği içinde çalışmayı, yaratıcı düşünmeyi (beyin fırtınasını), olaya her iki taraftan da bakmayı öğrenebilecekleri içeriğe sahip eğitim programlarının yaş düzeylerine göre hazırlanarak uygulanmaya konması gerekmektedir

Horowitz ve Boardman (1994), okullarda çatışma çözme programının gelişimsel bir süreçle okul öncesinden başlanarak yüksekokula kadar sürdürülmesinin ve programların yaş gruplarının dönemlerinin gerektirdiklerine, yeteneklerine göre hazırlanmasını bir zorunluluk olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrenciler: Şiddet Nedir?, Çatışma Nedir?, Çatışma Çözme Nedir?, Kişilerarası İlişkiler Nasıl Olmalıdır? konuları hakkında okul öncesinden kişilerarası ilişkilerle başlanarak, yüksekokula kadar şiddetin doğası ve kuramsal açıklamalar derinleşerek sürdürülmelidir (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Crawford ve Bodine (1996)'de gelişimsel bir süreç içerisinde öğrencilere çatışma çözme becerileri ile problem çözme sürecinin eğer öğrenme fırsatları, bol miktarda çalışma imkanı sağlanırsa tüm yaş grupları için öğretilebileceğini ortaya koymuşlardır. Çatışma çözme alanındaki literatür ve okullarda öğrencilere çatışma çözme eğitimi olarak sunulan çalışmaların gözden geçirilmesi ile gelişimsel süreçler oluşturmuşlardır. Çatışma çözümedeki becerilerin gelişimine yol göstermesini sağlamak amacıyla tasarladıkları, her hangi bir yaş döneminde istenilen beceriyi geliştirmesi tahmin edilen çalışmalarda, öğrencilerin önceki seviyelerdeki istenilen becerileri geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Öğrencilerden henüz öğretilmeyen davranışları kullanmaları beklenemeyeceğinden, örneğin; eğer, lise öğrencileri için bir çatışma çözme programı başlatılıyorsa bu program lise öğrencilerine yönelik gelişimsel süreçten daha fazlasını barındırması gerektiğini çünkü tüm öğrencilerin çatışma çözümenin problem çözme

sürecinde ve temel yeterliliklerinde ehliyetli bir şekilde gelişmiş olması düşünülemeyeceğini açıklamışlardır.

Çatışma çözme programı öğrencilere; şu andakinden daha önceki yaş dönemlerindeki süreçleri öğrenme ve becerilerin demonstrasyonuna fırsat sağlamalıdır. Eğer çatışma çözme başarılı bir şekilde öğretilcekse, müfredat ve program temel yeterlilikler ile problem çözme sürecinin basamaklarını içermelidir. İlk olarak öğrenciler çatışma çözmenin entelektüel çatisını öğrenmeye ve çatışma hakkında sistematik olarak düşünme araçlarını geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Daha sonrada bir gerçek yaşam çevresinde (şartlarında) bu becerileri uygulamasına fırsat vermelidir. Uygulama üzerinde durulmalı ve uygulamaya önem verilmelidir (Crawford ve Bodine 1996).

Öğrencilere uygulama, değerlendirme ve ayrıca pratik imkanı veren yeterli ve farklı yaş ayrımlı aktiviteler, herhangi bir çatışma çözme programının başarısında can alıcıdır ve çok önemlidir. Aşağıdaki öğrenme araçları ve etkinlikler Crawford ve Bodine (1996) tarafından ilgili gelişimsel seviyede kullanılmak için tasarlanmışlardır:

Okulöncesi - 2.sınıfa kadar : Hikayeleri kullanmak, rol oynamak, iş birliğini geliştiren oyunlar, aktivite kartları, posterler, kuklalar, hicivli kısa oyunlar, yazılar, demonstrasyonlar, daha büyük çocuklarla etkileşimi artıran etkinliklerle çatışma çözme öğretilbilir.

İlkokul (3-5.sınıf): Standart okul programına problem çözme tekniklerinin dahil edilmesi, rol oynamaların kullanılması, sınıf projeleri, sınıf toplantıları, okul temelli akran arabuluculuğu programları, videolar, oyunlar, okul toplantıları, sınıf demonstrasyonları, aile ve toplu gruplara öğrenci sunumları ile çatışma çözme öğretilbilir.

Ortaokul (6-8.sınıf): Öğrencilere, daha küçük olanları çatışma çözümedeki problem çözme becerileri stratejilerinde eğitmelerini öğretmek, okulun programına çatışma çözüme dahil etmek, okul toplantıları, öğrencilere yaratıcı rol oynama egzersizleri, hicivli yazılar, demonstrasyonlar ve sosyal kurumlara gerçek çatışma çözme hizmeti vererek çatışma çözme öğretilbilir. .

Lise (9-12.sınıflar): Akran arabuluculuğu programları düzenlenmesi, öğrencileri diğer öğrencilere arabuluculuk için eğitim vermeleri konusunda eğitmek, rol oynama egzersizleri oluşturmak, videolar oluşturmak, çatışma çözme eğitimleri düzenlemek, daha küçük öğrenciler için toplu programlarda öğrencilere arabulucu ve kolaylaştırıcı hizmet verdirmek yolu ile çatışma çözme öğretileridir.

Okullarda; sınıf düzeylerine göre tüm çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin yapıcı çatışma çözme becerilerini öğrenmelerinin sayısız faydaları vardır. Çatışmalarını yapıcı yöntemlerle çözmeye beceri kazananlar bunu öğrenememiş olanlara göre yaşamlarını daha kaliteli sürdürebilmek için bir avantaja sahiptirler. Okullarda sağlanan eğitim olanakları sayesinde çatışmaları çözmeye ustalaşmak, kariyerlerinde daha başarılı olmayı, daha sağlıklı ve sürekli arkadaşlıklar kurmayı, daha anlamlı aile yaşantılarını ve daha az stresli, daha çok mutlu zamanlar geçirebilmeyi sağlayacaktır. Öğrencilere yapıcı çatışma çözme öğretmek belki de onlara verilebilecek en değerli beceriler olacak ve yaşamları boyunca yararlanabileceklerdir.

2. İLGİLİ YURT DIŞI VE YURT İÇİNDE YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde saldırganlık, problem çözme, çatışma çözme ve çatışma çözme programları ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

2. 1. 1. Saldırganlıkla ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar:

Bu bölümde saldırganlık ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların azlığından dolayı saldırganlıkla ilgili farklı araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca şiddet ve saldırganlık benzer anlamlarda kullanıldığından şiddetle ilgili araştırmalara ve elde edilen bulgulara da değinilmiştir.

Okullarda yaşanan şiddet ve saldırganlık olaylarındaki artış, bu konuya verilen önemi artırarak, bu artışı ortaya koyan çalışmalara odaklanılmasına sebep olmuştur.

Okullarda meydana gelen şiddet ve saldırganlık olaylarının ABD’de özellikle 1970’li yıllardan başlayarak hızla arttığı belirtilmektedir (Morrison ve Micheal, 1994). Amerika’daki okullarda şiddetin hangi boyutlara ulaştığını gösteren çalışmalardan birinin istatistikleri aşağıda sunulmaktadır (Coben, Weiss, Mulvey ve Dearwater,1994):

1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 400.000’den fazla öğrenci, okullardaki şiddetin kurbanı olmuştur.

1988-1989 öğretim yılında 6 ay içerisinde 430.000’den fazla öğrenci, saldırılara karşı kendini korumak amacıyla en az bir kez okula silah ya da başka bir cisim getirmiştir.

1990’da lise öğrencileri üzerinde yapılan ulusal düzeydeki bir taramaya göre, her 25 öğrenciden biri o yıl okula tabanca getirmiştir.

1987’de lise öğrencileri üzerinde yapılan bir taramada, 10. sınıftaki erkek öğrencilerin %48’i, sekizinci sınıftaki erkek öğrencilerin %34’ü eğer isterlerse kolayca bir tabanca edinebileceklerini söylemişlerdir.

1993’de yapılan ulusal bir taramada, Amerikan devlet okullarındaki öğretmenlerin %11’i, öğrencilerin de %23’ü okul içinde ya da okul çevresinde şiddetin kurbanı olduklarını kaydetmişlerdir (Öğülmüş,1995).

Amerika’da “Ulusal Okul Kurulu Birliği” (National School Board Association) tarafından 700 okulun tarandığı bir araştırmada, okullardaki şiddetin 5 yıl öncesine göre şu anda büyük bir artış gösterdiği belirtilmektedir. Araştırmalar, ABD’de Eylül 1986’dan başlayarak 4 yıllık süre içerisinde okullarda 71 kişinin tabancayla öldürüldüğünü, 201 kişinin ciddi bir biçimde yaralandığını, 242 kişinin de tabanca kullanılarak rehin alındığını ortaya koymuştur. 100.000 den fazla gencin her gün okula tabanca getirdiği tahmin edilmektedir. 1991’de yapılan başka bir araştırmada da her 18 öğrenciden birinin okula tabanca getirdiği belirtilmiştir (Pietzak ve Petersen, 1998.,akt: Durmuş ve Gurgan, 2003).

Amerika’da ki devlet okullarında yaşanan şiddetin sıklığını inceleyen başka bir çalışma; The National Center For Education Statistics (NCES) tarafından 1999-2000 yılında yapılmıştır. Bu araştırma;

Devlet ilk ve ortaokullarının %71’inde en az bir kez şiddet vakasının yaşandığını,

Devlet ilk ve ortaokullarının % 36'sında en az bir kez polise bildirilen şiddet vakasının yaşandığını belirlemiştir.

Amerika'da tüm ülkede 2001 yılında 15000 genci içine alan bir başka araştırmada; öğrencilerin 3'de 1'inden fazlasının okullarında kendilerini emniyette hissetmedikleri bulunmuştur. % 43 lise ve % 37 ortaokul erkek çocukları kendilerini kızdıran herhangi birini tehdit etmeyi veya ona vurmaya hakları olduğuna inanıyorlardı. Erkek çocuklarının %75'i ve kız çocuklarının % 60'ı kızgın oldukları için birine vurmuşlardı. Liseli erkek çocuklarının %21'i ve ortaokul erkek çocuklarının %15'i geçen okul dönemi boyunca en az 1 kez okula beraberlerinde silah getirmişlerdi ve liseli erkek çocukların %60'ı ve ortaokul erkek çocuklarının % 31'i istedikleri takdirde bir silah bulabileceklerini ifade etmişlerdir (Alexander, 2002).

Gençler arasında çok küçük görülen anlaşmazlıklar sıklıkla ciddi bir saldırganlığa dönüşebilmektedir. CDC (2004)'nin yaptığı ulusal bir araştırmada lise öğrencilerinden geçen yılda bir fiziksel kavgada bulduklarını belirtenlerin oranının % 33 olduğu saptanmıştır.

Kondarsuk vd., (2005) ise, Portland ve Oregon'daki 824 okuldaki şiddetin alarm veren boyutlarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada; 8-11 yaşları arasındaki çocukların % 74'ünün okullarında en az bir kez sataşma ya da zorbalığa maruz kaldıkları, 12-15 yaşları arasında olanların ise % 84'ünün okullarında sataşma ya da zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin okul içinde yaşadıkları olumsuz durumların fazlalığı bu konularda önlem alınmasının, gerekliliğini bir kez daha vurgular niteliktedir. Okullar geleneksel olarak öğrenciler ve çalışanlar için güvenli bir sığınak gibi düşünülmüştür. Bununla birlikte son dönemlerde yaşanan olaylar eğitim kurumlarında varolan güvenlik duygusunu tehdit etmektedir.

Amerika'da Littleton, Colorado'da 1990 yılı Columbine lisesinde yaşanan saldırının görüntüleri bugün hala gösterilmektedir. Amerika'da okulda yaşanan saldırganlık olayları ile ilgili tek trajik olay Columbine lisesi değildir ancak oradaki cinayetlerden beri idari kurumlar, sivil örgütler, eğitim araştırmacıları okullardaki

şiddetin önemli noktalarına odaklanmışlardır. İlk geniş çalışma; Güvenli Okul Çalışması 1970'te okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerle yapılmıştır. Saldırganlık ve şiddetin yaygınlaşmasından dolayı okullar bazı önlemler geliştirmişlerdir (NCES, 2003). Bu önlemlerin türleri ve etkililikleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır.

Kondarsuk ve ark., (2005) ise, Portland ve Oregon'daki 824 okuldaki şiddetin alarm veren boyutlarının yanında buna karşı kullanılan tekniklerini de ortaya koymuşlardır.

Okullar tarafından şiddeti önlemede kullanılan tekniklerden bazıları ise;
Sıfır Tolerans Programları %79.3
Çatışma Çözme Programları %65.2
Kıyafet Kontrolü (Arama) %35.6
Toplum/ Okul Klüpleri % 28.9 olarak tespit edilmiştir.

Yurt dışında özellikle Amerika'da öğrenciler arasında yaygınlaşan saldırgan davranışlar uzmanların bu konuya geniş ilgi göstermelerini sağlamıştır. 'Son 10 yılda tipik bir Amerikan okul danışmanı oldukça değişmiştir. 10 yıl önce okula silah getiren ya da kafeteryayı havaya uçurmakla tehdit eden mutsuz ve umutsuz öğrencilerle danışmanların çok azı ilgilenmek zorundaydı. Bir zamanlar okul danışmanları herhangi bir şiddet olayının kendi okullarında olacağına inanmıyorlardı fakat bugün, onların düşüncesi bunun 'ne zaman' olacağıdır (Alexander, 2002). Amerikalı araştırmacının makalesinde de ifade ettiği gibi okul içerisinde ki şiddet olaylarının 10 yıl önceki durumu ülkemizde şu an yaşadığımız olaylarla örtüşmektedir. Amerikan eğitim sisteminde son yıllarda yaşanan trajik olaylarla birlikte şiddeti ve saldırganlığı önleme çalışmaları büyük önem kazanmıştır. 'Okul danışmanları okullarını şiddetten uzak tutmaya ve müdahale etmeye liderlik edebilirler ve etmelidir' (Smaby, Daugherty, 1995), anlayışı ile planlı ve programlı önleme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

Okullarda yaşanan şiddetin artış nedenlerine ilişkin yapılan kültürler arası çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerin şiddeti artırdığı (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004) ve saldırgan gençlerin sıklıkla sosyal problem çözme becerisinde eksik olduklarını ve şiddeti destekleyici inanç ve davranışları benimsediklerini ortaya çıkarmıştır (Dodge ve Frame 1982; Farrington 1991, akt., Vera 2004).

Okullarda yaşanan şiddetin nedenlerinden sayılan çatışma ve sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizlikleri gidermeye, şiddeti destekleyici inanç ve davranışları azaltmaya, dolayısıyla şiddeti önlemeye yönelik çabalar içinde yerini alan bazı önleyici programların etkililiğini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Aşağıda bunlardan bir kısmına değinilmektedir.

Dusenbury ve ark. (1997), şiddet önleme programları arasında umut veren, işlerliği olan yaklaşımları tespit etmeye yönelik çalışmalarında; çatışma çözme yönetiminin, problem çözmenin ve etkili iletişimin bu çalışmalardan olduğunu bulmuşlardır.

Orpinas vd., (1995) ortaokul öğrencileri için bir şiddet önleme programı geliştirerek etkililiğini değerlendirmişlerdir. Programın saldırgan davranışları azalttığı, kendine yeterliliği artırmasından dolayı çatışma çözme stillerini geliştirdiği ve saldırganlık provakasyonlarına karşı gösterilen tavırları değiştirdiğini saptamışlardır. Ancak bu etkilerin anlamlı düzeyde uzun süre devam etmediğini belirlemişlerdir.

Farrell ve Meyer (1997), 1993-1994 yılında 6 devlet okulundaki altıncı sınıflarda yaptıkları araştırmada, okul temelli bir şiddet önleme programının etkisi incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan programla, Afrika kökenli Amerikan gençlerinin şiddetin doğasına ilişkin bilgilerini artırmak amaçlanmıştır. Program; güven oluşturma, bireysel farklılıklara saygı gösterme, şiddetin doğası ve risk faktörleri, öfke yönetimi, kişisel değerler, algılar, kavga etmenin sonuçları üzerine odaklanan 18 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, programın erkek çocuklarındaki şiddet ve problem davranışlarının görülme sıklığını anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir. Okul yılının sonunda da şiddetteki bu anlamlı azalmanın sürdüğü tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin programdan yeterince yararlanamamaları da; onlardaki şiddet davranışı sıklığının daha az olmasıyla açıklanmıştır.

Farrell vd. (2001), 626 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptıkları başka bir çalışmada şiddet önleme programının etkisini incelemişlerdir. Program; öğrencilere şiddet içermeyen yollarla problem çözmek için gerekli olan sosyal- bilişsel becerilerin öğretildiği 25 bölümden oluşmaktadır. Ön test ve son testleri dışında, program bitiminden altı ve oniki ay sonra da izleme testleri gerçekleştirilmiştir. Programın

sonunda uygulama yapılan deney grubundakilerde daha az okulda şiddet ve okuldan uzaklaşma rapor edilmiştir. İzleme testlerinde ise kontrol grubundakilerin bir öğretmeni zarar vermekle tehdit etmede daha fazla rapor edildikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarında bazı cinsiyet farklılıklarına da ulaşılmıştır. Programın uygulanmadığı grubun erkek çocuklarının son testlerinde, bir kavgada yaralanmanın daha fazla rapor edildiği bulunmuştur. İzleme testlerinde ise; uygulama yapılmayan grubun erkeklerinin, uygulama yapılanlara göre daha az akran arabuluculuğu yaptıkları ve uygulama yapılmayan grupta daha çok kızın bir öğretmeni ona zarar vermekle tehdit edikleri saptanmıştır.

Breunlin vd. (2002), okuldan uzaklaştırma yöntemine alternatif olarak sunulan bir çatışma çözme becerileri eğitim programı ve bu programın lise öğrencileri arasında fiziksel şiddet içeren hareketlerin azaltılması üzerindeki etkisine ilişkin olarak toplanmış verileri üzerinde görüş bildirmektedirler. Bu araştırmaya ev sahipliği yapan lise Chicago'nun batı varoşlarından gelen 3000'in üstünde bir öğrenci nüfusuna sahiptir. Bu veriler 1997- 1998 okul yılı boyunca ve 1998- 1999 okul yılının birinci semestrinde okuldan uzaklaştırma cezası alan tüm öğrencilere ilişkin olarak toplanır. Çalışmada programın tanımının yanı sıra, müdahale öncesi ve müdahale sonrası olmak üzere, okuldan uzaklaştırılan çocuklar arasında çatışma çözme becerileri eğitimi alanlar ve almamış olanlar arasında bir kıyaslama da yapılmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bir fark okuldan uzaklaştırılan çocuklarla, uzaklaştırılmayan ve çatışma çözme becerileri eğitimi programına katılan çocuklar arasında gözlemlenmiştir. Çatışma çözme becerileri eğitimini tamamlamış bulunan gençlerin tümü, bu eğitim programını almamış çocuklara nispeten, okuldan dört katı daha az okuldan uzaklaştırma cezası almıştır. Bunun yanı sıra müdahale sonrası, çatışma çözme becerileri eğitimini tamamlamış bulunan gençlerin tümü, bu eğitim programını almamış çocuklara nispeten okuldan daha az disiplin cezası almıştır. Şiddet içeren davranışlar karşısında verilen okuldan uzaklaştırma cezası alternatifi (ASVB) olarak adlandırılan bu programın yapısı ve biçimi şiddetin daha çok öğrenilen ve sorunlarla mücadelede şiddetin alternatifi olan yolların öğretilmesiyle sonunda önlenebilen bir hareket olduğu yönünde önemli miktardaki araştırma verilerine dayanmaktadır (Eron, Gentry ve Schelegel, 1994; Carbarino, 1999). Örneğin bazı şiddet eylemlerinin aşırı öfke ve kontrol eksikliğinden kaynaklandığı ve “yetersiz öfke kontrolünün, daha önceki deneyimlerden öğrendikleri nedeniyle, bireyi şiddet eylemleri açısından riske attığı doğrudur” (Eron ve Slaby, 1994). Orta öğretim

şiddet önleme düzeyinde mevcut olan program bileşenlerinin şiddeti veya risk etmenlerini azalttığı deneysel olarak ispat edilmiştir. Bu program problem çözme ve düşünme becerilerinin öğretilmesini sağlamaktadır (Prothrow- Stith ve Quaday, 1996; Thorton ve ark., 2000, Amerikan Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı, 2001). Bu becerilerin öğretilmesinin nedeni insanların şiddete, davranışsal alternatiflere sahip olmadıkları zamanlarda başvurdukları yönündeki görüştür (akt; Breunlin ve ark.,2002),

Böylece, lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklılaşmasında birçok değişkenin etkili olduğu bulunmakla birlikte özellikle şiddet önleme stratejileri içinde yer alan çatışma çözme becerileri eğitiminin verilmesinin lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklılaşmasında önemli bir faktör olabileceği belirtilebilir.

Bireylerin saldırganlık düzeylerinin, kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri boyutlarındaki değişkenler temel alınarak incelenmesinde bazı yurt dışı araştırmalarda aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır.

Archer ve Parker (1994), ergenlerin saldırganlık eğilimi ve saldırganlığa ilişkin ifade şekillerini belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada deneklerin ankete verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, erkeklerin kızlara oranla saldırganlığa karşılık vermeye daha hazır oldukları belirlenmiştir. Ayrıca erkeklerin saldırganlığı ifade etme şekillerinin doğrudan saldırganlık şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Bettencourt ve Miller (1996), ergenlerin cinsiyet gurupları arasında saldırgan davranışlar ile inanç ve algılar üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında saldırganlıkta cinsiyetin etkilerini saptayarak erkeklerin daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdikleri bulgusunu elde etmişlerdir.

Ergenlerde yapılan bir başka çalışmada ise, Duncan (1999), yaşlılar arası saldırganlık ile kardeşler arası yapılan saldırganlık açısından cinsiyet gurupları arasında erkeklerin kızlardan daha fazla yaşlılarına saldırgan davrandıkları bulgusunu elde etmiştir. Halloran (1999) ise, denetim odağı açısından erkekler lehine bir farklılık olduğu; kızlarda iç denetim düzeyinin yüksek ve saldırganlık düzeyinin düşük, erkeklerde ise dış denetim düzeyinin ve saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda, kadınların psikolojik saldırının açık çeşitlerini ve daha az şiddet içeren çeşitlerini gösterdikleri, erkeklerin ise fiziksel saldırıya eğilimli oldukları bulgusu elde edilmiştir (Hamby ve Sugarman, 1999; NIMH, 2000).

Bireylerin yaşları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkilere ait araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Walder, Lefkowitz ve Beri (1960), 8 yaşında 875 çocuğun 10 yıl süreyle saldırganlık düzeylerini izlemişler ve aradan uzun süre geçmesine rağmen deneklerin saldırganlık düzeylerini korudukları bulgusunu elde etmişlerdir (Köksal,1991, akt.; Demirhan 2002).

Eron (1987) ise saldırgan davranışların gelişimini 22 yıl süresince  kuşak üzerinde araştırmıştır. Araştırmada Hull- Spens teorisi doğrultusunda tahrik etme, teşvik, özdeşleşme ve sosyo kültürel değişkenler doğrultusunda ele alınmıştır. 8 yaşından 30 yaşına kadar olan sürede erkek deneklerde %50, kadın deneklerde ise %35 oranında saldırgan davranışlarda sabitlik görüldüğü saptanmıştır (Akt.; Demirhan 2002).

İlkokul çocukları ve ergenler ile yapılan araştırmalarda ergenlerin ilkokul çocuklarına kıyasla daha sinirli ve saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koyan araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Edmonson ve Bullock, 1998; Singer ve Miller, 1999, akt.; Demirhan 2002).

Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda ergenlerde sözlü saldırganlık düzeyinin tartışmacılık düzeyinden daha yüksek olduğunu gösteren bulguların (Infante, Myers,1994) yanısıra yetişkinler üzerinde yapılan benzer bir araştırmada, sözlü saldırganlık düzeyinin tartışmacılık düzeyinden daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularına daha rastlanmaktadır (Akt., McWhirter,1999, akt.; Demirhan 2002).

Bireylerin kendini açma ve empati ve saldırganlık düzeyleri ile ilgili yapılan bir araştırmada Ohbuchi ve Ohno(1993), kişinin korkusunu açıklaması ve olumsuz duygularını belli etmesinin kişide empati uyandırmasının yanı sıra saldırganlık eğiliminin de azalmasına yol açtığı bulgusunu elde etmişlerdir (Akt., McWhirter,1999, akt.; Demirhan 2002).

Saldırganlık düzeyi ile anne-baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkilere ait araştırma bulguları da farklılık göstermektedir. Anne baba eğitim düzeyinin kardeşler arasında saldırganlık düzeyini farklılaşdırmadığını (Duncan,1999), ergenlerde psikolojik saldırı ve tartışmacılık boyutunda anne-baba eğitim düzeylerinin saldırganlık düzeyini farklılaştırdığını gösteren bulgular bulunmaktadır (Infante, Myers, 1994, akt., McWhirter, 1999, akt.; Demirhan 2002).

Anne-baba tutumu değişkeni ile saldırganlık düzeylerini karşılaştıran araştırmalarda da bulgular şu şekildedir. Duncan (1999), saldırgan çocukların anne-babalarının, genel olarak duygusal sıcaklığı az, aşırı hoşgörülü ve çocuklarla ilişkilerinde fiziksel ve duygusal açıdan agresif oldukları saptanmıştır. Ayrıca saldırgan davranışa maruz kalan erkek çocukların annelerinin, kontrolcü ve kısıtlayıcı, kız çocuklarının annelerinin de aile ilişkilerinde yetersiz ve sevgi gösteremeyen özelliklerinin olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan bir diğer araştırmada , ailede şiddet gören çocuk ve ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (McWhirter,1999.,akt.; Demirhan 2002). Benzer şekilde NIMH (2000), aile içinde şiddet olmasının, zayıf ebeveyn gözleminin, aşırı sertliğin, tutarsız disiplinin, yetersiz otoriterliğin çocuk ve ergenlerde sinir bozukluklarına ve saldırgan davranışlara yol açtığı bulgusunu elde etmiştir.

Yukarıda aktarılan araştırmalara baktığımızda; saldırganlığın ve şiddetin son yıllarda hızla arttığı (Morrison ve Micheal, 1994; Coben, Weiss, Mulvey ve Dearwater,1994., akt; Öğülmüş,1995; Alexander, 2002; NCEs, 2004; Kondarsuk vd., 2005), öğrencilerin çatışma ve sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizlikler ile şiddete yönelik yanlış inanç ve davranışların şiddeti artırdığı (Breunlin ve ark.,2002; Dodge & Frame 1982; Farrington 1991, akt., Vera 2004; Brinson, Kottler ve Fisher, 2004) ve artan şiddeti önlemeye yönelik hazırlanan çeşitli programların bireylerin saldırganlık düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu (Orpinas ve ark.,1995; Dusenbury ve ark.,1997; Farrell ve Meyer, 1997; Eron, Gentry ve Schelegel, 1994, Carbarino, 1999.,akt; Farrell ve ark., 2001; Breunlin ve ark., 2002) bulunmuştur. Saldırganlığı kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri boyutunda inceleyen araştırmalarda ise; erkek çocukların saldırganlık düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu (Archer ve

Parker, 1994; Bettencourt ve Miller, 1996; Duncan, 1999) ve erkeklerin fiziksel saldırıya daha eğilimli oldukları (Hamby ve Sugarman, 1999; NIMH, 2000), saldırganlığın uzun yıllar korunduğu (Walder, Lefkowitz ve Beri, 1960.,akt; Köksal, 1991, akt., Demirhan 2002; Eron, 1987.,akt., Demirhan 2002), ergenlerin ilköğretim çocuklarına göre daha saldırgan oldukları ve ergenlerle yetişkinlerde sözlü saldırganlığı daha yüksek olduğu (Infante, Myers,1994, akt., McWhirter,1999, akt.; Demirhan 2002), bireylerde kendi açma ve empati düzeyi arttıkça saldırganlık eğiliminin azaldığı(Akt., McWhirter,1999, akt.; Demirhan 2002), anne baba eğitim düzeyinin kardeşler arasında saldırganlık düzeyini farklılaştırmadığı (Duncan,1999), ergenlerde psikolojik saldırı ve tartışmacılık boyutunda anne-baba eğitim düzeylerinin saldırganlık düzeyini farklılaştırdığı (Infante, Myers, 1994, akt., McWhirter, 1999, akt.; Demirhan 2002), olumuz anne-baba tutumunun saldırganlık düzeylerini artırdığı (Duncan, 1999; NIMH, 2000; McWhirter,1999.,akt.; Demirhan 2002) bulguları elde edilmiştir.

2.1.2. Saldırganlıkla ilgili yurt içinde yapılan bazı araştırmalar:

Türkiye’de saldırganlık ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların azlığından dolayı saldırganlıkla ilgili farklı araştırmalara da yer verilmiştir.

Son yıllarda saldırganlık ve şiddet olaylarının hızla artması, bu artışı ortaya koyan araştırmaların yapılmasına ve durumun tespitine yönelik çalışmalara sebep olmuştur. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Deveci (2002) Elazığ il merkezinde 3725 ilköğretim öğrencisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin fiziksel şiddete maruz kalıp kalmadıklarını ve fiziksel şiddete yaklaşımlarını saptamak amacıyla bir anket uygulanmıştır.

İl merkezinde bulunan 63 ilköğretim okulunun tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Her ilköğretim okulunun beşinci ve sekizinci sınıflarından rastgele seçilen birer şube olmak üzere toplam 125 şubeye anket uygulanmıştır. Örnekleme alınan sınıflarda toplam öğrenci mevcudu 3829’dur. Bunlardan 3725’ine (yaklaşık %97’sine), Aralık 2001 ve Ocak 2002’de anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılanların %53.2’si

erkek, %46.8'i kız ,%48.2'si beşinci sınıf, %51.8'i sekizinci sınıf öğrencileridir. Hayatlarının herhangi bir döneminde bir kez dahi olsa fiziksel şiddete maruz kalmış olanların oranı %74.0 olarak bulunmuştur. Bu oran erkek öğrencilerde %79.7, kız öğrencilerde %67.4 olarak tespit edilmiştir.

Durmuş ve Gurgan'ın (2003) çalışmasında lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırmada Öğülmüş (1995) tarafından geliştirilen 19 maddelik araç kullanılmıştır. Anket 2002-2003 öğretim yılında Ankara Üniversitesi birinci sınıfına başlayan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrenciler tarafından en çok işaret edilen şiddet ve saldırganlık olayları şöyle sıralanmıştır;

Okulun masa ve sandalyeleri kasıtlı olarak kıran, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten öğrencilerin okulda bulunduğu ifade edilmesi (%70.9),

Okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgalar (%70.1),

Okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olayları (%70.1),

Okulda bazı öğrencilerin paralarının çalınması ya da özel eşyalarının kaybolması (%63,7).

Ögel vd. (2006) ise İstanbul'da okullardaki şiddetin yaygınlığını araştırdıkları çalışmalarında 15 ilçeden rastgele seçtikleri 43 lisede 3483 lise 2. sınıf öğrencisine anket uygulamışlardır. Öğrencilerin % 45.5'ini kızlar, % 54.5'ini erkekler oluşturmuştur. Araştırmanın bazı önemli sonuçları aşağıda verilmektedir.

Son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavga edenlerin sayısı grubun yarısını bulmaktadır.Cinsiyete göre dağılım bakıldığında erkeklerde bu oranın % 68.8, kızlarda ise % 29.7 olduğu görülmüştür. Erkeklerde fiziksel bir kavgada bulunma oranının kızların 5 katı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre şiddete yönelik tutum ergenlikte yaş arttıkça daha az olumlu hale gelmektedir. Başka bir deyişle 14-17 yaş grubundaki ergenler 18-21 yaş grubundaki ergenlere göre daha çok şiddet taraftarı olabilmektedirler.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nce Türkiye genelinde 11-16 yaş grubunda yer alan ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin % 44'ünün şiddete maruz kaldığı ve bu şiddet olaylarında, dayanın % 31 oranla öne çıktığı belirtilmektedir. Şiddete maruz kalan öğrencilerin % 47'sini erkeklerin oluşturduğu saptanırken, bu çocukların % 76.55'inin anne ve babasının arasında şiddetli geçimsizlik olduğu ve annenin baba tarafından dövüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan % 31.55'inin dayaa maruz kaldığı, eşyalarına zarar verilenlerin oranının % 8.52, gaspla karşılaşanların oranının % 4.27, cinsel bir davranışa zorlananların oranının ise % 1.74 olduğu anlaşılmıştır. Araştırma, % 17.01 ile şiddet olaylarının, daha çok evde geçtiğini ortaya koyarken, bunu % 14.19 ile okul, % 12.09 ile de sokak izlemektedir. Çocukların başkalarına karşı uyguladıkları şiddeti belirlemeyi hedefleyen araştırma ise öğrencilerin % 24.45'inin çabuk sinirlendiğini ortaya koymuştur (Akt; Durmuş ve Gurgan, 2003).

Saldırganlık ve şiddet ile ilgili olarak okullardaki artışı ve gerçek yaygınlığı destekleyecek yeterli sayıda araştırma olmamasına rağmen yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları artık bu davranışların sık rastlanılan bir sorun noktasına geldiğini göstermektedir.

Ülkemizde saldırganlık ve şiddetle ilgili çeşitli kişisel ve sosyal değişkenlere ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır. Bu değişkenlere ilişkin bazı araştırmalar aşağıda sunulmaktadır.

Aşkın (1981)'ın ABD ve Türkiye'de yaptığı kütürler arası bir araştırmada, Türk kız ve erkek üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin Amerikan kız ve erkek üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Öztürk (1990), cinsiyet grupları açısından üniversite öğrencileri arasında saldırganlık düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada ise dıştan denetimli erkeklerin saldırganlık düzeylerinin içten denetimli erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Köksal,1991, akt., Demirhan, 2002).

Hatunoğlu (1994)'nun lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, cinsiyete göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Tuzgöl

(1998), erkeklerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Çetin (2005)'in çalışmasında da lise ve üniversite düzeyinde okuyan 14-21 yaş grubundaki 400 kişilik bir ergen grubunun şiddete yönelik tutumları ölçülmüştür.. Sonuçlarda şiddete yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre şiddeti daha çok onayladıkları bulgusuna ulaşılmıştır

Güner (1995)'in ergenlerle yaptığı çalışmada anne-babaları lisans üstü eğitim yapmış olan, anneleri serbest meslek sahibi (doktor, avukat, tüccar, sanayici)olan, ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan ve daha çok heavy metal müzik türü dinlemeyi tercih eden 16 yaşında ve erkek olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Güner (1995)'in çalışmasında elde edilen anne-babaları lisans üstü eğitim görmüş olanların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgulara rağmen anne-baba eğitim düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin farklılık göstermediği bulgularına da (Tuzgöl,1998) rastlanmaktadır.

Demirhan (2002)'in çalışmasında genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve karşı cinsten arkadaşının bulunma durumunun, genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini farklılaştırdığı görülmüştür. Erkeklerin kızlara göre, karşı cinsten arkadaşı bulunanların bulunmayanlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur, Ayrıca, kendini açma ve cinsiyet arasındaki etkileşimin saldırganlık düzeyi üzerinde önemli bir farklılığa yol açtığı bulunmuş ve dolayısıyla, kendini açma düzeyi düşük erkek öğrencilerin, kendini açma düzeyi yüksek kız ve erkek öğrencilerden daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduklarına dair bulgular ortaya çıkmıştır.

Anne-baba tutumu değişkeni ile saldırganlık düzeylerini karşılaştıran çalışmalarda; Öztürk (1990), anne- babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık düzeylerinin, anne-babalarını otoriter algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir (akt.; Demirhan 2002).

Hatunoğlu (1994), otoriter anne-baba tutumunda yetişen ergenlerin demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumunda yetişen ergenlerden daha yüksek saldırgan eğilimi gösterdikleri; demokratik, otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumunda yetişen ergenlerde

sözel saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Tuzgöl (1998)'ün araştırmasında anne-baba tutumlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Başar (1996)'da yaptığı araştırmasında üvey anne-babaya sahip olan öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanlarının azaldığı bulgusunu elde etmiştir (akt.; Demirhan 2002). Tuzgöl (1998), araştırmasında, ana- baba tutumları farklı lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, anne- babanın öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. Sonuç olarak, ana-baba tutumu ile yaş, anne-babanın öğrenim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin saldırganlık düzeyine ortak etkileri anlamlı bulunmazken; cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin saldırganlık düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur.

Bolat-Karataş (2002) çalışmasında lise düzeyinde okula devam eden öğrencileri anne-baba saldırganlık düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Buna karşın sınıf düzeyi ve anne saldırganlık düzeyinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerinde saldırganlık düzeyleri artmaktadır.

Çıplak (2004)'ün yaptığı çalışmada, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin saldırgan davranışlar gösterme düzeylerine ve cinsiyetlerine göre boş zaman değerlendirme etkinliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, saldırganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok sportif etkinliklerle boş zamanlarını değerlendirdikleri bulunmuştur. Saldırganlık düzeyi düşük olanların ise, sanatsal/yaratıcı etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Pasif boş zaman değerlendirme etkinliklerine bakıldığında, saldırganlık düzeyi yüksek ve saldırganlık düzeyi düşük öğrencilerin en çok eğlendirici ve dinlendirici etkinlikleri yaptıkları saptanmıştır. Cinsiyete göre, kızların daha çok sanatsal yaratıcı etkinlikleri yaptıkları bulunmuştur. Erkeklerin ise, sportif etkinlikleri daha çok yaptıkları saptanmıştır. Pasif boş zaman değerlendirme etkinliklerine bakıldığında, kızların ve erkeklerin en çok eğlendirici ve dinlendirici etkinlikleri yaptıkları tespit edilmiştir.

Saldırganlık düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalarının çoğunun kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de saldırganlık düzeyine etkisi olabileceği dşnlen çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte saldırganlık ve şiddete etkisi olabileceği dşnlen bazı programlarla ilgili araştırmalar aşağıda aktarılmaktadır.

Uysal (2006), araştırmasında ilköğretim ğrenci grubu için geliştirilen şiddet Karşıtı eğitim programının (şKEP) ğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. n test – son test kontrol gruplu araştırma 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerin eğitim programı beş hafta süreyle haftanın bir günü 40 dakikalık ders saati içinde sürdürülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerine eğitim programından yoksun kalmamaları için açıklayıcı broşür hazırlanarak dağıtılmıştır. Araştırmada n ve son test olarak şiddet Davranış Sıklığı leği, şiddet Eğilimi leği, atışma zme Yaklaşımının Belirlenmesine Yönelik Senaryo, şiddet Davranışı Gözlem Rehberi, ğretmen Görüşme Rehberi, ğrenci sosyo-Demografik zellikler ve şiddet Davranışlarında Etkili Faktörlerin Belirlenmesi Veri Formu kullanılmıştır. şKEP sonrasında, deney ve kontrol grubu olarak anlamlı bir fark bulunurken şiddet Eğilim ve şiddet Davranış puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Deney grubu öğrencilerin eğitim sonrası eğitim öncesine göre daha yapıcı, olumlu çatışma zm Şekillerini kullandığı, şiddet eğilimlerinde azalma olduğu belirlenmiştir. şiddet davranış puanlarında eğitim öncesine göre anlamlı bir fark olmamasına karşın öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerde eğitim sonrası öğrencilerin şiddet davranışlarında belirgin bir azalmanın olduğu saptanmıştır.

şahin (2006) araştırmasında 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, “fke denetimi eğitimi verilen deney grubu ğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bu eğitimi almayan placebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre değişme gösterecek ve bu değişme uzun süreli olacaktır.” denencesi test edilmiştir. Araştırmada, her grupta 6 erkek ğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenciye, uygulamaya başlamadan önce (ntest), uygulamadan sonra (sonest) ve uygulama bittikten iki ay sondasında (izleme testi) uygulanan saldırganlık leğinden

elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığı ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuç araştırma denencesini doğrulamıştır.

Yukarıda verilen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; çocukların ve ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara maruz kalma ve bu davranışları gösterme oralarının yüksek düzeylere ulaştığı (Deveci, 2002; Durmuş ve Gurgan 2003; Ögel ve ark., 2006) bulgularına ulaşılmıştır. Saldırganlık düzeylerine cinsiyet değişkeninin etkisini inceleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında ise farklı bulgulara rastlanılmaktadır. Ülkeler arası bir çalışmada Aşkın (1981) Türk kız ve erkek öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin Amerikalı öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Cinsiyet açısından Öztürk (1990) üniversite öğrencileri ile Hatunoğlu (1994), Bolat- Karataş (2002) ise lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinde bir farklılık bulamamışlardır. Bununla birlikte erkeklerin kızlardan daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğunu (Köksal, 1991.,akt; Demirhan, 2002; Güner, 1995; Tuzgöl, 1998; Demirhan, 2002; Çıplak, 2004) ve erkek öğrencilerin şiddeti daha çok onayladıklarını (Çetin, 2005) gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Anne-baba eğitim düzeylerinin saldırganlığa etkisini inceleyen araştırmalarda Güner (1995) anne-babaları lisansüstü eğitim yapanların saldırganlık düzeylerini daha yüksek bulurken, Tuzgöl (1998) bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Anne-baba tutumlarına göre saldırganlığa bakıldığında ise anne-babalarını demokratik algılayanların daha düşük saldırganlık düzeyine sahipken (Öztürk, 1990., akt; Demirhan, 2002), otoriter anne-baba tutumunda yetişen ergenlerin daha yüksek saldırgan eğilimi gösterdikleri; demokratik, otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumunda yetişen ergenlerde sözel saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu (Hatunoğlu,1994) sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Tuzgöl (1998)'ün araştırmasında anne-baba tutumlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Bolat-Karataş (2002) çalışmasında anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerinde saldırganlık düzeylerini arttığı bulgusunu elde etmiştir.Güner (1995), aile gelir düzeyi yüksek olanların saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulurken, Tuzgöl (1998) gelir düzeyine göre bir farklılık bulmamıştır. Saldırganlık ve şiddete etkisi olabileceği düşünülen bazı programlarla ilgili

araştırmalarda ise Uysal (2006), araştırmasında ilköğretim öğrenci grubu için geliştirilen Şiddet Karşıtı Eğitim Programının (ŞKEP) şiddet davranış puanlarında eğitim öncesine göre anlamlı bir fark olmamasına karşın öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerde eğitim sonrası öğrencilerin şiddet davranışlarında belirgin bir azalmanın olduğu saptamıştır. Şahin (2006) araştırmasında 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının saldırganlık puanlarını önemli düzeyde azalttığını ortaya koymuştur.

2.2.1. Problem Çözme Becerisi Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar:

Literatürde problem çözme becerilerinin algılanmasının doğrudan çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle problem çözme becerilerinin algılanmasının başka bazı değişkenlerle ilgili az sayıdaki araştırması, tarih sırasına göre toplu olarak sunulmuştur.

Dixon, Heppner, Peterson ve Ronning (1979), tarafından 58 üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme becerisi eğitiminin verildiği çalışmada, alternatiflerin genellemesi, karar verme becerileri ve bireyin kendi problem çözme becerisi ile ilgili algısı bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Sonuçta verilen eğitimin, problemleri durum karşısında bireyin tepkilerinin kalitesini arttırdığını, fakat üretilen alternatiflerin sayısında bir artışın sağlanmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler katılmayanlara oranla, kendilerinin daha az dürtüsel davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir (Akt; Batıgün, 2000).

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma da kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık bir problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Çatışmaya katılanlara ayrıca ev ödevleri de verilmiştir. Sonuçta araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerilerini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür (Akt., Saygılı, 2000.,akt; Yıldız, 2003).

Problem çözüme becerilerinin algılanması ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalar da; bireylerin problem çözüme becerilerinin kaygı, uyum, akılcı düşünceler, stres ve umutsuzluk düzeyleriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur.

Sowa ve Lustman (1984)'a göre kişilik özellikleri, depresyon, anne-baba tutumu ve iletişim becerileri problem çözüme becerileri ile ilişkili olan değişkenlerdir. Aynı şekilde olumsuz otomatik düşünceler de depresyon, mutluluk, bilişsel çarpıtmalar ve problem çözüme becerileriyle ilişkili bulunmuştur (Tümekaya ve İflazoğlu, 2000).

Nezu ve Ronan (1985), 205 üniversite öğrencisi üzerinde; negatif yaşam olayları, gündelik problemler, problem çözücü yaklaşım ve depresif semptomatoloji arasında ki ilişkiyi araştırmışlardır. Bulgulara göre, kişinin yaşadığı negatif yaşam olayları sıklıkla gündelik sıkıntılardaki artışın bir sonucu olarak oluşmaktadır. Kişinin bu problemlerle etkili biçimde başa çıkabilme düzeyi, o kişinin problem çözüme yeteneğinin bir fonksiyonudur. Ayrıca, etkili biçimde çözülen problemler, depresif semptomları azaltmaktadır (Akt; Batıgün, 2000).

Schotte ve Clum (1987), üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözüme becerileri ve stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözüme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözüme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözüme becerisi ile stres arasında ilişkinin olduğu görülmüştür (Akt., Saygılı, 2000.,akt; Yıldız, 2003).

Brems ve Jhonsan (1988), araştırmalarında problem çözüme beceri algısının cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır (Ferah, 2000).

Abromowitz ve Coursey (1989), ailelerinde şizofrenik yakınlarına bakımıyla ilgilenen deneklere stresle başa çıkma ve problem çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik 6 oturumluk bir eğitim programı uygulamışlardır. Eğitim sonunda kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubundakilerin anksiyete ve stres düzeylerinde

belirgin bir azalma, aktif biçimde başa çıkma davranışlarında artış olmuştur (Akt; Yıldız, 2003).

D’Zurilla ve Sheedy (1991), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Akt; Yıldız, 2003).

Basco ve ark. (1992) depresyonlu hastaların evliliklerindeki yakınlık ve iletişim becerilerini ele alan araştırmalarında eşlerarası ilişkide problem çözme, iletişim, yakınlık, güçlüklerle başa çıkma becerisi, ve evlilik tatmini açısından depresyonlu denekler normal gruba karşılaştırmışlar. Sonuçta normal gruba oranla depresyonlu hastaların evliliklerinde, yüksek düzeyde evlilikten tatminsizlik, zayıf iletişim ve problem çözme becerisi, eşler arası yakınlığın kurulmasında ve sürdürülmesinde yetersizlik görülmüştür (Akt; Yıldız, 2003).

Bunun dışında, kendilerini başarılı problem çözücü olarak algılayanların; problemlerin kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme eğiliminde oldukları ve problemin çözümü için daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir (Baumgardner, Heppner ve Arkin, 1986; akt., Çam,1995). Ayrıca bunlar; problem çözme sürecinin farkında olan, sosyal becerilerde daha iyi, daha az kaygılı, daha dikkatli ve problemleri kavrayış güçleri daha iyi olan ve problemlerini başarılı biçimde çözebilen kişilerdir (Heppner ve ark.,1982; akt., Çam 1995).

Heppner ve Anderson (1985), 671 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında bireyin problem çözme becerisi ile psikolojik uyumu arasında ilişki bulmuşlardır. Kendine saygısı olan, özgüven duygusuna sahip, kendi gerçekleştirmekte olan bireylerin problemler karşısında etkili çözümler ortaya attıkları görülmüştür. Problemlerini etkili çözemeyen kişilerin daha fazla duygusal problem yaşadıklarını, problemlerini yardımsız çözemediklerini, daha düşük benlik kavramına sahip olduklarını, başkalarını anlamakta zorlandıklarını, daha güvensiz, kaygılı ve endişeli olduklarını belirlemişlerdir (Akt; Ferah, 2000)

Benzer şekilde, 200 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, kendilerini problem çözme konusunda ‘başarılı’ olarak algılayan öğrencilerin, problemleri durumlardan kaçınma yerine yaklaşımçı bir tarz takındıkları, kişisel kontrol duygusu yaşadıkları ve problem çözme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir. Bu grup, kendilerini ‘ başarısız’ olarak algılayan gruptan, bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Batıgün, 2000).

Elliot ve Godshall (1991) Üniversite öğrencilerinin kendi problem çözme değerlendirmeleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki bağlantıları incelemiştir. Araştırma sonuçları problem çözümü değerlendirmelerinin, çalışma alışkanlıklarından ve akademik başarıdan yordanan, ortaya çıkarıldığını ortaya koymuştur. Yani problem çözme beceri algılarının ve değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, problem çözümü değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıklarına, akademik etkinlikten daha çok bağlantılı olduğu da belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, etkili problem çözümlerinin, etkili olmayanlara göre, daha çok etkili çalışma alışkanlıklarını kullandıkları ve bunları daha çok değerlendirdikleri dolayısıyla akademik başarılarını da daha yüksek olduğu görülmüştür (Ferah, 2003).

D’Zurilla, Maydeu-Oliveras ve Kant (1998), sosyal problem çözme becerisi üzerinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin etkisini araştırmışlardır. Orta yaşta ki deneklerin, genç ve ileriki yaşta ki deneklere oranla, erkeklerinde kadınlara oranla problem çözmede daha başarılı oldukları ve problemlerine daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

Jerath, Hasija ve Mahotro, tarafından 240 üniversite öğrencisinin, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyine etkisini inceleyen araştırmalarında; problem çözme durumunda orta düzey zekaya sahip olanların yüksek zekaya sahip olanlara göre, dışadönüklerin içedönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha kaygılı oldukları ifade edilmektedir (Saygılı, 2000; akt; Yıldız, 2003).

Rixon ve Erwin (1999), 7-8 yaşlarındaki 24 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilere Kişilerarası Problem Çözme Eğitimi (ICPS) 4 hafta süreyle vermişlerdir.

Problemlerini güç kullanarak çözen, sosyal ve bilişsel yetersizlikleri nedeniyle sorun yaşayan öğrencilere verilen bu eğitim sonucunda yapılan sosyometrik ölçümlerde öğrencilerin sosyal ilişkilerinde iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir.

Dunkley ve ark.(2000), 443 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında problemlerle aktif olarak başa çıkma ile kişisel özellikler arasında mükemmeliyetçi olmak arasında ilişki bulmuşlardır. Ayrıca düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olma ile mükemmeliyetçilik arasında da ilişki bulunmuştur. Bu özelliklere sahip bireylere etkili problem çözme eğitimi verilmesinin,yaratıcı, etkili, başarılı başa çıkma davranışının kazanılmasını sağlayacağı belirtilmektedir.

Yukarıda verilen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; kişilere verilen problem çözme beceri eğitiminin; problem durumuna verilen tepkilerin kalitesini artırdığı, daha az dürtüsel davranmaya yol açtığı (Dixon, Heppner, Peterson ve Ronning, 1979., Akt; Batıgün, 2000), problem çözme becerilerini algılamada olumlu yönde etkilediği (Heppner ve Peterson, 1982; akt; Saygılı, 2000; akt; Yıldız, 2003), anksiyete ve stres düzeylerine ve problem çözme becerilerine olumlu etkisi olduğu (Abromowitz ve Coursey, 1989; D’Zurilla ve Sheedy, 1991; akt; Saygılı, 2000; akt; Yıldız, 2003), sosyal ilişkilerindeki davranışlarını düzenlediği (Rixon ve Erwin 1999) bulunmuştur. Problem çözme beceri algısının kişilik özellikleriyle (Dunkley ve ark., 2000), depresyonla (Sowa ve Lustman 1984, akt; Tümkiye ve İflazoğlu, 2000; Nezu ve Ronan, 1985; Basco ve ark., 1992), anne-baba tutumu ve iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşüncelerle (Sowa ve Lustman, 1984, akt; Tümkiye ve İflazoğlu, 2000), stres, umutsuzluk, intihar eğilimi (D’Zurilla ve Sheedy, 1991, akt; Yıldız, 2003), çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıyla (Elliot ve Godshall, 1991, akt; Ferah, 2003), psikolojik uyumla, kaygıyla, benlik algısıyla, kendine saygıyla, özgüvenle (Heppner ve Anderson, 1985), yaş düzeyleri ile (D’Zurilla, Maydeu-Oliveras ve Kant, 1998), denetim odağı ile (Wayne ve Heppner, 1991) ilişkileri incelenmiştir. Sonuçta; problem çözme beceri algısının olumlu olmasının, kendini tanıma, kendini değerli bulma, problem çözme yeteneğine ilişkin farkındalık kazanma, psikolojik uyum, içsel denetimli olma, içsel değişken edenlere yükleme yapma ile olumlu ilişki içinde olduğu, ancak kaygı, depresyon, intihar düşüncesi, stres, olumsuz akılcı olmaya düşünceler, dışsal sabit yüklemeler yapma, dıştan denetimlilik, kişisel eleştirin fazla olması gibi değişkenlerle de olumsuz bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Nezu (1985), problem çözüme beceri algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulurken (Akt; Batıgün, 2000), Brehms ve Jhonson (1988) ve D’Zurilla, Maydeu-Oliveras ve Kant (1998), erkekler lehine bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt; Ferah, 2000).

2.2.2. Problem Çözme Becerisi Algısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar:

Bu bölümde; Türkiye’de problem çözüme beceri algısının doğrudan çatışma çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı için problem çözüme beceri algısının diğer bazı değişkenlerle ilgisini araştıran çalışmalara tarih sırasına göre yer verilmiştir.

Taylan (1990), Problem Çözme Envanterinin toplam puan açısından, cinsiyet, sınıf ve öğretim programlarına göre farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçlar Amerikan kültüründeki üniversite öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri ile ilgili araştırma sonuçlarıyla kıyaslanmıştır. Amerika’da yapılan araştırmada hiçbir değişkende anlamlı bir farklılık bulunmazken, Taylan’ın araştırmasında da bu sonuçlar cinsiyet açısından desteklenmiş, sosyal programlarda okuyan birinci sınıfların PÇE puanları farklı olması nedeniyle sınıflar açısından desteklenmemiştir.

Hisli (1990), Almanya’dan Türkiye’ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözüme yeterliliği açısından kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözüme beceri algısında ‘kişisel kontrol’ alt boyutunda kendileri daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanlarını dikkate alarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ve anksiyete puanları da karşılaştırılmış ve uyum düzeyleri yüksek olanların lehine Problem Çözme Envanteri ‘kişisel kontrol’ ve anksiyete puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca anksiyete puanları ölçüt alınarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin depresyon ve Problem Çözme Envanteri puanları karşılaştırıldığında da uyum yapabilenlerin lehine tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Akt; Çam, 1997).

Eryüksel (1996), araştırmasında ana-baba ergen ilişkilerinin problem çözme, iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmiştir. 887 normal ve psikiyatrik ergenin ve ana-babalarının puanlarını karşılaştırmıştır. Psikiyatrik örneklemden gelen ergenlerin normal ergenlere göre ana-baba ilişkilerinde daha fazla çatışma, problem çözme ve iletişim becerilerinde de yetersizlik yaşadıklarını bulmuştur.

Kasap (1997), 399 denek üzerinde yaptığı araştırmasında, sosyo- ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumunu incelemiştir. Sonuçta, problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasında bir ilişki bulunmuştur. Kendilerine karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler problem çözmeye daha başarılıdır. Sosyo-ekonomik seviyeye göre üst gruptakiler daha olumlu tutum geliştirirken problem çözmeye de daha başarılı olmuşlardır (Akt; Saygılı, 2000; Akt; Yıldız, 2003).

Çam (1997), iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkileri incelediği araştırmasında bulgular, deney grubuna katılanların iletişim becerileri eğitimi sonrası problem çözme becerisi algılarının da yükseldiğini göstermiştir.

Basmacı (1998), üniversite öğrencilerinin, ana-babanın demokratik ve otoriter tutumlu olarak algılanması, doğum yeri, ana-babanın eğitim durumu, sayısal ve sözel yetenekle ilgili bölümde okuma ve cinsiyet açısından problem çözme beceri algıları inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, cinsiyet açısından problem çözme beceri algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt; Ferah, 2000).

Bilge ve Aslan (1999), akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, yaşamın çoğun geçirildiği yerleşim birimi algılanan akademik başarı, okulun yanı sıra yürütülen bir iş olup olmaması, öğrenim görülen bölümden hoşnut olup olmama ve şimdiye kadar akademik yıl kaybı olup olmaması açılarından incelemiştir. Araştırma sonucunda; Üniversite öğrencilerinin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarıları yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri azaldıkça, problem çözme becerilerini daha olumlu aldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; cinsiyet, yaş, okulun yanı sıra iş yapma ve sene kaybı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tümkiye ve İflazoğlu (2000), üniversite öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerini, bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerinin azaldığını, buna bağlı olarak da olumsuz düşüncelerin arttığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bir başka bulguda problem çözme becerisi ile olumsuz otomatik düşünceler arasında önemli bir korelasyonun bulunmasıdır.

Ferah (2000), araştırmasında Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, liderlik yapan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Problem çözme beceri algısında ve yaklaşım biçimlerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninde, Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan Yaklaşım; liderlik yapma değişkeninde ise Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan Yaklaşım açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Şahin-Ayaydın ve Özbay (2003), çalışmalarında yardım arama davranışlarını yordama kullanılabilecek değişkenler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda yardım arama davranışlarının problem çözme becerilerinden yordanmasının yanında problemlilik düzeyi ve farklı demografik değişkenlerin de yardım arama davranışlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Yardım arama davranışları bu çalışmada profesyonel yardım alma veya arama eğilimi olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Yardım arama davranışlarının problem çözme becerilerinden yordanmasında sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanında yardım arama davranışlarıyla annenin eğitim düzeyinin ilişkili olduğu, problem alanlarından kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimlere dönük problem alanlarının yardım arama davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi düştükçe yardım arama davranışları azalmakta, diğer taraftan kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimlere dönük problem alanlarının yardım arama davranışlarıyla ilişkili

olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi düştükçe yardım arama davranışları azalmakta, diğer taraftan kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım üzerinde de olduğu belirlenmiştir.

Literatürde ebeveynlerin ve yetişkin bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır.

Yıldız (2003), araştırmasında ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma yürütmüştür. Heppner ve Peterson (1982)'nin yaptığı araştırmadaki bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim grubuna katılan deneklerin problem çözme beceri puanlarının kontrol grubuna göre düştüğü, problem çözme envanterinde düşük puan yüksek beceriyi ifade ettiğinden programa katılan deneklerin problem çözme becerisinin geliştiği ve eğitim programının bu yönde etkili olduğunu saptamıştır

Koray ve ark.,(2004) yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarı, problem çözme ve laboratuvar tutum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; deney grubu öğretmen adayları akademik başarı açısından kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Ancak her iki grup arasında problem çözme ve laboratuvar tutumu açısından bir farklılık gözlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni, akademik başarı, problem çözme ve laboratuvar tutumu üzerinde etkisizdir.

Danışık ve Baker (2005); çalışmalarında ergenlerin öfkelerini ifade ediş tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi irdemişlerdir. Son yıllardaki çalışma bulguları ergenlik döneminde öfkenin ortaya konuş tarzı ile bir çok fiziksel ve psikolojik sorunlar arasında ilinti olduğu saptanmış ancak bu dönemde sıkça karşılaşılan problem çözme davranışı ile ilişkisi sosyal paylaşım bağlamında incelenmemiştir. Çalışmada aşamalı regresyon modelleri yardımı ile problem çözme (Heppner ve Petersen, 1982), öfke ifade tarzı (Spielberger, 1988), cinsiyet, duyguların sosyal paylaşımı ve psikolojik semptom (Derogatis ve Lazarus, 1994) değişkenleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu üç değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında

anlamli sonuçlar elde edilmiştir. fkelerini kontrol eden ergenlerin problem çözme becerileri daha yüksek olup öfke düzeyi yüksek olanlar öfkelerini bastıranlar ve öfkelerini dışa yansıtan ergenlerin problem çözme becerileri daha düşük olarak bulunmuştur.

Alver (2005), eğitim fakóltesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarılarını eřitile değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: cinsiyetlerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; akademik başarı puan ortalamaları arasında kızların lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri bölümlere göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında psikolojik danışma ve rehberlik ve kimya eğitimi alan öğrencilerin aleyhine, sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri alanlara göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında fen alanında öğrenim gören öğrencilerin aleyhine, sosyal alanda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı; sınıf düzeylerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu; đretim şekillerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında örgün öğretimde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine, ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; En uzun süreyle yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim yeri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Kapıkıran (2005), lise ğrencilerinin derslerine ilişkin hedef yönelimleri ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 267 kız ve 186 erkek olmak üzere toplam 453 lise öğrencisine Hedef Yönelimliği Ölçeği(Dweck,1998) ve Problem özme Envanteri (Heppner and Peterson, 1982) ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Yapılan aşamalı regresyon analizine göre, planlayıcı değerlendirici problem çözme yaklaşımı yükseldikçe öğrencilerin öğrenme yönelimliği düşmekte,

aceleci problem çözüme yaklaşımı arttıkça öğrenme yönelimliliği artmakta olduğu tespit edilmiştir. Aceleci ve çekingen problem çözüme yaklaşıma sahip olma düzeyi yükseldikçe kaçınma hedef yönelimliliği düştüğü ayrıca, aceleci problem çözüme yaklaşımı düştükçe performans hedef yönelimliliğinin arttığı kaydedilmiştir.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke stilleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözüme becerileri değişkenlerinin yanısıra, cinsiyet ve doğum sırası gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre hazırlanan araştırmaya 160'ı kız, 103 erkek olmak üzere 263 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği ve Problem Çözüme Becerisi Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile problem çözüme becerileri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, problem çözüme becerilerinden kendine güven alt ölçeğinin öfke ve öfke ifade tarzları alt ölçeğinden sürekli öfke ($p<.01$) ve öfke dışı ($p<.05$) alt ölçekleri ile doğrusal ilişki, öfke kontrol ile de ters yönde bir ilişki içinde olduğunu saptamışlardır. Cinsiyet ve doğum sırası değişkenleri açısından problem çözüme ve öfke ele alındığında, sonuçlar cinsiyet değişkeninin problem çözüme sadece kaçınma yavaşlama boyutunda farklılık yarattığını, bu farklılığın erkekler lehine olduğunu bulgulamışlardır. Öfke ve öfke ifade tarzları cinsiyet değişkeni, istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Doğum sırası değişkeninin ise, öfke ve öfke ifade tarzlarından sürekli öfke ve öfke dışı boyutunda farklılığa neden olurken, problem çözüme becerilerinden de kendine güven boyutunda bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Gökçakan ve Çapri (2006) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın problem çözüme beceri düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin problem çözüme beceri düzeylerini yükseltmedeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 öğretim yılında Mersin Üniversitesinde okuyan ve grup çalışmasına gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler arasından seçilen 22 kişi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 11'i deney grubuna 11'i kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin problem çözüme beceri düzeyleri Heppner ve Peterson (1982)

tarafından geliştirilen 'Problem Çözme Envanteri' PÇE ile ölçülmüştür. Deney grubuna 8 haftalık ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreç) etkisinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla 8 hafta sonra izleme çalışması yapılmıştır. Üniversite öğrencilerine 8 hafta süreyle uygulanan ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme beceri düzeylerini yükseltmede etkili olduğu bulunmuştur.

Yukarıda verilen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Taylan (1990); Basmacı (1998); Bilge ve Aslan (1999); Koray ve diğ.,(2004); Alver (2005), problem çözme beceri algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bununla birlikte, Ferah (2000) problem çözme beceri algısında kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuş, problem çözme yaklaşım biçimlerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmalarda ise; Hisli (1990), kızların kişisel kontrol boyutunda kendilerini daha iyi algıladıkları, Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), cinsiyet değişkeninin problem çözmede sadece kaçınma yaşama boyutunda farklılık yarattığını, bu farklılığın da erkekler lehine olduğunu bulmuşlardır.

Problem çözme beceri algısını sınıf değişkeni açısından incelediğimizde ise; Taylan (1990) 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine, Alver (2005)'de bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulurken, Ferah (2000) sınıf değişkeni açısından fark olmadığını ortaya koymuştur. Bilge ve Aslan (1999)'da yaş açısından Problem çözme beceri algısında fark olmadığını; Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) de doğum sırası değişkeninin problem çözme yaklaşımlarından sadece kendine güven boyutunda bir farklılık yarattığı belirlemişlerdir. Problem çözme beceri algısını akademik başarı değişkeni açısından incelediğimizde; Bilge ve Aslan (1999); Ferah (2000); Alver (2005), araştırmalarında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Bilge ve Aslan (1999); akademik yönden sene kaybetmenin de anlamlı bir fark yaratmadığını belirlemişlerdir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların ışığında; ergenlerin öfkelerini ifade ediş tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde; Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), problem çözme becerilerinden kendine güven alt ölçeğinin öfke ve öfke ifade tarzları alt ölçeğinden sürekli öfke ($p<.01$) ve öfke dışı ($p<.05$) alt ölçekleri ile

doğrusal ilişki, öfke kontrol ile de ters yönde bir ilişki içinde olduğunu; Danışık ve Baker (2005)'de öfkesini kontrol eden ergenlerin problem çözme becerileri daha yüksek olup öfke düzeyi yüksek olanlar öfkelerini bastıranlar ve öfkelerini dışa yansıtan ergenlerin problem çözme becerileri daha düşük olarak bulmuşlardır.

Deney gruplarına verilen çeşitli eğitimlerin problem çözme beceri algısına etkisine baktığımızda ise; iletişim becerisi eğitiminin(Çam,1997), ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimin (Yıldız, 2003), yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin (Koray ve diğ., 2004) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın (Gökçakan ve Çaprı, 2006) problem çözme beceri algısına, olumlu etkisin olduğu saptanmıştır.

Ayrıca; olumsuz düşüncelerin ve anne-baba eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000), psikiyatrik örneklemden gelen ergenlerin normal ergenlere göre daha düşük problem çözme becerilerine sahip olduğu (Eryüksel, 1996), problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasında bir ilişki olduğu ve kendilerine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin problem çözmede daha başarılı oldukları (Kasap, 1997) bulunmuştur.

2.3.1. Çatışma Çözme Yöntemleri ve Çatışma Çözme Becerileri Programlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde çatışma, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programları ile ilgili araştırmaların yanı sıra önce çatışmaları yapıcı yolla çözme becerilerinin daha sonra da arabuluculuk öğretilen akran arabuluculuğu eğitim programları ve çatışma çözme eğilimlerine etkisi olduğu düşünülen farklı programlarla ilgili çalışmalara da yer verilmiştir.

Okullar, tüm dünyada çocukların ve gençlerin gelişimsel gündeminde merkezi bir yerde bulunmaktadır (Korkut, 2003). Uzun bir dönem çocukların ve gençlerin çoğunun hayatında yer alan okullar bu sebepten dolayı sadece akademik anlamda değil ayrıca etkili yaşam becerilerinin öğretilmesinde de aktif rol oynamalıdır.

ABD'deki okullar da AIDS/HIV, alkol, kariyer, çatışma çözme, suçluluk duygusu, aile yaşamı, sağlık, ahlak, kültür çatışması, erken hamilelik, öğrenme yöntemleri, okuldan kaçma, zorbalık gibi konularda önleyici programlar uygulanmaktadır. Bu programlarını içeren okullara devam eden öğrencilerin akademik olarak daha başarılı, aitlik ve güvenlik duygusu yüksek öğrenciler olduğu görülmüştür (Kaffengberg ve Seligman 2003., akt; Korkut ve ark.; 2004).

Çatışma çözme becerileri; özellikle okullarda psikolojik danışmanların verdiği önleyici hizmetler içinde en çok ihtiyaç duyulan konulardan biridir. Hutchinson ve Reagan (1989), Indiana'da, on üniversitede üniversite öğrencileri ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, psikolojik danışmanlarla, akademik ve okul yöntemiyle ilgili problemlerini çok rahat konuşabildikleri ortaya çıkmıştır. Bunlar, okulla ilgili konularda (%89.0), mezuniyetle ilgili gereksinimleriyle (%89.1) ve sınıflara kayıtlarıyla (%89.0) gibi konulardır. Ancak, öğretmenleriyle yaşadıkları çatışmalar (%61.3), disiplin problemleri (%55.8), akranlarla çatışmalar (%39.6), genel bireysel problemler (%39.5), hayatta nasıl yalnız kalınabileceğine ilişkin problemler (%34.2), aile ile çatışmalar (%30.7), ve gerilimden kurtulma (%26.5) gibi konularda danışmanlarla konuşmakta güçlük çektiklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin çatışma çözme ile ilgili olarak yapılacak, çatışma çözme becerileri eğitim grubunun, onların bu becerilerini geliştireceği ve böylece bu sorunları daha az yaşayabilecekleri düşünülmektedir (Akt; Kavalcı, 2001).

Okullardaki çatışma çözme programlarının savunmasında; programların öğrencilerin kendine güvenlerini, akademik başarılarını artırırken, okuldan uzaklaşmalarını azalttığı ileri sürülmektedir (Araki 1990; Davis 1986; Lam 1989; Marshall 1987; Maxwell 1989; akt., Tolson, McDonald ve Moriarty 1992).

Okullarda yaşanan şiddetin artış nedenlerine ilişkin yapılan kültürler arası çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerin şiddeti artırdığı tespit edilmiştir. (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004). Yine okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin çatışma yaşamalarının; sorumluluk duygularının yeterince olmaması, işbirliğine yönelik çalışmaların azlığı ya da okullarda öğrencileri yapıcı çatışma çözme becerilerini

kullanarak çözmelerini öğretecek uzmanların olmamasından kaynaklandığı bulgularına ulaşılmıştır (Johnson ve Johnson, 1994).

Dececco ve Richards (1974) lisedeki gençlerle onların sosyal çatışmaları algılayış biçimleri üzerine görüşme yapmışlardır. Çatışmalara müzakerelerle çözümlenmenin az olduğunu ve şiddetten kaçınmaktansa çatışmalara şiddetle yaklaşmanın daha yaygın kullanıldığını bulmuşlardır. Öğrenciler çatışmaların % 90'ının çözümlenmeden kaldığını ya da çözüm olarak yıkıcı yöntemlerin kullanıldığı şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır (Akt., Vera 2004).

Benzer bulgulara ulaşılan başka araştırmalarda da öğrencilerin çatışmalara gösterdikleri tepkiler incelenmiş ve öğrencilerin çatışma yaşadıklarında öğretmenden yardım isteme, saldırgan davranışlarda bulunma ya da ortamdan kaçma davranışları gösterdikleri, problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini çok fazla seçmeyip, kavga etme ya da kaçma davranışlarında buldukları belirlenmiştir (Haar ve Krahe, 1999, Morrison vd, 2001, akt., Taştan, 2004; Newman, Murray ve Lussier, 2001; Stevens, 2003).

Okullarda yaşanan çatışmaların kendisi şiddetin kaynağı değildir. Dececco ve Richards (1974)'ın, Brinson, Kottler ve Fisher (2004)'ın yaptığı araştırmaların dışında, Chen (2003)'in çalışmasında da şiddetin nedeni, çatışmanın çözümlenememesi veya yıkıcı yollarla çözümlenmeye çalışılması olarak belirlenmiştir. Çatışmaları yapıcı yolla çözme becerilerini öğretmek, öğrencilerin çatışma yaşandığında bunları kullanarak, saldırganlık ve kaçınma davranışlarını daha az tercih etmelerine neden olabilecektir.

Çatışma çözme becerileri eğitimi üç başlık altında yoğunlaşmaktadır; yapıcı çatışma çözme prosedürlerinin aktarıldığı müzakere ile akran arabuluculuğu ve bu ikisini kapsayan öğrencilere barış sağlayıcı olmayı öğretme eğitimleridir. Bunların dışında ayrıca çatışma çözme yönelimlerini araştıran birçok çalışmaya ulaşmaktayız. Bütün bu başlıklar altında yapılan araştırmalar ve bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Teorilerden hareketle başlatılan çatışma çözme programı geliştirme çalışmaları, uygulama ağırlıklı olarak şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan çok tanınan ve yaygın olarak kullanılanlardan olan çatışmaları yapıcı yolla çözmeyi öğreten Teaching

Students To Be Peacemaker Program (TSP) 1960'larda başlamıştır. 1960'lar boyunca çatışma çözmenin belli sayıdaki yönleri araştırılmıştır bunlar;

Çatışmaları yapıcı yolla çözmeye perspektif kazanmanın önemi (Johnson 1967, 1971 akt., Johnson ve Johnson 2004),

Yapıcı çatışmalarda iletişimin rolü (Deutsch 1973; Johnson 1974 akt., Johnson ve Johnson 2004),

Bütünleştirici müzakerenin doğası (Johnson 1967 akt., Johnson ve Johnson 2004),

Sonuçların eşitliği ve yerine getirilmesinin önemi (Deutsch 1973 akt., Johnson ve Johnson 2004),

Ve yapıcı çatışmanın doğasıdır (Deutsch 1973; Johnson 1970; Johnson ve Johnson 1976; Johnson ve Johnson 1979 akt., Johnson ve Johnson 2004).

Teorileştirme ve araştırma sonuçlarından baz alınan deneysel prosedürler, çatışmaları yapıcı yolla çözümlenmek için geliştirilmişlerdir. Problem çözme müzakere süreçleri Johnson'ın 1967 de yaptığı bölüştürücü ve bütünleştirici müzakere durumlarında perspektif kazanmayla ilgili tezlerinden elde edilmiştir ve TSP programında kullanılmışlardır (Akt., Johnson ve Johnson 2004). İlâveten bütünleştirici müzakere prosedürleri 1960'ların sonunda lise öğrencilerinin nasıl yalnız ve yabancılaşmış akranlarına ulaşır arkadaş olacaklarıyla ilgili eğitmek için geniş skalalı bir eğitim planının bir parçası olarak düşünülmüştür (Johnson 1972; akt., Johnson ve Johnson 2004). Çatışma çözme prosedürlerinin bu parçaları ve ilgili becerileri inşa etme egzersizleri 1970'lerin başında yayımlanmıştır (Johnson 1972; Johnson ve Johnson 1975; akt., Johnson ve Johnson 2004). 1970'lerin ortasında bütünleştirici müzakere evli çiftlerin terapisinde öğretilmiştir (Johnson 1983), aynı zamanlarda Johnson bütünleştirici müzakereyi kariyer planlamaya da yerleştirmiştir 1980'lerin başında ise bir çatışma çözme eğitimi olan TSP programı ana sınıftan mezuniyete kadar biçimlendirilerek kullanılmıştır (Akt., Johnson ve Johnson 2004).

Ulusal Şehir Birliğinin (National League of Cities) 700 şehirde yaptığı bir araştırmada yanıtlayanların % 89 u kendi toplumlarında şiddetin önemli bir problem olduğunu belirtmişlerdir. Bu kaygı verici durumla ilgili alınan önlemler dahilinde Amerika'daki bir çok ilk, orta okul ve liselerde akran çatışma çözme programlarını başlatmışlardır (Akt.,Walker 1994). 1980'lerden beri özellikle Amerika'da uygulama

çalışmalarına yoğun bir şekilde rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları bulgularıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Koch ve Miller (1988), çalışmalarında ortaokul öğrencilerine uygulanan çatışma çözme programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çatışma çözme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle eğitim almayan kontrol grubu öğrencileri arasında pazarlık sürecini bilme ve bu süreci çatışmalara uygulama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Deney grubunun eğitimden sonra çatışmalara daha fazla uzlaşmacı bir tutumla yaklaştığı belirlenmiştir.

Reoderick (1988), iki okulda karşılaştırılmalı olarak yaptığı çalışmada, birinci okula, çatışma çözme ve arabulucuk eğitimi müfredatla birlikte verilmiş ve ayrıca bir öğrenci arabuluculuk programı uygulamıştır. İkinci okula ise sadece müfredat ile birlikte çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarına bakıldığında arabuluculuk programının uygulandığı okulda sonuçların başarılı olduğu, sadece müfredat içinde eğitimin verildiği okulda sonuçlarda hiçbir etki olmadığı görülmüştür. Sonuçta öğrencilerin becerileri ve yapıcı çatışma çözme biçimlerini sadece teorik olarak öğrenmelerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin bu öğrendiklerini günlük hayat içinde denemek istedikleri ortaya çıkmıştır (Akt; Shulman 1996).

Benenson (1989), ilköğretim 4.,5., ve 6., sınıf öğrencilerine çatışma çözme programı uygulamıştır. Öğrenci ve öğretmenlere işbirliği ve çatışmalara problem çözme yöntemi ile yaklaşmayı öğreten çatışma çözme eğitimi verdikten sonra içlerinden 24 öğrenciye arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Arabuluculuk eğitimi alanlar akran arabuluculuğu yapmak için görevlendirilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin arttığı ancak okulda yaşanan disiplin olayları açısından anlamlı bir azalma olmadığı tespit edilmiştir (Akt; Taştan, 2004).

Emerson (1990), ortaokul ve lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Akt; Taştan, 2004).

Day (1990), uyguladığı çatışma çözme eğitiminin empati kurma becerisi, sosyometrik durum ve kendine güven üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada deney grubunda olan ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine, rol oynama yöntemi ile, çatışma çözme eğitimi vermiştir. Öğrencilerin bu becerileri kullanıp kullanmadığını gözlemlemiştir. Sonuçlar empatik beceri ve kendine güven açısından deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını ve yaşanan çatışmaların sıklığında azalma olmadığını göstermiştir. Ancak sosyometrik durum açısından bakıldığında ise; eğitim alan öğrencilerin grup içinde daha olumlu izlenim bıraktığı ve arkadaşları ile ilişkilerinde ön plana çıktığı görülmüştür (Akt; Taştan, 2004).

Çatışma çözme programlarına ilişkin başka bir araştırmada, Lyon (1991), bir lisede öğrencilerle yaptığı çalışmada, okulda disiplin problemleri olan ve geçmişte bir çok öğrencilerle kavga yaşamış gençlerle iki grup yapmıştır. Grupları sekizer öğrenciden oluşturmuş ve sekiz saatlik bir eğitim vermiştir. Her öğrenci, çeşitli çatışmalarla ilgili tepkilerini, ilişkileri ve duygularını yazmışlardır. Daha sonra her durum rol yapma ile oynanmış, her senaryodan sonra grup oynadıklarını tartışmış ve danışmanın onların bireysel tutumlarını anlamalarına yardımcı olacak bir ölçeği doldürmüşlardır. Daha sonra danışman her senaryo için daha şiddetli sonuçlar getirmeye başlamış. Rol değiştirmeler, taklitler çatışma çözme öğretmek için bu çalışmada kullanılan tekniklerdir. Öğrencilere aynı zamanda sözel ve sözel olmayan iletişimi nasıl geliştirecekleri de öğretilmiştir. Eğitimden sonra, her öğrenci danışmanın yanına hafta da bir kez, dört hafta boyunca izleme için gelmişlerdir. Eğitimin sonunda sekiz öğrenciden altısı çatışma çözme becerileri konusunda gelişim işaretleri göstermiştir. Ancak dört hafta sonunda tekrar görüşüldüğünde tüm öğrencilerde gerileme görülmüştür. Lyon (1991) tarafından yapılan gözlemlerde programın başarılı olması için grupların altı haftadan uzun olması hatta bir dönemin tümünü kapsamaması ve öğrencilerin dış güçlerden etkilenme durumu göz önüne alınarak mutlaka danışmanla öğrenciler arasında bir anlaşma yapılması gerektiği belirtilmiştir (Akt., Kavalcı,2001).

Hughes (1991), verilen çatışma çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelediği bir çalışma yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bir gün boyunca çatışma çözme eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere iki saatlik çatışma çözme ile ilgili bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Program uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

çatışma çözmeye yönelik davranışları videoya kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf içindeki davranışlarına ilişkin gözlem kayıtları tutulmuş ve disiplin olayları da incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, uygulanan çatışma çözme eğitimi programının, öğrencilere çatışma çözme becerisi kazandırdığını, olumlu çatışma çözme yöntemlerinin kullanılmasında ve disiplin olaylarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir (Akt; Taştan, 2004).

Brown (1992), arabuluculuk eğitiminin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çatışmalara karşı geliştirilen olumlu stratejilerin dağılımına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak eğitim alanların çatışma çözme becerilerinde önemli derecede artış olduğu, ilkokul öğrencilerinin ortaokul ve lise öğrencilerine oranla daha barışçı davrandığı tespit edilmiştir (Akt; Taştan, 2004).

Deutsch (1992)'un, New York'ta bir lisede yaptığı araştırmada öğrencilere üç grup halinde eğitim verilmiştir. Birinci grup işbirliğiyle öğrenme, ikinci grup çatışma çözme, üçüncü grup ise hem işbirliğiyle öğrenme hem de çatışma çözme eğitimleri almışlardır. Genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin eğitimlerle ve sonuçlarıyla ilgili görüşleri olumlu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları bilimsel olarak yeterince incelenip, desteklenirse de araştırmacılar her iki eğitimi alan üçüncü grubun en fazla olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir (Pendharkar, 1995).

Ortak öğrenme ve çatışma çözme becerileri eğitiminin birlikte verilmesinin ile ilgili Zhang (1994) tarafından yapılan başka bir çalışmada, yapıcı çatışma ve çözme ve ortak öğrenme ile ilgili bir model üç üniversitede uygulanmış ve test edilmiştir. Birinci üniversitede yapıcı çatışma çözme becerileri öğretilmiş, ikincisinde ise hem yapıcı çatışma çözme hem de ortak öğrenme uygulanmıştır. Son okula ise sadece ortak öğrenme modeli verilmiştir. Yapıcı çatışma çözme eğitiminde 4 temel alanda bilgi verilmiştir, bunlar; saldırganlığı önleme, temel tartışma becerileri, tartışma becerilerinin uygulanması, ve temel arabuluculuk becerileridir. Çalışmanın sonuçlarında çatışma ile başetmede ilerleme, sosyal desteğin artması, yıkıcılığın azalması, olumlu yaşam davranışlarının artması ve bireysel kontrol duygusunun arttığı görülmüştür (Akt.,Baulter ve Von Bergen, 2001).

Johnson ve Johnson (1992), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine iletişim ve akran arabuluculuğu becerileri ile olumlu benlik algısı geliştirmeye yönelik çatışma çözme eğitimi uygulamıştır. Programın öğrencilerin çatışmalarını çözmeye saldırgan davranışlar yerine problem çözme davranışı becerisi kazandırdığı bulgulanmıştır.

Deutsch (1993), akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin bundan çok büyük yarar sağladıklarını belirtmiştir. Programlara katılan arabulucuların, arabuluculuk yapmaktan büyük zevk aldıkları, okul aktivitelerine olan ilgilerinin arttığı, akademik olarak daha başarılı hale geldikleri, çatışma ile ilgili tutumlarını çok daha olumlu hale geldiği ve sosyalleştikleridir (Schrumpf ve diğ. 1990; Akt., Carruthers ve diğ. 1996).

Sherrod (1994), çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının uygulandığı ilkökul, ortaokul ve liselerde yaptığı araştırmada, yöneticilerin, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programlarının etkililiği ile ilgili gözlemlerini araştırmıştır. Çalışma yöneticilerin çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programı uygulandıktan sonra okulda daha etkili biçimde eğitim ve öğretimin sürdüğünü, okulun havasının olumlu yönde değiştiğini ve disiplin sağlamak konusunda yaşanan zorlukların azaldığını düşündüklerini göstermiştir (Akt; Taştan, 2004).

Orpinas vd., (1995) şiddeti önlemeye yönelik olarak geliştirdikleri kısa süreli bir programın orta okul öğrencilerinin saldırganlıklarında anlamlı bir düzeyde azalma meydana getirdiğini ve öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yöntemlerinden olan problem çözmeye yönlendiklerini bulmuşlardır. Araştırmanın izleme testlerinde ise anlamlı düzeyde görülen bu sonuçların sürmediğini saptamışlardır.

Johnson vd., (1995) tüm okul yaklaşımı akran arabuluculuğu programının etkililiğini incelemişlerdir. Varoşlardaki bir okulun 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki altışar şubeye çatışmaları nasıl yapıcı yolla çözebilecekleri dokuz saatlik eğitimle öğretilmiştir. Araştırmanın sonunda eğitim alan grubun hepsi çatışmalarda müzakere ve arabuluculuk süreçlerini anlamlı düzeyde geliştirmiş ve uygulamışlardır.

Johnson ve Johnson (1995d), beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenciler katılmışlardır. Verdikleri eğitim çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak

öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı arttıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmalarının çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra, öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmişler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Bulgular müfredatın içine katılarak verilen çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı yönünde olmuştur.

Pendharkar (1995), ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada deney grubu öğrencilerine çatışma çözme becerilerini öğreten bir program uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim programının yapıldığı deney grubu öğrencileri uygulama yapılmayan kontrol grubundakilere göre çatışma yaşadıklarında daha olumlu davranışlar göstermişlerdir. Ayrıca çalışmada cinsiyet farklılıkları da gözlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çatışma durumunda problem çözme yöntemini daha fazla benimsedikleri, erkeklerin ise daha çok karşı karşıya geldikleri belirlenmiştir.

Johnson ve Johnson (1996), ilkokul öğrencilerine barışçı iletişim becerileri öğretme amaçlı çatışma çözme beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Eğitim alan öğrencilerin çatışmaları kendiler çözümlenmeyi seçerken eğitim almayanların öğretmene başvurdukları, duyguları ifade etmekte ve seçenek üretmekte zorlandıkları ve çatışmalarını çözmelerinin daha uzun zaman aldığı görülmüştür. Altı ay sonraki izleme çalışmasındaki bulgular da eğitim alan öğrencilerin bu becerileri kullanmaya devam ettikleri yönünde olmuştur.

Sweeney ve Carruthers (1996) ortaokul öğrencileri ile akran arabuluculuğunu inceledikleri araştırmalarında uyguladıkları çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programının öğrenciler üzerindeki etki boyutunu aileler ve öğretmenlerle de çalışarak araştırmıştır. Eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri becerileri okulda çıkan çatışmalarda kullanabildikleri, çatışmalarını problem çözme yöntemiyle çözdükleri görülmüştür. Eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin de çocuklarını davranışlarında olumlu yönde değişim olduğunu, ders başarılarında, ders devamlarında artış olduğunu ve okula karşı olumlu tutum benimsediklerini belirttikleri görülmüştür Bir başka bulgu ise; öğretmenlerin bu eğitimi alan öğrencilerin sınıfında şiddet davranışının azaldığını belirtmesi olmuştur.

Johnson ve Johnson (1997) 6. ve 9.sınıfta 185 öğrenci ile çatışma çözme eğitiminin etkisi üzerinde çalışmışlardır. Deney grubuna verilen 14 saatlik eğitimin sonunda bu gruptaki öğrencilerin çatışma çözme ve pazarlık sürecini bilme düzeyleri ve bu süreçtekileri gerçek çatışmalarında uygulama becerilerinin eğitim almayan kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Araştırmada amaç öğrencilere yapıcı ve sağlıklı çatışma çözme biçimlerini öğretmektir. Öntest-sontest sonuçları t testi ile incelenmiş ve eğitimden önce gençlerin çatışma çözme biçimlerinden daha çok zorlama ve uyma biçimlerini kullanırken, eğitim sonrasında öğrencilerin %50 sinin çatışmaları çözmek için tartışma başlatma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerdeki çatışmalarını çözmek için kullandıkları biçimlerin yıkıcı çatışma çözme biçimlerinden yapıcı çatışma çözme biçimlerine doğru geçtikleri görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin eğitim aldıktan sonra, çatışmaları uzlaşma yöntemi ile nasıl çözeceklerini öğrendikleri ve bunu gerçek çatışma durumuna uygulayabildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın başka bir sonucu da çatışmalarda uzlaşma yöntemini kullanmada cinsiyet açısından bir farklılık olmayışıdır.

Dusenbury vd. (1997), saldırganlıkla ilgili araştırmalar kısmında da belirtildiği gibi şiddet önleme programları arasında umut veren, işlerliği olan yaklaşımları tespit etmeye yönelik çalışmalarında; çatışma çözme yönetiminin, problem çözmenin ve etkili iletişimin bu çalışmalardan olduğunu tespit etmişlerdir.

Stevahn ve Johnson (1997) birlikte yürüttükleri Kanada’da bir okulda uygulanan ve öğrencilere, İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş bir çatışma çözme becerileri programında, araştırmaya tesadüfi bir şekilde seçilmiş 40 öğrenci katılmış ve İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş 9.5 saatlik bir çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise çatışma çözme becerileri eğitimi almamıştır. Elde edilen bulgular ise; çatışma çözme becerileri eğitimi alan grupta kontrol grubuna göre akademik başarıda, çatışma çözme işlem yolunu kullanma ve bilgilenme konusunda istekli olma ve öğrendiklerini çatışmalara uygulama yönünde anlamlı sonuçlar şeklindedir.

Henkin, Cistone ve Dee (2000), yaptıkları çalışmada okullarda verilen çatışma çözme becerisi eğitiminin, öğrencilerin belirli bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında sorunu çözmek için yapıcı çaba harcamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın

sonuçları; çatışma çözme beceri eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre çatışma yaşadıklarında, çözmek için daha fazla uzlaşmacı tutum benimsediklerini ortaya koymuştur.

Breunlin ve arkadaşlarının (2001) okuldan uzaklaştırmaya alternatif olarak sundukları çatışma çözme becerileri eğitimine ilişkin yaptıkları araştırma bulguları saldırganlıkla ilgili yapılan araştırmalar kısmında da aktarıldığı gibi eğitimi alan deney grubu lehine olmuştur. Bazı saldırgan davranışlarından dolayı okuldan uzaklaştırma almış çocuklardan deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Eğitimi alan deney grubu eğitim almayan kontrol grubuna göre izleme sürecinde daha az saldırgan davranışlarının tekrarında bulunmuşlardır.

Palmer ve Roessler (2001), üniversite öğrencilerine uygulanan yedi oturumluk kendini koruma ve çatışma çözme becerileri eğitimi programının, sınıf içindeki çatışmalarında uzlaşmacı yaklaşımda bulunmalarına etkisini incelemiştir. Programın uygulanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerin iletişim kurma becerilerin arttığı, eğitim almayan gruba oranla daha fazla haklarını savundukları ve kendilerine güven duymaya başladıkları görülmüştür

Woody (2001), araştırmasında bir lisede 15-20 yaş arası 240 öğrenci üzerinde iki yıl kapsamlı çatışma çözme programının etkisini incelemiştir. Öğrenciler ve okul personelinin elde edilen bulgular; programın okulda daha işbirlikçi bir atmosfer yarattığı, açık ya da gizli çatışmaları azalttığı (programdan sonra kavganın olmadığı), öğrencilerin çatışmalarını öğrendikleri süreçleri kullanarak kendi başlarına çözmeye çalıştıkları, daha kendiden emin ve daha az saldırgan cevaplar verdikleri şeklindedir. Program etkisini uzun dönem sene içinde ve yıl sonuna kadar devam ettirdiği belirlenmiştir.

Stevahn vd., (2002) California varoşlarındaki bir lisede 92 öğrenciyle yaptıkları çalışmalarında sosyal konularla bütünleştirdikleri bir çatışma çözme programının etkililiğini incelemiştir. Sosyal konularla bütünleşen çatışma çözme programını alan deney grubu öğrencilerinin, sadece sosyal konuları alan kontrol grubundakilere göre daha uygun müzakere basamaklarını kullandıkları tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan

üç hafta ve yedi ay sonraki izleme testlerinde de programda öğrenilenlerin devam ettirildiği bulunmuştur.

Lane-Garon ve Richardson (2003), ilköğretim 8. sınıfa devam eden 300 öğrenciye çatışma çözme eğitim programı uygulayarak bu programın okulun iklimi ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda programın, öğrencilerin bilişsel ve duygusal olarak çatışmaya farklı bakmalarını, olumlu olarak tanımlamalarını ve yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmalarını sağladığını, öğrencilerde oluşan bu olumlu gelişmenin okul iklimini de daha güvenli ve barışçıl hale getirdiğini tespit etmişlerdir.

Scott (2003), iki yıl süren bir çalışmada devlet okulunda çatışma çözme programı uygulayarak, grup içi ilişkilere etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, programın öğrencilerin grup içerisinde çıkan çatışmalara daha olumlu bakmalarında, çatışmanın kendisinin olumsuz bir durum olarak tanımlamamalarında ve çatışmanın çözümünde yapıcı bir yaklaşım benimseyerek uzlaşma yollarını denemelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Aber vd., (2003) yaratıcı çatışma çözme programı olan RCCP'yi değerlendirme raporunda bu programın etkililiğini araştırmışlardır. RCCP ABD'deki en eski çatışma çözme programlarından biridir. Yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandırmak ve pozitif gruplararası ilişkiler geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Saldırganlık ve şiddet içeren davranışların öğrenildiği felsefesine dayanarak eğitimle yine bu davranışların değiştirilebileceğini savunur. Bu nedenle programda açık iletişim, etkin dinleme, duyguları ifade etme, çatışma çözme, önyargılara karşı gelme, öfke ile baş etme, işbirliği yapma, tarafsız olma, farklılıkları kabul etme gibi beceriler yaşa uygun interaktif aktivitelerle ve okul programı arasında verilmektedir. RCCP'ye ek olarak akran arabuluculuğu, aile-idareci eğitimleri ve yerel bir eğitici kapasitesi oluşturmak için yapılan eğitimlerde yapılmaktadır. 1994-1996 yıllarında Newyork'taki 15 ilköğretim okulunda 350 öğretmen ve 1 ile 6. sınıflar arasındaki 11000 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada farklı seviyede ve farklı öğretmenlerden 7 ay boyunca RCCP alan ve almayan öğrencilerin farklılıkları araştırılmıştır. Sonuçta programın yararlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin düşmanca tavırlarında, saldırgan davranışlarında, yıkıcı problem çözme stratejilerinde azalmaların olduğu saptanmıştır. Özellikle yüksek düzeyde RCCP dersi kendi öğretmenlerinden almış olan öğrencilerde daha yararlı olmuştur.

Stevahn vd., (2005) çatışma çözme becerileri eğitiminin müfredata dahil edilerek verildiği araştırmalarında, çatışma çözme becerileri ile ilgili daha çok ve yoğun eğitim alan öğrencilerdeki çatışmaya gösterilen tutum ve yaklaşımlardaki gelişmelerin daha fazla olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Johnson ve Johnson (2004) araştırmalarında öğrencilere barışçıl ve barış sağlayıcı olmayı öğreten çatışma çözme ve akran arbuluculuğu programı olan TSP programlarının, 1988- 2000 yılları arasında iki ülkede gerçekleştirilmiş olan 16 çalışmasının etkililiğini raporlaştırmışlardır. Çalışmalar ana okulundan 9. sınıfa kadar ki öğrencileri içermektedir. Kanada ve Amerika'daki farklı yerleşim bölgelerindeki farklı sınıf düzeylerine gerçekleştirilen çalışmalar bir dizi soruya yanıt aramışlardır. Sorular ve tespit edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır;

1. Öğrenciler arasında ne sıklıkta çatışmalar olmaktadır ve varolan en yaygın çatışmalar nelerdir? Öğrencilerin günlük olarak çatışmalara girdikleri tespit edilmiştir. Varoşlarda ki çalışmalarda; çatışmaların önemli bir kısmı kaynakların sahipliği ve kullanım hakkı üstüne olduğu saptanmıştır. Bazı çatışmaların fiziksel ve sözlü şiddet içerdiği; çatışmaların evden daha fazla okulda yaşandığı; evde ki çatışmaların da tercihler, sahip olunan mülkler ve kullanım haklarıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir.

2. Eğitimden önce öğrenciler çatışmalarını yönetmede hangi stratejileri kullandılar? Eğitimden önce öğrencilerin genelde çatışmalarını a) kazanıncaya kadar; diğerini kabul etmeye zorlayarak (ya diğer tartışmacıya güç kullanarak ya da öğretmene diğerinin pes etmesi için zorlamasını söyleyerek), b) diğer kişi ve çatışmadan kaçarak çözümlenmeye çalıştıklarını saptamışlardır. Öğrencilerin problem çözme ve bütünleştirici müzakere yöntemini nasıl işletecekleri bilgisinden yoksun olduklarını tespit etmişlerdir. Eğitimden önce öğrencilerin çatışmaları her zaman bir kazananın bir kaybedenin olduğu savaşlar gibi algıladıklarını ve böylesi bir durumdan kaçmak için de çatışmaları çözümlenme sorumluluğunu öğretmenin üzerine yerleştirdiklerini bulmuşlardır.

3. TSP programı öğrencilere müzakere ve arabuluculuk sürecini öğretmede başarılı mıydı? Eğitimi takiben öğrencilere müzakere ve arabuluculuk süreçlerinden hatırladıkları basamakları yazmaları istenen bir test verilmiştir. Çalışma süresince eğitimi alan öğrencilerin % 90'ı basamakların tümünü hatırladıklarını, eğitimin bitiminden yaklaşık 1 yıl sonra da öğrencilerin % 75'inden fazlasının hala tüm basamakları hatırladıklarını

saptamışlardır. Bu sonuçların eğitimin çok etkili olduğunun göstergesi olduğu belirtilmiştir.

4. Öğrenciler müzakere ve arabuluculuk prosedürlerini çatışmalarına uygulayabildiler mi? Öğrencilerin bu prosedürlerini uygulayıp uygulamadıklarını tespit etmek amacıyla hem çatışma rapor formları doldurulmuş hem de gözlenmişlerdir. Öğrencilerin prosedürleri çok iyi uyguladıkları ve eğitimin bitmesinden aylar sonra da hala çok iyi uygulamaya devam ettikleri saptanmıştır.

5. Öğrenciler çatışmaları çözmeye hangi stratejileri kullandılar? Öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla en yıkıcı yöntemlerden (fiziksel sözel saldırganlık) en yapıcı tutumlara (uygun davranış için normlar isteme, alternatifler önerme ve problem çözme müzakerelerini sürdürmek) kadar süre giden ve üzerinde kaçınma, güç kullanma, yatıştırma, uzlaşma, problem çözmek için müzakere stratejilerinin bulunduğu 2 skala kullanılmış. Eğitim alan öğrencilerin çatışmalarını çözmeye müzakere ve arabuluculuk prosedürlerini kullanma eğiliminde olduklarını saptamışlardır. Erkek ve kız öğrenciler arasında çatışmalarını çözmeye kullandıkları stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ayrıca evde ve okulda kullandıkları stratejileri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6. Öğrenciler müzakere ve arabuluculuk prosedürlerini okul dışı ve sınıf dışı çatışmalarına transfer edebildiler mi? Çalışmalar öğrencilerin bunu yaptığını, koridorlarda, kantinlerde, oyun alanlarında ve aile kurumlarında da bu prosedürleri kullandıklarını saptamışlardır.

7. Seçenek verildiğinde öğrenciler kazan-kaybet mi yoksa problem çözme müzakerelerini mi çalıştıracaklardır? TSP eğitimini takiben öğrenciler kazanmayı ta da en yüksek derece de ortak çıkarlar aramayı deneyecekleri durumlara sokulmuşlardır. Eğitim almamış öğrencilerin neredeyse her zaman kazanmayı denedikleri, eğitim almış olanların büyük çoğunluğunun ise yüksek derecede ortak sonuçlar çıkarmaya odaklandıklarını saptamışlardır.

8. Çatışmalar nasıl çözümlenebildiler? Deney ya da kontrol gruplarında ki çatışmaların çok azının, bir yetişkinin hakemliği veya bağışlama yoluyla çözümlendiği bulunmuştur. Her iki tarafın da amaçlarına ulaşmasıyla sonuçlanan bütünleştirici müzakerenin eğitim alan öğrenciler tarafından çok daha yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Okulda veya evde kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir fark bulunmamış, sadece bir çalışmada eğitim alan öğrencilerin daha fazla yapıcı çözümler

bulma eğiliminde olduklarını gösteren bir etki ölçüsü belirlenmesi için gerekli istatistik saptanmıştır.

9. TSP programı öğrencilerin akademik başarılarını artırır mı? Akademik konuların parçası olarak TSP eğitimi alan öğrencilerin başarı ve hatırlama testlerinde sadece akademik konuları öğrenenlere oranla daha yüksek puanla alma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

10. TSP eğitimi çatışmaya karşı daha olumlu tutum geliştirilmesi ile mi sonuçlanmaktadır? Çatışmaya karşı tutumlar kelime çağrışım testleriyle ölçülmüştür. Eğitimden önce öğrencilerin ezici bir çoğunlukla çatışmaya karşı olumsuz tutumlar göstermişler neredeyse hiç pozitif sonuçlar görülmemiştir. Eğitimden sonra çatışmalar hala pozitiften daha çok negatif olarak algılanırken, eğitim alan öğrencilerin tutumları göze çarpan biçimde daha pozitif ve daha az negatif olduğu, eğitim almayanların tutumlarının aynı kaldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen, idareci ve ailelerin TSP programıyla ilgili algıları yapıcı ve yardımcı olduğu eğiliminde saptanmıştır. Çocukları projenin parçası olmayan bir çok aile kendi çocuklarının da gelecek yıl eğitim almalarını talep etmiş ve birkaç aile eğitim almayı istemiş böylece aile içindeki çatışmalarda yapıcı prosedürlerin kullanımını ilerletebileceklerini belirtmişlerdir.

11. TSP eğitimi öğretmen ve idarecilerin çözümü gereken disiplin problemlerinde azalmaya yol açar mı? Öğrencilerin çatışmalarını fakülte ve idareye gerek duymadan çözüme eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi problemlerinde anlamlı bir şekilde azalma olduğu, öğretmenlerin baş etmek zorunda kaldıkları disiplin problemlerinde % 60 azaldığı ve idarecilere sevk edilenlerinde % 90 düştüğü tespit edilmiştir.

Stevahn (2004) çalışmasında, ilkokuldan liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik başarıda olan öğrencilerle yaptığı 12 çatışma çözme becerisi kazandırmaya ve akran arabulucusu yetiştirmeye yönelik programını incelemiştir. Araştırmalarında okul müfredat programı ile bütünleştirilen çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan dokuz tanesinde bütün okul yaklaşımı, üç tanesinde de kadro yaklaşımı uygulanmıştır. Tüm araştırmaların bulguları araştırmacı tarafından iki başlıkta toplanmıştır. İlk bulgu, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminin öğrencilerin uzlaşmaya yönelik çatışma çözme süreci kullanma becerilerini arttırmasıdır. İkinci bulgu ise; bu eğitimin akademik başarıyı arttırdığı yönündedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi alanların

çatışma çözüme süreci basamaklarını öğrendikleri, çalışma gereği yapılan çatışma senaryolarını çözmek için istekli oldukları, gerçek yaşamdaki çatışmalarda da çatışma çözüme sürecindeki basamakları doğru şekilde uyguladıkları, gereksimler ve amaçlarla ilgili olarak doğru biçimde akıl yürütmekte başarılı oldukları belirlenmiştir.

Çatışma çözüme becerileri konularında hizmet veren, araştırmalar yapan yurt dışı kurumlardan biri de ICCCR'dır. İşbirliği ve Çatışma Çözme Uluslararası Merkezi (ICCCR) 1986 yılında çatışma çözüme alanında dünyaca ünlü bilim adamı Profesör Dr. Deutsch tarafından kurulmuştur. 1987'de ünlü ve yenilikçi bir öğretmen, uzman ve sosyal propagandacı olan Ellen Raider Merkeze katılmıştır. Dr. Deutsch ile beraber teori ve pratiği dikkatlice bütünleyen çatışma çözüme üzerinde çalışmak için bir yaklaşım oluşturmuşlardır. Merkezin görevi eğitimseldir: bireylere, okullara, topluma, iş çevrelerine ve hükümetlere çatışmanın doğasını daha iyi anlamaları için ve çatışmayı tamamen ve yapıcı bir şekilde çözmek için imkan tanıyan ortam ve becerileri geliştirmek için yardım etmek. ICCCR özellikle içinde çatışmaların meydana geldiği sosyal kültürel ve kuramsal şartların önemini vurgulamaktadır. Merkezin felsefesi teori ve araştırmayı sıkıca pratikle birleştirmektir. ICCCR çatışma çözüme becerileri ile ilgili projeler gerçekleştirmiştir.

Coleman ve Beth (2004), İşbirliği ve Çatışma Çözme Uluslararası Merkezinin ICCR tarafından yürütülen iki ayrı projenin bulgularını sunmuştur. Çocuklar için Erken Çocukluk Dönemi Sosyal-Duygusal (ECSEL) Çatışma Çözme Programı ve müfredatı okul öncesi dönemlerde (2-6 yaş grubu) sosyal/duygusal, idrak ve çatışma çözüme yeteneklerinin gelişimini ilerletmeye dayalı gelişimsel olarak uygun, teori-tabanlı bir yaklaşım için ihtiyacı karşılamak amacıyla 1997'de oluşturulmuştur. ICCCR programı üç şehirde, Boston, Dallas, Los Angeles, geliştirmek, test etmek ve yaymak için çalışmıştır. Yapıcı çatışma çözümenin altını çizen sosyal-duygusal yeteneklerin üzerine odaklanarak personel, anne babalar ve çocuklarla beraber çalışmışlardır. Çocuklara duygularını keşfetmek ve kendilerini ifade etmek için dili kullanmaları öğretilmiş, şarkı ve dans etme gibi çeşitli gençlik-arkadaşlık araçları bu yetenekleri öğretmek için kullanılmıştır. Anne babalara ve personele aynı kavram ve yetenekler öğretilmiş, böylece modelleme yapabilmişler ve çocuklar için bu davranışları kuvvetlendirebilmişlerdir. 1997 sonbaharından 1999 sonbaharına doğru bu programın değerlendirmesi ülke genelindeki Head Start kreş merkezlerindeki 18 sınıfta yapılmış, her üç durumdan bir tanesine

gelişigüzel tahsis edilmiş: ECSEL eğitimi (a) kreş personeli, anne babalar ve çocuklar için (b) kreş personeli ve çocuklar için (anne babalar dahil değil) ve (c) kontrol, eğitim yok. Hem anne babalarla hem de kreş personelinin eğitildiği durumda çocuklar kendine güvenme, işbirliği ve kendine hakim olmada önemli artışlar ve agresiflik, sosyal olarak geri çekilme davranışlarında ise önemli düşüşler gösterdikleri saptanmıştır. Eğitim alan anne babalar, otoriter ve kötümser anne baba stillerinde önemli azalma ve yönetici anne baba stiline ise artış gösterdikleri tespit edilmiştir (Sandy ve Boardman, 2001, akt., Coleman ve Beth 2004).

İkinci projede; alternatif Lise Uzun Alan Çalışması gençler üzerine odaklanmış 1988 baharında başlamıştır. Amaç, New York'ta başka bir liseye devam eden, okuldaki zor durumlara katlanan gençlere işbirliği öğretimini tanıtmının ve onları yapıcı çatışma çözmede eğitmenin etkilerine karar vermektir. 2 yıllık alan çalışmasının bulguları; işbirlikçi öğretim kombinasyonu ve çatışma çözme eğitimi, daha az zulmü ve sosyal desteği artıran deneyimlerine götüren, çatışmalarıyla başa çıkma yeteneğinde belli bir gelişme gösteren öğrencilerle sonuçlandığını göstermiştir. Diğerleriyle bu ilişkileri geliştirmeye, kendine saygıda yükselişe, endişe ve depresyon duygularında azalışa ve daha sık olumlu refah duygularına yönelmiş, yüksek kendine saygı daha sonra kendi yazgımız üzerine daha büyük bir kişisel kontrol duygusu üretmeye götürdüğünü saptamışlardır ve bu değişimlerin yüksek akademik performanslarla da olumlu şekilde ilişkili olduklarını bulgulamışlardır.

Sonraki yıl ICCC, New York Eğitim Yönetimi'yle anlaşma yapmış ve New York'ta her lisedeki bir aracılık ve müzakere uzmanını eğitmek için 2 yıllık projeyi yürütmüştür. Bu ilk hareketten sonra bütün New York şehri liselerindeki müdürler ve müdür yardımcıları da çatışma çözme konusunda eğitilmiştir.

Yukarıda aktarılan uygulama çalışmalarının yanı sıra, hazırlanmış ama uygulamasına rastlanmayan çatışma çözme programları da bulunmaktadır. Coffman (1988), anne- babaları boşanmış çocuklar için bir çatışma çözme biçimleri eğitim programı hazırlamıştır. Bu program 50 şer dakikalık 4 oturumdan oluşan bir programdır. İlk oturumda öğrencilerin kendi hayatlarında yaşadıkları çatışmaları düşünmeleri ve kullandıkları çatışma biçimlerini fark etmeleri hedeflenmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda 5 basamaklı bir çatışma çözme yönetimi öğrencilere

uygulamalarla öğretilmektedir. Süreç içinde, öğrencilerin yaşadıkları duyguları farketmeleri, olumsuz duygularla ve stresle başetmeleri için yöntemler öğretilmektedir (Akt.,Boulter,Von Bergen,2001).

Dysinger (1993), hazırladığı çatışma çözme programında özellikle ergenlik dönemindeki gençleri hedef almıştır. Bu dönem gençlerinin psikolojik danışmanlara genellikle benzer çatışma problemleriyle başvurduklarını dolayısıyla bu öğrencilerden oluşturulacak grupların yararlı olacağını düşünmüştür. Hazırladığı grup programı, öğrencilere, çatışmayı kazanmaktan çok çözümlerin önemini anlatmak, problem çözme becerilerini öğretmek, iletişim becerilerini öğretmek, kendilerine güvenlerini arttırmak ve çatışmanın hayatlarındaki miktarını ve etkisini azaltmayı amaçlamaktadır(Akt., Kavalcı,2001).

Okullarda yaşanan çatışmalar, onlara gösterilen tepkiler ve uygulaması yapılan çatışma çözme programları ile ilgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerin şiddeti artırdığı, çatışmalarda problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini çok fazla seçmeyip, kavga etme ya da kaçma davranışlarında buldukları, şiddetin nedeninin çatışmanın kendisinin değil de çözümlenmemesi veya yıkıcı yollarla çözümlenmeye çalışılması olduğu belirlenmiştir (Dececco ve Richards, 1974, Haar ve Krahe, 1999, Morrison vd, 2001, akt., Taştan, 2004; Newman, Murray ve Lussier, 2001; Stevens, 2003; Chen, 2003 ; Brinson, Kottler ve Fisher, 2004; Johnson ve Johnson, 2004).

Uygulanan çatışma çözme becerileri eğitim programlarının öğrencilerin kendine güvenlerini, akademik başarılarını artırırken, okuldan uzaklaşmalarını azalttığı (Araki 1990; Davis 1986; Lam 1989; Marshall 1987; Maxwell 1989; Akt., Tolson, McDonald ve Moriarty 1992), öğrencilerin eğitimden sonra çatışmalara daha fazla uzlaşmacı ve olumlu bir tutumla yaklaştığı (Koch ve Miller, 1988; Reoderick, 1988., akt; Shulman 1996; Benenson, 1989; Emerson, 1990, akt., Taştan, 2004; Lyon, 1991., akt., Kavalcı,2001; Hughes, 1991.,akt; Taştan, 2004; Brown, 1992; Johnson vd.,1995; Johnson ve Johnson, 1995d, Pendharkar, 1995; Johnson ve Johnson, 1997; Dusenbury vd.,1997; Stevahn ve Johnson, 1997; Henkin, Cistone ve Dee, 2000; Stevahn vd.,2002; Lane-Garon ve Richardson, 2003; Scott, 2003; Johnson ve Johnson, 2004), eğitimden sonra saldırgan davranışlarda azalma (Breunlin vd.,2001; Woody, 2001; Aber vd.,2003;

Johnson ve Johnson, 2004) ve çatışmalara problem çözme yöntemi ile yaklaşımda artma olduğu (Johnson ve Johnson, 1992; Orpinas vd, 1995; Sweeney ve Carruthers, 1996; Johnson ve Johnson, 2004) bulgularına ulaşmıştır.

Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programı uygulandıktan sonra okulda disiplin olayları açısından anlamlı bir azalma olmadığı (Benenson, 1989) bulgusuna ulaşan araştırmaların yanında eğitimden sonra daha etkili biçimde eğitim ve öğretimin sürdüğü, okulun havasının olumlu yönde değiştiği ve disiplin sağlamak konusunda yaşanan zorlukların azaldığı (Hughes, 1991.,akt; Taştan, 2004; Sherrod, 1994, akt; Taştan, 2004; Woody, 2001; Lane-Garon ve Richardson, 2003; Johnson ve Johnson, 2004), okula devamin arttığı (Sweeney ve Carruthers, 1996) sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalarda ayrıca; alınan eğitimlerdeki becerilerin okul dışı ve sınıf dışı çatışmalara transfer edilebildiği (Johnson ve Johnson, 2004), öğrenilen becerileri gerçek yaşam çatışmalarında uygulanabildiği (Johnson ve Johnson, 2004; Stevahn, 2004), müfredata dahil edilen ve dışında verilen çatışma çözme beceri eğitimlerinin akademik başarıyı artırdığı (Sweeney ve Carruthers, 1996; Stevahn ve Johnson, 1997; Johnson ve Johnson, 2004; Stevahn, 2004) da belirlenmiştir.

Ortak, işbirlikçi öğrenme ve çatışma çözme becerileri eğitiminin birlikte verilmesinin ile ilgili yapılan araştırmalarda iki eğitimi birlikte alanların eğitimden daha fazla yararlandığı Deutsch, 1992, akt., Pendharkar, 1995; Zhang, 1994; akt.,Baulter ve Von Bergen,2001; Coleman ve Beth 2004) sonucuna ulaşılmıştır.

Çatışma çözme eğitiminin etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyet, okul düzeyleri, çatışma yaşadıklarında çözmek için başvurdukları kişiler, eğitimin yoğunluğu ve farklı özellikler ile ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çatışma durumunda problem çözme yöntemini daha fazla benimsedikleri, erkeklerin ise daha çok karşı karşıya geldikleri (Pendharkar, 1995) bulgusuna ulaşan araştırmaların yanında başka bir araştırmada cinsiyetin farklılık yaratmadığı (Johnson ve Johnson, 1997; Johnson ve Johnson, 2004), çatışma çözme becerileri eğitimi daha yoğun ve fazla alanların davranışlarında daha çok olumlu gelişme görüldüğü (Aber vd.,2003; Stevahn ve ark, 2005), eğitimin altı haftadan daha uzun olmasının etkisini

artırabileceği (Lyon, 1991), ilkokul öğrencilerinin eğitimden sonra daha fazla olumlu tutum ve beceri edindikleri (Brown, 1992), eğitim alan öğrencilerin çatışmaları kendiler çözümlenmeyi seçerken (Woody, 2001; Johnson ve Johnson, 2004), eğitim almayanların öğretmene başvurdukları (Johnson ve Johnson, 1996; Johnson ve Johnson, 2004), iletişim kurma becerilerin arttığı, eğitim almayan gruba oranla daha fazla haklarını savundukları ve kendilerine güven duymaya başladıkları (Palmer ve Roessler, 2001; Coleman ve Beth 2004), öğretmen, idareci ve ailelerin çatışma çözme ve akran arbuluculuğu programlarına yönelik algılarının, programların yapıcı ve yardımcı olduğu eğiliminde oldukları (Johnson ve Johnson, 2004).

Çatışma çözme beceri eğitimlerinin sadece çocuklara değil de beraberinde hem anne babalarla hem de kurum personelinin eğitildiği durumda çocukların kendine güvenme, işbirliği ve kendine hakim olmada becerilerinin önemli artışlar gösterdiği ve saldırganlık, sosyal olarak geri çekilme davranışlarında ise önemli azalmalar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Sandy ve Boardman, 2001, akt., Coleman ve Beth 2004).

2.3.2. Çatışma Çözme Yöntemleri ve Çatışma Çözme Becerileri Programlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği ile ilgili uygulama çalışmalarının azlığından dolayı akran arbuluculuğu ve çatışmayla ilgili başka çalışmalara da yer verilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmaların da öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desenle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar aşağıda sunulmaktadır.

Pekkaya (1994) araştırmasında arbulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arbuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin 7. sınıf öğrencilerinin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. İstatistiksel sonuçlara bakıldığında eğitim alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrası anlamlı bir farka rastlanılmamaktadır. Ancak öğrencilerin algıladıkları problem sayısı irdelendiğinde, deney grubunda bir azalma

olmamakla birlikte kontrol grubunda görülen artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır.

Öner-Koruklu (1998), arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinde çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan 6.,7.,8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, programın uygulandığı deney grubunda, uygulama yapılmayan kontrol grubuna oranla saldırgan davranışlarda azalma, problem çözme davranışlarında ise artma olduğu saptamıştır.

Kavalcı (2001), araştırmasında çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: deney ve kontrol grubunun sınıfta sonuçlarında, 'anne', 'baba' ve 'karşı cins arkadaşlar' la yaşanan çatışmalarda kullanılan 'işbirliği' biçiminde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada deney grubunun sınıfta puanlarına göre, kullandıkları çatışma çözme biçimlerinin cinsiyetler açısından karşılaştırılması sonucunda çok anlamlı bulgulara ulaşılmamıştır. Bir başka bulgu ise deney grubunun öntest-sınıfta sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin 'anne' ve 'baba'ları ile yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları 'işbirliği' biçiminde sınıfta lehine anlamlı sonuçların çıkmasıdır.

Bedioğlu (2001) araştırmasında genç uzlaşmacılar programının, hizmet öncesi ilköğretim öğretmenlerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları; üniversite ikinci sınıf öğrencisi olan gruba program uygulandıktan sonra, grubun yakın arkadaşları ile yaşadıkları çatışmalarda daha fazla uzlaşmacı yöntemi kullandıklarını diğer öğretmenlerle ilişkilerinde daha az baskıcı bir yöntem benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca kaçınma davranışını gösterme de anlamlı bir azalma olmadığı saptanmıştır. Arkadaş, anne-baba, eş ile olan iletişimde ise saldırgan tutumun azalarak daha uzlaşmacı bir yaklaşım benimsendiği,

Çoban (2002), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada uyguladığı çatışma çözme eğitim programının, çatışma çözme stratejilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin çatışmaları çözmede

kullandıkları yöntemlerin olumlu olarak dđiřtiđi ve bu etkinin altı ay sonraki izleme testlerinde de sürdüğü saptanmıştır.

Uçar (2003), ilköğretim okullarında öğrenim gören 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar ve bu okullarda görev yapan öretmen ve yöneticilerin öğrenci çatışmalarına ilişkin görüşleri ve öğrencilerin çatışmalarını çözmeye hangi stratejileri kullandıklarını araştırmıştır. Sonuçta; kişilerarası çatışma, öğrenci ve öğretmenlerde büyük oranda şiddeti, özellikle öğrencilerde düşük bir oranda da savaş ve ölümlü çağrıştırdığı, öğrencilerin okulda en çok çatışma yaşadıkları kişilerin arkadaşları, daha sonra öğretmenleri ve düşük bir oranda da yöneticiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları çözmeye çoğunlukla şiddete yöneldikleri, bir yetişkin müdahalesi ile çözmeye çalışmak ve uzlaşmak için çaba sarf ettikleri saptanmıştır. Çatışmadan kaçınmayı ve çatışma yaşadığı kişileri zorlamayı fazla tercih etmedikleri belirlenmiştir. Öğrenci çatışmalarında öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında büyük oranda benzerlikler saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci çatışmalarını çözmeye uzlaşmayı tercih ettikleri, az da olsa bazı öğretmenlerin şiddeti tercih ettikleri saptanmıştır.

Öner-Koruklu (2003), arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim ve çatışma çözmeye becerisine etkisini araştırmıştır. Arabuluculuk eğitiminin, üniversite öğrencisi grubun iletişim ve çatışma çözmeye becerisi kazanmasında, empatik eğiliminin artmasında, iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin azalmasında etkili olduğu görölmüştür. Ayrıca eğitime katılan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uygulayabildikleri gözlenmiştir.

Taştan (2004), araştırmasında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözmeye becerileri ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının etkiliğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözmeye becerileri ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının etkili olduğu, bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği ve uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının; akran arabulucularının akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulamalarında ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öner ve Takış (2006) Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimi programlarında, Arı Okulları'nda görev yapan ve eğitimi almaya gönüllü 15 öğretmenle tam 3 gün süreli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çatışma Çözme eğitimi kapsamında; çatışmanın ne olduğu, hangi nedenlerden kaynaklanabileceği, çatışmaya gösterilen tepkilerin neler olduğu ve bu tepkilerin ne gibi sonuçlar getireceği, okul programları içerisinde çatışma çözme eğitimine neden yer verilmesi gerektiği konularına değinildikten sonra çatışma çözme sürecinin adımlarını paylaşmışlardır. Çatışma çözme sürecinin aşamaları gruba verildikten sonra, süreçte kullanılan yöntemlerden biri olan 'arbuluculuk' yöntemine geçmişlerdir. Arabuluculuğun ne olduğu, ilkeleri, arbuluculuk sürecinde roller ve kurallar, arbulucunun taşıması gereken nitelikler ve arbuluculuğun adımları üzerinde durulduktan sonra, bazı öyküler (İki keçi, kırmızı başlıklı kız) senaryolaştırılmış, rol alma yöntemiyle canlandırılmış, çatışma çözme sürecindeki her bir adım uygulanmıştır. Araştırmacılar eğitimde arbuluculuğu uygulayarak, yaşayarak deneyim kazanmalarını amaçladıkları için örnekleri zenginleştirmiş ve üyelerden küçük gruplar oluşturarak arbuluculuk sürecine ilişkin senaryolar hazırlamaları ve bunları grupla paylaşmalarını istemişlerdir. Eğitim programında etkinlik formları, çalışma kağıtları ve program sonunda öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla değerlendirme formları kullanılmıştır. Arı Okulları'nda gönüllü öğretmenlerle yürütülen Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirme sonuçlarında öğretmenler, kendilerine ve çatışma anında verdikleri tepkilere yönelik farkındalık kazandıklarını ve bu değişimi hem kendilerine hem de okul yaşantılarına yansıtabileceklerini ifade etmişlerdir.

Bazı araştırmalarda iletişim becerileri konusunda verilen eğitimlerle çatışmaların çeşitli yönlerini araştırmışlar ve aşağıdaki tespitlerde bulunmuşlardır.

Özgit (1991), yaptığı çalışmada, iletişim becerileri konusunda verilen eğitimin, kişilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerini ne şekilde etkilediğini deneysel yaklaşımla incelemiştir. Marmara Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden tesadüfi seçilmiş 12'şer kişilik kontrol ve deney grubu oluşturmuştur. Deney grubuna kendi geliştirdiği, sekiz hafta devam eden İletişimde Etkili Sorun Çözme eğitim programını vermiştir. Bu süre zarfında kontrol grubuyla herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Ön test ve son test olarak Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇÖE)

kullanılmıştır. Sonuçta eğitimi alan kişilerde, kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde belli bir azalma olmuştur (Akt., Kavalcı,2001).

Hamamcı ve Duy (2005), araştırmalarında iletişim becerisi eğitim programının polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, iletişim çatışmalarına girme eğilimleri ve benlik saygıları üzerinde etkisini belirlemektir. Çalışmaya Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okulunun birinci ve ikinci sınıflarına devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklere ilgili ön testler uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklere haftada bir saat olmak üzere 16 oturumdan oluşan bir iletişim beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde kontrol grubunda yer alan deneklere bir çalışma yürütülmemiştir. Deney grubu ile yapılan uygulamanın bitiminden iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan iletişim beceri eğitim programının kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan polis okulu öğrencilerinin iletişim beceri ve benlik saygı düzeylerinde olumlu yönde bir gelişmeye açtığı ve iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde ise istendik yönde bir azalmaya yol açtığı saptanmıştır.

Öğrencilerin dışında ailelere verilen eğitimlerin etkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Işık (1993) yaptığı çalışmada, ailelere verilen iletişim becerileri eğitiminin, iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden normal ya da normal üstü zekaya sahip olup da derslerinde bu başarıyı gösteremeyenler sınıf öğretmenlerinin kanaati ve Cattell Zeka Testi Uygulaması ile belirlenmiştir. Bu çocukların ana babasından, gönüllü olan altı çift deney grubunu, altı çift de kontrol grubunu oluşturmuştur. Etkili İletişim Bilgi ve Becerilerini Arttırma Eğitimi, deney grubunu oluşturan ailelere verilmiştir. Ölçek olarak Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇEÖ) öntest, son test ve bir aylık bir süreden sonra izleme testi uygulanmıştır. Kontrol grubu ile hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Sonuç olarak deney grubunun puanlarında olumlu yönde anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu araştırma da verilen İletişim Bilgi ve Becerilerini Arttırma Eğitiminin, çatışma eğilimini azalttığı ortaya çıkmıştır (Akt., Kavalcı,2001).

Literatür taramasında bireylerin çatışma eğilimlerinin farklı değişkenler baz alınarak araştırılmış olduğu görülmektedir.

Kararırmak ve Duran (2005), çalışmalarında bir grup üniversite öğrencisinin bağlanma stilleri ve seçtikleri çatışma çözme davranışı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çatışma durumlarında, bireylerin gösterdikleri davranışları tanımlayan beş ifade araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve katılımcılardan, genel olarak çatışma durumlarında gösterdikleri davranışlarını derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırma bulguları, örnekleme oluşturan öğrencilerin, yüzde 11'inin saplantılı, yüzde 13' ünün korkulu, yüzde 39'unun kayıtsız, yüzde 36' sının ise güvenli bağlandığını göstermektedir. Ayrıca, korkulu ve saplantılı bağlanma ile çatışma durumlarına kaçınma davranışı arasında ilişkiye rastlanmıştır. Bununla birlikte, güvenli bağlanma ile çatışma durumlarında işbirliği davranışı arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur

Bacanlı ve Bircan (2005), çalışmalarında lise öğrenimi yapan ergenlerin duygusal zeka düzeylerinin, çatışma eğilimi ve suç davranışını yordama derecelerini araştırmışlardır. Bunun yanı sıra ergenlerin duygusal zeka düzeylerinin, çatışma eğilimlerinin ve suç davranışlarının cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemiştirlerdir.

Araştırmanın çatışma eğilimi ile ilgili bulguları özetlenecek olursa ergenlerin; Duygusal Zeka ile, Çatışma Eğilimi ve Suç Davranışı puanları arasında, negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler, Kendi Duygularını Yönetme, Motivasyon, Diğerlerinin Duygularını Yönetme ile Çatışma Eğilimi puanları arasında da negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler, Duygusal Farkındalık ve Empati ile Çatışma Eğilimi puanları ve Duygusal Farkındalık ile Suç Davranışı puanları arasındaki korelasyonun katsayısının oldukça düşük olduğu ve anlamlı düzeye ulaşmadığı saptanmıştır.

Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin; öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunun (Pekkaya,1994) yanı sıra saldırgan davranışlarda azalma, problem çözme davranışlarında ise artma olduğu (Öner-Koruklu, 1998; Taştan, 2004), çatışmalara gösterilen tepkilerin olumlu yönde değiştiği (Çoban, 2002) ve bu etkinin uzun süreli devam ettiği (Çoban, 2002; Taştan, 2004), iletişim ve çatışma çözme becerisinin, empatik eğilimin artmasında, iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin azalmasında etkili olduğu (Öner-Koruklu, 2003) bulgularına da ulaşılmıştır. Çatışma çözme beceri eğitiminin öğretmenlere verildiği araştırma sonucunda ise öğretmenlerin kendileri ve

çatışma anında verdikleri tepkilere yönelik farkındalık kazandıkları ve bu değişimi hem kendilerine hem de okul yaşantılarına yansıtabilecekleri belirlenmiştir.

Yukarıda verilen yurtdışı ve yurt içi araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi çatışma çözme eğitimi programları, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmede, çatışmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesine, saldırgan davranışların azaltılarak yerini uzlaşmacı problem çözücü davranışların almasına etkili olmaktadır. Okullarda yapılacak çatışma çözme beceri eğitimleri saldırgan davranışları azaltarak yerini problem çözme davranışlarının artmasına ve böylece olumlu öğrenme ikliminin oluşmasına imkan sağlayacaktır.

Okullarda rehberliğin önleme çalışmalarının amacı, sadece oluşabilecek sorunları önlemek değil, gençlerin daha etkili davranan, sağlıklı yaşam becerilerine sahip bireyler olmalarını sağlamayı da içermektedir. Bunu sağlamak için de yaşam becerilerini kazandıracak çeşitli eğitimler düzenlemek ve uygulamak gerekmektedir.

BÖLÜM III

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, kontrollü öntest-sontest modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın denekleri, deseni, veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel tekniklere, çatışma çözme eğitimi programının genel niteliklerine yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamına genel lise öğrencileri alınmış olup; araştırmanın evren ve örneklemini, 2004-2005 Eğitim ve Öğretim yılında Bursa ‘Süleyman Çelebi Lisesi 9. sınıf ’ öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu lisenin 9.sınıflarında öğrenim gören 1976 öğrenciden 615’i örneklem olarak seçilmiştir.

Denekler

Araştırmaya katılan denekler 2004-2005 öğretim yılı Bursa ili Osmangazi Belediye sınırları içinde Süleyman Çelebi Lisesi’ne, (genel liseye) devam eden dokuzuncu sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Okullarda, çatışma çözme becerilerinin daha alt sınıflarda öğretilmesinin ileriki yıllarda sorun yaşanmaması açısından daha yararlı olacağı (Johnson ve Johnson, 1995d) bulgusundan yola çıkılmıştır. Denekler 30 deney ve 30 kontrol grupları olmak üzere 60 kişiden oluşmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu çalışmada deney gruplarına çatışma çözme becerileri eğitimi verilmesi işlemleri yapılmak istenmektedir. Bu amaçla önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri seçebilmek amacıyla Süleyman Çelebi Lisesindeki dokuzuncu sınıf

öğrencilerine Problem Çözme Envanteri ve Saldırganlık Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda problem çözme beceri algısı düşük, saldırganlık düzeyi yüksek olan, bu çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden birbirine çok yakın puan alan iki öğrenciden biri deney grubuna diğeri kontrol grubuna seçilmiştir. Bu yöntem ile iki deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1’ de denek olarak seçilen kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları verilmiştir.

Tablo 1
Deney ve Kontrol Gruplarında ki Öğrencilerin Cinsiyetlerine
Göre Sayısal Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grupları	15	15	30
Kontrol Grupları	15	15	30
Toplam	30	30	60

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında 15’şer kız 15’şer erkek öğrenci bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri ve saldırganlık düzeyleri öntest puanlarına göre birbirlerinden farklı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ‘t testi’ analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde problem çözme becerileri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

**Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri ve Saldırganlık
Envanteri Öntest Puanlarının t-testi Sonuçları**

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Problem	Kontrol	30	109,33	10,45	58	.00	1.000
Çözme Becerisi	Deney	30	109,33	10,71			
Saldırganlık	Kontrol	30	124,56	11,57	58	.09	.921
Düzeyi	Deney	30	124,26	11,84			

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri öntest puanları ortalamalarının eşit olduğu, saldırganlık düzeylerine ait öntest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı, $t(58)=0.09$, $p>.05$, görülmektedir. Bu bulgular, grupların uygulama öncesinde denk olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, saldırganlık düzeyini belirlemek amacıyla, Kocatürk (1982)'ün Edwards Kişisel Tercih Envanterini esas alarak geliştirdiği Saldırganlık Envanterinden yararlanarak Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır.

İkincisi de; Problem Çözme Beceri Algısını belirlemek amacıyla da Heppner ve Peterson tarafından (1982) geliştirilen Problem Çözme Envanteri'nden yararlanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçları kısaca açıklanmaktadır.

Saldırganlık Ölçeği

Saldırganlık ölçeği, Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla, Kocatürk (1982)'ün Edwards Kişisel Tercih Envanterinden yararlanarak geliştirdiği

Saldırganlık Envanterinden yararlanılmıştır. Ölçek; saldırgan içerikli 30, saldırgan olmayan içerikli 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır (Tuzgöl, 1998).

Saldırganlık Ölçeğinin Puanlanması

Ölçek 5'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir. Ölçekte birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için:

- Her zaman (5)
- Sıklıkla (4)
- Ara sıra (3)
- Nadiren (2)
- Hiçbir zaman (1)

şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekte 15 madde negatif ifade olduğundan puanlamaları da tersine çevrilerak yapılmaktadır. Aritmetik ortalamanın üstündeki puanlar yüksek saldırganlık düzeyini, altındaki puanlar düşük saldırganlık düzeyini temsil etmektedir (Tuzgöl, 1998).

Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği

Saldırganlık ölçeğinin güvenirlilik çalışması, Tuzgöl (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 50 madde olan Saldırganlık Ölçeği'nde maddeler arası korelasyona bakılmış ve 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece envanterin madde sayısı 45'e düşürülmüştür. Ölçeğin bu hali ile Cronbach Alfa güvenirliliği ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu katsayısı tekrar hesaplanmıştır. 55 kişilik bir grup üzerinde iki hafta ara ile yaptığı uygulamada test- tekrar test güvenirlilik katsayısını 0.85 olarak elde etmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık formülünü kullanarak hesapladığı iç-güvenirlilik katsayısını 0.71 olarak hesaplamıştır.

Gümüş (2000) tarafından Ankara'da iki lisede 308 genel lise öğrencisi üzerinde saldırganlık ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş, ölçeğin iç-güvenirlilik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

Aracın güvenilirliğinin oldukça yüksek olmasına rağmen, araştırmacı bu verilerle yetinmemiş ve bu araştırma kapsamında Bursa'da Süleyman Çelebi lisesinde 125 öğrenci üzerinde yapılan uygulama sonucunda saldırganlık ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiş ve 0.78 olarak bulunmuştur. Bu bulgu diğer ölçümlerle paralellik göstermektedir.

Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliği

Saldırganlık Ölçeği'nin geçerlik çalışması, Tuzgöl (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini ölçüt grup yöntemi ile incelemiştir. Öğretmenlere saldırganlığın ne ifade ettiği açıklanarak öğretmenlerin saldırgan olarak tanımladığı 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan 45 kişilik saldırgan olarak tanımlanmamış bir grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları arasında t testi uygulanmış ve t değeri 3.25 bulunmuş ve bu farkın $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu belirtilerek, ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğü yönünde karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından da 76 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan uygulamada Saldırganlık Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliğinde Durumluk Sürekli Öfke Ölçeğinin Sürekli Öfke alt ölçeği ile korelasyonu 0.74 bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem çözme beceri algısı Heppner ve Peterson tarafından (1982) geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile ölçülmüştür. Envanterin uygulama halindeki formunda Şahin, Şahin ve Heppner (1993)'in uyarlama çalışmasından yararlanılmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)nin Puanlanması

Envanter 35 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı ise olumsuz ifade edilmiştir. Bu envanter, Problem Çözme Güveni, Yaklaşım-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Puanlama

yapılırken 3 madde çıkarılmakta ve toplam 32 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Ölçek toplam puan olarak da kullanılabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 192, en düşük puan ise 32 dir. Ölçekten alınan yüksek puan, problem çözme becerisinin düşük olduğu; düşük puan ise problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Problem Çözme Envanterinin Uyarılma ve Güvenirlik Çalışmaları

Envanterin ilk uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Taylan (1990) tarafından yapılmıştır. Envanterin çeviri güvenilirliği çalışmasında 14 kişi ile yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Test-Tekrar test yöntemi ile hesaplanan kararlılık katsayısı .66 dır. Kendini Kabul Envanteri ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılarak yapılan halihazır geçerlik çalışması sonucunda ise, bireylerin problem çözme becerileri arttıkça Kendini Kabul Envanteri puanlarının da arttığı; Sürekli Kaygı Envanteri puanlarının ise düştüğü bulunmuştur. Çam (1995) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve değerlendirmeye alınan maddelerin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Hesaplanan Alfa değeri .80, test yarılama tekniği (ilk yarı-ikinci yarı) ile bulunan iç tutarlık katsayısı ise .76 dır. Bir diğer çalışmada ölçeğin toplam puan olarak geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmekte ve ölçeğin kullanımı ile ilgili bilgiler açıklanmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Araştırmacı bu araştırma kapsamında, Bursa'da Süleyman Çelebi lisesine devam eden 128 öğrenci üzerinde yapılan uygulama sonucunda problem çözme envanteri Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını hesaplamış ve 0.83 olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE), bireyin problem çözmede kendine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Özgün formu çok sayıda araştırmada kullanılmış ve kendini problem çözmede güvenli, kontrollü hisseden ve problemden kaçma yerine yüzleşmeyi seçenlerin daha az kişisel problem bildirdikleri; kendilik algılarının daha olumlu olduğu; sosyal anksiyetelerinin daha az olduğu; kişilerarası ilişkilerde daha atılgan oldukları; fiziksel sağlıklarının ve

MMPI ve SCL-90 ölçütlerine göre psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğu; akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve tutumları sergiledikleri; depresyon düzeylerinin daha düşük ve intihar eğilimlerinin daha az olduğu bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993., akt; Savaşır, Şahin, 1997). Bu bulgulardan hareketle araştırmacı tarafından 95 lise öğrencisiyle yapılan çalışmada, Problem Çözme Envanterinin Beck Depresyon Envanteri ile benzer ölçekler geçerliliğine bakılmış ve aradaki ilişki 0.49 bulunmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney gruplarına çatışma çözme becerileri eğitimi verilmeden önce, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri seçebilmek amacıyla Süleyman Çelebi Lisesindeki 9.sınıf öğrencilerine Problem Çözme Envanteri ve Saldırganlık Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Daha sonra deney gruplarındaki öğrenciler 12 hafta süreyle grupla çatışma çözme becerileri eğitimi sürecine alınmışlardır. Bu süre içinde kontrol grupları üzerinde hiçbir işlem yapılmamıştır. Grupla çatışma çözme becerileri eğitimi süreci sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır ve izleyen dört aylık dönem sonunda yeniden uygulama yapılmıştır. Araştırmanın deney deseni Tablo 3’de verilmiştir

Tablo 3
Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
Deney Grupları D1 D2	Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri	Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi	Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri	Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri
Kontrol Grupları K1 K2	Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri		Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri	Saldırganlık Düzeyi Ölçeği Problem Çözme Envanteri

Öğrencilerin oluşturdukları deney ve kontrol grupları arasında, öntestlerden aldıkları puanlar arasında aritmetik ortalamaların ve standart sapmaların birbirlerine

oldukça yakın olması (Tablo 4) ve. 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmayışı esas alınmıştır. Buna göre her biri 15 kişilik iki deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur.

İşlem Yolu

Deney gruplarına 12 hafta süreyle haftada bir kez ve 90 dakika olmak üzere grupla çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Oturumlar, araştırmacı tarafından okulun laboratuvarında yürütülmüştür.

Deney gruplarına uygulanan grupla çatışma çözme becerileri eğitimi, daha çok bilişsel davranışçı yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanıldığı bir programdır. Grupla çatışma çözme beceri eğitimi sürecinde teknik olarak; rol oynama, davranışın prova edilmesi, geri bildirim, sosyal problem çözme, temel çatışma çözme beceri alıştırmalarına ve ev ödevlerine yer verilmiştir. Uygulanan grupla çatışma çözme becerileri eğitimi genel amaç ve oturumlar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın altı hipotezinin test edilmesi amacıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını betimlemek amacıyla aritmetik ortalamadan, grupların ortalama puanlarına ait değişimleri göstermek amacıyla da çizgi grafiğinden yararlanılmıştır.

Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi programının, problem çözme beceri algıları ve saldırganlık düzeyleri üzerine etkisini test etmek amacıyla, araştırma hipotezlerine uygun olan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bir Split-plot desen ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), biri tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-izleme testi), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir (Büyüköztürk, 2001). Bu teknik, grupların uygulama sonrasında olan değişimler arasındaki farklara odaklanmakta ve grup×ölçüm ortak etkisi ile test edilmektedir.

Bu analiz ile grup ortak etki testinin yanı sıra grup ve ölçüm temel etki testleri de yapılmaktadır. Grup temel etki testi katılımcıların (deneklerin) tekrarlı ölçümlerde aldıkları puanların toplam puanlar üzerinden karşılaştırıldıkları, ölçüm temel etkisi ise, grup farkını grup üyeliğini dışta bırakarak uygulama öncesinden uygulama sonrasına bireylerin genel olarak nasıl değiştiğine odaklanmaktadır. Bu durum ise ya uygulama öncesinden uygulama sonrasına değişimin ya da grup üyeliğinin gözetilmemesi nedeniyle deneysel işlemin etkisi hakkında önemli bir ipucu vermemektedir. Dolayısıyla bu çalışma da deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak sadece ortak etki testi üzerinde yorum yapılacaktır.

Karışık desenler için ANOVA'nın temel varsayımları grupların bağımlı değişkene ait puanlarının normal dağılması ve varyansların eşit olmasıdır. Grupların araştırma değişkenlerine ait puanlarının betimsel istatistikleri topluca Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	KONTROL					DENEY				
	\bar{X}	Ortanca	S	ÇK	BK	\bar{X}	Ortanca	S	ÇK	BK
Prob.Çöz Öntest	109.33	106.50	10.45	.51	.38	109.33	108.00	10.71	-.07	.02
Prob.Çöz Sontest	103.90	106.00	20.25	.01	-.96	87.33	90.00	17.76	-.11	.21
Prob.Çöz İz.test	107.00	105.50	15.30	.10	.07	85.60	87.00	18.53	-.04	-.80
Sald. Öntest	124.56	121.50	11.57	.69	-.45	124.26	121.50	11.84	.43	-.40
Sald. Sontest	130.80	128.50	15.72	.30	-1.08	111.83	112.50	16.01	-.50	.78
Sald. İz.test	132.20	135.00	14.59	-.11	-.37	110.33	114.00	19.37	-.63	.11

Puanların ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içerisinde bulunması, puanların normalden aşırı

sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Yine grupların tüm ölçümlere ait varyansları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Genel Kapsamı ve Özellikleri

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programı; çatışmanın doğası, çatışmalarla ilgili neler hissettiklerimiz, çatışmaları nelerin başlatıp, nelerin sürdürdüğü ve çatışmalara karşı gösterdiğimiz tepkilerle ilgili bilgilendirmeler ve yaşadığımız çatışmalarla başa çıkmada ve bunları yapıcı yöntemlerle çözebilmemize yardımcı olacak becerilerin, olumlu davranışların kazandırılmasına yönelik yapılandırılmış bir programdır.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programı çatışmanın doğasını, nelerin çatışmalara yol açtığını ve nasıl çözüm yöntemleri ile başa çıktığımızı anlamamızı ve çatışmalarla yapıcı yöntemlerle başa çıkmak için gereken iletişim becerilerini kazandırmayı, öfke kontrolünü , problem çözme süreci adımlarını doğru kullanmayı sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Programın içeriği bu amaca uygun yöntem ve etkinliklerden oluşturulmuştur. Programın yapılandırıldığı şekilde, bu eğitimin hedef aldığı öğrenci grubu düzeyindekilere uygulanması ile, çatışmanın doğasını anlamaları, çatışmaya ilişkin olumlu tutum kazanarak, nasıl yapıcı yöntemlerle çözebileceklerine ilişkin yeterliliğe ulaşmaları sağlanabilir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programı oluşturulurken ilgili kuramsal görüşlerden ve benzer programlardan yararlanılmıştır. Programın amacı öğrencilere; çatışmaya karşı olumlu tutum geliştirerek, yapıcı yöntemlerle çatışmaları çözmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak olduğu için özellikle bilişsel davranışçı terapilerden ve sosyal öğrenme kuramlarından yararlanılmıştır. Çatışma çözme becerileri eğitim programının oluşturulmasında ve etkinliklerin hazırlanmasında yararlanılmak üzere ilgili literatür araştırılmıştır. Daha öce geliştirilen programlardan, iletişim ve çatışma ile ilgili bazı kitaplardan, yayınlardan (Pekkaya, 1994; Dökmen,1994; Crawford ve Bodine, 1996; Pendharkar, 1995; Orpinas ve ark. 1995; Johnson ve Johnson, 1996; Lupton-Smith ve ark.,1996; Meyer, 1997; Schrumh ve ark.,1997; Öner-Koruklu,1998; Özer,1998; Swets, 1999; M.E.B 9. Sınıflar

Rehberlik Etkinlikleri Kitabı; Bacanlı,1999; Adair, 2000; Öğülmüş, 2000; Kavalcı, 2001; Çetin vd., 2001; Çoban, 2002; Dökmen, 2002; AÇEV, 2005) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programında çatışmanın tanımı, doğası, kaynakları, çözme yolları, yapıcı çözmek için gerekli beceriler için çeşitli kaynaklardan yararlanılarak bilgi vermenin dışında , belirli bir davranışın ya da becerinin bir veya daha fazla kişinin sembolik olarak göstermesi yani örnek olma tekniğinden, örnek olunan davranışın gerçek yaşamdan önce grupta rol oynama ile uygulanması tekniğinden, hedef beceriyi canlandırmadan sonra davranışla ilgili bilgi verilmesiyle geri bildirim tekniğinden, öğrenilen yeni becerileri pekiştirmek ve gerçek yaşama taşımalarını kolaylaştırmak amacıyla ev ödevlerinden yararlanılmıştır.

Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin

Genel Amacı

Uygulaması gerçekleştirilen grup rehberliğinin genel amacı yaşantısal grup ortamında lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmektir.

Program ortalama 90 dakikalık 12 oturumda uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Bu programın tamamlamasından sonra şu amaçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür;

Çatışma kavramına ilişkin bilgi sahibi olma,

Kişilerarası çatışmaları tanıma ve doğasını anlama,

Kişilerarası çatışmalara gösterilen tepkileri ayırt edebilme,

Kendi kişilerarası çatışmalarına karşı gösterdikleri tepkilerin farkında olma,

iletişim engellerini tanıma,

Beyin fırtınası tekniğini öğrenme, uygulama becerisi kazanma,

Duyguları anlama için etkin dinleme becerisini kazanma,

Duyguları tanıma ve duygularla olayları ayırt etme becerisi kazanma,

'Ben' dili ile 'Sen' dili arasındaki farkı ayırt etme ve 'Ben' dili kullanma becerisi kazanma,

Empati kurma becerisi kazanma, duruma diğerkinin penceresinden bakma becerisini kazanma,

Öfke duygusunu, altında yatan duyguları ve mantıksız inançları görebilme becerisini kazanma,

Öfke ile baş etmede kullanabileceğimiz yöntemleri tanıma ve kullanma becerisi kazama,

Problem çözme basamaklarını tanıma ve çatışma yaratan problem durumlarında etkili kişilerarası iletişim becerilerini kullanarak problem çözme basamaklarını uygulama becerilerini kazanma,

Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerilerine etkisi olabileceği düşünülen programın hedefleri aşağıda sunulmaktadır.

Oturum I

Hedefler:

1. Grup çalışmasının amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olabilme.
2. Grup kurallarını öğrenebilme.
3. Çatışma ile ilgili giriş yapılarak, çatışmalarda neler hissettiklerini fark edebilme.

Oturum II

Hedefler:

1. İletişim çatışmalarının ne olduğunu öğrenebilme.
2. İletişim çatışmalarının nedenlerini bilirler, iletişim engellerini öğrenebilme.
3. Her iletişim çatışmasının, engelinin iletişimde nasıl görüldüğünü ve iletişimi nasıl olumsuz etkilediğini kavrayabilme.
4. Kendi iletişim çatışmalarının iletişimlerini nasıl zorlaştırdığının farkına varabilme.
5. Etkin iletişim kurabilmek için kendilerinden kaynaklanan çatışmaları azaltmaya yönelik çaba harcayabilme.

Oturum III

Hedefler:

1. Farklı çatışma çözme biçimlerini tanıyabilme.
2. İnkâr etmek, bir şey yokmuş gibi davranmak, saldırma ve problem çözme hakkında bilgi sahibi olabilme.

. Oturum IV

Hedefler:

1. Çatışma çözüm yollarının bireyler üzerinde yarattığı etkiyi fark edebilme.
2. Çatışmaların çözümünde kullanılacak daha olumlu çözüm yolları düşünebilme.
3. Beyin Fırtınası yöntemini öğrenebilme.

Oturum V

Hedefler:

1. Etkin dinleme becerisini öğrenebilme.
2. Etkin dinleme becerisinin ve sözsüz iletişimin çatışma çözmedeki önemini fark edebilme.

Oturum VI

Hedefler:

1. Duyguları tanıyıp farkına varabilme.
2. Duygular ile düşünceleri ayırt edebilme.
3. Çatışma durumlarında kendi duygularının ve karşılarındaki kişilerin neler hissettiklerini anlayabilme.

Oturum VII

Hedefler:

1. Çatışma yaşadıklarında duygularını isteklerini karşı tarafı kırmadan, savunucu bir tutuma geçirmeden ifade etmelerini sağlayacak Ben Dilini öğrenebilme.

Oturum VIII

Hedefler:

1. Empati kurma becerilerinin farkına varabilme.
2. Çatışma çözme ile empati arasındaki ilişkiyi fark edebilme.

Oturum IX

Hedefler:

1. Öfkenin sağlıklı ve normal bir duygu olduğu, bunu kontrol etmenin, zarar verebileceği durumlarda durdurmanın elimizde olduğunu kavrayabilme.
2. Öfke kurallarını açıklayabilme ve öğrenebilme.
3. Öfke ile başetmek için neler yapabileceğimizin fark edebilme.

Oturum X

Hedefler:

1. Öfkenin ipuçlarını fark edebilme.
2. Öfkenin ABC sini öğrenebilme, altında yatan düşünceleri fark edebilme.
3. Bu oturuma kadar öğrenilen bilgi ve becerileri hatırlayabilme ve çatışma çözümü basamaklarını öğrenebilme.

Oturum XI

Hedefler:

1. Akılcı olmayan iç konuşmaları fark edebilme.
2. Kendi çatışma çözme biçimlerini tekrar gözden geçirebilme.
3. Becerileri kısaca gözden geçirerek, olumlu çatışma çözme biçimleri ile ilişkilerini rol oynamalar aracılığıyla kavrayabilme.

Oturum XII

Hedefler:

1. Yapılan çalışmalarını ve kendilerini değerlendirebilme..
2. Birbirlerine olumlu duygularını söyleyebilme.

Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Dayandığı Temel İlkeler

1. Bu program grup yaşantısı içinde, grup rehberliği anlayışı ile uygulanmıştır. Uygulama grup lideri ve lise I. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

2. Grup çalışmasının amaçlarına ulaşmak için düzenlenen oturumların belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilmiş; ancak grup oturumlarında temel alınanın zaman değil oturumların içeriğini vermek olduğu görüşü dikkate alınmıştır.

3. Grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirip, yardımlaşıp, destek olup, geri bildirim vermelerine olanak sağlanmıştır.

4. Grup lideri tüm grup üyelerinin grup yaşantılarına katılımına özen gösterecek, cesaretlendirmiştir, ancak bunu yaparken zorlamamaya dikkat edilmiştir..

Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Kurallar

1. Uygulayıcının çatışma çözme becerileri eğitimi programının uygulanması ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olması ve grup yönetme deneyiminin bulunması gerekir.

2. Uygulayıcı her oturum için iyi hazırlanır ve her oturum için gerekli hazırlıklar tamamlanmış olarak başlanır.

3. Uygulamalar sırasında çatışma ve çatışma çözme beceri ile ilgili öncelikli amaç bilgi aktarmaktır. Bu bilgilerin verilmesinde yansıtıcı, tepegöz, bazı formlar, afişler vb. kullanılabilir. Bilgilerin aktarılmasında sıkıcı olmamaya ve özetleme yapmaya dikkat edilebilir.

4. Uygulayıcı verilecek kavramla ilgili önce grup üyelerine sorma ve verilen yanıtları tahtaya yazma yöntemini benimser.

5. Grup oturumlarında başlangıçta mutlaka bir önceki oturumun konu özetlenir ve daha sonra ev ödevleri paylaşılır.

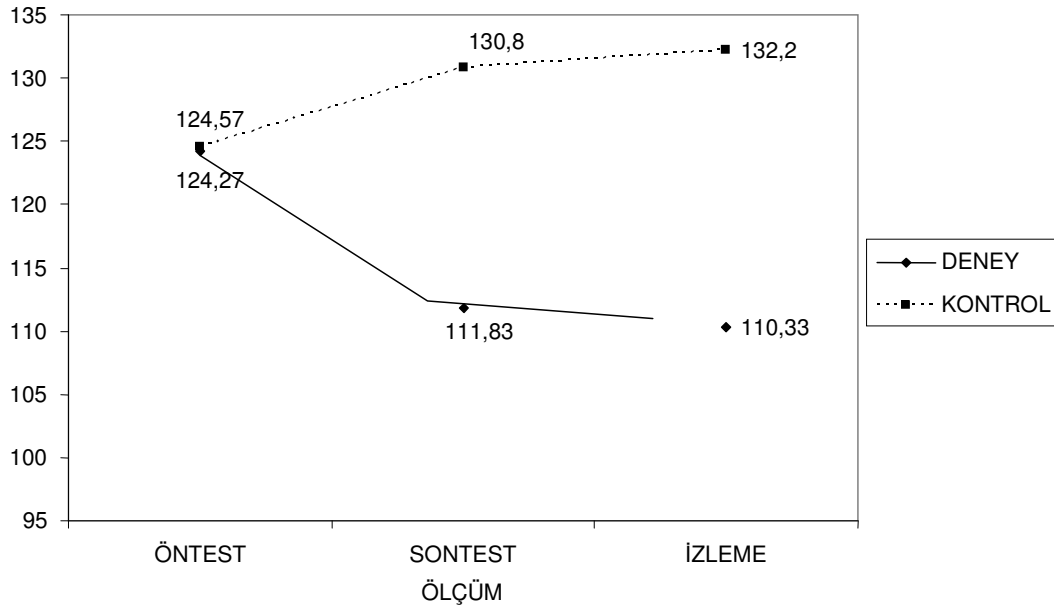
6. Grup kuralları ve bazı bilgilerin olduğu büyük kartonlar sürekli grup oturumları sırasında asılı tutulur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

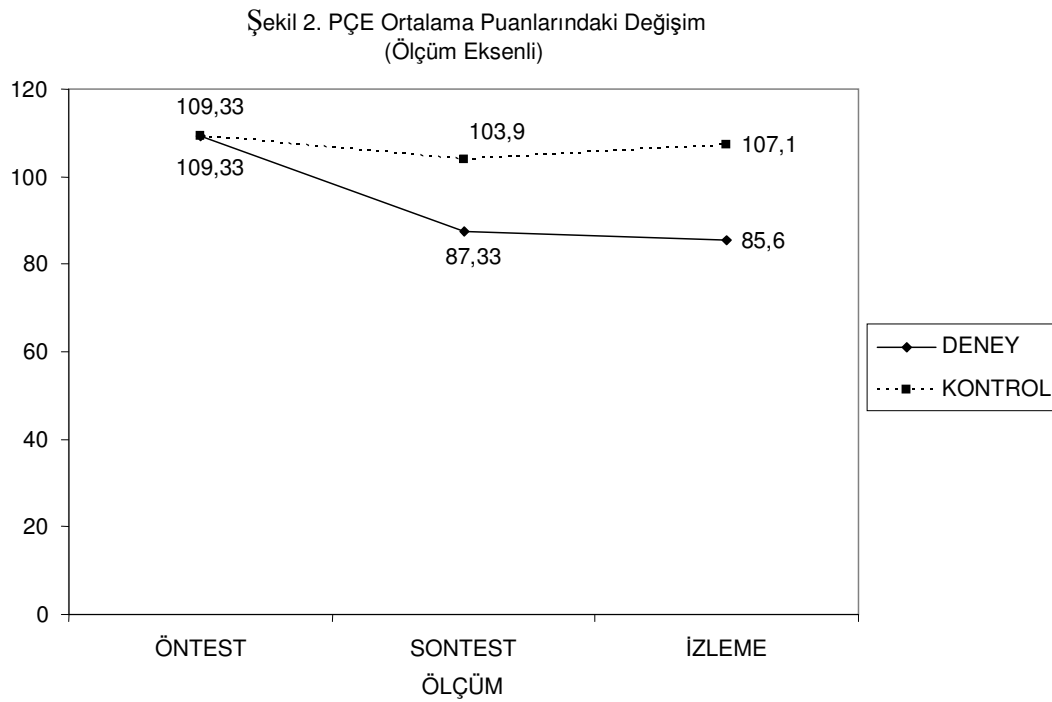
Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanması için araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular betimsel istatistik olarak ve denence sırasına göre sunulmuştur. Grup ve ölçüm eksenli problem çözme beceri envanteri ve saldırganlık ölçeği puanlarındaki değişmeye ait çizgi grafikleri ise Şekil 1; Şekil 2; Şekil 3; Şekil 4’de verilmiştir. Araştırmamızda istatistiksel işlemlerin sunulmasının gerekliliği açısından hem tablo hem şekil kullanılmıştır.

Şekil 1. SÖ Ortalama Puanlarındaki Değişim
(Ölçüm Eksenli)



Şekil 1 incelendiğinde deney grubu deneklerinin ortalama saldırganlık ölçeği puanlarının ön test ölçümünde $\bar{X}=124.27$ iken, bunun son testte $\bar{X}=111.83$ 'e düştüğü,

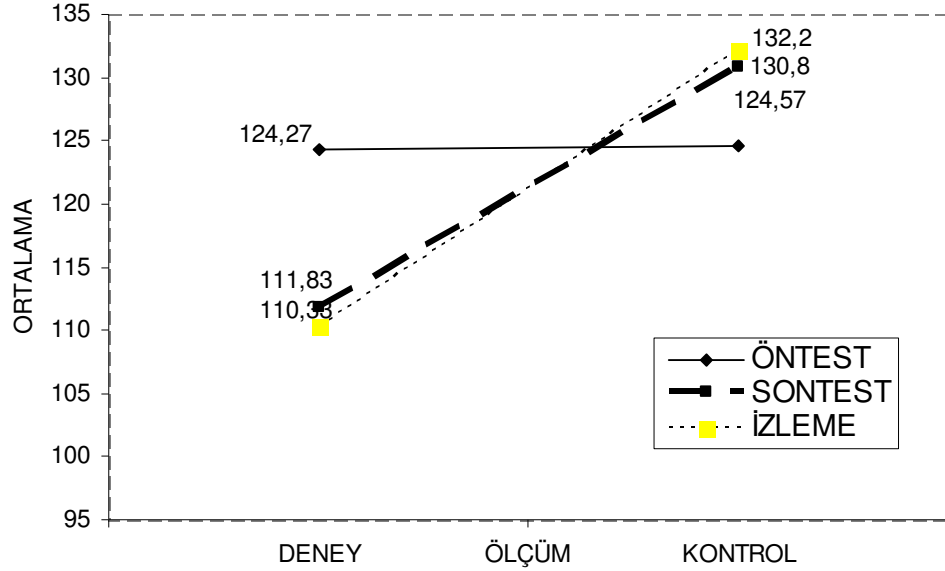
izleme testinde de $\bar{X}=110.33$ 'e düştüğü, kontrol grubunda ise ön test ölçümünde $\bar{X}=124.57$ iken, bunun son testte $\bar{X}=130.80$ 'e yükseldiği ve izleme testinde de $\bar{X}=132.2$ 'ye yükseldiği görölmektedir. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında çatışma çözme becerileri eğitimi alan deneklerin saldırganlık puanlarında olumlu gelişme izlenirken, böyle bir eğitimden yoksun olarak sadece envanter uygulanan öğrencilerin testlerinde ise tersine bir gelişme olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise ölkemizdeki liselerde son günlerde yaşanan ve yaşanması istenmeyen olayların yansımaları olarak düşünölebilir.



Şekil 2 incelendiğinde deney grubu deneklerinin ortalama problem çözme envanteri puanlarının ön test ölçümünde $\bar{X}=109.33$ iken, bunun son testte $\bar{X}=87,33$ 'e düştüğü, izleme testinde de $\bar{X}=85.6$ 'ya düştüğü, kontrol grubunda ise ön test ölçümünde $\bar{X}=109.33$ iken, bunun son testte $\bar{X}=103.9$ 'a düştüğü ve izleme testinde de $\bar{X}=107.1$ 'e yükseldiği görölmektedir. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında çatışma çözme becerileri eğitimi alan deneklerin problem çözme beceri puanlarında olumlu gelişme izlenirken, böyle bir eğitimden yoksun olarak sadece envanter uygulanan öğrencilerin son testinde bir miktar olumlu gelişme olduğu, izleme

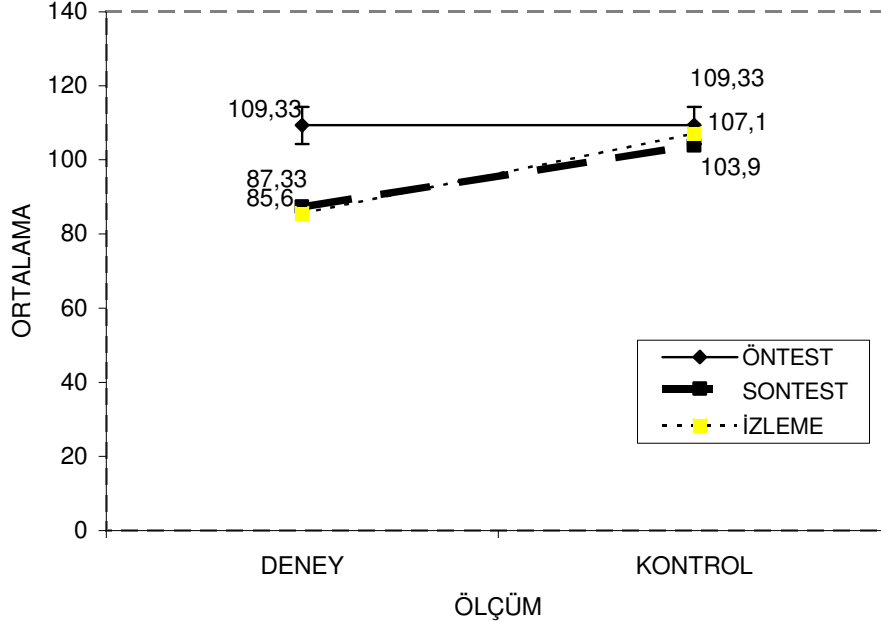
testinde ise tersine bir gelişme veya benzer durumun muhafazası şeklinde yorumlanabilir. Yani değişme gözlenmemektedir.

Şekil 3 SÖ Ortalama Puanlarındaki Değişim
(Grup Ekseni)



Şekil 3’de ise üç doğrunun kesiştiği iki uçtan birinde birbirine oldukça yaklaşımları, deney ve kontrol grubunun deneklerinin deney öncesi ve sonrası saldırganlık düzeylerindeki değişmelerin farklı olabileceği, ön, son ve izleme testlerindeki puanların farklı yönlerde azalma ve artma gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 4 PÇE Ortalama Puanlarındaki Değişim
(Grup Eksenli)



Şekil 4’de ise üç doğrunun kesiştiği iki uçtan birinde birbirine oldukça yaklaşımları, deney ve kontrol grubunun deneklerinin deney öncesi ve sonrası problem çözme beceri algılarındaki değişmelerin farklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisine ilişkin bulgular denence sırasına göre sunulmuştur.

Denence-1 “Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun saldırganlık son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır”.

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve
Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Ön Test	30	124.27	11.85
	Son Test	30	111.83	16.02
Kontrol Grubu	Ön Test	30	124.57	11.58
	Son Test	30	130.80	15.73

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık öntest ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 6
Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına
İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	18310.866	59				
Grup	2784.033	1	2784.033	10.400	.002	.152
Hata	15526.833	58	267.704			
Gruplarıçi	9943.000	60				
Ölçüm	288.300	1	288.300	2.375	.129	.039
Ölçüm x Grup	2613.333	1	2613.333	21.526	.000	.271
Hata	7041.367	58	121.403			
Toplam	28253.866	119				

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık ön test ve son test puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda hem deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:10.400; $p<.05$) hem de grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:2.375; $p<.05$) anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:21.526; $p<.05$) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık son test puanlarındaki değişkenliğin % 27.1 ini açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk (2001)’ün deneysel desenler kitabında belirttiği gibi % 14 lük bir etki büyüklüğünün açıklayıcı olduğu düşünülünce çalışmamızdaki etki büyüklüğüne göre saldırganlıkla ilgili fark puanlarındaki toplam değişkenliğin % 27.1 inin işlem gruplarına bağlı olarak ortaya çıktığı yada uygulanan deneysel işlemde kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın “Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun saldırganlık son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.” şeklinde ifade edilen denencesini doğrulamaktadır.

Denence-2. “Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun problem çözme envanteri son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.”

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Ön Test	30	109.33	10.71
	Son Test	30	87.33	17.76
Kontrol Grubu	Ön Test	30	109.33	10.46
	Son Test	30	103.90	20.25

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve Sontest
Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	18306.425	59				
Grup	2058.408	1	2058.408	7.348	.009	.112
Hata	16248.017	58	280.138			
Gruplarıçi	18999.499	60				
Ölçüm	5644.408	1	5644.408	28.980	.000	.333
Ölçüm x						
Grup	2058.408	1	2058.408	10.568	.002	.154
Hata	11296.683	58	194.770			
Toplam	37305.924	119				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ve sontest puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda hem deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:7.348; p<.05) hem de grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:28.980; p<.05) anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:10.568; p<.05) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak,problem çözme sontest puanlarındaki değişkenliğin %15.4 nü açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk (2001), % 14 lük bir etki büyüklüğünün açıklayıcı olduğunu belirtmektedir. Çalışmadaki etki büyüklüğüne göre problem çözme ile ilgili fark puanlarındaki toplam değişkenliğin % 15.4’ünün işlem gruplarına bağlı olarak ortaya çıktığı yada uygulanan deneysel işlemden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın “Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği yapılan deney grubunun problem çözme envanteri son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.” şeklinde ifade edilen denencesini doğrulamaktadır.

Denence-3. “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır”

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık öntest ve izleme testi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Ön Test	30	124.27	11.85
	İzleme Testi	30	110.33	19.38
Kontrol Grubu	Ön Test	30	124.57	11.58
	İzleme Testi	30	132.20	14.59

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık öntest ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Öntest ve İzleme Testi
Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	18229,491	59				
Grup	3685.208	1	3685.208	14.96	.000	.202
Hata	14544.283	58	250.764			
Gruplarıçi	14260.553	60				
Ölçüm	297.675	1	297.675	1.648	.204	.028
Ölçüm x Grup	3488.408	1	3488.408	19.316	.000	.250
Hata	10474.470	58	180.593			
Toplam	32490.044	119				

Tablo6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık öntest ve izleme testi puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda hem deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:14.96; p<.05) hem de grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:1.648; p<.05) anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:19.316; p<.05) anlamlı olduğu gözlenmiştir.Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık izleme testi puanlarındaki değişkenliğin % 25’ ini açıkladığı görülmektedir.Etki büyüklüğüne göre saldırganlıkla ilgili fark puanlarındaki toplam değişkenliğin % 25 inin işlem gruplarına bağlı olarak ortaya çıktığı yada uygulanan deneysel işlemden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde ifade edilen denencesini doğrulamaktadır.

Denence-4. “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır”

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ve izleme testi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve İzleme Testi
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Ön Test	30	109.33	10.71
	İzleme Testi	30	85.60	18.54
Kontrol Grubu	Ön Test	30	109.33	10.46
	İzleme Testi	30	107.10	15.30

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Öntest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	16944.492	59				
Grup	3466.875	1	3466.875	14.919	.000	.205
Hata	13477.617	58	232.373			
Gruplarıçi	18299.500	60				
Ölçüm	5057.008	1	5057.008	30.004	.000	.341
Ölçüm x Grup	3466.875	1	3466.875	20.569	.000	.262
Hata	9775.617	58	168.545			
Toplam	35243.992	119				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının problem çözme öntest ve izleme testi puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda hem deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:14.919; p<.05) hem de grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:30.004; p<.05) anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:20.569; p<.05) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık izleme testi puanlarındaki değişkenliğin %26.2 sini açıkladığı görülmektedir. Etki büyüklüğüne göre saldırganlıkla ilgili fark puanlarındaki toplam değişkenliğin % 26.2 sinin işlem gruplarına bağlı olarak ortaya çıktığı yada uygulanan deneysel işlemden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde ifade edilen denencesini doğrulamaktadır.

Denence-5. “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır”

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Son Test	30	111.83	16.02
	İzleme Testi	30	110.33	19.38
Kontrol Grubu	SonTest	30	130.80	15.73
	İzleme Testi	30	132.20	14.59

Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık sontest ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Sontest ve İzleme Testi
Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	37409.291	59				
Grup	12505.208	1	12505.208	29.124	.000	.334
Hata	24904,.83	58	429.381			
Gruplarıçi	6831.500	60				
Ölçüm	0.075	1	.075	.001	.980	.000
Ölçüm x Grup	63.075	1	63.075	0.541	.465	.009
Hata	6768.350	58	116.696			
Toplam	44240.91	119				

Tablo de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık sontest ve izleme testi puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:29.124; $p<05$) anlam düzeyde bir fark bulunmuştur. Grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:0.01; $p>05$) anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yani deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:0.541; $p>.05$) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmannın “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun saldırganlık izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde ifade edilen denencesini desteklememektedir.

Denence-6. Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Son test ve İzleme Testi
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ölçümler	n	x	s
Deney Grubu	Son Test	30	87.33	17.76
	İzleme Testi	30	85.60	18.54
Kontrol Grubu	Son Test	30	103.90	20.25
	İzleme Testi	30	107.10	15.30

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme son test ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek faktör üzerinde etkili olan ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16
Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Sontest ve İzleme Testi Puanlarına
İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Serbestlik Derecesi(Sd)	Kareler Ortalaması(KO)	F	p	Eta-Kare
Gruplararası	35252.966	59				
Grup	10868.033	1	10868.033	25.850	.000	.308
Hata	24384.933	58	420.430			
Ölçümlerarası	13612.999	60				
Ölçüm	16.133	1	16.133	.070	.793	.001
Ölçüm x Grup	182.533	1	182.533	0.789	.378	.013
Hata	13414.333	58	231.282			
Toplam	48865.965	119				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının problem çözme sontest ve izleme testi puanları üzerinde yapılan ANOVA sonucunda deney ve kontrol grupları arasında (Sd:1/58; F:25.850; $p<05$) anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Grup içi ölçümler arasında (Sd:1/58; F:0.070; $p>05$) anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Yani deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca ortak etkinin de (Sd:1/58; F:0.789; $p>.05$) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın “Dört aylık izleme dönemi sonunda, deney grubunun problem çözme envanteri izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacaktır” şeklinde ifade edilen denencesini desteklememektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlık ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda saldırganlık ve problem çözme öntest-sontest, öntest-izleme testi ve sontest-izleme testi ölçümleri arasında farklılık bakımından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark olacağı denenceleri ileri sürülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda, saldırganlık ve problem çözme envanteri ön test ve son test puanları arasında farklılık bakımından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundakilerin sontest puanları ön test puanlarından her iki testte de olumlu yönde anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programı oluşturulurken Sosyal öğrenme kuramından; Tarde'in geliştirdiği 'Taklit Yasaları'ndaki bireyler, yakın temas içinde buldukları bireyleri veya grupları taklit ederler, taklit yolu ile öğrendikleri davranışları da pekiştirme yolu ile güçlendirebilirler teorisinden ve Bandura'nın 'Gözlem ve Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramı'ndan; bilişsel davranışçı kuramın kişilerin algılarının ve düşüncelerinin duygusal ve davranışsal tepkileri yönlendirdiği yaklaşımından; psikodinamik ve sosyo-biyolojik kuramın; ergenin büyük ölçüde yaşadığı biyolojik değişimden etkilenecek çevresi ve kendi içinde çatışmalar yaşadığı bilgisinden, yükleme kuramının; diğer kişilerin davranışları, olaylar ve olayların nedenleri ile ilgili yüklemeler yapıldığı ve bu

yüklemelere bağılı olarak tepkide bulunulduğı bilgisinden, sosyal alış- veriş kuramının kişilerin elde edilecek sonuçlar ve kaynakların paylaşımında aynı görüşte olduklarında ortak çıkar sağlayacak işbirliğine girecekleri bilgisinden; oyun kuramının çatışma durumunda tarafların yaptığı seğıimlerde her iki tarafın da etkileneceği görüşünden, sistem kuramının, sistemin işbirlikçi olması durumunda çatışma çözüme davranışlarının da işbirliği içinde olacağı bilgisinden yola çıkılmıştır.

Literatürdeki araştırmaların sonuçlarına ve ilgili kuramsal görüşlere dayanarak; çatışmanın doğası, çatışmanın nedenleri, çatışmaya gösterilen tepkiler, çatışmaların çözümlerinin neler olabileceği ve bu yolların çatışmanın sonucunu nasıl etkilediği, nelere yol açabileceği gibi konulardaki bilgilendirmenin, etkin dinleme ve duyguları anlama, tanıma ve ayırt etmenin, duygular ile olayları ayırt etmenin öneminin kavranmasının, beyin fırtınası tekniğinin öğrenilmesinin, iletişimin temel öğelerinden olan ben-dili, sen-dili arasındaki farkların öğrenilerek, ben dili kullanma becerilerinin kazanılmasının, empati kurma, empatik düşünme becerilerinin kazanılmasının, öfke ve öfkelenmemize neden olan mantıksız inançlarımızın ayırt edilmesinin ve öfke ile başa çıkma becerilerinin kazanılmasının, problem çözüme basamaklarının kavranmasının ve uygulama becerilerinin kazanılmasının, alguları netleştirme becerisi kazanmanın ve ortak çıkarlara odaklanmanın öneminin kavranmasının ve çatışmayı yaşayan taraflar için adil ve uygulanabilir olan seğıenekler üretebilmenin çatışmaları çözümede yapıcı ve işlevsel olduğu dikkate alınarak program bu yönde yapılandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu becerilerin edinilmesi durumunda yıkıcı çatışma çözüme yöntemlerinden olan saldırganlık düzeyinde düşme ve yapıcı çatışma çözüme yöntemlerinden olan problem çözüme becerisinde artma olacağı yönündeki denenceleri desteklemektedir. Çatışma çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerin saldırganlıklarının anlamlı düzeyde azaldığı ve problem çözüme becerisinin ise anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Deney grubunun saldırganlık düzeylerindeki azalmanın ve problem çözüme becerisindeki artmanın dört aylık izleme dönemi sonunda da korunduğu gözlenmektedir. Bu durum grupla çatışma çözüme becerileri eğitiminin kısa süreli kalıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlıklarında ve problem çözüme beceri algılarında ise anlamlı bir düzeyde azalma olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin eğitimden sonra çatışmalara daha fazla uzlaşmacı ve olumlu bir tutumla yaklaştığı (Koch ve Miller,

1988; Reoderick, 1988., akt; Shulman 1996; Benenson, 1989, Emerson, 1990, akt., Taştan, 2004; Lyon, 1991., akt., Kavalcı, 2001; Hughes, 1991.,akt; Taştan, 2004; Brown, 1992; Johnson vd.,1995; Johnson ve Johnson, 1995d, Pendharkar, 1995; Johnson ve Johnson, 1997; Dusenbury vd.,1997; Stevahn ve Johnson, 1997; Henkin, Cistone ve Dee, 2000; Stevahn vd., 2002; Lane-Garon ve Richardson, 2003; Scott, 2003; Johnson ve Johnson, 2004), eğitimden sonra saldırgan davranışlarda azalma (Breunlin vd.,2001; Woody, 2001; Aber vd., 2003; Johnson ve Johnson, 2004) ve çatışmalara problem çözme yöntemi ile yaklaşımda artma olduğu (Johnson ve Johnson, 1992; Orpinas vd, 1995; Sweeney ve Carruthers, 1996; Johnson ve Johnson, 2004) bulgularına ulaşan araştırma sonuçlarına paralellik gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği kısa süreli etkisi incelendiğinde; dört aylık izleme dönemi sonunda, saldırganlık ön test ve izleme testi puanları arasında farklılık bakımından deneyle kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun saldırganlık izleme testi puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca dört aylık izleme dönemi sonunda, problem çözme öntest ve izleme testi puanları arasında da farklılık bakımından deneyle kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun problem çözme izleme testi puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Programın dört aylık süreden sonra da bir etkiye sahip olduğu yönündeki bulgu, benzer olumlu çatışma çözme becerileri kazandırma programlarının etkisini test eden bazı araştırmaların (Azmitia, 1988; Koch ve Miller, 1988; Benenson, 1989; Vermillon, 1989; akt., Taştan, 2003; Johnson, 1990; Özgüt,1991; Robinson, 1993; Johnson ve Johnson, 1994; Çam,1997; Johnson ve diğ.,1997; Öner-Koruklu,1998; Henkin ve diğ., 2000; Bedioğlu, 2001; Çoban, 2002; Öner-Koruklu,2003; Taştan, 2004; Stevahn ve diğ.,2002; Aber ve diğ.,2003) bulgularını da desteklerken; yine başka benzer içerikli araştırmaların uzun dönemli etkilerinin artarak devam ettiğini gösteren sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Day, 1990, Hughes, 1991, Brown, 1992, Johnson ve Johnson, 1991, akt., Taştan, 2004; Palmer ve Roessler, 2001; Scott, 2003; Aber vd.,2003). Araştırmada elde edilen bulguların ışığında çatışma çözme becerilerini

geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlığın azaltılmasında ve problem çözme becerisinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada denenceler kurulurken çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programının literatürlerde etkili olduğu ve bu etkililiği çeşitli araştırma bulgularının da desteklediği alanlardan oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Okullarda uygulanan çatışma çözme programlarını etkileri hakkındaki deneysel çalışmalara ve literatüre genel olarak bakıldığında bulguların olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Çatışma çözme becerilerinin öğretilmesinin öğrencinin çatışma çözümleri hakkında bilgisi artırdığını (Johnson ve ark. 1997), okullardaki sosyal atmosferi doğrudan ya da dolaylı olumlu etkilediğini (D'Oosterlinck, Broekaert, 2003), şiddet içermeyen çatışma çözümü hakkında daha olumlu tutum geliştirilmesini kolaylaştırdığını (Orpinas ve ark.,1995; Dudley, Johnson, Johnson, 1996; Stevahn ve ark. 1996; Woody, 2001; Johnson ve Johnson, 2004), öğrencilerin şiddet içermeyen yöntemleri uygulama becerilerini artırdığını (Johnson ve ark. 1997; Stevahn ve ark.,1996; Breunlin ve diğ.,2001; Johnson ve Johnson, 2004) ve okullarda şiddetle yüzyüze gelme sıklığını azalttığını (Johnson ve ark., 1992; Stevahn ve ark.,1997; Breunlin ve diğ.,2001; Woody, 2001) göstermiştir. Bazı öğrencilerin öğrendikleri becerileri sınıf dışı ve okul dışı ortamlarda da uygulayabildikleri belirlenmiştir (Johnson ve Johnson, 1995d; Johnson ve Johnson, 2004). Taştan'da (2004), altıncı sınıf öğrencileri ile çatışma çözme ve daha sonra da akran arabuluculuğu çalışması yapmıştır. Araştırmasında her iki eğitiminde etkili olduğunu kanıtlayan bulgulara ulaşmıştır. Tek başına çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği çatışma çözme beceri kazandırmak açısından etkili olsa da literatürde Taştan'ın (2004) çalışması gibi çatışma çözme beceri eğitim programının ve akran arabuluculuğu programının beraber ve birbirini tamamlayıcı olarak uygulandığı çalışmalara rastlanmıştır (Benson, 1989; Robison, 1993, akt., Taştan, 2004; Sherrod, 1994; Stevahn ve ark., 2002; Johnson ve Johnson, 2004; Taştan, 2004).

Bu araştırmanın denenceleri kurulurken saldırgan ve problem çözme becerisi düşük olan bireylerin, çatışma çözme becerileri bakımından yetersiz oldukları ve onların yetersizlik gösterdikleri bu becerilerinin kazandırılması yönündeki bir eğitimin çatışma çözme becerilerini geliştirmelerinde etkili olacağı ve bununla saldırganlık

düzeyini azaltıp problem çözme beceri algısını arttıracığı düşüncesinden hareket edilmiştir. Çatışma çözme becerilerine sahip olmayan bireylerin, kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarda yıkıcı çözümlere stillerini benimseme olasılıkları yüksektir. Bu da bireylerin saldırganlıklarının artması ve problem çözme beceri algılarının düşmesine sebep olabilir. Araştırmada yer alan denencelerin desteklenmesi aynı zamanda saldırgan ve düşük problem çözme beceri algılarına sahip bireylerin çatışma çözme becerilerine olan gereksinimlerini de ortaya koymuştur. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin azalarak, problem çözme becerilerinin artması çatışma çözme becerilerinin öğretilebileceğini bir kez daha göstermektedir. Bireyin çatışma çözme becerileri bütün sosyal beceriler gibi; mizaç gibi kişisel özelliklerden, aile tarzı gibi ailesel faktörlerden, grup normlarına bağlılığa zorlama gibi akran faktörlerinden, cinsiyet ve etnik gruplaşma gibi kültürel faktörlerden etkilenmektedir (Akt. Vera 2004). Yani bireyin gerekli çatışma çözme becerileri doğal gelişim sürecinde başkaları ile etkileşim, başkalarını gözleme, başkalarını model alma ve taklit yoluyla kazanması beklenir. Ancak bu etkilenme sürecinde yıkıcı çatışma çözme stillerinin de benimsenebileceği, bunun yükselen değerlere, ciddi olarak çocuğun sosyo kültürel durumuna bağlı olduğu (Akt. Vera 2004) görülmüştür. Araştırmada uygulanan grup rehberliği, saldırgan ve düşük problem çözme beceri algısına sahip bireylerin doğal yollarla kazanamadıkları çatışma çözme becerilerini öğrenebilecekleri bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sürecinde denekler hangi yöntemlerin daha uygun olduğu konusunda bir görüş geliştirmiş olabilirler. Çatışma çözme becerilerinin uygulamalarına da yer verilmesi deneklerin pratik yaparak becerilerdeki performanslarını daha etkili hale getirmiş olabilir. Etkili çatışma çözme becerileri performanslarının gösterilmesi de çatışmalara karşı takınılan olumsuz tutumların değişmesine, yapıcı yolla çatışma çözme becerilerinin gelişerek, saldırganlığı azaltmış problem çözme beceri algılarını yükseltmiş olabileceği düşünülmelidir.

Araştırmada uygulanan grup rehberliği çatışma çözme becerilerinin pek çok boyutunu (çatışmaları tanıma, çatışmaya karşı olumlu tavır geliştirme, çatışma çözme yöntemlerini tanıma, yapıcı çatışma çözme becerilerini tanıma, aktif dinleme, duyguları

anlama, empati, beyin fırtınası, ben dili, öfke kontrolü, problem çözme basamakları gibi) ele almıştır. Ancak uygulamaların oniki haftadan daha fazla sürdürülmesinin gerekli olduğu gözlenmiştir. Bu durum literatürdeki çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir; Lyon (1991) tarafından yapılan araştırmadaki gözlemde eğitim programının başarılı olması için grupların altı haftadan uzun olması hatta bir dönemin tümünü kapsamaması gerektiği belirtilmiştir (Akt., Kavalcı,2001), çatışmaların nasıl yapıcı şekilde çözümlenebileceği; en iyi tüm yıla dağıtılmış eğitim seanslarının yayılmasıyla öğrenilir (Akt., Johnson ve Johnson 2004).

Öğrencilere öğretilen çatışma çözme becerilerinin içselleştirilerek otomatikleştirilmesinde hem okul içi, hem okul dışındaki yaşantılarına aktarılabilmesinde uygulamalara daha çok yer verilmesi, ders programlarının içine kaynaştırılması, ev ödevlerine daha çok yer verilerek rol oynamaların artırılması etkili olabilir. Özellikle canlandırmaların yapılması, yaşanan durumların ele alınması çatışma çözme becerilerinin sosyal yaşama transferine olanak sağlayabilir. Etkili çatışma çözme becerileri eğitimi uygulamaları; problem çözme (müzakere) sürecini fazlasıyla öğrenmeyi gerektirir. Öğrencilerin otomatik alışkanlık modelleri haline gelene kadar süreci üst üste tatbik etmeye ihtiyaçları vardır (Johnson ve Johnson 2004). Bundan dolaydır ki sadece bir dönemlik bir çalışma yapıcı çatışma çözme becerilerinin yerleşmesi için yeterli olamayabilir. Çatışma çözme becerileri programlarının akademik ünitelerle bütünleştirilmesi süreçlerin daha sık ve çeşitli konularda tatbik edilmesini garantileyebilir. Ayrıca böyle yapmak akademik başarıda da artışa sebep olabilir (Johnson ve Johnson 2004). Çocuklar, ergenler ve yetişkinler çatışmaları yapıcı yolla çözümlenmeyi öğrenmelidirler ve eğitim almadan çoğu öğrenci belki de asla bunu yapmayı öğrenemeyecektir Stevahn ve Johnson, 1997; Stevahn ve diğ.,2005).

Uygulamalar sırasında deneklerin çatışmaları tümüyle negatif bir olay ve yıkıcı yöntemlerle çözümlenebilecek bir durum olarak algıladıkları, çatışmalarda tek bir kazanan taraf olabileceği gibi inançlar geliştirmiş oldukları tespit edilmiştir. Bir öğretmenin belirttiği ‘eğitimden önce öğrenciler çatışmayı her zaman bir kazananın bir kaybedenin olduğu savaşlar gibi görmekteydiler’ (Akt.,Johnson ve Johnson 2004) şekilde bir olumsuz inancın hakim olduğu saptanmıştır. Bu tür akılcı olmayan inançlar, bireylerin yapıcı çatışma çözme yöntemlerini benimseyerek geliştirmelerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Deneklerin akılcı olmayan inançların

belirlenmesinin ve gerçekçi olup olmadıklarının test edilmesinin, deneklerin kendi inançlarındaki tutarsızlıkların farkına varmaları ve çatışmalara karşı önyargılarını kırmalarında yarar sağlayabileceği düşünülebilir.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sürecinde terapötik koşullar dikkate alınarak kabul edici bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sürecinin kabul edici nitelikte olmasının ve grup üyelerinde “ait olma” duygularının oluşmasının ve grup etkileşiminin de saldırganlığın azalıp problem çözme beceri algısının yükselmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Deneklerin saldırganlık düzeylerindeki azalma ve problem çözme beceri düzeylerindeki artmanın çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği etkisine bağlı olarak oluşup oluşmadığının belirlenmesinde, kontrol grubundan ayrı olarak plasebo grubu kurulup çatışma çözme beceri eğitimi ile ilgili olmayan sadece etkileşime dayalı etkinliklerin uygulanması etkili olabilir. Ayrıca deneklerin saldırganlık ve problem çözme beceri düzeylerinin kendini anlatmaya (self-report) dayalı ölçümlerinin yanı sıra sosyometrik teknikler ile deneklerin çatışma çözme becerilerindeki niceliksel ve niteliksel değişmeler belirlenebilir.

Araştırmada elde edile sonuçlar, literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermiş, çatışma çözme beceri eğitimi programlarının etkili olduğunu gösteren deneysel araştırma bulgularına katkıda bulunmuştur. Türkiye’de lise öğrencileri ile çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği program araştırmalarının yapılmadığı da dikkate alındığında, ekililiği test edilmiş bir program örneği olarak benzer ve farklı alanlar için yapılacak program ve araştırmalara katkıda bulunabilir.

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

Vargı

Bu araştırma da çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi deneysel olarak incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grupları saldırganlık ve problem çözme becerisi ön test- son test, ön test- izleme testi ve son test- izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından karşılaştırılmışlardır. Bu karşılaştırmalar sonucunda, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği bitiminde ve dört aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlıklarında kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde bir azalma ve problem çözme beceri algılarında anlamlı bir artış görülmüştür.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği, ilgili kuramsal görüşler ve literatürdeki araştırma sonuçları ışığında hazırlanmıştır. Okullarda artan şiddet olayları öğrencilerin çatışmaya ilişkin yanlış tutum ve düşünceler içinde oldukları (çatışmanın mutlaka yıkıcı olduğu ve bir kazananı, bir kaybedeni olduğu gibi), yapıcı çatışma çözme yöntemlerini ve bunlara kapı açan iletişim becerilerini yeterince bilmedikleri, çatışma çözme basamaklarının çok sayıda uygulama (rol oynamalar, senaryo canlandırmaları, öyküler kullanılarak) yapılarak daha kolay öğrenilebileceği ve kalıcı olabileceği göz önünde bulundurularak program yapılandırılmaya çalışılmıştır. Grup oturumlarında öğrencilerin karşılıklı saygı, kabul görme ve göstermeye ve güvene dayalı olmasına dikkat edilmiştir. Deneysel desen kullanılarak yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; uygulanan çatışma çözme beceri eğitim programının, öğrencilerin saldırganlık düzeyini düşürmesi ve problem çözme becerilerini artırması nedeniyle bu konuda benzer çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırma da elde edilen bulguların ışığında bazı öneriler sunulmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinde öğretilen becerilerin daha içselleştirilmesi ve sosyal yaşamdaki çatışmalara aktarılabilmesi için rol oynamalara geniş yer verilmesi yararlı olabilir.

2. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinde öğretilen becerilerin daha etkili olması ve gerçek yaşama aktarılabilmesinde çeşitli derslerde ev ödevlerine daha geniş yer verilmesi yararlı olabilir.

3. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği uygulama gruplarının sayısının artırılmasının okullarda daha güvenli ve barışçıl ortamlar yaratacağı düşünülmektedir.

4. Bu araştırma kapsamındaki deney grubu sadece saldırganlık düzeyi yüksek, problem çözme beceri algısı düşük deneklerden oluşmuştur. Ancak saldırganlık düzeyi düşük, problem çözme beceri algısı yüksek olan deneklerin de yer aldığı deney grupları oluşturulduğunda, bu deneklerin saldırganlık düzeyi yüksek, problem çözme beceri algısı düşük olanlara modellik edecekleri düşünülebilir.

5. Bu çalışmada grupta çatışma çözme becerileri eğitiminin uzun süreli etkisinin belirlenmesi amacıyla dört aylık dönem sonunda bir izleme çalışması yapılmıştır. Ancak bu etkinin kalıcılığının korunup korunmadığının belirlenmesi amacıyla belirli aralıklarla izleme çalışmaları (8 ay-1 yıl -3 yıl gibi) devam ettirilebilir.

6. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlık ve problem çözme becerisinin yanı sıra öfke kontrolü, iletişim becerisi, çatışma çözme yönelimi, benlik algısı, kendine güven, gibi değişkenler üzerinde ki etkisi araştırılabilir.

7. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin yanı sıra ilköğretim okulları, okul öncesi dönem, üniversite gibi eğitim kademeleri ve toplumun diğer kesimlerindeki bireyler (aile fertleri, sanayi ve endüstri çalışanları, okul personeli gibi) üzerinde de uygulanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak, deneysel araştırmalarla etkililiği test edildikten sonra uygulandıkları alanlar genişletilebilir.

8. Bu çalışma kapsamında çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinde iletişim becerileri ve öfke kontrolü de bulunduğu göz önüne alındığında gruba katılan öğrenciler, hem çatışma çözme biçimleri hem de iletişim becerileri ve öfke kontrolü konularında bilgilendirilmişler ve kendileri ile ilgili farkındalıklarının artmış olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberliğin temel işlevlerinden birisi önlemedir ve önleme çalışmalarına istenmeyen durumların olmasını engellemeye yönelik çözüm arayışı olarak bakılabilir. Farklı düzeyleri olan önleme çalışmaları her türlü kurumda gerçekleştirilebilirse de okul ortamlarında daha etkili olarak kullanılabilirler. Önleme düzeylerinden ilki olan temel önleyici çalışmaların amaçlarından birisi, çalışılan grubun üyelerinin duygusal rahatsızlık veya sıkıntıların tekrarını azaltmak, diğeri ise grup üyelerinin duygusal dayanıklılığını artırmaktır. Bu amaçlar, öğrencilere bir dizi temel yaşam becerileri öğretmek sağlanabilir (Korkut, 2003). Uygulanan eğitim programı önleyici rehberlik çalışmalarını ve amaçlarını destekler niteliktedir. Bu nedenle okullarda bu tür eğitim gruplarının açılması ve mümkün olduğunca fazla öğrenciye bu hizmetin ulaştırılması önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmetleri açısından son derece önemlidir ve iletişimsizlik, şiddet, okuldan kaçma gibi çıkabilecek sorunları azaltması yönüyle okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yükünü azaltmada etkili olabilir.

9. Okullarda uygulanan çatışma çözme eğitimi programlarını daha etkili olmasını sağlamak için, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere de çatışma çözme eğitimi uygulanabilir. Öğrencilerin böyle bir eğitim programında öğrendikleri becerileri hayatın her alanında karşılaştıkları kişilerle iletişimlerinde kullanacakları var sayılmaktadır. Bu tür eğitim programlarının eğitimin alt kademelerinden başlanarak ev-okul-toplum üçgeninde verilmesi etkililiği artırabilecektir. Ailede yapıcı çatışma çözme becerilerini

öğrenemeyen öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde, okulda gelecekteki işlerinde, kuracakları ailede, sosyal çevrelerinde bu becerileri uygulama şansları da olmayacaktır. Brown (1991)'ın ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çatışmalara karşı geliştirilen olumlu stratejilerin dağılımını incelediği çalışmasında da desteklendiği üzere verilen çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminden sonra ilkokul öğrencilerinin diğerlerine oranla daha barışçı davrandıkları belirlenmiştir (Akt., Taştan, 2004). Bu nedenle bireylere olabildiğince erken yaşta ve ailelere verilecek çatışma çözme becerileri eğitimi son derece önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarına bu tür programların hazırlanmasında, eğitimin öğrencilere ve velileriyle okul çalışanlarına verilmesinde büyük görev düşmektedir.

10. Okullarda öğrenciler arasında çatışmanın kaçınılmazlığından ve yaygınlaşan şiddet olaylarından dolayı eğitim programlarının gerekliliği tartışılmazdır. 'Olaydan sonra' müdahale etmek yerine tüm öğretim yıllarına yayılan ve herkes ile her şeyin(ders programları, sosyal etkinlikler, klüpler, aileler, barış yemini vb. kampanyalar, kurum çalışanlarının) dahil olduğu çatışma çözme okul kültürünün oluşturulmasının daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Böylece çatışma çözme okul topluluğunun tüm üyelerinin sorumluluğu olabilecektir (Woody, 2001). Okulda çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesi ve azalmasıyla, danışmanların daha fazla farklı problem alanları ile ilgilenebilmelerine neden olacağı düşünülmektedir..

11. Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde yurtdışında genellikle çatışma çözme becerileri eğitimlerinin, müfredatın içine yerleştirilmeye çalışıldığı hatta eğitimin alt kademelerinden başladığı fark edilmiştir. Bu da konunun önemini vurgulamaktadır. Müfredatın içine yerleştirilebilecek çatışma çözme biçimleri ve becerileri eğitimlerinin koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetleri alanına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Okul müfredatıyla çatışma çözme eğitimi bütünleştirmek yeni öğrenci materyalleri satın almayı veya yeni dersler ve çalışma ünitelerinin gelişimini de gerektirmemektedir. Aksine çatışma çözme süreci ve becerilerinin eğitimle bütünleşmesi var olan müfredatın içeriğini inceleyen ve çatışmaların nerede olduğunu tanımlayan öğretmenlerle başlamaktadır. Çatışmalar özellikle edebiyat dersinde, dil sanatlarında, sosyal bilimlerde yer alır. Stevahn (2004)'ın da belirttiği gibi örneğin herhangi bir

roman yada hikaye kitabı incelendiğinde hemen çatışmaların bulunabileceği, bu çatışmaların bizi kancasına taktığı, merakımızı kamçılacağı ve bizim her çıkmazın nasıl çözüleceğini araştırmamızı sağladığı görülebilir. Benzer şekilde, tarih, devlet, ekonomi, içeren sosyal bilimlerdeki çatışmalarda ilgi çekip, merakı artıracaktır. Kaynak tahsisindeki çatışmalar, mekan kullanışı, enerji tüketimi, sağlık bakımı ve eğitim etkinliği tartışma için sınırsız fırsatlar sağlayacaktır (Stevahn, 2004).

Araştırmalara bakıldığında okullarda uygulanan çatışma çözme programlarının çoğunun sadece seçilmiş öğrenci gruplarının eğitimi almasının yanı sıra kısa sürede eğitimin tamamlandığı fark edilmiştir. Bütün okul yılları boyunca devam eden ve tüm okulun katıldığı, yaş dönemlerine göre her sene gelişim gösteren daha etraflı çatışma çözme programları gerekmektedir (Carruthers ve diğ.,1996). Bütün okul yılı boyunca devam eden herkesi kapsayan ve sürekli olan programların öğrencilerin öğretilen becerileri özümseme olasılığını artırdığını ve bu sayede öfke ile başa çıkma ve çatışma çözme konusunda uzun vadeli etkileri maksimum düzeye çıkarabileceği (Woody, 2001, Stevahn ve diğ., 2005) düşünülmektedir.

12. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çatışma çözme becerileri eğitimi programı uygulayıcılara yönelik bir el kitabı niteliğinde yayımlanarak, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.

13. Bu çalışma kapsamında çatışma çözme eğitimi alan bütün öğrencilere, küçük gruplar (5-6) oluşturularak, akran arabuluculuğu verilebilir. Okullarda çatışma çözme beceri eğitimi programının akran arabuluculuğu programı ile birlikte ve tamamlayıcı olarak verilmesinin ve akran arabuluculuğu eğitimi verilecek öğrencilerin çatışma çözme beceri eğitimi alanlar arasından seçilmesinin etkili olabileceği (Taştan, 2004) düşünülmektedir.

14. Bu çalışma kapsamındaki çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlık ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi diğer grupla psikolojik danışma etkinlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

15. Bu çalışma kapsamındaki çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin saldırganlık ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin daha

açık bir şekilde belirlenebilmesi için deney grubuna çatışma çözme beceri eğitimi verilirken kontrol grubunun yanı sıra placebo çalışması da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aber, J.L.,Brown, J.L.& Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood; course, demographic differences and responses to school-based intervention. **Developmental Psychology**, **39**(2), 324-348.
- Aber, J.L.,Brown, J.L. & Henrich, C.C. (1999). **Teaching conflict resolution: An efective school-based approach to violence prevention**. New York: National Center for Children in Poverty.
- Açev (2005). **Baba Destek Programı El Kitabı**, İstanbul; Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını.
- Adair, J. (2000). **Karar Verme ve Problem Çözme**. (Çev. Nurdan Kalaycı) Ankara; Gazi Kitabevi.
- Alexander, C.M. (2002). Helping School Counselors Cope With Violence, **Today Magazine**, 130.
- Alver, B. (2005) Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, **21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri**, İstanbul.
- Archer, J.A. & Parker S. (1994). Social representations of agression in children. **Aggressive Behavior**, **20**, 101-114.
- Asherman, J. (2002). **Decreasing violence through conflict resolution education in schools**. www.mediate.com/pfriendly.cfm?id=49. January, 2002.

Aydın, D. (1997). **Bilişsel davranışçı yaklaşımli grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin iletişim çatışmalarını önlemedeki etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, B., İmamoğlu, S., Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. **21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri,** İstanbul.

Bacanlı, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, F., Bircan, S. (2005). Ergenlerde duygusal zekanın çatışma eğilimi ve suç davranışlarına etkisi. **21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri,** İstanbul.

Baltaş, Z. (1996). Bir Sağlık Sorunu Olarak Şiddet. **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar Kitabı.** İstanbul, Pastel Matbaası, 213-220.

Baltaş, Z. & Baltaş. A. (1998). **Bedenin Dili.** İstanbul, Remzi Kitabevi.

Başar, H. (1994). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayınları No:13.

Batıgün-Durak, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. **Türk Psikoloji Bülteni, 19,** Aralık.

Baymur, F. (1990). **Genel Psikoloji.** İstanbul: İnkılap Kitabevi: s.281.

Bedioğlu, M. (2001). **The effect of the “Program for Young Negotiators” on preservice elementary school teachers' conflict resolution strategies.** Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara

- Bettencourt, B.A.& Miller N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta. **Psychological Bulletin**, **119**(3), 422- 447.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, **2**(13), Mart.
- Boardman, S. K. ve Horowitz, S. V. (1994). Constructive conflict management and social problems: An introduction. **Journal of Social Issues**, **50** (1), 1-12.
- Boardman, S. K. ve Sandy, S. V. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. **The International Journal of Conflict Management**, **11**(4), 337-357.
- Bodine, J. R. ve Crawford K. D. (1998). **The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools**, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Bolat-Karataş, Z. (2002). **Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Boulter, A.ve Von Bergen, C.W. (1995). Conflict resolution: An abbreviated review of current literature with suggestions for counselors. **Education**, **116** (1), 93-97.
- Boulter, A.ve Von Bergen, C.W. (2001). Conflict resolution: An abbreviated review of current literature with suggestions for counselors. **Behavioral Sciences**. Louisiana Tech University Ruston, Louisiana ,p 95.
- Breunlin, D. C., Cimmarusti, R. A., Bryant-Edwards, T. L.ve Hetherington, J. S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent Behavior. **Journal of Educational Research**, **95**(6), 349-357.

- Brinson, J.A, Kottler, J. A., Fisher, T.A. (2004). Cross-cultural conflict resolution in the schools: some practical intervention strategies for counselors. **Journal of Counseling and Development**, **82**(3), 294-303.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneysel desenler. Öntet-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik araştırma deseni ve SPSS uygulamaları ve yorum**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Carlsson-Paig, N. ve Levin, D. E. (1993). A constructivist approach to conflict resolution. **Education Digest**, **58**(7), 10-15.
- Carruthers, W.L., Carruthers, B.J.B., Day-Vines, N.L., Bostick, D. ve Watson, D.C. (1996). Conflict resolution as curriculum; A definition , description, process for integration in core curricula. **School Counselor**, **43**(5), 345-373.
- Centers for disease control & prevention (CDC) (2001). School health guidelines to prevent unintentionel injures and violence. **MMWR: Morbidity & Mortality Weekly Report 12/7/2001 Supplement RR-22**, **50**(48), p.73.
- Centers for disease control & prevention (CDC) (2004). Youth risk behavior Surveillance united state. **MMWR Surveillance summaries**, **53**(SS02):1-96.
www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5302a1.htm.
- Chandras, K. V. (1999). Coping with adolescent school violence: implications for counseling. **College Student Journal**, **33**(2), 302.
- Chen, D.W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. **Early Childhood Education Journal**, **30** (4), 203-209.

Coleman, P. T. ve Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict resolution across the lifespan: The work of the ICCCR, **Theory Into Practice**, 43(1), 31-38.

Coşkuner, A. (1994). **İletişim becerisi geliştirme eğitiminin, işgörenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve işdoyumlarına etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Crawford, D. ve Bodine, R. (1996). **Conflict Resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings. Program Report**. US Department of Justice Programs, Office of Juvenile, Justice and Delinquency Prevention, Washington.

Çakıl, N. (1998) **Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi**, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. **PDR Dergisi**, sy. 12.

Çavuş, Ş. (2005) Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 14.

Çetin, H. (2005). Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları; yaş ve cinsiyete göre bir inceleme. **Okullarda Şiddet Paneli**.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2001). **Çocuklarda Sosyal Beceriler**. İstanbul, Epilson Yayıncılık.

Çıplak, E. (2004). **İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırgan davranışlar gösterme düzeylerine göre boş zaman değerlendirme etkinliklerinin**

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çoban, R. (2002). **Çatışma çözme eğitiminin ilköğretim Öğrencilerinin çatışma çözümlene stratejileri üzerine etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağ, İ ve ark. (2005). Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliği ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. **Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Özel Çalışma Grubu Raporu**, Ağustos, 2005.

Danışık, N. Ve Baker, Ö.E. (2005). Ergenlerde öfke ifade tarzları ve problem çözme. **21-23 Eylül Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri**, İstanbul.

Deen, Y. M. (2000). Differences solution- oriented conflict style of selected of selected groups - development volunteer leaders. **Journal of Extension**, **38** (1). From: <http://www. Joe/2000 February/rb5.html>.

Değirmencioğlu, S. (2006). **Şiddetten arınmış demokratik okullar için Avrupa sözleşmesi.**
http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_Activities/15_European_School_Charter/04_Charter.asp#TopOfPage

Demirhan, M. (2002). **Kendini açma düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Desivilya, H. S. (2004). Promoting coexistence by means of conflict education: The MACBE model. **Journal of Social Issues**, **60** (2), 339-355.

Deutsch, M. (1992). **The effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school.** Columbia Univ., New York, NY.

Teachers Coll. International Center For Cooperation And Conflict Resolution.
(BBB30151).

Deutsch, M. (1993). Education for a peaceful world, **American Psychologist**, May, p.
510-517.

Deutsch, M. (2001). Practitioner assessment of conflict resolution programs. **ERIC
Digest Number 163.**

Deveci, S.E ve Aık, Y.(2002). **İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete
maruziyetleri ve yaklaşımları.** Elazığ, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi
Halk Sağlığı Anabilim Dalı.

Diñer, A. Ç. (1995). **Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası
problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin
incelenmesi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Ankara.

D'oosterlinck, F. Ve Boekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic
conflict management at schools. **Journal of School Health**, 73 (6), p 222.

Dökmen, Ü. (1994). **İletişim çatışmaları ve empati.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2002). **Yarına Kim Kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde
varolmak, gelişmek, uzlaşmak.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression. An investigation of intr and behaviors:
Pieces of a puzzle. **Preventing School Failure**, 42(3), 135-142.

Dunkley,D., Blankstein, K., Halsall, J., Williams, M., Winkworth, G. (2000). The
relation between perfectionism and distress hassles, coping and perceived

social suport as mediators and moderators. **Journal of Counselling Psychology, 47**, October.

Durmuş, E. ve Gurgan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri, **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi** (9-11 Temmuz 2003), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dusenbury F. M., Lake A., Branningan R.ve Bostworth K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention. **Journal of School Health; (67)**, 10, p. 409.

Eryüksel, G. (1996). **Ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme, iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Farrell, A.D. ve Meyer, A.L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. **American Journal of Public Health, 87** (6), 979-984.

Farrell, A.D. ve Meyer, A.L. ve White, K.S. (2001). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. **Journal Of Clinical Child Psychology, 30** (4), 451-463.

Ferah, D. (2000). **Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Gillespie,C.W. ve Chick, A. (2001). Using pers to mediate conflict resolution in a head start classroom. **Childhood Education**, 77 (4), 192-195.

Gordon, T. (1999a). **Etkili Ana Baba Eğitimi**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (1999b). **Etkili ana baba eğitiminde uygulamalar**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (2001). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Gökçakan, Z. ve Çapri, B. (2006). Akılcı duygusal terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencileri problem çözme düzeyine etkisi. **I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi Bildiri Özetleri**, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Güner, N. (1995). **Ergenlerin dinledikleri müzik türünün depresyon ve saldırganlık düzeylerine etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüş, T. (2000). **Kendini kabul düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyine etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Halloran, E.C Doumas, D. M., John, R.S. ve Margolin, G. (1999). The relationship between aggression in children and locus of control beliefs. **Journal of Genetic Psychology**, 160 (1), p.17-22.

Hamamcı, Z. ve Duy, B. (2005). İletişim becerisi eğitimi programının polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, iletişim çatışmalarına girme ve benlik saygıları üzerindeki etkisi. **21-23 Eylül Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri**, İstanbul.

- Hamby, S ve Sugarman, D.B. (1999). Acts of psychological aggression against a partner and their relation to physical assault and gender. **Journal of Marriage & the Family**, **61**(4), 959-971.
- Hatunoğlu, A. (1994). **Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler**. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Henkin, A.B., Cistone, P.J. ve Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. **Journal of Educational Administration**, **38**(2), 142-158.
- Hovland, J., Peterson, T. Ve Smaby, M.H. (1996). School counselors as conflict resolution consultants: practicing what we teach?. **The School Counselor**, **44**, p.71-79.
- Inger, M. (1991). Conflict resolution programs in schools. Eric Clearinghouse On Urban Education New York NY, **ERIC/CUE Digest Number:74, NY. (BBB00899)**.From: www.ericdigests.org/1992-5/conflict.htm
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1994a). Effects of conflict resolution training on elementary school students. **Journal of Social Psychology**, **134**(6), 803-817.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1995a). **Teaching students to be peacemakers**. 3. edition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1995b). **Our Mediation Notebook**, 2. edition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1995c). **Creative Controversy: Intellectual Challenge**, 2. edition, Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1995d). Teaching students to be peacemakers: results of five years of research. **Peace & Conflict**, 1(4), 417.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1996). Teaching all students how to manage conflict constructively: The peacemakers program. **Journal Of Negro Education**, 65(3), 322-335.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1996a). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates. **Conflicts. Focus On Exceptional Children**, 28 (6).
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1996b). Training elementary school students to manage conflict. **Journal of group psychotherapy, psychodrama & sociometry**, 49(1), p. 24.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (1996c). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. **Review Of Educational Research**, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, F. (2000). **Joining together: Group theory and group skills** (7. Edition). Boston: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. (1992). Teaching students to be peer mediators. **Educational Leadership**, 50(1), 10-13.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. **Journal of Social Issues**, 50 (1), 117-137.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. **Theory Into Practice**, (43), 1, 68-79.

- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T., Dudley, B.ve Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. **Journal of Social Psychology**, **135**(6), 673-686.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T., Dudley, B., Mithell, J. ve Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training in middle school. **Journal of School Psychology**, **137** (1), 11-22.
- Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. Ve Holubec.(1993). **Cooperation in the classroom**. 3.edition E.J. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kapıkıran, Ş. (2005). Lise öğrencilerinde hedef yönelimi ve problem çözme yaklaşımı. **21-23 Eylül Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri**, İstanbul.
- Kararımak, Ö. ve Duran, O.N. (2005). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve çatışma çözme davranışları üzerine bir çalışma. **21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi Kongre Bildiri Özetleri**, İstanbul.
- Karip, E. (1999). **Çatışma Yönetimi**. II. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kavalcı, Z. (2001). **Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koch, M. S. ve Miller, S. (1988). Resolving student conflict with student mediatoran. **Principal**, **66** (4), 59-62.
- Kondarsuk, J.N., Greene, T., Waggoner, J., Edwards, K., Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence effecting school employees. **Education**, **125**(4), 638-647.
- Koray, Ö., Yaman, S. ve Altınçekiç, A. (2004). Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuar yöntemini öğretmen adaylarının akademik başarı, problem çözme

ve laboratuvar tutum düzeylerine etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri**, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Korkut, F. (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, sy. 20, ss. 27-42.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F., Arıcioglu, A., Tagay, Ö.M., ve Sarı, T. (2004). Altındağ ilçesi gençliğin olumlu gelişimi sağlama ve sorunlarını önleme projesinin pilot uygulaması. **Türkiye’de Sosyal Hizmet Uygulamaları, İhtiyaçları ve Sorunlar**. Başkent Üniversitesi, 4-6 Kasım, 2004, 310-316.

Lane, P. S. ve Mcwhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: conflict resolution for elementary and middle school children. **Elementary School Guidance & Counseling**, 27, p.15- 23.

Lane-Garon, P.S. ve Richardson, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. **Conflict Resolution Quarterly**, 21 (1), 47-68.

Levi, B. (2006). Okul çocuğu şiddetten korumalı. **Yeni Eğitim Dergisi**, s38-39.

Lupton-Smith, H. S. ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution as peer mediation: programs for elementary, middle and high schools. **School Counselor**, 43(5), p. 374.

M.E.B. (2002) **9. Sınıflar Rehberlik Etkinlikleri Kitabı**. Ankara.

Meyer, A. L., ve Farrell, A. D. (1998). Social skills training to promote resilience in Urban sixth-grade students: one product of an action research strategy to

prevent youth violence in high-risk environments. **Education & Treatment Of Children**, **21**(4), 461.

Miller, G.E. (1994). School violence miniseries: impressions and implications. **School Psychology Review**, **23**(2), p.257-261.

Morrison, G.M. ve Furlong, M. J. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. **School Psychology Review**, **23**(2), 236.

Mountrose, P. (2000). **Sorunları Çözmede 5 Aşama**. İstanbul: Kariyer Developer Yayınları.

Navaro, L. (1999). **Bir Cadı Masalı**, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

NCES (2003). **National center for injury prevention and control best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action**. Bölüm 2 , Tablo 3, Sosyal Bilişsel Strateji (ss. 153-160).

Newman, R. S., Murray, B. Ve Lussier, C.(2001). Confrontation with aggressive pers at school: Students. Reluctance to seek help from the teacher. **Journal of Educational Psychology**, **93** (2), 398-410.

The National İnstitute Of Mental Health NIMH. (2000). **Child and adolescent violence research at the NIMH**. USA:NIMH Public İnquiries.

Orpinas, P., Parcel, G.S., Mcalister, A. Ve Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. **Journal of Adolescent Health**, **17**, 360-371.

Ögel, K., Tarı, I., Eke, C. (2006). **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Klavuzu**. İstanbul, Yeniden Yayınları, No:7.

Öğülmüş, S. (1995). **Okullarda(liselerde) şiddet ve saldırganlık**. Ankara: Araştırma Raporu.

Öğülmüş, S. (1999). Çatışma çözme beceriksizliğini 21. yüzyıla taşıyacak mıyız?. **Türk Yurdu**, s. 139-141, (Mart-Nisan-Mayıs 1999).

Öğülmüş, S. (2000). **Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öner, U.ve Takış, Ö. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk hizmet içi eğitim programı. **I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi Bildiri Özetleri**, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Öner, U. (1999). Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed). **İlköğretimde Rehberlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öner-Koruklu, N. (1998). **Arabuluculuk eğitiminin bir grup ilköğretim düzeyindeki öğrencin çatışma davranışına etkisinin incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner-Koruklu, N. (2003). **Arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisi: bir grup üniversite öğrencisi üzerinde çalışma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Özer, K. (2004). **İletişimsizlik Becerisi**. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Palmer, C. ve Roessler, R.T. (2001). Requesting classroom accommodations. self-advocacy and conflict resolution training. **Journal Of Rehabilitation**, **66** (3), 38-43.

Pendharkar, M. (1995). **School-based conflict management**. A summary of theisis.
http://saskschoolboards.ca/research/school_improvement/95-02.htm#res

Pekkaya, B. (1994). **Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pişkin, M. (2006). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun Akran Zorbalığı. **I. Şiddet ve Okul: Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri**, 28-31 Mart, İstanbul.

Pryor, C. B., Sari R.C., ve ark. (1999). Urban youths' views of violence in their communities: implications for schools. **Social Work In Education**, 21(2), 72-87.

Prutzman, P. (1994). Bias-related incidents, hate crimes and conflict resolutions. **Education & Urban Society**, 27 (1),71-82.

Rixon, R. ve Erwin, P. (1999). Measures of efectiveness in a short-term interpersonal cognitive problem solving programme. **Counselling Psychology**, March.

Roberts, L. ve White, G. (2004). An endurance test for project WIN: A conflict transformation programme in a low-income, Urban, middle level classroom. **Research Middle Level Education Online**, 27(1), 87-113.

Rubin, J. Z. (1994). Models of conflict management. **Journal of Social Issues**, 50 (1), 33-45.

Savaşır, I. Ve Şahin, N.H. (1997). **Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Scott, K. (2003). Exploring the intragroup conflict constructs and behaviours of african American public school children in an inner-city conflict resolution (CRE) program. **Conflict Resolution Quarterly**, **21** (1), 95-114.
- Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997). **Peer mediation: conflict resolution in schools. Program Guide**. Illinois: Research Press.
- Shulman, H. A. (1996). Using developmental principles in violence prevention. **Elementary School Guidance & Counseling**, **30**, p.170-180.
- Smaby, M.H ve Daugherty, R. (1995). The school counselors as leaders of efforts to have schools free of drugs and violence. **Education**, **115** (4), 612-623.
- Smith, M. ve Sidwell, J. (1990). **Training and implementation guide for student mediation in secondary schools**. New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D. Ve Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: extending the process and outcome knowledge base. **Journal of Social Psychology**, **142**(5), 567-586.
- Stevahn, L., Johnson, D. W. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. **American Educational Research Journal**, **33**(4), 801-823.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K., Laginski, M. (1997). Effects on high school students of conflict resolution training integrated into english literature. **Journal Of Social Psychology**, **137**(3), 302-315.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. **Journal of Social Psychology**, **142**(3), 305-331.

- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum, **Theory Into Practice**, **43**(1), 50-58.
- Stevahn, L., Munger, L.ve Kealey, K. (2005). Conflict Resolution in a French Immersion Elementary School. **Journal of Educational Research**, **99** (1), 3-18.
- Stevens, R. (2003). Conflict Resolution and Peer Mediation: **Underlying Values. Encounter**, **16**(2) 52-56.
- Surgeon General Apa. (2001). Surgeon General APA 1993. **National Mental Health Information Center**. s. 60.
- Sweeny, B. ve Carruthers W.L. (1996). Conflict resolution: history, philosophy, theory and educational applications. **The School Counselor**, **(43)**, 326-343.
- Swets, P.W. (1998). **Ergen çocuğunuzla konuşma sanatı**. İstanbul: Varlık / Özel Yayınları.
- Şahin- Ayaydın, F.ve Özbay, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. **VII. Ulusal PDR Kongresi**, from: www.inonu.edu.tr.
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. **I. Şiddet ve Okul: Uluslararası Katılımlı Semozyum Bildiri Özetleri**, 28-31 Mart 2006, s.36, İstanbul.
- Taştan, N. (2004). **Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Taylan, S. (1990). **Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tel, H. (2002). Gizli sağlık sorunu: ev içi şiddet ve hemşirelik yaklaşımları. **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6 (2).**
- Thorsen-Spano, L. (1996). A school conflict resolution program; relationships among teacher attitude, program implementation and job satisfaction. **School Counselor, 44(1), 19-28.**
- Toplam Kalite 9. TK9 (2001). Problem Çözme Teknikleri. **Endüstriyel Teknik Öğretimde Toplam Kalite 9.** Ankara M:E:B: Teknik Erkek Öğretmen Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Tuzgöl, M. (1998). **Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(14).**
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce, problem çözme düzeylerinin bazı sosyo- demografik değişkenlere göre incelenmesi. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6).**
- Türnüklü, A. (2003). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E.Karip (Ed) **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayınları.
- Uçar, E. (2001). **İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğrencilerin bu çatışmaları çözmek için kullandıkları çatışma çözüm stratejileri.**

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uysal, A. (2006). Şiddet karşıtı programlı eEğitimin öğrencilerin çatışma çözüm, şiddete eğilim ve şiddet davranışlarına yansımaları. **I. Şiddet ve Okul: Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri**, 28-31 Mart,2006, ss. 47, İstanbul.

Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C., Speight, S. L. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. **Professional School Counseling**, (8), 1, 73-80.

Walker, D. (1994). **School violence prevention**. Adress:<http://cep.m.uregon.edu/publications/digests/digest094.html>

Weir, E. (2005). Preventing violence in youth. **Canadian Medical Association Journal**, 172(10), 1291-1292.

Woody, D. (2001). A comprehensive school-based conflict-resolution model. **Children & Schools**, 23(2), p115.

Yıldız, A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zülal, A.ve Yüce, S. (2001). Şiddet. **Bilim Teknik Dergisi**, Şubat 2001. From: http://www.mcatürk.com/guncel_041220_siddet.htm.

EKLER

EK-I Çatışma Çözme Becerileri Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliği

Oturumlarında Yapılan Etkinlikler, Oturumların Değerlendirmesi

EK-II Saldırganlık Ölçeği

EK- III Problem Çözme Envanteri

EK-IV Deney Grubu Saldırganlık Ve Problem Çözme

Envanteri Ön/Son/İzleme Testi Puanları

Kontrol Grubu Saldırganlık Ve Problem Çözme

Envanteri Ön/Son/İzleme Testi Puanları

EK-I

Çatışma Çözme Becerileri Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliği Oturlarında Yapılan Etkinlikler, Oturların Değerlendirmesi

GENEL AMAÇ:

Uygulaması gerçekleştirilen eğitim programının genel amacı yaşantısal grup ortamında lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmektir.

Hedefler: Program ortalama 90 dakikalık 12 oturlarda uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Bu programın tamamlamasından sonra şu amaçlara ulaşılabileceği düşünölmüştür;

Çatışma kavramına ilişkin bilgi sahibi olma,

Kişilerarası çatışmaları tanıma ve doğasını anlama,

Kişilerarası çatışmalara gösterilen tepkileri ayırt edebilme,

Kendi kişilerarası çatışmalarına karşı gösterdikleri tepkilerin farkında olma,

iletişim engellerini tanıma,

Beyin fırtınası tekniğini öğrenme, uygulama becerisi kazanma,

Duyguları anlama için etkin dinleme becerisini kazanma,

Duyguları tanıma ve duygularla olayları ayırt etme becerisi kazanma,

'Ben' dili ile 'Sen' dili arasındaki farkı ayırt etme ve 'Ben' dili kullanma becerisi kazanma,

Empati kurma becerisi kazanma, duruma diğerinin penceresinden bakma becerisini kazanma,

Öke duygusunu, altında yatan duyguları ve mantıksız inançları görebilme becerisini kazanma,

Öfke ile baş etmede kullanabileceğimiz yöntemleri tanıma ve kullanma becerisi kazanma,

Problem çözme basamaklarını tanıma ve çatışma yaratan problem durumlarında etkili kişilerarası iletişim becerilerini kullanarak problem çözme basamaklarını uygulama becerilerini kazanma.

Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerilerine etkisi olabileceği düşünölen program aşağıda sunulmaktadır.

Oturum I

Hedefler:

1. Grup çalışmasının amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olabilme.
2. Grup kurallarını öğrenebilme.
3. Çatışma ile ilgili giriş yapılarak, çatışmalarda neler hissettiklerini fark edebilme.

Materyaller:

1. Grup kurallarının yazılı olduğu karton (Ek 1).
2. Yazı tahtası, kalem.

Süreç;

1. Grup lideri; gruba kendini tanıtarak haftada kaç defa , ne kadar süre, hangi gün, çalışma yapacaklarını açıkladı ve bu çalışmalarda arkadaşları ile birlikte çatışmaları nasıl daha etkili bir biçimde çözebileceklerini öğreneceklerini söyledi. Öğrencilere yapacakları grup çalışmaları sırasında birtakım kurallara uymaları gerekeceğini hatırlattı ve daha önceden büyük bir kartona hazırladığı grup kurallarını öğrencilerin görebileceği bir yere asarak her bir kuralı açıkladı (Ek-1).
2. Öğrencilerin her birinden gruba kendini tanıtmaları istendi.
3. İstek ve beklentilerin paylaşılması gerçekleştirildi. Bu gruptan ne istiyorum ve bu isteğime nasıl ulaşmayı planlıyorum: gibi herkesin kendi amaçlarını paylaşmaları istendi. Bu amaçla üçlü gruplar oluşturuldu ve herkes kendi öğrenme amaçlarını o gruba paylaştı. Daha sonra herkes katılma amaçlarını gruba paylaştı. Gruptan beklentilerin daha çok öfkesiyle başa çıkmak, kolay öfkelenmemek, öfkelenince saldırgan davranışlar göstermemek, kendilerini daha iyi ifade edebilmek gibi konularda olduğu gözlemlendi. Grup lideri çalışmanın amacı ve içeriğini açıkladı.
4. Öğrencilerin çatışma konusundaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için ‘ Çatışmayı nasıl tanımlıyorsunuz ?’,ya da ‘Görüyorsunuz ?’ sorusuna en az 3 sıfat ile cevap vermeleri istendi. Bu sıfatlar tahtaya yazılarak genel olarak çatışmayı ne kadar olumsuz gördüklerini fark etmeleri sağlandı.
5. ‘Çatışma sonrası yaşadığınız olumsuz duygular nelerdir?’ diye soruldu ve cevapları tahtaya yazılarak çatışma sonrasında yaşadıkları olumsuz duyguların çokluğunu fark etmeleri sağlandı.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme;

Grubun ilk oturumunda öğrencilerin farklı sınıflardan gelmeleri ve daha önce çoğunun birbirini tanımamasından dolayı başlangıçta konuşmaya çekindikleri, zorlandıkları gözlemlendi. Öğrencilerin çoğu çalışmaya katılma amaçlarının öfkelerini kontrol etmeyi öğrenme olduğunu ve daha iyi iletişim kurmak istediklerini belirttiler. Öğrencilerin çatışma dendiğinde sadece kötü, olumsuz, kazanılması gereken bir savaş, yarış ve rekabet gibi gördükleri fark edildi.

Ek-1

Grup Kuralları

- a. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır.
- b. Grup oturumlarında düşüncelerden çok, duyguların ifadesine ve çeşitli durumlarda bireylerin ne hissettiklerine ve üyelerin etkileşimlerine ağırlık verilecektir.
- e. Grup içinde konuşulanlar grupta kalacak, kesinlikle dışarı çıkmayacaktır. Gizlilik esastır.
- f. “Biz” — “sen” ya da “insanlar”la başlayan cümleler yerine “Ben” ile başlayan cümleler tercih edilecektir.
- g. Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları desteklenir ve geribildirimlerle paylaşımda bulunulur. Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir.
- h. Üyelere verilen ev ödevlerini yerine getirmeleri verilen eğitimin etkililiği için önemlidir.
- ı. Gruba devamsızlık yapılmayacak, çok önemli bir durum varsa ve gelinemeyecekse grup lideri önceden bilgilendirilecek.

Oturum II

Hedefler:

1. İletişim çatışmalarının ne olduğunu öğrenebilme.
2. İletişim çatışmalarının nedenlerini bilirler, iletişim engellerini öğrenebilme.
3. Her iletişim çatışmasının, engelinin iletişimde nasıl görüldüğünü ve iletişimi nasıl olumsuz etkilediğini kavrayabilme.
4. Kendi iletişim çatışmalarının iletişimlerini nasıl zorlaştırdığının farkına varabilme.
5. Etkin iletişim kurabilmek için kendilerinden kaynaklanan çatışmaları azaltmaya yönelik çaba harcayabilme.

Materyaller:

1. İletişim Engelleri Kartonu (Ek-2)
2. Yaşadığımız çatışmalar formu (Ek-3)
3. Öğrenci sayısı kadar A4 kağıdı, kalem.

Süreç:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı.
2. İletişim çatışmaları ve engelleri tanımlandı, iletişim engelleri (Ek-2) yazılı karton asılarak teker teker paylaşıldı.
3. 'Çatışmaların ortak yönleri nedir? Yaşadığımız çatışmaları arttıran şeyler nelerdir?' soruları gruba soruldu. Cevaplar paylaşıldıktan sonra da öğrencilere A4 kağıtları dağıtıldı ve yaşadıkları çatışmaların resimlerini çizmeleri istendi.
4. Öğrencilerin çizdikleri resimleri gruba paylaşmasını sağlandı. Bu resimlerden yola çıkarak çatışmanın hayatımızın bir parçası olduğunu ancak, hepimiz için farklı anlamları olabileceğini, çatışmaların insanlar arasındaki duygu ve düşünce farklılığından, ilgilerimizin ve ihtiyaçlarımızın farklılığından kaynaklandığına ilişkin bilgi verildi.
5. Çatışma resimleri duvara asıldı.
6. Öğrencilere çatışmanın hayatın bir parçası olduğu ve hepimizin hayatımızdaki insanlar ile değişik çatışmalar yaşadığımızı ve bu grup süreci içinde çatışmaları etkili biçimde çözümlerini öğreneceğimiz belirtildi.
7. Öğrencilerden gelecek haftaya yaşadıkları çatışmalardan üç tanesini kendilerine verilen (Ek-3) kağıtlara yazmaları ve bu kağıtları gelecek görüşmeye

getirmeleri ev ödevi olarak verildi. Gelecek görüşmede hayatımızda çatışma, gerginlik yaratan şeylerden bahsedeceğiz denerek grup sonlandırıldı.

8. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyeleri iletişim engellerinin hayatlarının her anında ve kurdukları iletişimlerin çoğunda bulunduğunu, bazılarının ise bir engel olarak algılanmadan kullandıklarını belirttiler. Resim çizerken zorlandılar ve sözlü anlatmanın daha kolay olacağını belirttiler.

Ek-2

1-Emretme, yönetme:

“...man gerekir,eceksin, yapman gerekir,yapacaksın,yapmak zorundasın...”

Korku ya da direnç yaratabilir;

Söylenenin tersini yapmaya davet edebilir;

İsyankar davranışa ya da misillemeye yol açabilir.

2-Uyarma, tehdit etme:

“Yapma da gör, Ya yaparsın,yoksa...”

Korku, boyun eğme yaratabilir;

Söz konusu sonuçların gerçekten meydana gelip gelmeyeceğini denemeye yol açabilir;

Gücenme, kızgınlık, isyana neden olabilir.

3-Ahlak dersi ve vaaz verme:

“...yapmalıydın” veya “senin sorumluluğun” ya da “şöyle yapmak gerekir”

Suçluluk duyguları yaratır;

Durumunu daha şiddetle savunmasına yol açabilir(Kim demiş?)

4-Öğüt verme, çözüm getirme:

“Ben olsam...” “Neden...yapmıyorsun” “Sana şunu önereyim”

Sorunlarını çözmekten aciz olduğunu ima edebilir;

Sorunu düşünüp,değişik çözümler getirmesine engel olabilir; Bağımlılık yaratabilir.

5-Mantık yoluyla inandırma, tartışma:

“İşte bu nedenle hatalısın” “ Olaylar gösterir ki...”

Savunucu tutumlara yol açabilir;

Dinlememeye neden olabilir;

Kendisini yetersiz hissetmeye neden olabilir.

6-Yargılama,suçlama:

“ Olgunca düşünmüyorsun” “Sen zaten tembelsin”

Yetersizlik, aptallık ve yanlış değerlendirme anlamı taşır;

Azarlanma ve eleştirilme korkusuyla iletişimi kesmeye neden olabilir;

Yargı ve eleştirileri gerçek olarak algılamasına (ben tembelim) ya da karşılık verilmesine(siz daha mükemmel değilsiniz)neden olabilir

7-Övme, görüşüne katılma:

“Haklısın, berbat birine benziyor” “Bence harikası”

Beklentilerin çok yüksek olduğunu ima edebilir;

Kendini algılama ile övgü birbirine uygun değilse kaygı yaratabilir.

8-Ad takma, alay etme:

“Saman kafa” “Geri zekalı” “Hadi sende sulu göz”

Kendini değersiz hissetmeye ve sevilmediğini düşünmeye yol açabilir;

Kendine bakışı olumsuz etkileyebilir;

Karşılık verme isteği uyandırabilir.

9-Tahlil etme, teşhis koyma:

“Senin derdin nedir biliyor musun?” “Aslında böyle demek istemiyorsun”

Tehdit ve tedirgin edici olabilir, başarısızlık duygusu uyandırabilir;

Kendini korumasız ve kısıtılmış hissetmeye yol açabilir;

Yanlış anlaşılma endişesi ile iletişim kesilebilir.

10-Güven verme, teselli etme:

“Aldırma...Boş ver düzeler” “Hadi biraz neşelen”

Kendini “anlaşılmamış” hissetmesine neden olur;

Kızgınlık duyguları uyandırır. (Senin için önemsiz tabi! Size göre kolay tabii !)

Mesaj “Kendini kötü hissetmen doğru değil” biçiminde algılanabilir.

11-İncelemek, soruşturmak:

“ Neden?...Kim?...Nasıl?...Sen ne yaptın?”

Genellikle hayır demeye veya kaçamak cevaplar vermeye yöneltir;

Soruyu soran nereye varma istediğini açıklamadığından endişe yaratabilir;

Sorulara cevap vermeye çalışan kendi sorununu gözden kaçırabilir.

12-İşi alaya vurma, konu değiştirme:

“ Sen olmasan ne yapardık bu konuda!?” “Bırak bunları, başka şeylerden konuşalım”

Yaşamın güçlükleriyle savaşmak yerine onlarda kaçınmak gerektiği mesajını alabilir;

Sorunlarının önemsiz olduğu anlamını verebilir;

Kişi güçlüklerle karşılaştığında paylaşmaya çekinebilir.

Ek-3

YAŞADIĞIMIZ ÇATIŞMALAR

Bir hafta içinde arkadaşınızla ya da ailenizle veya bir başkası ile yaşadığınız üç çatışmayı aşağıda bırakılan kutucuklara yazınız.

Adınız- Soyadınız:

ÇATIŞMA 1

ÇATIŞMA 2

ÇATIŞMA 3

Oturum III

Hedefler:

1. Farklı çatışma çözme biçimlerini tanıyabilme.
2. İnkâr etmek; bir şey yokmuş gibi davranmak, saldırma ve problem çözme hakkında bilgi sahibi olabilme.

Materyaller:

1. Farklı çatışma çözme yöntemlerini anlatan karton (Ek-4).
2. Üç farklı sonucu olan hikaye (Ek-5).
3. Çatışma gözlem formu (Ek-6).
4. Çatışma çözme senaryo ölçeği (Ek-7).

Süreç:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı.
2. Öğrencilere ev ödevleri soruldu ve grupta geçen hafta yaşadıkları çatışma durumları ve bunları nasıl çözdükleri tartışıldı.
3. Öğrencilere: ‘Çatışmalar farklı şeyler istediğimiz, farklı düşüncelere sahip olduğumuz için ortaya çıkar. Bu bizim insan yönümüzdür. Çatışma bizi kötü insan yapmaz. Burada önemli olan çatışmaya hangi yolla çözüm bulduğumuz, çözüm için hangi yolu seçtiğimizdir’ açıklamasını yaptıktan sonra tahtaya her bir çatışma çözme biçimini tarif eden daha önceden hazırlanan kartonlar asıldı ve ‘çatışmaların çözümünde bir etkili iki etkisiz yol vardır. Etkisiz olanlar; bir şey yokmuş gibi davranma (inkar etme) ve saldırma; etkili olan ise Problem çözme’ dedikten sonra her bir çözüm (Ek-4)’deki gibi açıklandı.

‘Problemler yaşamımızın doğal bir parçasıdır. Önemli olan, başarılı ve mutlu olmak için problem çözme becerisi kazanmaktır. Problem çözümede öncelikli ve önemli adım, problemin kime ait olduğunu tanımlayabilmektir. Problem çözme basamakları bu şekildedir (Ek-4)’ açıklaması yapıldı. Daha sonra öğrencilere bu üç çözüm yolunu anlayıp anlamadıkları ve soruları olup olmadığı soruldu.

4. Çatışma Çözümleme Stratejilerini tanıma: üç farklı sonucu olan hikayeyi (Ek-5) önce birinci sonuçla okundu ve öğrencilere şu sorular sorularak tartışıldı.

Bu çözüm kimseyi kızdırdı mı? Kimi?

Çocuklar birbirini dinliyor ve birbirlerinin neler hissettiklerini anlamaya çalışıyorlar mı?

Duyguları incinen biri var mıydı ? Kimdi?

Hikayenin sonunda herkes mutlu muydu? Kim mutluydu? Kim değildi?

Bu hikayede hangi tip çatışma çözüm yolu kullanıldı?

Daha sonra ikinci ve üçüncü sonuca göre de sırayla hikaye okundu, aynı sorular tartışıldı (Her bir hikayede rol oynama tekniği uygulandı).

5. Öğrencilere 2 olay vererek tepkileri çözümlemeleri istendi. Tepkilerin hangi yöntemleri içerdiği analiz edildi.

Alıştırma 1: Bir arkadaşınızla buluşacaksınız.Ancak uzun süre beklediğiniz halde gelmedi.Telefonla ulaşmanız mümkün olmadı. Ertesi gün okulda karşılaştığınızda ‘Dün gelemedim’ dedi. Ne yapar, ne söylersiniz?

Tepki A:Gelmediği için çok sinirlenirim, bağırarak o kadar saat beklediğimi anlatırım.

Tepki B: Neden gelmediğini sorarım kızgınlığımı hiç belirtmem.

Tepki C: Gelmesini uzun süre beklediğimi ve endişelendiğimi söylerim.

Alıştırma 2: Okulda boş bir zamanınızda ertesi günkü dersin sınavını çalışıyorsunuz. Bir arkadaşınız sürekli sizinle konuşmaya çalışıyor.

Tepki A:‘Git başımdan, ders çalıştığımı görmüyor musun?’ şeklinde bir tepki veririm.

Tepki B: Ders çalışmayı bırakır onu dinlerim.Ama çalışmadığım için de rahatsız olurum.

Tepki C: Ders çalışırken benim ilgimi çekecek bir şeyler yaptığında dikkatim dağılıyor, çalışamıyorum ve bu durumdan hoşlanmıyorum. Bir sonraki dersin teneffüsünde kantinde yemek yemeyi planlayarak, konuşmalarını o saate erteleyebilirler.

6. Ev Ödevi: Öğrencilere ‘Çatışma Çözme Gözlem Formu’ (Ek-6) ve çatışma çözme senaryosu ölçeği (Ek-7) dağıtıldı, gelecek oturuma gözlem formlarını aşağıdaki talimatlara göre doldurarak gelmeleri istendi. Kısaca form üstünden geçilerek nasıl kullanılacağı açıklandı. İnkâr Etme, Saldırma, Problem Çözme kelimelerinin anlamları tekrar edildi. Gelecek oturum için yapmaları istenen şeyin üstünden geçildi.

Okulda, evde, TV’de üç çatışma gözleyin,

Her bir gözlemden sonra formu doldurun,

Olabildiğince tarafsız yaklaşılmaya çalışın.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin çoğu 'Ben Dili' ile 'Beyin Fırtınası'nın ne olduğunu sordular ve bu ifadeleri ilk defa duyduklarını söylediler. Üyelere çok kısa ne olduğu açıklanarak sonraki oturumlarda bunun daha detaylı anlatılacağı belirtildi. Grup üyeleri ilk başta rol oynama için çekingen davranırken daha sonra istekli oldukları ve çok hoşlandıkları gözlemlendi.

Ek-4

İnkâr etme: bir şey yokmuş gibi davranma, geri çekilme.

Karşımızdaki kişi ile olan çatışmalarda ona duygularımızı söylememek, aramızda anlaşmazlık yokmuş gibi davranmaya çalışmak. Çatışmadan kaçınmak için geri çekilmek, çatışma yaratan durumlardan ve kişilerden uzak durmak.

Saldırma:

Karşımızdaki kişi ile olan çatışmalarda ona sözle sataşmak yada vurmak. Sorunlarımızı kavgacı ve karşımızdakini dinlemeden kendi isteğimiz doğrultusunda çözmeye çalışmak. Kendi çözüm önerilerimizi kabul ettirmek amacıyla çatıştığımız kişiyi zorlamak veya kişi üzerinde güç kullanmak.

Problem çözme:

Karşımızdaki kişi ile olan çatışmalarda çatışmaya neden olan olay hakkında konuşmak, birbirimizi dinlemek, anlamak ve her ikimizi de memnun edecek biçimde problemi bir çözüme ulaştırmak.

‘Problemler yaşamımızın doğal bir parçasıdır. Önemli olan, başarılı ve mutlu olmak için problem çözme becerisi kazanmaktır. Problem çözüme öncelikli ve önemli adım, problemin kime ait olduğunu tanımlayabilmektir. Problem çözme basamakları aşağıda verildiği gibidir:

1. Problemi belirle
2. Karşındaki kişiyi dikkatle dinle, sözünü kesme.
3. Duygularını ben dili ile ifade et.
4. Arkadaşının kendini nasıl hissettiğini, duygularını anla.
5. Arkadaşınla birlikte beyin fırtınasını uygula ve çözüm yolları bul, bunların listesini yap.
6. Bu çözüm yollarını arkadaşınla gözden geçir. İkinizin de kabul edebileceği, anlaşmazlığı çözebileceğini tahmin ettiğiniz bir iki iyi çözümü seç.
7. Bu çözümü sağlamak için senin neler yapacağını arkadaşına söyle. Arkadaşından da sana söylemesini iste.
8. Seçtiğiniz çözüm yollarından birisini arkadaşınla uygula. Uygulamaya koyduğunuz çözüm yolu işlemezse neler yapabileceğinizi konuşun. Çözüm yolları üzerinde tekrar düşünün.

Ek-5

ÜÇ FARKLI SONUCU OLAN HİKAYE

Ömer ile Barış potaya atış yaparak basketbol oynuyorlardı. Nihat yanlarına yaklaşıp kendisinin de oynayıp oynayamayacağını sordu.

SONUÇ 1

Ömer “tabi” dedi, ancak Barış Nihat’ı pek sevmediği için oynamasını istemiyordu. Yine de bunu söylemedi ve omuzlarını silkip isteksizce oynamaya devam etti. Ne zaman Nihat’ın sırası gelse topu ona oldukça sert bir şekilde atıyordu. Hatta bir iki kere de gereksiz yere onu çizginin dışına itti. Birkaç dakika sonra, Nihat ne olduğunu sordu ama Barış içini çekerek “hiçbir şey” diye cevapladı.

SONUÇ 2

Ömer “tabi” dedi ama Barış “boş ver” diye cevap verdi. Nihat niye oynamayacağını sorunca da onunla oynamaktan nefret ettiğini, her zaman hile yaptığını, topu tuttuğunu ve kimseye vermediğini söyledi. Nihat Barış’ı yalancılıkla suçladı. “senden daha hızlı koştuğum ve daha iyi oynadığım için benimle oynamak istemiyorsun” dedi. Barış çok sinirlenmişti. “ben seni atmadan buradan gitsen iyi olacak” dedi. Nihat “denesene” diye cevap verdi. Barış sanki kavga edecekmiş gibi ileriye doğru atıldı. Nihat ise salonun öbür ucuna doğru koştu.

SONUÇ 3

Ömer “tabi” dedi ama Barış “boş ver” diye cevap verdi. Ömer “niye bizimle oynamasını istemiyorsun” diye sorunca da “çünkü her zaman topu hep o atmak istiyor ve bana yeterince sıra gelmiyor” diye cevap verdi. Nihat Barış’a tüm boş vakitlerinde Ömer ile top oynadıklarını ve topun ona değil sınıfa ait olduğunu söyledi. Ömer bunları doğruladı ve Nihat’ın da oynamasını ve herkesin sırayla üç atış atmasını önerdi. Böylece kimse uzun süre beklemeyecekti. Barış ise hepsinin çemberin etrafında durmasını birbirlerinin ardından sırayla tek atış yapmalarını önerdi. Bunun daha adil olacağını söyledi. Bu kararda anlaşarak oynamaya başladılar.

Ek-6

ÇATIŞMA GÖZLEM FORMU

	ÇATIŞMA1	ÇATIŞMA 2	ÇATIŞMA3
ÇATIŞMA NE HAKKINDA İDİ? ÖR: TARTIŞMA İSİM TAKMA OKUL KURALLARINA UYMAMAMA SALDIRI DİĞER			
ÇATIŞMA NASIL SONUÇLANDI? KAVGA İLE ANLAŞMA İLE BAĞIRARAK ÖĞRETMEN MÜDAHALESİ İLE MÜDÜRE GÖNDERİLDİ			
NE ÇEŞİT BİR ÇÖZÜM YOLU İDİ? İN KAR ETME SALDIRMA PROBLEM ÇÖZME			

Ek-7

ÇATIŞMA ÇÖZME SENARYOSU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Aşağıda sana üç örnek olay verilmiştir. Lütfen her birini dikkatle oku ve böyle bir olay senin başına geldiğinde ne yaparsın bunu boş bırakılan yerlere yaz.

Adın- Soyadın:

Örnek Olay 1: Bilgisayar odasında başkasıyla bir bilgisayarı paylaşmak zorunda kalsan ve bilgisayarı hep arkadaşın kullanmak istese, sana fırsat vermese ne yaparsın?

Örnek Olay 2: Yemek almak için sırada beklerken, sınıf arkadaşlarından birisi seni itekleyerek önüne geçmeye çalışsa ne yaparsın?

Örnek Olay 3: Birine bir şeyler anlatmaya çalışıyorsunuz, ama o sizi dinlemiyor ne yaparsınız?

Oturum IV

Hedefler:

1. Çatışma çözüm yollarının bireyler üzerinde yarattığı etkiyi fark edebilme.
2. Çatışmaların çözümünde kullanılacak daha olumlu çözüm yolları düşünebilme.
3. Beyin Fırtınası yöntemini öğrenebilme.

Materyaller:

1. Beyi fırtınasını anlatan havada uçuşan fikirler kartonu.
2. Birtakım materyaller (kumaş parçaları, makas, ayna, kalem, kağıt, küçük kutular vb).
3. Çatışma çözme yöntemleri yazılı kartlar.
4. Tahta, kalem.

Süreç:

1. Öğrencilerden doldurdıkları gözlem formlarını, çatışma çözme senaryosu ölçeğini çıkarmalarını ve yaptıkları gözlemleri okuyup anlatmaları istendi. Çatışma konuları ve kullanılan yöntemler tahtaya yazıldı, tartışıldı.

Çatışmaların çoğu ne ile ilgiliydi?

Çoğunlukla hangi çözüm yolu kullanıldı?

Belirli çatışmalar daha olumlu nasıl çözümlenebilirdi?

2. Öğrencilere çatışmalarda birden fazla çözüm düşünmenin önemli olduğu, ancak genelde aklımıza ilk gelen çözümü benimsediğimiz belirtildi.
3. Daha önceden hazırlanan fırtına resmi içinde havada uçuşan fikirleri içeren kartonu tahtaya asıldı ve Beyin Fırtınası yöntemini ‘insanların fikir üretmeleri ve bir probleme birden fazla ve birbirinden farklı çözüm yolları bulmaları’ şeklinde tanımlandı. Daha önceden hazırlanan Beyin Fırtınası kurallarını aşağıdaki gibi belirtildi.

Aklınıza gelen her fikri söyleyin

Başkasının da kendinizin de ürettiğiniz fikirleri eleştirmeyin

Anlamsız bile bulsanız fikir üretin

Bu fikirleri yazın, yazma işlemini hızlı yapın, 2 dakika içinde tamamlayın

4. Sınıfa getirilen birtakım materyaller (kumaş parçaları, makas, ayna, kalem, kağıt, küçük kutular vb) öğrencilere birer birer gösterildi ve onların görebileceği

bir yere koyuldu ve öğrencilerden bunlar ile ne yapılabileceği konusunda fikir yürütmeleri istendi ve her bir fikir tahtaya yazıldı. Tahtaya yazılan fikirlerden grubun onayladıkları, tercih ettikleri tutulup, diğerleri silindi. Sonuçta tahtada en çok kabul edilen 3 fikir kaldı.

5. Çatışma çözüm yollarının belirginleştirilmesine ve beyin fırtınasının kullanılmasına çalışıldı. Öğrencileri 5 kişilik gruplara bölünerek odanın değişik köşelerine gönderildi. Her gruba üzerinde çatışma çözme yollarından birinin yazılı olduğu bir kart verildi. Ellerindeki kartta yazılı olan bir çözüm yolunu kullanarak kısa bir oyun yazmaları istendi. Daha sonra her gruba kendi oyununu oynama fırsatı verildi. Her oyundan sonra her bir aktöre neler hissettiği ve olayı nasıl çözümlendiği soruldu. Öğrencilere belirli çatışmaların daha olumlu nasıl çözümleneceği sorularak beyin fırtınası uygulandı.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin rol oynamalarda çok istekli oldukları fark edildi. Grup üyelerinin yaşanan çatışmaların ilgi, gereksinim ve sınırlı kaynaklarda doğabileceğini oldukça iyi anladıkları ancak bazı üyelerin çatışmaların iki tarafın da kazanması ile yapıcı şekilde çözümlenmiş olabileceği konusunu anlamakta zorlandıkları gözlemlendi.

Oturum V

Hedefler:

1. Etkin dinleme becerisini öğrenebilme.
2. Etkin dinleme becerisinin ve sözsüz iletişimin çatışma çözmedeki önemini fark edebilme.

Materyaller:

1. Etkin dinleme kuralları yazılı karton (Ek-8).
2. Etkin dinleme cümleleri (Ek-9).

Süreç:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı.
2. Alıştırma: Gruptan gönüllü bir öğrenci seçerek onun hafta sonunda ne yaptığını kısaca anlatması istendi. Öğrenci anlatırken;
Uzaklara bakıldı
Sıkılmış gibi yapıldı
Öğrencinin sözü kesildi
Saate bakıldı
Uygun olmayan yerlerde gülündü
Daha sonra öğrencilere aşağıdaki soruları soruldu;
Arkadaşınız konuşurken dinliyor muydum?
Dinlemediğimi hangi davranışlarımdan anladınız?
Arkadaşınızın dinlenmediğini gözlediğiniz zaman ne hissettiniz?
Öğrencilerden alınan cevaplar özetlendi ve kötü dinleme başlığı altında tahtaya yazıldı. Daha sonra başka bir gönüllü öğrencinin hafta sonu neler yaptığı kısaca anlatması istendi. Öğrenci konuşurken;
Göz kontağı kuruldu
Baş sallandı, gülümsendi
Sözü kesilmedi
Konuyu anlamaya yardımcı olacak sorular soruldu
Anladıklarımız özetlenerek dinlendi
Daha sonra gruba şu sorular soruldu:
Bu sefer dinliyor muydum?
Dinlediğimi hangi davranışlardan anladınız?
Dinlediğimi görünce neler düşündünüz, neler hissettiniz?

Öğrencilerin verdiği cevaplar özetlendi Etkin dinleme başlığı altında tahtaya yazıldı. Öğrencilere aşağıdaki sorular soruldu:

Karşımızdaki kişiyi iyi dinlemezsek ne olur?

Ne zaman karşımızdaki kişiyi dinlemek daha zor olur?. (Çatışma durumlarında iyi dinlemenin zor olduğunun grup üyelerinin farkına varmalarına yardımcı olmak amaçlandı).

3. Etkin Dinlemenin Kuralları: öğrencilere ‘ Etkin Dinleme diğer insanların anlattıklarını, kendilerini nasıl hissettiklerini anlamamızı kolaylaştırdığını ve bize söylenen önemli şeyleri hatırlamamızı sağladığı’ belirtildi. Daha sonra önceden hazırlanan Etkin Dinlemenin kuralları (Ek-8) asılarak gruba açıklandı. Etkin Dinleme kurallarını açıkladıktan sonra öğrencilere: Etkin Dinleme becerilerinin konuştuğumuz kişi ile daha iyi iletişim kurmamıza yardımcı olduğu söylendi. Bazı Etkin Dinleme cümleleri ve kuralları gruba paylaşıldı (Ek-9).

4. Dinleme ikilisi alıştırmaları yapıldı. İki öğrenci seçildi bunlardan birisine kendisine piyangodan büyük ikramiye çıksa ne yapacağını anlatması, diğer öğrenciden de karşısındaki kişiyi Etkin Dinleme becerilerini kullanarak dinlemesi söylendi.

Daha sonra öğrenciler ikiye bölünerek ‘ Eğer ünlü biri olsaydınız kim olmak isterdiniz? Niçin?’ kısaca birinin diğerine anlatması istendi. Dinleyenlerin etkin dinleme becerilerini kullanması sonra da yer değiştirmeleri istendi. Tekrar büyük gruba dönülerek

Eşinizin sizi gerçekten duyduğunu ve anladığını hissettiniz mi? Niçin?

Bu size ne hissettirdi?

Etkin Dinleme yoluyla biriyle konuşmak sizce zor mu, kolay mı? Niçin?

soruları sorularak tartışma başlatıldı.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyeleri canlandırma sırasında etkin dinlemenin ne kadar önemli olduğunu ve dinlenmemenin insanda yarattığı duyguların bu kadar kötü olabileceğini görerek daha iyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Ek-8

ETKİN DİNLEME KURALLARI

- 1.Konuşmacıya bakın, vücut hareketlerinizle karşı tarafa onu dinlediğinizi gösterin,
- 2.Kimsenin sözünü kesmeyin,
3. Anlamaya odaklanın, kendinizi diğer kişinin yerine koyun ve ne anlatmaya çalıştığını, neler hissettiğini anlamaya çalışın, anladığınızda iletin ‘çok sevinmişsin’ gibi,
- 4.O andaki ihtiyacı saptayın,
- 5.Duygularınızı gözden geçirin,
- 6.Yargınızı askıya alın, ona neler yapması gerektiğini söylemeyin,
- 7.Karşınızdaki kişinin söylediği önemli şeyleri tekrarlayın, özetleyin,
- 8.Açıklayıcı sorular sorun,
9. Daima dinlemeye öncelik verin.

Ek-9

Etkin dinlemede kullanılabilcek bazı dikkat çekici kelimeler:

1. Anladığıma göre.....
2. Anladığım kadarıyla.....hissediyorsun.
3. Eğer seni doğru duyduysam.....
4. Bana.....söylüyorsun gibi geldi.
5. En fazla.....şey.....
6. Yani.....mi hissediyorsun.
7. Yani.....mi diyorsun.
8. Bana.....hissediyorsun gibi geldi.
9. Duyduğum kadarıyla.....demek istiyorsun.
10. Anladığım kadarıyla.....diyorsun.
11. Sanıyorum.....hissediyorsun.
12. Sanıyorum.....demek istiyorsun.
13. Acaba.....mı demek istiyorsun.
14. Senin için.....çok önemli
15.inaniyorsun.

Oturum VI

Hedefler:

1. Duyguları tanıyıp farkına varabilme.
2. Duygular ile düşünceleri ayırt edebilme.
3. Çatışma durumlarında kendi duygularının ve karşılarındaki kişilerin neler hissettiklerini anlayabilme.

Materyaller:

1. Öğrenci sayısı kadar A4 kağıdı.
2. Duygu pastası.
3. Altta yatan duygular alıştırması (Ek-10).
4. Duygular Karton (Ek-12).
5. Duygu Cümleleri (Ek-12).
6. Duygu Kartları.
7. Tahta, kalem.

Süreç:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı.
2. Düşünce ile duyguyu birbirinden ayırt edilmeye yardımcı alıştırma yapıldı.
Alıştırma 1: Grup lideri öğrencilere mümkün olduğu kadar farklı duygu adı düşünerek söylemeleri belirtildi, bunlar tahtaya yazıldı. Herkesin duyguları olduğu ve bunun nefes almak gibi yaşamın bir parçası olduğu vurgulandı.
3. ‘Çoğu zaman birisine ne hissettiği sorulduğunda duygu yerine düşünce söylenir. Duyguları söylemek risklidir. Düşünce duygularımız hakkında ne düşündüğünüzdür’ açıklaması yapıldı. Aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirildi.

Alıştırma 1:

Okula gelmeden önce bankaya fatura yatırmaya gittiniz ve okula da geç kalmak üzeresiniz. Biri sizi iterek önünüze geçti ve aradan sıraya dahil oldu.’

Ne hissettiniz? Cevabınız ona bağırarak, vurmaya ise bunlar duygular değil davranıştır. Buradaki duygu; kızgınlık, öfke, kırgınlık olabilir.

Alıştırma 2:

Ayşe zayıf olan dersini sözlüde iyi not alarak kurtarır. Tenefüs zili çalmasıyla sevinçle koşarak sınıftan çıkar. Bu sırada kapıda Ali ile çarpışır ve ikisi de yere düşer. Ali Ayşe’ye ‘kör müsün önüne baksana ‘ diye bağırır ve birbirleriyle kavga etmeye başlarlar.

Bu örnekteki durumu rol oynama tekniği ile öğrencilere oynatıldı.

Ayşe kendini nasıl hissediyor olabilir?

Ali kendini nasıl hissediyor olabilir?

Eğer birbirleriyle kavga etmek yerine konuşup, duygularını anlamaya çalışsalar ne olurdu? Soruları soruldu.

Alıştırma 3:

Duygu pastası.

Öğrencilere A4 kağıdı dağıtıldı ve üzerine büyük bir pasta çizmeleri, bu pastayı 7 eşit dilime bölmeleri istendi ve daha önceden hazırlanan duygu pastası öğrencilere gösterildi. Öğrencilerden, her bir dilim içine aşağıda verilen duygulardan birini (sevinçli, üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş, şaşırılmış, heyecanlı) ve bu duygulardan her biri ile ilgili başlarından geçen bir olayı kısaca yazmaları istendi. Alıştırma tamamlanınca öğrencilerden söz alıp pastanın diliminden bir duyguyu ve hangi olay sonrasında bunu hissettiklerini gruba aktarmaları istendi.

Alıştırma 4:

Duyguları ifade etmede beden dilini kullanmanın önemini fark ettirmek amaçlanarak öğrencilere ısınma çalışmaları yapılacağı söylendi. Oturdıkları sandalyeler kenara çekilerek ortalık boşaltıldı. Öğrencilere konuşmadan, sessizce, serbestçe istedikleri yöne normal adımlarla yürümeleri söylendi. Biraz sonra çok kalabalık bir caddede olduklarını ve bir yere yetişmek için çok hızlı yürümeleri gerektiği söylendi. Şimdi çok sıcak kumlarda yürümeleri ve sonra ayaklarını denize sokmaları istendi. Tekrar normal yürümeleri, birazdan hızlanmaları ve çok kalabalık içinde yalnızlık duygusuyla yürümeleri söylendi. Daha sonra serbestçe yürümeleri ve ara ara söylenen duyguları bedenleriyle ve yüzleriyle anlatmaları istendi. Burada sevgi, aşk, nefret, korku, öfke, şefkat vb. duygular aralıklı olarak verildi. Tekrar normal yürümeleri ve arkadaşlarından biriyle göz ilişkisi kurmaları ve onunla bir araya gelerek birbirlerine sözsüz beden diliyle bir şeyler anlatmaları istendi (bunun için 2-3 dakika süre verildi).

Öğrencilere bu çalışmalar yapılırken;

Neler hissettikleri?,

Neleri yaparken zorlandılar veya kolay yaptılar?,

Duygularımızı ifade etmekte zorluk çekiyor muyuz?,

Bunun nedenleri neler olabilir? gibi sorular yöneltildi.

Daha sonra tüm öğrencilerle 5 kişilik 3 grup oluşturuldu. Üzerinde her birinde bir duygu yazılı 15 karttan gruplara birer tane çektirildi ve diğer gruplara göstermemeleri söylendi. Gruplara 2 dak veya daha az bir sürede gruptan bir kişinin hiç söz kullanmadan karttaki duyguyu beden dili kullanarak rol oyunlarıyla anlatması istendi. Duygunun ne olduğunu bilen grup o duygunun yazılı olduğu kartı kazanmış oldu. Her grubun oynaması ve en az 2 tur atmaları sağlandı. Oyun sonunda en çok kart toplayan grup oyunu kazandı ve alkışlandı.

4. Çatışmaları çözmeye duyguları tanımlamanın niye önemli olduğu vurgulandı: ‘Kişilerarası problemlerin önemli bir bölümü duygulardır, anlaşılamamasıdır. Tartışanlar birbirlerinin duygularını anlayabildikleri zaman daha kolay çözüme ulaşabilirler. Etkin dinleme sadece anlatılanların içeriğini ve ne anlatıldığını duymak değil, söylenenlerin arkasında yatan duyguları fark edebilmektir. Karşımızdakinin duygularını beden dilinden, yüzünden anlayabiliriz ve daha önemlisi geri bildirim verebiliriz. Bu mesajı doğru anladığınız konusunda emin olmaktır’. Duygu içeren resimler gruba gösterilerek tanımları istendi, Ek-10 daki 4 örneği tartışarak altında yatan duyguları sebepleriyle fark etmeleri sağlandı. Duygular Kartonu (Ek-11) asılarak konu toparlandı ve noktalandı.

5. Ev Ödevi: Bir dizi cümle (Ek-12) ödev olarak verildi ve bu cümlelerin arkasında yatan duygunun tanımlanması istendi.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin duyguları ifade ederken, göz ilişkisi kurarken zorlandığı gözlemlendi. Duygulardan daha fazla düşüncelerle konuştuklarını, duygularını konuşabilseler iletişimlerinin daha kolay olabileceğini anladıkları fark edildi.

Ek-10

1. Milli Takım Dünya Kupalarında yarı finale kaldı. Neler hissedersiniz?

Sevinç, gurur, coşku, heyecan.

Çünkü dünyada sesimiz duyulduğu için ülkem adına onurlanırım.

2. Yolda yürüyorsunuz ve aniden bir araba yanınızdan geçti ve son anda ezilmekten kurtuldunuz. Neler hissedersiniz.

İlk anda korku. 'ne kadar dikkatsiz insanlar var' diye düşünür, endişelenirim.

İnsanlara güvensizlik hisseder, tedirginlik duyar ,sinirlenirim.

Çünkü can tehlikesi yaşadım.

3. Ailenizden birisine haber vermeden,akşam 4-5 saat geç geldi. Neler hissedersiniz?

Üzüntü, korku, endişe,

Çünkü, değer verilmediğimi, dışlandığımı düşünürüm, merak eder,başına bir şey gelmiş olmasından endişe duyarım.

4. Birine bir şey anlatmaya çalışıyorsunuz, ama o sizi dinlemiyor. Neler hissedersiniz?

Hayal kırıklığı, üzüntü, değersizlik, yetersizlik.

Çünkü, önemsenmediğimi, aptal yerine konduğumu, adam yerine konmadığımı, değer verilmediğimi, küçümsendiğimi, dışlandığımı düşünür, hayal kırıklığı, bitkinlik ve bıkkınlık hissederim

Ek-11

DUYGULAR

DUYGULAR NORMALDİR. HERKESTE DUYGU VARDIR.

DUYGULAR BİZİ İYİ VEYA KÖTÜ HİSSETTİRİR, AMA BİZİ İYİ VEYA KÖTÜ İNSAN YAPMAZ.

İNSANLAR DÜNYAYA DUYGULARI ANLAMA VE GÖSTERME KAPASİTESİYLE GELİRLER. YAŞANAN HER DUYGU BİR İHTİYACI GÖSTERİR VE NEDENİ VARDIR.

DUYGU DÜŞÜNCE DEĞİLDİR. VERİLERE VE SAYILARA BAĞIMLI DEĞİLDİR. KİMSE DUYGUMUZUN YANLIŞ VEYA DOĞRU OLDUĞUNU İSPAT EDEMEZ VEYA TARTIŞAMAZ

Ek-12

DUYGULARI ANLAMA ÇALIŞMASI

Aşağıdaki cümlelerde yazılı olan kelimelerin arkasında yatan duyguları tanımlayarak, karşınızdaki kişiye yansıtın.

1. Şu fizik dersini niye okuyoruz anlamıyorum.
2. İyi oyundu değil mi?
3. Kim benimle aynı takımda olmak ister?
4. Keşke seninle aynı sınıfta olmasaydım.
5. Sınıflar arası münazarada iyi değilim.
6. Keşke bu kadar unutkan olmasaydım.
7. Ne dediğin umurumda değil.
8. Yeni elbisem gerçekten güzel mi?
9. Hani gelecektin, seni çok bekledik.
10. Öğretmen sınavda otuz aldığımı söyledi.

Oturum VII

Hedefler:

1. Çatışma yaşadıklarında duygularını isteklerini karşı tarafı kırmadan, savunucu bir tutuma geçirmeden ifade etmelerini sağlayacak Ben Dilini öğrenebilme.

Materyaller:

1. Ben Mesajları ve Sen mesajları yazılı karton (Ek-13).
2. Ben Dili Kullanma (Ek-14).
3. Ben dili mesajları düzenleme (Ek-15).

Süreç:

1. Geçen hafta verilen ödev üzerinde duruldu. Kısaca duyguları tanımlama ve yansıtabilmenin önemine değinildi.
2. Biriyle çatışma yaşadığımızda karşımızdakinin duygularını ve isteklerini anlamının yanı sıra kendi duygularımızı ve isteklerimizi de karşımızdakine anlatabilmenin önemli olduğunu ve bugün yapacağımız alıştırma ile da bunu öğreneceğimiz belirtildi.

Aynı hikayeyi 2 değişik sonuçla okundu. Örnek olay gönüllü öğrencilerle rol oynama tekniği ile canlandırıldı.

Ayça: Zerrin sen çok kötü arkadaşsın. Sürekli laf taşıyorsun. Sır saklamayı bilmiyorsun. Emine ile tartıştığımızı bir tek sana söylemişim. Şimdi tüm okul sayende biliyor. Oysa ben bugün 2 saat konuşup her şeyi halletmişim. Senin dedikodun aramızı yeniden açtı. Boşboğazın birisin. Sana bir daha hiç bir şey anlatmam.

Zerrin: Kes sesini çok umurumdaydı sanki! Emine' ye karşı senin tarafındaydım ama anlamadın. Arkadaş olmaya değmezmişsin.

Sorular: Ayça Zerrin hakkında ne hissediyordu?

Zerrin Ayça hakkında ne hissediyordu?

Sizce Zerrin Ayça hakkında dedikodu yapmayı kesecek mi?

Niçin?

İkinci Oyun: Ben Dili

Ayça: Emine ile kavgamızı herkese söylediğini duydum ve gerçekten çok sinirlendim. Biz tam her şeyi düzeltmiştik ki oda yeniden çok kızdı. Ayrıca çokta kırıldım. Çünkü sana arkadaş olarak çok güvenmişim, ama sen

başkalarına anlattın. Arkadaşın olmak istiyorum ama şu an sana güvenemiyorum. Sana yeniden zaman ayırmam benim için çok zor olacak. Zerrin: Üzgünüm Ayça her şeyi berbat ettiğim için kendimi gerçekten çok kötü hissediyorum. Bir daha böyle şeyler yapmayacağıma söz veriyorum. Bana gizli bir şey söylediğinde kimseyle paylaşmayacağım.

Aynı sorular yeniden tartışıldı ve 2 oyunun karşılaştırılması istendi.

3. Öğrencilere bu iki örnek olay arasındaki fark ve hangisinin daha etkili bir çözüm yolu olduğu soruldu, tartışmaya açıldı.

4. ‘Ben Dili ve Sen Dili’ arasındaki fark öğrencilere açıklandı. Ben Mesajları ve Sen mesajları yazılı karton (Ek-13) asıldı.

Sen Dili (Mesajları): Sen mesajları gönderdiğimizde karşımızdaki kişi suçlandığını hisseder, değişmek için karar vermesi gerektiğini düşünmez onun yerine kendini savunur. Sen dilinin (mesajlarının) bu yüzden ne konuşana ne de dinleyene faydası olmaz, öfke ve kızgınlığı artırır.

Ben Dili (Mesajları): Ben Dili ile konuşan, karşısındakine düşüncelerini anlatabilir. Dinleyen ben mesajını duyduğu zaman konuşanın istediği yada beklediği bir şeyi yapmadığını bilir, eleştirilme ve suçlanma hissetmez. Ben Dili kişilere ne istediğini ve nasıl hissettiğini söylemenin açık ve tehditkar olmayan yoludur. Dinleyene istenilen şeyi yapma yada yapmamaya karar verme konusunda seçme hakkı verir.’

5. ‘ Ben Dili’ ile tepki verme kalıbını tahtaya yazın.

Duyularımızı nasıl göstermeliyiz?: BEN DİLİ

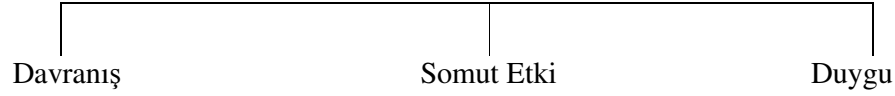
1. Açık bir şekilde karşımızdakinin bizi rahatsız eden ve yapmasını istemediğimiz **davranışı ifade etmek.**

2. Bu davranışın bizi neden rahatsız ettiğini, **bize etkisini** ifade etmek.

3. Bu davranışın bizde yarattığı **duyguyu** söylemek.

DUYGULAR: **Sevinç**, kıskançlık, utanma, acıma, pişmanlık, **öfke**, endişe, kızgınlık, yetersizlik, **korku**, güven/güvensizlik, nefret, **üzüntü**, sevgi, özlem, kaygı, telaş, tasa...

BEN DİLİ



*Ben,(.....)yaptığın zaman(.....)hissediyorum.
Çünkü (.....)*

Daha sonra, gruptaki öğrencileri ikişer kişilik gruplara böldün ve birinci örnek cümleyi Ben Dili’ni kullanarak yaptıktan sonra öğrencilerden diğer ben dili cümlelerini de kendilerinin kağıtlara yazarak kurmalarını isteyin.

Örnek 1: Kardeşiniz mutfağı dağınık bıraktı. Ancak anneniz işten döndüğünde size kızdı, çünkü sizin yaptığınızı düşündü.

Kardeşinizin davranışı: Mutfağı dağınık bırakıp, annenize söylemiyor.

Bu Davranışın Sizin Üzerinizdeki Etkisi: Anneniz size kızıyor.

Bu Davranışın Sizin Üzerinizde Yarattığı Duygu: Kızıp, üzüyorsunuz.

Yeni İfade Tarzımız:

Erkek kardeşinize: ‘ Mutfağı dağınık bıraktığın ve anneme söylemediğin zaman sana kızıyorum, çünkü ben suçlanıyorum’.

Annenize: ‘Mutfağı dağınık bulduğunda beni suçladığın zaman üzüyorum çünkü yapmadığım bir şey yüzünden azar ışıtiyorum.’

Örnek 2: Siz telefonda konuşurken kardeşiniz devamlı sizi çekiştirip, (abla-abi-kardeşim) baksana diyor.

Kardeşinizin davranışı: Siz telefonda konuşmaya çalışırken, sizi çağırıyor.

Bu davranışın sizin üzerinizdeki etkisi: Konuştuğunuzu anlamıyorsunuz.

Bu davranışın sizin üzerinizde yarattığı duygu: Kızıyorsunuz.

Yeni İfade Tarzımız: Ben telefonda konuşurken beni çağırdığında, konuştuğumu anlamıyorum, kızıyorum.

Alıştırmalar:

1. Arkadaşınız ev ödevlerini her zaman sizden yapıyor, çok bozuluyorsunuz.
2. Bir arkadaşınızla sinemaya gitmek için belli saatte randevulaştınız. Fakat arkadaşınız oldukça gecikti. Oysa siz saatinde orda olmak için acele ile koşturdunuz. Hayal kırıklığına uğradınız.

3. Kardeşiniz ders çalışırken gürültü yapıp, sürekli sorular soruyor. Rahatsız oluyorsunuz.

Verilen tepkiler grupta paylaşıldı. Ben Dilinin; zaman içinde kullandıkça daha kolay hale geleceği, çatışmaları çözümlenmede insanların ne hissettiklerini birbirlerine anlatmasının büyük yararlar sağlayacağı belirtildi.

Ev Ödevi: Gelecek oturuma kadar Ben Dilini kullanarak bir kez duygularını anne babalarına veya arkadaşlarına ifade etmeleri (Ek-14) istendi.

Üzerinde dört olayın yazılı olduğu ek (Ek-15) dağıtıldı. Ve her olaya üretebildikleri kadar çok Ben Dili üretmeleri istendi.

6. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin 'Ben Dili' ile ilgili cümle kurmakta çok zorladıkları ve bu cümleleri söylerken gülmek istedikleri, komik geldiği gözlemlendi. Üyelere bu dili kullanmanın zaman alacağı, ne kadar çok kullanılırsa o kadar çabuk öğrenileceği ve iletişimi çok kolaylaştıracağı tekrar edildi.

Ek-13

SEN MESAJLARI	BEN MESAJLARI
Kişiliğe yöneliktir.	Davranışa yöneliktir.
Bütüne ve genele yöneliktir.	Özele ve o ana yöneliktir.
Karşımızdaki kişiyle ilgili olumsuz değerlendirmeler içerir.	Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini içerir.
Karşımızdaki kişinin özgüvenini zedeler.	Özgüvene olumlu katkısı vardır.
Öfke ve nefret gibi olumsuz duygular uyandırır.	Gönderene olumlu katkısı vardır.
Çekingen yada saldırgan insanlar yaratır.	Atılgan insanlar yaratır.
İletişimi zedeler.	İletişimi zedelemez.
İlişkiyi zedeler.	İlişkiyi zedelemez.
Sorumluluk duygusunu geliştirmez.	Sorumluluk duygusunu geliştirir.
İşbirliğine karşı direnç yaratır.	İşbirliğine yönelik istek uyandırır.

Ek-14

Bir sonraki derse kadar “ben dilini” kullanarak anne-babanıza ya da arkadaşınıza duygularınızı ifade etmeye çalışınız. “ben dilini” kullandığınız bir örneği aşağıdaki kutuya yazınız.

ADIN-SOYADIN:

Ek-15

BEN MESAJLARI DÜZENLEME

1.Yeni test kitabınızı arkadaşınıza ödünç verdiniz. Geri getirdiği zaman, birkaç sayfasının eksik olduğunu gördünüz.

.....zaman
.....hissediyorum
Çünkü.....

2. Kantinde tost almak için sırada bekliyordunuz. Aniden iki öğrenci önünüze geçmek için itişmeye başladı.

3. Sınıf arkadaşınız Ali'nin son zamanlarda sizinle soğuk konuştuğunu fark ediyorsunuz.

4. Okuldan eve döndüğünüzde açlıktan ölmek üzeresiniz ancak kardeşiniz yine sizden önce eve gelmiş ve annenizin ikiniz için ayırdığı yemeğin hepsini yemiştir.

Oturum VIII

Hedefler:

1. Empati kurma becerilerinin farkına varabilme.
2. Çatışma çözme ile empati arasındaki ilişkiyi fark edebilme.

Materyaller:

1. Adı Çıkmış Kurt masalı ve Yaşlı Çift hikayesi (Ek- 16)

Süreç:

1. Ben Dili ile ilgili ödevler grupla paylaşıldı ve Ben dilinin anlamı tekrar edildi.
2. Empatik anlayışın ne olduğu ve kişilerarası iletişimdeki ve olaya her iki taraf açısından bakmanın önemi vurgulandı.

“Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumun ona iletilmesi sürecine empati adı verilir. Empatik bir anlayışla dinleme, bireyin kendi objektifliğini yitirmeden, olayları, karşısındaki bireyin içinde bulunduğu durumu ve onun görüş açısını dikkate alarak dinlemesidir. Bu arada onu eleştirmek ve yargılamaktan kaçınılması önerilir. Bireyleri en çok tedirgin eden şeylerden biri başkaları tarafından eleştirilmektir. Empatik dinlemede birey karşısındakini ne över, ne yargılar ne de suçlar ama onu anlamaya çalışır. Bu anlayış insanların birbirlerine yaklaşmasına ve aralarında gerçeğe dayanan sevginin gelişmesine yol açar (Baymur, 1990). Bireyin karşısındaki bireyle empatik iletişim kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız.

Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçmeli “sanki o kişi imişcesine” düşünmeye ve hissetmeye çalışmalı sonra tekrar kendi yerimize geçmeliyiz. Yani; kısa bir süre karşımızdaki kişinin yerine geçmeliyiz.

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir. Garip gelebilir, fakat çoğumuz iletişimin insandan insana bilgi aktarımıyla ilgili olduğunu genellikle

unuturuz. Mesaj alan ve veren bireylerin farklı insanlar olduğu, bu insanların farklı ihtiyaçları, ilgi alanları, amaçları ve hayata farklı bakış açılarının olduğu unutulmamalıdır.

c) Empati tanımındaki son öge ise, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade edemiyorsak empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Empatik iletişimde hem verici hem de alıcı empatik davranışlar göstermelidir. Diğer bir ifadeyle iki kişi arasındaki duygu ve düşüncelerin doğru anlamlandırılması, hissedilmesi ve iletilmesini “empatik iletişim” olarak ifade edebiliriz’, şeklinde bilgilendirildi.

3. Empati kurmanın engelleri üzerinde tartışıldı. Daha önceki yaşantılardan örnekler getirildi.

4. ‘Adı Çıkmış Kurt’ masalı ve ‘Yaşlı Çift’ (Ek- 16) hikayesini gruba aktararak şu sorular tartışıldı.

Bu hikayeyi duymadan önce ‘ Kırmızı Başlıklı Kız ‘ masalındaki kurt hakkında ne düşünürdünüz?

Şimdi kurdun masalını duydunuz, ne düşünüyorsunuz?

Bu hikayeyi duymadan önce Kırmızı Başlıklı Kız hakkında ne düşünürdünüz?

Şimdi onun hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kendi açınızdan olaya baktığınız ama sonra karşınızdaki kişide olayı kendi açısından anlattığınızda fikrinizi değiştirdiğiniz oldu mu?

Bu hikaye ve tartışmamızdan ne öğrendiniz?

Yaşlı çift hikayesinden sonrada benzer sorular soruldu.

Ev Ödevi:

Bir hafta süreyle yakın çevrelerindeki kişilerin hatta tv’deki filmlerdeki kişilerin iletişimlerini gözleyerek empatik anlayışın kullanıldığı ve kullanılması gerektiği 2 ilişki durumu belirlemeleri istendi.

Bu oturumda daha önceki oturumlarda öğrencilere verilen bilgiler özetlenerek öğrencilerin kurdukları kendi iletişim örüntülerinin özeleştirisini yapmaları ve bu doğrultuda çalışmayı değerlendirmeleri istendi.

5. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin önceki oturumun konusu olan ‘ Be Dili’ ile ilgili ödevlerde çok zorlandıkları gözlemlendi. Bu dili kullanmaya alışık olmadıkları için kolay zümle kuramadıklarını belirttiler. Üyelere bunun hemen olmadığı her şeyin bir alışma zamanı olduğu ve denedikçe daha iyi olacakları tekrarlandı.

Grup üyeleri hikayeleri dinledikten sonra empatinin ne anlama geldiğini daha iyi anladılar.

Ek-16

ADI ÇIKMIŞ KURT

Orman benim evimdi, orada yaşar, orayı korur, temiz ve düzenli tutmaya çalışırdım. Derken güneşli bir gün kamp yapanların bıraktığı çöpleri toplarken ayak sesleri duydum. Bir ağacın arkasına saklandım. Küçük bir kız sepetini sürükleyerek yürüyordu. Bu ufak kızdan şüphelenmiştim, çünkü komik kırmızı bir şapka giymişti ve başı tamamen kapanmıştı. Sanki kimsenin onu tanımasını istemiyordu. Doğal olarak onu durdurarak kim olduğu, nereden geldiği, nereye gittiği gibi sorular sordum. O da bana şarkı ve dansla büyükannesine yemek götürdüğünü söyledi. Bana dürüst bir insanmış gibi göründü. Fakat benim ormanımdaydı ve yine de şüpheleniyordum Böyle komik bir kıyafetle, habersiz, atlaya zıplaya ormanı geçmenin ne kadar tehlikeli olabileceğini ona göstermek istedim.

Yoluna devam etmesine izin verdim, fakat bende hemen büyükannesinin evine koştum. O tatlı yaşlı kadını görünce meseleyi anlattım ve birlikte torununun küçük bir derse ihtiyacı olduğuna karar verdik. Yaşlı kadın yatağının altına saklanacak ve ben onu çağırınca kadar gelmeyecekti. Bende büyükannenin kıyafetleri ile onun yatağında yatacaktım. Kız eve geldiğinde büyükannesinin yatağında onun kıyafetleri ile yatıyordum. Kız kızarmış yanaklarıyla geldi ve gelir gelmez kulaklarım hakkında çirkin şeyler söylemeye başladı. Daha öncede defalarca bu şekilde hakarete uğradığım için en iyisini yapıp büyük kulaklarımın daha iyi duymamı sağladığımı söyledim. Ondan hoşlanmıştım bu yüzden sözlerini dikkate almamaya kararlıyım. Fakat o benim dışarı fırlamış çikık gözlerimle tekrar bana hakaret etti. Şimdi neler hissetmeye başladığımı anlıyor musunuz? Yine de çok nazıkçe öbür yanağımı çevirdim ve büyük gözlerimin onu daha iyi görmeme sebep olduğunu söylemekle yetindim. Ama benimki de can değil mi? Bir sonraki aşağılama beni gerçekten çok sinirlendirdi. Büyük dişlerimden dolayı her zaman problemim vardı ve bu küçük kız onlarla bana hakaret etti. Kendimi kontrol etmem gerektiğini biliyordum ama yataktan kayarak çıktım ve homurdanarak onu daha iyi yememe yarayacağını söyledim.

Aslında hiçbir zaman bir kurt küçük bir kıızı yemez., fakat bu çılgın kız evin içinde bağırarak kaçmaya başladı. Ben de sakin olmasını söyleyerek peşinden koşmaya başladım. Büyükannesinin kıyafetlerini üstümden çıkardım fakat bu her şeyi daha da kötü yaptı. Ve birden kapı kırılarak açıldı, elindeki baltasıyla oduncu kapıda

durmaktaydı. Ona dikkatle baktım ve o an fark ettim ki başı dertte olan bendim. Arkamda açık bir cam vardı ve oradan kaçtım.

Bu hikayenin sonuydu. Fakat büyükanne hikayeyi hiçbir zaman benim yönümden anlatmadı. Bunca laf etrafta duyulunca ben kötü bir adam oldum. Herkes benden kaçır oldu. O küçük kırmızı başlıklı kız hakkında hiç bir şey bilmiyorum ama ben bir daha hiç mutlu olamadım.

Büyükannenin sana ve diğer kişilere olayın bu yönünü niçin anlatmadığını anlamıyorum. Dedikodular yüzünden berbat bir haldeyim ve ormanda kendimi göstermekten korkar oldum. Sen ve büyükanne bu durumu niçin uzun zamandan beri sürdürüyorsunuz? Bu hiç de adil değil. Ben yalnızım ve mutsuzum.

Kırmızı Başlıklı Kız

Seninle ilgili çirkin dedikoduları benim başlattığımı düşünüyorsun ve hem mutsuz olduğunu hem de yalnız kaldığını, büyükannenin bu olayı niçin senin açıdan anlatmadığını bir türlü anlamadığını söylüyorsun.

Tamam, büyükannem bir süredir hasta ve son zamanlarda oldukça yorgun. Ben büyükanneme yatağın altına nasıl girdiğini sorduğumda, bana olup bitenlerle ilgili hiç bir şey hatırlamadığını söyledi. Bu olayı hatırlatınca büyükannem çok da rahatsız olmuş gibi görünmüyordu.....sadece şaşırmış gibi bir hali vardı.

YAŞLI ÇİFT –ELLİ YILLIK KİBARLIK

Yaşlı bir çift uzun yıllar sonra evliliklerinin altın yılını kutluyormuş. Kahvaltı yaparken kadın şöyle düşünmüş:

‘Elli yıl boyunca hep kocamı düşündüm ve ekmeğin kabuklu kısmını ona verdim. Sonunda bugün bu tadı ben tatmak istiyorum.’ Ve ekmeğin kabuklu kısmına yağ sürmüş, diğer kısmını kocasına vermiş.

Tahmininin tersine kocası çok mutlu olmuş, onun elini öpmüş ve şöyle demiş.

‘Sevgilim bana günün en büyük mutluluğunu verdin. Elli yıl boyunca ekmeğin en çok sevdiğim yumuşak kısmını yiyemedim. Hep çok sevdiğin için o kısmın senin olmasını istedim.

Oturum IX

Hedefler:

1. Öfkenin sağlıklı ve normal bir duygu olduğu, bunu kontrol etmenin, zarar verebileceği durumlarda durdurmanın elimizde olduğunu kavrayabilme.
2. Öfke kurallarını açıklayabilme ve öğrenebilme.
3. Öfke ile başetmek için neler yapabileceğimizin fark edebilme.

Materyaller:

1. İnsanlar öfkesini 4 şekilde ortaya koyar kartonu (Ek-17).
2. Rol oynama (Ek-18).
3. Üç yöntem (Ek-19).
4. Öfke Durumu Formu (Ek-20).
5. Temel Nefes Egzersizleri.

İçerik:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı ve empati kurmak ile ilgili ödev grupta tartışıldı
2. Bizi en çok öfkeliendiren şeyler neler?

Öfkelenince neler yaparız?

sorularını gruba sorup, öfkenin bir duygu olduğu, her duygu gibi iyi ya da kötü olmadığı, sadece yaşadığımız bir his olduğu, bebeklerin veya hayvanların bile engellendiklerinde, yoğun ve hasta olduklarında öfke ifade ettikleri, öfkenin aynı zamanda koruyucu bir fonksiyonu olduğu, birinin hakkınıza saldırması veya size saygısızca davranması durumlarında öfkelenmeye hakkımız olduğu anlatıldı. Öfkeyi ifade etme tarzının önemli olduğu ve bu tarzın da öğrenilmiş olduğu, öfkeyi uygun ifade etme yollarını öğrenmek için öncelikle neye öfkeliendiğimiz veya hangi durumlarda öfkeliendiğimiz farkında olmamız gerektiği belirtildi. Ayrıca birisinin veya bir olayın bizi öfkeliendiremeyeceği, davranış veya duygularımızdan bizim sorumlu olduğumuzu “beni öfkeliendirdin” yerine “ben öfkeliendim” demenin daha doğru bir ifade olduğu vurgulandı. Bir süre tartıştıktan sonra insanların öfkelerini dört şekilde ortaya koyduğu belirtilerek: İfade Etme, Bastırma, Sakinleştirme, Saldırgan (Sözlü yada fiziksel) Tutumla Yazılı karton asıldı ve öğrencilere gösterildi.

3. Rol oynama tekniği ile Ek-18 deki hikayeyi öğrencilerden canlandırmaları istendi. Canlandırmadan sonra oyunculara;

Rol oynarken ne hissettiniz?

Benzer bir durumla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne yapmıştınız?

Bu yöntemin sonuçları neler olabilir?

gruba ise; Benzer bir durumla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne yapmıştınız?

Bu yöntemin sonuçları neler olabilir? soruları soruldu.

‘Yukarıda öfkenin çok kötü bir biçimde ortaya konduğunu gördünüz. Böyle bir ifade yerine daha farklı yöntemler kullanılabilirdi. Şimdi isterseniz bu yöntemleri canlandıralım’ dedikten sonra diğer yöntemlere geçildi. Diğer 3 yöntem gruba paylaştırıldı ve sırayla canlandırıldı. Her canlandırmadan sonra oyunculara; Rol oynarken ne hissettiniz? Benzer bir durumla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne yapmıştınız? Bu yöntemin sonuçları neler olabilir? gruba ise; Benzer bir durumla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne yapmıştınız? Bu yöntemin sonuçları neler olabilir? soruları soruldu.

4. Ev Ödevi: Öğrencilere haftaya daha çok ne zaman, hangi durumda öfkelendiklerini belirleyebilmeleri için form (Ek-20) dağıtıldı ve öfkelendikleri birkaç durumu yazarak ve kendilerine aşağıdaki soruları sorarak cevaplamaları istendi.

Öfke ile birlikte başka hangi duyguları yaşıyorsunuz?

Öfkelenmeme nasıl yol açıyorum?

Aslında ne düşünüyorum (Mantıksız inançlarım neler)?

Bu duruma daha mantıklı nasıl yaklaşabilirim?

Olumlu bir bakış açısı seçeneği ne olurdu?

Durumdaki olumlu potansiyel nedir?

Gruba temel nefes egzersizleri ile derinleşen gevşeme alıştırmaları yaptırıldı.

5. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyeleri gruba katılma amaçlarında da çoğunun belirttiği gibi öfkelerini saldırgan biçimde ifade ettiklerini aktardılar. Oturum sırasında tüm üyelerin öfkeyi böyle ifade etmenin olumsuz sonuçları konusunda fikir birliğine vardıkları gözlemlendi. Daha önceki gruplarda da olduğu gibi yine rol oynamalarda oldukça istekli ve katılımcı oldukları görüldü. Yazılı ödevler konusunda ise daha önceden de dile getirdikleri gibi çok istekli olmadıkları fark edildi.

Ek-17

İNSANLAR ÖFKESİNİ 4 ŞEKİLDE ORTAYA KOYAR:

1. **SALDIRGAN TUTUMLA:** Bireyin öfkesini en yıkıcı yöntemle ortaya koyma yoludur. Saldırganca ve iletişimi kopartan bir tutum benimsenir. Kişilerarası diyalog kopma noktasına gelir.
2. **İFADE ETME:** Öfke duygusunu saldırganlıkla değil de, bireyin kendi düşünce ve duygularını yansıtacak şekilde ortaya koyması en sağlıklı olanıdır. Bunu yapabilmek için, birey isteklerinin ne olduğunun farkına varmalı ve bunları açık ve karşısındakini incitmeyecek bir şekilde aktarabilmeyi öğrenmelidir. Kendini ortaya koyabilmek, saldırganlıktan, ısrarcılıktan, tacizkarlıktan aşırı talepkarlıktan çok farklı bir davranıştır. Kendini açıkça ortaya koyabilmek demek, kendinize ve karşınızdakine saygılı olabilmek demektir.
3. **BASTIRMA:** Öfkenin bastırılıp daha sonra olumlu duygulara yada başka yöne yönltilmesidir. Öfkeyi içinde tutup, onu düşünmeye çalışma ve dikkatini olumlu şeylere yönlendirme bastırma yolunu kullanmaktır. Bireyin öfkesini bastırması ve daha yapıcı davranışlara yönelerek öfkeyi unutmaya çalışması çok sağlıklı olmayabilir. Bu yaklaşımdaki tehlike şudur: eğer öfke açık bir şekilde ifade edilmezse, bir süre sonra bu duygu kişinin kendine döner ve hipertansiyon,psikosomatik rahatsızlıklar (ülser,alerji vs) yada depresyon gibi sorunlara yol açabilir. İfade edilmeyip bastırılan öfke, bu duygunun dolaylı, pasif agresif yollarla ifade edilmesi yada sürekli olarak alay eden, düşmanca bir kişilik geliştirmesine neden olabilir. Diğer insanları sürekli olarak aşağılayan, her şeyi eleştiren ve alaycı ifadeleri sıkça kullanan kişilerin, öfkelerini yapıcı bir biçimde ifade etmeyi öğrenemedikleri görülür.
4. **SAKİNLEŞTİRME:** Dördüncü yol olan bireyin kendini sakinleştirmesi, dışsal davranışlarını değil, içsel tepkilerini, kontrol edebilmesi demektir. Yani bireyin nefes alıp verişlerini, kalp atışlarının hızını kontrol ederek, kendini fizyolojik olarak sakinleştirmesi ve içindeki kızgınlık duygusunu hafifletmesidir.

Ek-18

ROL OYNAMA

Esra ve Deniz iki iyi arkadaşlardır. Birgün Esra, Deniz'i telefonla arar ve onunla sinemaya gelip gelemeyeceğini sorar. Deniz arkadaşının bu teklifini kabul eder ve aynı gün için saat 14' te İGS mağazasının önünde buluşmak için sözleşirler.

Esra buluşma yerine gider ve beklemeye başlar. Aradan uzun bir süre geçmiş saat 15 olmuştur ancak deniz hala ortalarda yoktur. Esra, Deniz'in cep telefonunu aramaktadır ama telefon kapalıdır. Meraklanan Esra, Deniz'in evini arar ve çoktan evden çıkmış olduğu haberini alır. Tam bu sırada karşıdan kendisine doğru gelen Deniz'i görür.

Esra: (Deniz'in konuşmasına müsaade etmeden) 'Neredesin sen? saatten haberin var mı? Bende hata sana randevu verdim. Hiçbir zaman sorumluluk sahibi olamadın hangi işi doğru yaptın ki? Bu kadar geç kalmanın mazereti olur mu? Saygısızsın. Filmi de kaçırdık zaten,artık bu saatten sonra bilet de bulunmaz' der.

Deniz: 'Niye bağıryorsun anlamıyorum. İnsan önce bir nedenini sorar. Zaten sen hep böylesin. Herkese bağıryıp çağırın bencilin tekisin. Herkes kötü bir sen mükemmelsin değil mi? Senin ne kadar anlayışsız olduğunu herkes biliyor. Senin yerinde Nurhayat olsaydı beni üç saat bile beklerdi, daha önemlisi başıma bir şey geldi mi diye merak ederdi' der.

Esra: 'Başına ne geldiği umurumda bile değil.Ben anlayışsızsam sen de sorumsuzsun ve kıskançsın. Senin Seda ile neden konuşmadığını herkes biliyor' diye cevaplar.

Deniz: (Çok sinirlenir ve arkasına bakmadan gider).

Ek-19

1. Bastırma:

Esra beklerken kendi kendine kızmaması gerektiğini söyler ve tam bu sırada Deniz gelir.

Esra: Denizcim hoş geldin.Nasılsın ? Aa saçını mı kestirdin?

Deniz: Ya kusura bakma Esra biraz geç kaldım.

Esra : Eee hangi filme gidiyoruz, ödül alan var ya ona gidelim bence.Nurhayat söyledi çok güzelmiş.

2. Sakinleştirme:

Esra: (Kendi kendine konuşmaktadır) ‘Gevşe Esra, sinirlenme Esra, olabilir bir problem olmuştur, şimdi gelir’ der. Bu sırada Deniz gelir.

Deniz: ‘Esra’cığım kusura bakma geç kaldım.Ama inan nedenini duyunca bana hak verecek ve kızmayacaksınız’ der.

Esra: ‘Canım kendimi sakinleştirmeyi yeni başardım,bu sebeple bu konuyla ilgili konuşmayalım,hangi filme gidelim sen onu söyle’ der.

3-İfade Etme:

Esra: ‘Deniz tam bir saat geç kaldın. Soğukta ve ayakta seni beklemek beni çok yordu, ama bu filme seninle gitmek istiyordum.Bundan daha önemlisi seni çok merak ettim,evden de çıkmış olduğunu öğrenince çok endişelendim’ der.

Deniz:Canım çok özür dilerim.Telefonu açamadım,çünkü şarjım bitmişti.Bu günkü tören nedeniyle otobüsün geldiği yollar kapalıydı.Yolu uzatarak Heykel’e geldi.Bütün araçlar o yola girdiğinden trafik de sıkıştı. Umarım beni affedersin.İnan yapabileceğim bir şey yoktu.

Esra: Seni anlıyorum ama çok kızmıştım.Beni umursamadığın için geç kaldığını düşündüm.Artık son zamanlarda randevuyu unuttuğunu bile düşündüm.Senden ricam dışarı çıkarken telefonun şarjını kontrol et ve böylece bu tip sorunlar yaşamayalım ne dersin?

Deniz: Çok haklısın, bir daha olmayacak emin ol. Benim yüzümden filmi de kaçırdık, üstelik üşümüşsün de, sana bir çay ısmarlasam barışır mıyız?

Birlikte gülerek oradan uzaklaşırlar.

Öfke Durumu Formu

		KİŞİLER						Diğer (.....)
		Anne	Baba	Kardeş	Akraba	Arkadaş	Öğretmen	
İstedğini alamama								
Haksız davranma								
Kayıp (arka daşlık, fırsat, vs.)								
Kavgalar								
Engellenme								
Eleştirilme								
Azarlanma								
Anlaşılmama								
Sınırlanma								
Saygısızlık								
Gurursuzluk								
Diğer (.....)								
Diğer (.....)								

Oturum X

Hedefler:

1. Öfkenin ipuçlarını fark edebilme.
2. Öfkenin ABC sini öğrenebilme, altında yatan düşünceleri fark edebilme.
3. Bu oturuma kadar öğrenilen bilgi ve becerileri hatırlayabilme ve çatışma çözümü basamaklarını öğrenebilme.

Materyaller:

1. Öfke ifade tarzı (Ek-21).
2. Öfkenin ABC'si metni (Ek-22).
3. Ellis'in 12 mantık dışı inancı listesi (Ek-23).
4. ABC formu (Ek-24).
5. Problem çözme basamaklarının fotokopisi (Ek-25).

Süreç:

1. Öfke ile ilgili ödev tartışmaya açıldı. Kimlerin onları en çok öfkeliendirdiğini ve bu kişilerin ve olayların üzerlerindeki etkisi tartışıldı. Olayların üzerlerindeki etkisi ile ilgili ipuçları tanımlandı (Fiziksel tepki; ellerinizin, sesinizin titremesi, yüzünüzün kızarması vb. Durumsal tepki; ör: yemek sırasında iteklediklerinde verdiğiniz tepki vb. Bilişsel tepki; dedikodunuzu yaptıklarını düşündüğünüzdeki vb). Öfkeliendiklerinde neler yaptıklarını ve öfkelenmeden önce ipuçlarını yakalayıp yakalamadıklarını, farkına vardıkları ipuçlarına göre davranışlarında bir değişiklik olup olmadığı soruldu. Grup üyelerine öfke tepkisinden kaçınmak için ne gibi yöntemler düşündükleri soruldu. “Derin bir nefes alıp 1’den 10’a kadar saymak”, “kendimi kontrol edebilirim gibi yatıştırıcı cümleler söylemek”, “öfkenin neye mal olabileceğini düşünmek” temel nefes egzersizleri ve gevşeme alıştırmaları gibi yöntemlerden bahsedildi. Öğrencilerle kendilerini öfkeliendiren durumu ve soruları paylaştıktan sonra;

Neden öfkeleniriz? Sorusunu tekrar sorup kısa bir süre grup üyelerinin fikirlerini paylaşmalarını sağladıktan sonra daha önceden hazırlanan karton asıldı.

Haksızlığa uğradığımızda veya cezaya maruz kaldığımızda.

İsteklerimiz ve ihtiyaçlarımız karşılanmadığında.

Çok sık eleştirildiğimizde.

Çevremizdeki insanlar bize karşı tutarsız davrandıklarında.

Yetersizlik duygusu yaşadığımızda.

Öfke duygusunun doğal ve evrensel bir duygu olduğunu ancak ifade tarzının uygun ya da uygun olmadığının önemli olduğu söylendi. Eğer öfke hissetmekte haklılarsa bunu “ben dili” ile ifade etmeleri durumunda kimseyi incitmeden kendilerini ifade edebilecekleri söylendi. Öfke duygusunun bize ait olduğu, duygularımızdan bizim sorumlu olduğumuz vurgulanarak, ben dilini kullanmak gerektiği belirtildi.

2. Ev Ödevi : Öfke ifade tarzı tablosunu (Ek-21) dağıtın, nasıl kullanılacağı anlatıldı. Ben dilini kullanmalarını söyledi. Temel nefes egzersizlerinin ve gevşeme alıştırmalarının tekrar edilmesi istendi ve egzersizlerden öfke, kızgınlık ve kaygı duyduklarında yararlanabilecekleri yeniden belirtildi.

3. Tahtaya öfkenin ABC’si (Ek-22) çizildi. Örnek üzerinde duygumuza olayın değil düşüncelerimizin neden olduğu anlatıldı. Başka örnekler de vererek konu pekiştirilmeye çalışıldı, iç konuşmalarımızın, düşüncelerimizin duygularımızı nasıl etkilediği vurgulandı. Düşüncelere yapılacak müdahalenin duyguyu değiştireceği vurgulandı. Olayların değil o olaylarla ilgili akılcı olmayan düşüncelerin öfkeye neden olduğu söylendi. Ellis’in 12 mantık dışı inancının örneklendiği liste (Ek-23) üyelere dağıtıldı ve birlikte okundu. Üzerinde örneklerle tartışıldı.

4. Ev Ödevi : Öfkelendiklerinde doldurulmak üzere ABC formu (Ek-24) vererek nasıl doldurulacaklar anlatıldı.

5. Daha önceden öğrendikleri çatışma çözme yollarından inkar, saldırma, problem çözmeyi ve beyin fırtınası yöntemleri (kartonları asar) yeniden hatırlatıldı.

6. Çatışma çözümedeki problem çözmenin basamaklarını hatırlatıcı kartonu tahtaya asarak kısaca yeniden açıklandı. Gruptaki her öğrenciye basamakların bir fotokopisi verildi.

7. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Sonraki oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin düşüncelere yapılacak müdahalenin duyguyu değiştireceği ve olayların değil o olaylarla ilgili akılcı olmayan düşüncelerin öfkeye neden olduğunu fark etmeleri amacıyla verilen örnekler ve mantıksız inançların paylaşımı konusunda

daha çok zaman ve oturumun ayrılmasının etkiyi ve farkındalığı artıracığı düşünülmektedir. Grup üyelerinin sözlü paylaşım ve rol oynamalara katılımları oldukça iyi düzeyde olmasına rağmen yazılı ödevlerde zorlandıkları bir kez daha gözlemlendi.

Ek-21

Öfke İfade Tarzı Formu

Kendinizde öfke uyandıran her durumda bu formu doldurunuz

Neler yaşadım? Kiminle?	Ne kadar öfkeliyim?	Ne söyledim ya da nasıl davrandım?	Tepkim uygun mu değil mi?	Sonuç
	1 az 2 3 4 5 şiddetli			

Ek-22

A	B	C
OLAY	DÜŞÜNCE	DUYGU
Arkadaşınız sizinle olan randevusuna gecikti.	“Belki de ona her şeyi açıkça söylemedim”	Merak
Arkadaşınız sizinle olan randevusuna gecikti.	“Belki de bir kaza geçirdi”	Kaygı / İlgi
Arkadaşınız sizinle olan randevusuna gecikti.	“Bahse girerim unuttu”	Rahatsızlık- Huzursuzluk
Arkadaşınız sizinle olan randevusuna gecikti.	“HİÇ BİR ZAMAN zamanında gelmez! İlgisizliğini beni burada bekleterek başka türlü gösteremezdi.”	Öfke / Hayal kırıklığı

Ek-23

1. Arkadaşlarım tarafından beğenilmez ve sevilmezsem bu korkunç olur. Beğenilmem ve sevilmem her şeyden önemlidir.
2. Yanlış yapmamalıyım. Hata yaparsam zavallı bir aptal gibi görünürüm. Yerin dibine girerim. Özellikle sosyal ortamlarda hiç hata yapmamalıyım.
3. İşler benim istediğim gibi gitmezse bu korkunç olur.
4. Çok mutsuzum ve bu.....'nın yüzünden.
5. Tehlikeli veya korkutucu bir şey beni çok mutsuz eder ve sonsuza kadar hiç aklımdan çıkmaz.
6. Başarısız olmaktansa kaçınmak, hiç denememek daha iyidir.
7. Arkadaşlarıma uymalıyım. (Bağımsız düşünüp, davranma yerine kendimizden daha güçlü, büyük, ...birine bir şeye güvenmek).
8. Eleştirilmeye tahammül edemem. Her zaman, tüm yönlerden çok yetenekli, zeki ve başarılı olmalıyım.
9. Bir şey yaşamımızı etkilediyse bu sonsuza kadar devam eder.
10. Her şey kusursuz ve mükemmel biçimde kontrolümde olmalı.
11. İnsan mutluluğa tembellik ve hareketsizlikle ulaşır.
12. Duygularımızı neredeyse hiç kontrol edemeyiz ve olaylar hakkındaki rahatsız edici/üzücü duygularımızı değiştiremeyiz.

Ek-24

ABC Formu

A. OLAY
B. İÇ KONUŞMA
C. DUYGU VE DAVRANIŞ

Ek-25

ARKADAŞINLA YAŞADIĞIN ÇATIŞMAYI NASIL ÇÖZERSİN?

1. Problemi belirle
2. Karşıdaki kişiyi dikkatle dinle, sözünü kesme.
3. Duygularını ben dili ile ifade et.
4. Arkadaşının kendini nasıl hissettiğini, duygularını anla.
5. Arkadaşınla birlikte beyin fırtınasını uygula ve çözüm yolları bul, bunların listesini yap.
6. Bu çözüm yollarını arkadaşınla gözden geçir. İkinizin de kabul edebileceği, anlaşmazlığı çözebileceğini tahmin ettiğiniz bir iki iyi çözümü seç.
7. Bu çözümü sağlamak için senin neler yapacağını arkadaşına söyle. Arkadaşından da sana söylemesini iste.
8. Seçtiğiniz çözüm yollarından birisini arkadaşınla uygula. Uygulamaya koyduğunuz çözüm yolu işlemezse neler yapabileceğinizi konuşun. Çözüm yolları üzerinde tekrar düşünün.

Oturum XI

Hedefler:

1. Akılcı olmayan iç konuşmaları fark edebilme.
2. Kendi çatışma çözme biçimlerini tekrar gözden geçirebilme.
3. Becerileri kısaca gözden geçirerek, olumlu çatışma çözme biçimleri ile ilişkilerini rol oynamalar aracılığıyla kavrayabilme.

Materyaller:

1. Örnek durum (Ek-26).
2. Problem çözme basamakları uygulama kartonu (Ek-27).
3. Örnek problemler (Ek-28).

Süreç:

1. Üyelerin doldurdıkları formlar üzerinde konuşuldu. Akılcı olmayan iç konuşmalarını farkedip farketmedikleri, yerine alternatif ifadeler koyup koyamadıkları tartışıldı. Üyeler yaşantılarını paylaşırken akılcı olmayan düşüncelerini belirleyebilmekte ve alternatif ifadeleri kullanabilmekte zorlandıkları fark edildi. Akılcı olmayan düşünceleri değiştirmek için zamana ve çokça egzersiz yapmaya ihtiyaçları olduğu belirtildi. Üyelerin her birinden birer örnek paylaşımları istendi. Bunlar üzerinde tartışıldı.

Temel nefes egzersizleri ve gevşeme alıştırmaları yinelendi. Bunları uygulamaya devam etmeleri belirtildi.

2. Ev Ödevi: Akılcı olmayan düşüncelerin yakalanması ve yerine alternatif akılcı ifadelerin yerleştirilmesi konusunda beceri kazanmanın zaman alacağı düşüncesiyle geçen oturumda verilen ödevleri tekrar verildi.

3. Çatışma çözme becerileri ve biçimlerini kısaca özetlendikten sonra kendi çatışma çözme biçimleri ile ilgili düşüncelerini ifade etmeleri istendi.

4. Öğrenilen beceriler kısaca tekrarlandı ve olumlu çatışma çözme biçimlerinde bu becerilerin nasıl kullanıldığı üzerinde durup, hatırlatıldı.

‘Kızgınlık ve engellenme duygusu doğal ve yaşanan duygulardır. Kızgınlık ve kırgınlık duygularının ifadesinde ve bir çözüme ulaşmasında gereken basamakları belirttik. Bir çatışma konusu ortaya çıktığı zaman, taraflar, kendi isteğinin yapılmasını sağlayan bir çözümde ısrar etmek yerine, her ikisi de yaratıcı bir biçimde iki tarafı da tatmin edecek iki tarafın da kazanacağı kazan/kazan türünde bir çözüm yolu bulmaya çalışmalıdırlar. İster okul

içerisinde, ister iş ilişkilerinde, isterse aile içinde olsun, uzun süre birlikte olan kişilerin arasında çatışmaların çıkması doğal ve kaçınılmazdır. Doğal olmayan, bu çatışmaların ilişkiyi bozması ve yıpratmasıdır. Çatışma çözme yaklaşımı iyi niyet, karşılıklı güven eşit söz hakkı ve işbirliği ortamında gerçekleşebilir. Böyle bir ortam, uzlaşmaya varabilmek için zorunlu, ancak yeterli değildir. Çatışma çözme yaklaşımını uygulayabilmek için bireyin kendisini bilinçli olarak eğitmesi gerekir, iyi bir çözüm bulmak için en önemli şey problemi tanımlayabilmek, hangi problemin çözülebileceğini bilmek' olduğu aktarıldı.

6. Örnek durumu (Ek-26) gönüllü öğrencilerle canlandırıldı. Tahtaya asılan problem çözme basamakları (Ek-27) vurgulandı.

7. İkinci örnek durum (Ek-28) verilip canlandırmaları istendi.

8. Örnek problemlerin (Ek-29) kendi problemleri olduğu varsayılarak problem çözme basamaklarına (Ek-27) göre çözüme ulaştırmaya çalışmaları belirtildi.

İkinci örnek de birlikte uygulandı.

9. Kırmızı Başlıklı Kız hikayesini (Ek-30) okundu ve rol oynamalar yapıldı, netleştirilmesi sağlandı.

10. Özetleme: Oturumun özeti yapıldı. Son oturumun gün, saat ve yeri hatırlatıldı.

Değerlendirme:

Grup üyelerinin akılcı olmayan düşüncelerin yakalanması ve yerine alternatif akılcı ifadelerin yerleştirilmesinde zorluk yaşadıkları gözlemlendi ve ödev yeniden verildi. Bu konuyla ilgili daha fazla zamana ve oturuma ihtiyaç olduğu gözlemlendi. Üyelerin çatışmalarda her iki tarafın da kazandığı çözümler üretilmesinin yararları konusunda farkındalıklarının arttığı gözlemlendi.

Ek-26

Örnek durum

Elif hasta olduğundan okula gelmediği günlerdeki fizik notlarını almak için Ayşe'den fizik defterini ister. Yazılanların hepsini geçiremediği için söz verdiği gün geri veremez. Ayşe defterini ister. Elif ise hepsini geçirmeden vermek istemez.

Elif: Bugün defteri veremeyeceğim çünkü daha tamamını geçiremedim.

Ayşe: Ama söz vermiştin benimde yazmam gerek.

Elif: Üzgünüm ama hastalığın etkisi ile gece çok halsizdim, kalan sayfaları yazamadım. Kızmakta haklısın.

Ayşe: Kızdım ama notlar çok fazlaydı haklısın. Ancak bugün fizik dersinde gerekiyor ve akşamda çalışmam lazım. Ne yapalım?

Elif: Bu derste yazamadıklarına devam etsem olmaz mı?

Ayşe: Olmaz dersimiz Türkçe yapamazsın. İstersen sınıftan başkasının defterini al.

Elif: Senin kadar güzel not tutan yok ki. Başkasınınkinden seninki kadar kolay anlamıyorum, bu yüzden de almak istemiyorum.

Ayşe: Teneffüslerde yazmaya ne dersin.

Elif: Yetişmez ama.

Ayşe: Yetişmezse ne yaparız?

Elif: Aklıma bir fikir geldi. Çıkışta birlikte kitapçıya gidelim kalan sayfaların f fotokopisini çektirelim olmaz mı?

Ayşe: Tamam teneffüste yetişmezse en uygun olan bu. O zaman ben derste geri alır sonra veririm. Yetişmezse çıkışta kalanın fotokopisini çektirmeye gideriz.

Elif: Tamam teşekkür ederim.

Ek-27

1. Problemi açık bir şekilde tanımlayınız.
2. Problemin kime ait olduğunu belirleyiniz.
3. Problem sizin ise en az beş tane alternatif çözüm yolu üretiniz (Olabilir yada olamaz tüm alternatifler düşünülmelidir).
4. Yukarıdaki alternatiflerin her birinin muhtemel sonuçlarını değerlendirerek uygun olmayanları eleyiniz
5. Geriye kalan alternatiflerden en uygun olanını belirleyiniz.
6. Uygun olan alternatifi gerçekleştirmek için bir zaman belirleyiniz.
7. Eğer probleminiz çözüme kavuşmamışsa aşamaları tekrar gözden geçiriniz.

Ek-28

İkinci örnek durum

Erhan, Ahmet'in cep telefonu ile konuşurken yanlışlıkla düşürür ve bozar. İstemedi kaza ile düşürdüğünü söyler ancak Ahmet çok kızar.

Erhan: Ahmet, yanlışlıkla telefonu düşürdüm sanırım artık çalışmıyor.

Ahmet: Telefonu nasıl düşürürsün inanamıyorum, nasıl böyle bir sakarlık yaparsın?

Erhan: Gerçekten kazaydı üzgünüm.

Ahmet: Kaza da olsa çalışmıyor işte!

Erhan: Bak istersen bu anlaşmazlığı çözebiliriz. Ben seninle bu yüzden arkadaşlığımız bozulsun istemiyorum.

Ahmet: Nasıl çözebiliriz?

Erhan: İstersen ben onu babama veririm tamir ettirir.

Ahmet: Senin babana vermene gerek yok tamir olacaksa ben de hallederim.

Erhan: Ama ben suçlu hissediyorum. Tamir olmazsa da yenisini alırım.

Ahmet: Ama çok pahalı. Bu kadar para vermeni istemem. Hem kaza eseri oldu.

Erhan: Tamir ben ettireyim ama olmazsa da yenisini alalım yarısını ben veririm.

Ne dersin?

Ahmet: Tamam o zaman.

Ek-29

Örnek 1: Mağazada gördüğünüz ve çok beğendiğiniz, fiyatı 80 YTL olan bir kazağı almak istiyorsunuz. Ama anneniz pahalı olduğu için almanızı istemiyor. Bu duruma çok üzüldünüz, ne yaparsınız?

Öğrencilerle birlikte birinci örnekte problem çözme basamaklarının üstünden geçin.

1. Problemi açık bir şekilde tanımlayınız.

Mağazada gördüğüm kazağı çok beğendim. Fakat fiyatı 80 YTL olduğu için annem almak istemiyor. Bu durumdan çok üzgünüm. O kazağı almak istiyorum.

2. Problemin kime ait olduğunu belirleyiniz.

Bana ait.

3. Problem sizin ise en az beş tane alternatif çözüm yolu üretiniz (Olabilir yada olamaz tüm alternatifler düşünülmelidir).

A-Belki çok ağlarsam annem kazağı alabilir.

B-Babama patronu ikramiye verirse o kazağı bana alabilirler.

C-Harçlıklarımı biriktirerek alabilirim.

D-Arkadaşlarımdan borç para alabilirim.

E-Değerli bir eşyayı satabilirim.

F-Hafta sonu çalışabileceğim bir iş bulabilirim.

4.Yukarıdaki alternatiflerin her birinin muhtemel sonuçlarını değerlendirerek uygun olmayanları eleyiniz .

A,B,D,E şıklarını gerçekçi ve etkili olmadıkları için eledim.

5. Geriye kalan alternatiflerden en uygun olanını belirleyiniz.

Benim için en uygun alternatif harçlıklarımı biriktirerek o kazağı almak.

6.Uygun olan alternatifi gerçekleştirmek için bir zaman belirleyiniz.

Her hafta 20 YTL biriktirsem 4 hafta sonra o kazağı alabilirim.

7. Eğer probleminiz çözüme kavuşmamışsa aşamaları tekrar gözden geçiriniz.

Örnek 2: En yakın arkadaşınız sizinle beraber okulun gezisine katılmak istiyor. Ama arkadaşınızın babası, onun bu geziye katılmasına izin vermiyor. Ne yaparsınız?

KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZ VE KURT

1. ADIM: GÖRÜŞMEK İÇİN ANLAŞMA

Kırmızı başlıklı kız: Ben kırmızı başlıklı kızım problemi çözmek için seninle; iş birliği yapmayı, konuşmayı, dinlemeyi, sıramı beklemeyi kabul ediyorum.

Kurt: ben kurdum. Konuşmak, dinlemek için sıramı bekleyeceğim ve bu problemi çözmek için seninle iş birliği yapma konusunda aynı fikirdeyim.

2. ADIM: OLAYA GENEL BAKIŞ

Kırmızı başlıklı kız: Ormanın diğer yakasındaki ninemin kulübesine bir dilim taze ekmek ve kek götürüyordum. Ninem hastaydı. Bende onun için yol kenarındaki çiçeklerden toplayabileceğimi düşündüm. Sen ağaçların arkasından aniden önüme çıkıp bana sorular sormaya başladığında ben çiçekleri topluyordum. Benim ne yaptığımı ve nereye gitmek istediğimi bilmek istedin ve dişlerini gösterdin ve ağzını şapırdattın çok kabaydın, sonrada kaçtın çok korkmuştum.

Kurt: sen ninen için ormanın diğer yakasından bazı yiyecekler getiriyordun ve ben de bir anda ağaçların arkasından çıktım ve seni korkuttum.

Kırmızı başlıklı kız: Evet işte olanlar bunlardı.

Kurt: Bak kırmızı başlıklı kız, orman benim evim ben onunla ilgileniyorum ve temiz olmasını sağlamaya çalışıyorum. O gün ayak sesleri duyduğumda bazı insanların ormanda bıraktığı çöpleri temizliyordum. Ağaçların arkasından sızradım ve senin bir sepet yiyeceği sürükleyerek geldiğini gördüm, senden şüphelendim. Çünkü sanki hiç kimsenin tanımamasını ister gibi kırmızı tuhaf bir başlık takmıştın. Benim çiçeklerimi topluyor ve yeni meşe palamutlarımın üzerine basıyordun. Doğal olarak ben de sana orada ne yaptığını sormak için durdum. Fakat sen şarkı söyleyerek dans ederek elindeki sepetle ninenin evine doğru gidiyordun. Beni ve evimi tehdit ettiğin için mutlu değildim.

Kırmızı başlıklı kız: demek beni kırmızı başlığıyla senin çiçeklerini toplarken gördüğünde endişelendin sonrada ne yaptığımı sormak için durdun.

Kurt: Doğru

Kırmızı başlıklı kız: İyi de problemler burada bitmedi. Ben büyük ninemin evine ulaştığım zaman sen ninemin geceliğini giymiştin. Bu büyük iğrenç dişlerin ile

beni yemeye çalıştın. Eğer ormancı gelip beni kurtarmasaydı bugün ölü biri olacaktım. Ninemi korkuttun onu yatağın altında saklanırken buldum.

Kurt: Sen ninenin geceliğini giydiğimi söylüyorsun. Sen benim ninem olduğumu sandığımı ve seni incitmeye çalışacağımı zannettin öyle mi?

Kırmızı başlıklı kız: Sen beni yemeğe çalıştın. Gerçekten senin beni yiyeceğini düşündüm.

Kurt: bir dakika bekle kırmızı başlıklı kız! Ben senin nineni tanıyorum. Sana çiçekleri koparmamak ve palamutlar üzerinde oynamama konusunda bir ders vermemiz gerektiğini düşündük. Ben senin ormanda yürümene izin verdim ve koşarak ninenin evine senden önce ulaştım. Nineni gördüğüm zaman ona ne olduğunu açıkladım. O da senin bir derse ihtiyacın olduğu konusunda aynı fikirdeydi. Ninen yatağın altına saklandı bende onun geceliğini giydim. Sen yatak odasına geldiğin zaman beni yatakta gördün ve benim büyük kulaklarım konusunda iğrenç şeyler söyledin. Bende sana benim kulaklarımın daha önceden de büyük olduğunu söyledim. Sonrada onları daha sevimli gösterebilmek için büyük kulakların daha iyi duyduğunu söyledim. Sonrada benim gözlerim hakkında hakarete bulundun çok hakaret ettiğinden dolayı benim için tepkide bulunmamak çok zordu yine de ben sana politik davrandım ve öbür yanağımı döndüm gözlerimin seni daha iyi görebilmek için büyük olduğunu söyledim. Bir sonraki hakaretin benim büyük dişlerim hakkındaydı. Görüyorsun ki dişlerim hakkında oldukça duyarlıyım. Biliyorum dişlerim hakkında dalga geçtiğinde kendimi daha iyi kontrol etmem gerekliydi fakat yataktan zıplayarak dişlerimin seni yemeğe yardım edebileceğini söyledim ama kırmızı başlıklı kız gerçekçi olalım herkes bir kurdun hiçbir zaman bir kız yemeyeceğini bilir. Ama sen çılgık atarak evin etrafında koşmaya başladın, ben de seni yakalayıp sakinleştirmeye çalıştım her şey aniden oldu ve baltası ile beraber ormancı kapıyı kırarak içeri girdi. Biliyorum başım beladaydı. Orda açık bir pencere vardı bende atlayıp kaçtım. O zamandan beri gizleniyorum. Benim hakkımda ormanda korkunç şeyler söyleniyor, kırmızı başlıklı kız sen beni büyük kötü kurt olarak ünlendirdin. O zamandan beri şunu söylemeliyim ki kendimi çok kötü hissediyorum ve gerçek şu ki o olaydan sonra hiç mutlu olamadım. Yalnız ninen niye hikayenin benimle olan kısmını sana anlatmadı onu anlayamadım. Benim hakkımdaki söylentilerden dolayı üzgünüm ve ormanda yüzümü göstermeye korkuyorum. Ninen ve sen niçin olayların bu

kadar uzun sürmesine izin verdiniz bu hiç adil değil, perişan haldeyim ve yalnızım.

Kırmızı başlıklı kız: Sen benim senin hakkında asılsız söylentiler çıkardığımı düşünüyorsun ve perişan ve yalnızsın. Ninemin niçin hikayenin senin tarafını aktarmadığını anlamıyorsun. Ninem hastaydı, son zamanlarda çok yorgundu ona yatağın altına nasıl girdiğimi sorduğumda bana ne olduğunu hatırlamadığını söyledi. Çok üzgün görünmüyordu sadece kafası karıştı.

Kurt: Sen ninenin hasta olduğu için hiçbir şey hatırlamadığımı düşünüyorsun değil mi?

3. ADIM: ÇIKARLAR ÜZERİNE ODAKLANMAK

Kırmızı başlıklı kız: Ninemi ziyaret ettiğimde ona çiçek götürmek istiyorum çünkü çok yalnız ve çiçekler neşelenmesine yardım edebilir. Ninemin evine giderken ormanın etrafında dolanmak zor olduğu için direkt ormanın içinden geçmek istiyorum.Ormanda beni korkutmayı ve tehdit etmeyi denemeni kesmeni istiyorum.Çünkü kendimi emniyette hissetmek istiyorum.Ayrıca ormanın eğlenceli bir yer olduğunu düşünüyorum.

Kurt:Ormanın ortasından geçerek yalnız olan nineni ziyaret etmek istiyorsun ve kendini emniyette hissetmek istiyorsun.Çünkü ormanın düzgün ve hoş bir yer olduğunun düşünüyorsun.

Kırmızı başlıklı kız:Evet ve nineme çiçek toplamak istiyorum.

Kurt: Nereye gittiğini izlemek istiyorum. Çiçek toplamayı sona erdirmeni istiyorum, çünkü evim olan ormanın güzel kalmasını istiyorum. Ayrıca, hakkımdaki söylentileri durmasını çünkü insanların beni sevmesini istiyorum ve birinin beni avlama korkusu olmadan ormanda rahatça yaşayabilmek istiyorum.

Kırmızı başlıklı kız: ormanın güzel olmasını istiyorsun, ormanı ziyaret edenlerinde senden hoşlanmasını ve senden korkmamasını istiyorsun ve ormanda güvende olmayı istiyorsun.

Kurt: Doğru orman benim evim, kendi evime sahip olabilmek için özgür olmam gerekir.

4.ADIM: KAZAN- KAZAN YÖNTEMİ

Kırmızı başlıklı kız: Bu problemi çözebilmek için ormanın içinden geçerken patikadan çıkmayabilirim.

Kurt: Senin geldiğini duyunca bir ağacın arkasından sessizce adımlamak yerine sana seslenmeyi deneyebilirim. Senin toplayabilmen için ninenin evinin yakınında da çiçek yetiştirebiliriz.

Kırmızı başlıklı kız: ormanda çöp gördüğüm zaman, onları toplayıp ninemin çöp kutusuna atabilirim.

Kurt: Senin nineni ziyaret edemediğin günlerde nineni ziyaret edip iyi olup olmadığını kontrol edebilirim. Görüyorsun, O benim arkadaşım.

Kırmızı başlıklı kız: Ninem ve ben ormancı ile konuşup ona senin hakkında yanılgımızı söyleyebiliriz. Arkadaşlarıma senin hakkında artık endişelenmemeleri gerektiğini söyleyebilirim-ki sen hoş olabiliyorsun.

Kurt: Arkadaşlarını ormanın kenarında karşılayabilirim ve onları ormanda gezdirebilirim.

5.ADIM: KARARLARI SEÇİLENLERİ DEĞERLENDİRME

Kurt: Eğer ormancıya ve arkadaşlarına benim hakkımda hata yaptığımı ve benim gerçekten iyi biri olduğumu söylersen, bundan sonra ormancı ve avcılarının beni avlaması konusunda endişelenmem gerekmeyeceğini mi düşünüyorsun?

Kırmızı başlıklı kız: Sanıyorum problem olamayacak.

Kurt: Belki ormancı ile konuşmak için seninle birlikte gidebilirim.

Kırmızı başlıklı kız: Evet bunun yararı olabilir, arkadaşlarıma senin hakkında endişelenmemeleri gerektiğini söylerken de gelebilirsin. Sana büyük annemin yakınlarında çiçek yetiştirirken de yardım etmek istiyorum. Ayrıca ormanda çiçek yetiştirmen içinde yardım edebilirim. Birlikte ninemi ziyaret etmek hoş olacak o oldukça yalnız biri.

Kurt: Kulağa hoş geliyor.

Kırmızı başlıklı kız: Aynı fikirdeyim.

Kurt: her zaman aynı patikada yürüyebileceğini sanmıyorum sana zarar vermeden nerede yürüyebileceğini gösterebilirim

Kırmızı başlıklı kız: Çok adil!

Kurt: Aynı fikirdeyim.

Kırmızı başlıklı kız: Ben ninemi ziyaret edemediğimde ninemi ziyaret edebilecek misin?

Kurt: Eğer sabahleyin beni erkenden arayabilirsen!

Kırmızı başlıklı kız: Sanırım iyi bir fikir olacak. Sen arkadaşlarıma ormanı gezdirdiğin zaman onlardan bağış isteyebilirsek, bu bağışı daha fazla ağaç satın

alıp yetiştirmek için kullanabilir ve çöplerin toplanıp tekrar işlenebilmesi için harcayabiliriz. Sanırım her ikisi ile de ilgilenebiliriz. Bu sonuç ikimiz için de iyi olacak.

6. ADIM: ANLAŞMA YAPMAK

Kırmızı başlıklı kız: Ninem ve ben ormancı ile konuşmak için bir ayarlama yapacağım, bu öğleden sonra için randevu alacağım ve sana ne zaman olduğunu bildireceğim.

Kurt: Ninenin bahçesi için çiçekler alacağım, cumartesi günü onları dikeceğiz. Ayrıca olası bir orman gezisi için taslak bir orman tur haritası çizeceğim ve bunu sana vereceğim.

Kırmızı başlıklı kız: Senin tur haritanı alır almaz bazı arkadaşlarımı buraya gezmek için getireceğim ve seni onlarla tanıştıracam ve senin iyi biri olduğunu onlara anlatacağım.

Kurt: Ağaç yetiştirmek ve geri dönüşüm projesi için bir bağış kutusunu ormanın kenarına koyacağım.

Kırmızı başlıklı kız: Ninemi ziyaret edemezsem seni saat 7’de arayacağım.

Kurt: tamam. Cumartesi günü için dikilecek çiçekleri getirme konusunda, tur haritasının hazırlanması konusunda, ormancıya gidip konuşma konusunda, senin arkadaşlarınla buluşup ormanda tur attırma konusunda, bağış kutusu ile ilgilenme konusunda ve sen nineni ziyaret edemediğin zamanda ziyaret etme konusunda seninle anlaştık.

Kırmızı başlıklı kız: Tamam. Ben de ormancı ve ninemle bir randevu ayarlama seninle beraber çiçek yetiştirme, arkadaşlarımı ormana getirip seninle tanıştırma, ninemi ziyaret edemediğim zaman saat 7’de arama konusunda hem fikirim.

Sonra her ikisi birlikte el sıkışıyorlar.

Oturum XII

Hedefler:

1. Yapılan çalışmalarını ve kendilerini değerlendirebilme..
2. Birbirlerine olumlu duygularını söyleyebilme.

Materyaller:

1. Küçük bir top.
2. Değerlendirme formları (Ek-31).

Süreç:

1. Geçen oturumun özeti yapıldı.
2. Geçen hafta da verilen, öfkelendiklerinde doldurdukları formları incelendi ve üzerinde konuşuldu. Alternatif akılcı düşünceleri koymada daha başarılı olacakları, bunun zaman alacağı belirtildi.
3. Öfke duygumuzdan olayların ya da kişilerin sorumlu olmadığı duygu, düşünce ve davranışlarımızdan bizim sorumlu olduğumuz belirtildi. Daha sonra bir top alarak, bu topun duygu-düşünce ve davranıştan sorumlu olan ağır sorumluluk sembolü olduğunun farz edilmesi söylendi. Topu bir üyeye atmadan önce sorumluluğun onda olduğuna dair bir cümle söylendi. Örneğin “Kardeşimle küs olmamızdan ben sorumluyum. Çünkü öfkemi uygun şekilde ifade edemedim.” Her üyeden topu diğerine atmadan önce sorumluluğun kendisinde olduğuna dair bir cümle söylemesi istendi. “Zayıf almamdan ben sorumluyum. Çünkü sınava yeterince çalışmadım.” , “Arkadaşıma kızmaya hakkım yok. Çünkü ona iyi açıklama yapmadım.” vb. sorumluluğun kişinin kendisinde olduğuna dair benzer cümleler söylendi. Daha sonra sorumluluk aldıklarında ne hissettiklerini, başka üyeler konuşurken ve sorumluluğu alırken neler yaşadıkları, sorumluluklarını ifade etmenin onlara neler kazandırabileceği üzerinde tartışıldı.
4. Problem çözme becerileri üzerinde duruldu. Problemi çözmeden önce “problem size ait mi?” bunun düşünülmesi ve eğer size ait bir problemse şu basamakların göz önünde bulundurulması gerektiği yeniden belirtildi: “Problemin tanımlanması”, “alternatif çözüm yollarının düşünülmesi”, “her çözüm yolunun sonuçlarının mümkün olduğunca göz önüne getirilmesi”, “kararların alınması”, “eyleme sokma”. Problemi çözmeden önce durup problemin ne olduğunu düşünmek, alternatif çözüm yollarından uygun olanı seçmek gerektiği vurgulandı.
5. Öğrencilerden sırayla programı ve kendilerini değerlendirmeleri istendi.

6. Her öğrencinin gruba katılım amacı ile program sonunda bulunduğu noktayla ilgili değerlendirmede bulunması sağlandı.
7. Öğrencilerin 'sevgi bombardımanı' alıştırmaları ile olumlu duygularını ifade etmeleri sağlandı.
8. Değerlendirme formları (Ek-31) dağıtıldı ve grubun sonlandırılması gerçekleştirildi.

Değerlendirme:

Grup üyeleri özellikle canlandırmalar ve rol oynamalardan çok hoşlandıklarını, en çok ev ödevlerini yapmakta zorlandıklarını belirttiler. Grubun kendilerine bilmedikleri bir çok şeyi öğrettiğini, yeni arkadaşlar edindiklerini ve yaşadıkları çatışmalarda iki tarafın da yararına çözümler üretmenin önemini, öfkeleri ve duygularını nasıl ifade edebileceklerini fark ettiklerini belirttiler.

Ek-31

YAPILAN ÇALIŞMALARLA İLGİLİ DÜŞÜNCELERİM

Aşağıda size günlük yaşamınızda yaşanan çatışmaları çözebilmek için yaptığımız çalışmalarla ilgili bazı sorular sorulmuştur. Lütfen bu soruları dikkatlice okuyup yanıtlayın.

Adın- Soyadın:

1- Arkadaş ilişkilerinde karşılaşılan çatışmaları çözebilmek için birlikte yaptığımız çalışmalar sana yardımcı oldu mu? Açıklayarak yazabilirsin.

2- Çalışmaların en çok hangi yönlerini sevdim?

3- Çalışmaların en az hangi yönlerini sevdim?

4- Başka öğrencilerin de bizim gibi bir çalışma yapmasını ister misin? Neden?

5- Yapılan çalışmalarla ilgili fikirlerin ve önerilerin varsa bunları lütfen yaz.

EK-II Saldırganlık Ölçeği

AÇIKLAMA

Bu ölçek, size yönelik bazı ifadeler içermektedir. Bu ifade sizin için; "Her zaman geçerli" ise (5), "Sıklıkla geçerli" ise (4), "Arasına geçerli" ise (3), "Nadiren geçerli" ise (2), "Hiç geçerli değil" ise (1) no'lu parantezin içine (X) işareti koyunuz. Araştırma sonuçlarının bilimselliği için lütfen tüm ifadeleri içtenlikle cevaplayınız

1. Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm.
2. Kavga ve çatışmadan kaçınıyorum.
11. Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler.
13. Davranışlarımda kendi çıkarlarımı ön plana aldığım zaman suçluluk duyarım.
16. Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm.
17. Bir yarışmada kazanamadığım zaman hakkımın yendiği duygusuna kapılıyorum.
18. Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.
22. Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur.
26. Başkaları görüşümü kabul etmediği zaman bozulurum.
27. Beni kıran insanları bağışlamam.
31. Bana biri zarar verdiğinde "öcümü almalıyım" diye düşünürüm.
32. Benim görüşlerime zıt olan görüşleri dinlemekten hoşlanırım.
35. Eleştiriye kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım.
38. Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum
42. Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzlerine vururum.
43. İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.
45. Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.

EK-III

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı,günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza)genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğiniz bu problemler, matematik yada fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır.Bunlar, kendini karamsar hissetme,arkadaşlarla geçinememe,bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler yada boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır.Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı,bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: ‘‘Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?’’

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım. |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam |

Ne kadar sıklıkla
Böyle davranırsınız?
Her zaman Hiç bir zaman

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 26. Ani kararlar verir ve sonrada pişmanlık duyarım. güveniyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 34. Bir sorunla karşılaştığımda ,o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 35. Bir sorunun farkına vardığımda,ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |

EK-4**DENEY GRUBU SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ ÖN-SON-İZLEME TESTLERİ PUANLARI**

		p.ç.e			sd		
		ÖN T.	SON T.	İZ T.	ÖN T.	SON T.	İZ T.
1	A.K.	101	91	86	121	101	111
2	E. E.	108	108	88	114	108	119
3	A. B.	105	122	77	142	135	88
4	S. C.	84	80	88	113	106	111
5	N. C.	99	99	109	152	135	139
6	D. D.	93	81	69	128	133	115
7	B.A.	116	87	121	117	126	123
8	U. U.	110	84	83	124	1116	128
9	H. U.	122	96	107	117	112	103
10	H. Ş.	106	61	65	133	88	86
11	G. S.	122	106	98	132	109	114
12	E. Y.	104	60	77	143	97	74
13	S.A.	122	53	56	132	99	69
14	Ş. Ç.	114	93	109	103	115	111
15	G. Ç.	126	67	92	140	133	119
16	C. V.	94	79	50	135	117	115
17	C. İ.	132	126	112	130	139	111
18	A. A.	107	89	70	140	101	108
19	C. K.	106	99	72	112	108	94
20	N. C.	122	98	55	122	90	146
21	S. E.	120	87	94	128	126	115
22	F.U.	105	87	108	118	113	131
23	M.M.	115	52	70	117	67	69
24	Z.A.	114	98	93	109	122	114
25	İ.E.D.	100	91	70	120	117	109
26	Z. K.	98	91	96	121	117	131
27	O. Ü.	110	70	77	109	103	88
28	H. B.	108	94	96	114	115	122
29	F. Ş.	112	96	105	128	112	130
30	A.Y.	105	75	75	114	95	117

**KONTROL GRUBU SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ
ÖN-SON-İZLEME TESTLERİ PUANLARI**

		pçe			sd		
		ÖN T.	SON T.	İZ T.	ÖN T.	SON T.	İZ T.
1	B. M.	119	108	94	124	133	131
2	I. A.	98	112	89	124	142	149
3	E. D.	105	102	95	114	120	123
4	E. Ç.	101	82	96	148	146	154
5	N. K.	115	83	112	131	114	141
6	U. N.	101	90	101	146	120	118
7	E. A.	106	95	121	122	141	141
8	G. K.	90	89	106	116	116	134
9	M. Ö.	95	109	100	113	108	109
10	N. Ç.	123	133	126	114	124	135
11	F. E.	117	113	117	121	120	135
12	T. Ç.	119	104	102	120	133	140
13	A. B.	138	81	82	111	119	104
14	E.D.	108	74	143	123	121	122
15	F. Ö.	97	84	83	131	146	142
16	M. Y.	106	108	102	134	136	125
17	G. N.	116	132	109	113	120	116
18	N. Ş.	102	67	75	136	155	150
19	K. T.	104	122	111	117	109	112
20	E.Ç.	98	114	105	116	108	107
21	F. C.	114	124	107	121	116	129
22	M. Ç.	107	124	104	114	154	147
23	A. T.	106	101	129	117	149	142
24	E. S.	101	73	121	132	130	137
25	E. T.	103	86	130	123	147	138
26	E.Ç.	118	95	101	121	127	137
27	K. İ.	123	110	120	148	163	164
28	C. M.	120	126	117	140	141	123
29	M. B.	116	136	99	106	116	121
30	Ç. D.	114	140	116	141	150	140

Özgeçmiş

İlkay GÜNER, 25.07.1973 yılında K.Maraş'ta doğdu. Mersin Menteşler ilkokulunu, Mersin Tevfik Sırrı Gür Lisesini bitirdi. İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü lisans programını tamamladıktan sonra K.Maraş'ta 1997 yılında psikolojik danışman rehber öğretmen olarak göreve başladı. Aynı yıl İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2001 yılında İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde doktora eğitimine başladı. K.Maraş Lisesi ve Süleyman Demirel Fen Lisesinde 2002 yılına kadar çalıştı. Malatya Dilek Lisesinde 2002-2003 yılları arasında görev yaptı. 2003-2005 yıllarında Bursa Süleyman Çelebi Lisesinde rehber öğretmen olarak görev yaptı. Halen Bursa Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde psikolojik danışman rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.