

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI**

**Çatışma Çözme Psikoğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin,
Çatışma Çözüm Becerileri, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları
Üzerindeki Etkisi**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**AHMET KUTLU
KONYA
HAZİRAN, 2016**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI**

**Çatışma Çözme Psikoğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin
Baş Çıkma Stratejileri, Çatışma Çözüm Becerileri ve Sürekli Öfke
ve Öfke İfade Tarzları Üzerindeki Etkisi**

AHMET KUTLU

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek
lisans tezidir.**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BEDEL**

**KONYA
Haziran, 2016**

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 22 / 06 / 2016

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ahmet BEDEL

A. Bedel

Üye : Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

M. Çalışkan

Üye : Doç. Dr. Erkan IŞIK

E. Işık

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İsmail Ö. Zembek
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Ahmet KUTLU
22 / 06 / 2016

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	10
ÖZET	11
ABSTRACT	12
TABLOLAR LİSTESİ	14
ŞEKİLLER LİSTESİ	18
KISALTMALAR LİSTESİ	19
BÖLÜM I	20
GİRİŞ	20
1.1. Problem	20
1.2. Araştırmanın Amacı.....	22
1.2.1. Alt Amaçlar	22
1.3. Araştırmanın Önemi	24
1.4. Sayıtlar	27
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	27
1.6. Tanımlar	27

BÖLÜM II.....	28
İLGİLİ LİTERATÜR	28
2.1.Çatışma Çözme Tanımı ve Özellikleri	28
2.1.1. Çatışma Nedenleri	29
2.1.2. Çatışma Çözümünde Davranış Biçimleri	30
2.1.3. Çatışma Çözme İlkeleri.....	36
2.1.4. Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları	37
2.1.5. Çatışma Çözmede Temel Beceriler	38
2.1.6. Çatışma Çözme Sürecinde Duyguların Önemi	41
2.2. Çatışma ve Çatışma Çözme İle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	42
2.2.1. Psikanalitik Kuram ve Çatışma.....	42
2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma.....	44
2.2.3. Davranışçı Kuram ve Çatışma	44
2.2.4. Hümanistik Yaklaşım ve Çatışma.....	45
2.2.5. Gordon Modeli ve Çatışma	46
2.2.6. Glasser Modeli ve Çatışma	47
2.2.7. Mountrorse 5 Aşamalı Sorun Çözme Modeli	48
2.3. Öfke Kavramı, Tanımı ve Kuramsal Bakış	49
2.4. Çatışma Çözme Eğitim Programı İçeriği	52
2.5. Çatışma Çözme Eğitimine Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	54
2.6. Çatışma Çözme Eğitimine Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	61

BÖLÜM III	68
YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	75
3.3.2. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği	75
3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği	76
3.4. İşlem Yolu.....	77
3.4.1. Tarama Çalışması.....	77
3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Tanıtımı.....	78
1.OTURUM: Grubu Oluşturma, Çatışma ve Çatışmanın Doğası	79
2.OTURUM: Güven Ortamını, Çatışmanın Nedenleri ve Çatışmaya Gösterilen Tepkiler	79
3.OTURUM: Çatışma Çözme Stratejileri ve Sonuçları.....	80
4.OTURUM: Çatışma Çözme Tepkileri ve Çatışma Çözüm Yolları.....	80
5.OTURUM: Etkin Dinleme, Çatışma Çözme Sürecinde Duygular	80
6.OTURUM: Sen Dili ve Ben Dili, Ben Dilini Kullanma	80
7.OTURUM: Empatik Düşünme	81
8.OTURUM: Çatışma Çözme Sürecinin İlk Dört Adımı.....	81
9.OTURUM: Çatışma Çözme Sürecinin Son Dört Adımı	81
10.OTURUM: Çatışma Çözme Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Sonlandırılması .	82
3.5. Verilerin Analizi	82

BÖLÜM IV	83
BULGULAR	83
Araştırma Problemlerine ilişkin bulgular	83
BÖLÜM V	108
TARTIŞMA VE YORUM	108
5.1. Çatışma Çözme Psiko-Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi	108
5.1.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi.....	108
5.1.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Hükmetme Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi.....	110
5.1.3. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Uyma Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi.....	111
5.1.4. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Kaçınma Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi	112
5.2. Çatışma Çözme Psiko-Eğitim Programının Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Üzerindeki Etkisi	114
5.2.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Sürekli Öfke Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi	114
5.2.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke İçerik Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi	115
5.2.3. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke Dışarı Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi	117
5.2.4. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke Kontrol Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi.....	118

BÖLÜM VI.....	119
SONUÇ VE ÖNERİLER120
BÖLÜM VII.....	123
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	135
EK-1: Çatışma Çözme Eğitimi Seçimi İçin Hazırlanan Kişisel Bilgi Formu.....	135
EK-2: Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği.....	136
EK-3: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği.....	138
ÖZGEÇMİŞ	140

ÖNSÖZ

Karşılıklı ilişki ve etkileşim kaçınılmaz olduğu her yerde çatışma yaşanması kaçınılmazdır. Çatışma insan yaşamının ve ilişkilerinin kaçınılmaz bir parçasıdır (Arslan, 2005). Farklı inanç, istek, ihtiyaç ve özelliklere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu okullarda çatışmaların ortaya çıkması da doğal bir durumdur. Bu çatışmaların sağlıklı ve yapıcı bir şekilde çözülememesinden dolayı okullarda ve beraberinde toplumda şiddet olayları artmaktadır. Okullarda yaşanan şiddet olayların azaltılması ve barışçıl eğitim ortamı için iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri ve çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi oldukça önemlidir. Şüphesiz bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır.

Lisans öğrenimim ve çalışmam boyunca her türlü zorlukta bilgi ve tecrübesiyle destek veren, her türlü yardımını esirgemeyen danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Bedel'e teşekkür ederim. Çalışmamda bana yön veren, akademik desteğini benden esirgemeyen, büyük bir özveri ile beni destekleyen değerli hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans eğitimimde ve yüksek lisans döneminde de çalışmalarımda beni destekleyen, karşılaştığım zorluklarda bilgi, tecrübe ve manevi desteklerini benden esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Erkan Işık'a da teşekkür ederim.

Çatışma Çözme Eğitim Programı boyunca grup çalışmalarına sorunsuz bir şekilde ve büyük özveriyle katılan değerli öğrencilerime, çalıştığım okulda çalışmalarımda desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

Ayrıca maddi ve manevi desteklerini her zaman yanında hissettiğim, her türlü eğitimde ve karşılaştığım zorlukta her zaman yanımda olan çok değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, ergenlere uygulanan çatışma çözme psiko-eğitim programının, çatışma çözme becerileri, sürekli öfke ve öfke tarzları üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Deney grubunda 12, kontrol grubunda da 12 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere haftada 2 saat olmak üzere 5 hafta süresince çatışma çözme psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Çatışma çözme psiko-eğitim programı; çatışmanın doğasının anlaşılması, çatışmaya verilen tepkiler ve çatışma çözme stratejileri, etkili iletişim becerileri, empati kurma becerisi, çatışma çözme sürecinin adımları olmak üzere 10 oturumdan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sarı (2005) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile deney ve kontrol grubu puanları arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Çatışma çözme psiko-eğitiminin deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda çatışma çözme becerilerinin, bütünleşme, hükmetme ve uyma alt boyutlarında; sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke kontrol alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre; ergenlere uygulanan çatışma çözme psiko-eğitim programının ergenlerin bütünleşme ve uyma puanlarını artırmada; hükmetme puanlarını düşürmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çatışma çözme psiko-eğitim programı uygulanan ergenlerin sürekli öfke düzeylerini, içe yönelik öfke tarzı ve dışa yönelik öfke tarzı puanlarını düşürmede; öfke kontrol puanlarını ise artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çatışma, çatışma çözme, öfke, öfke kontrol

ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the effects of psychoeducation program for conflict resolution for teenagers, on conflict resolution skills, perpetual anger and anger styles.

This research has been conducted in a middle school governed by the Ministry of National Education during the educational year of 2015-2016. Both the experimental and the control group consist of 12 students. In the study, a quasi-experimental model including a pre-test, post-test and a control group has been used. The psychoeducational program for conflict resolution has been applied to the students in the experimental group for 5 weeks, for 2 hours each week. No training has been provided for the students in the control group.

The psychoeducational program for conflict resolution is comprised of 10 sessions, including: understanding the nature of conflict, reactions to conflict and conflict resolution strategies, effective communication skills, skills for developing empathy, and the steps of the conflict resolution process.

In the study, the “Scale for Conflict Resolution Skills” developed by Sarı (2005) and the “Scale for Perpetual Anger and Anger Styles” adapted to Turkish by Özer (1994) have been used. The Wilcoxon Signed Rank Test has been used to determine if there is a significant difference between the pre- and the post-tests of the experimental and control groups, and to determine the significance of the difference between the scores of the experimental and control groups, the Mann Whitney U Test has been used.

According to the results of the analyses of the differences between the pre- and post-test scores for conflict resolution skills and anger and anger styles of the experimental and control groups of the conflict resolution psychoeducation, a significant difference has been observed in favor of the experimental group, in the sub-dimensions of conflict resolution skills, namely: consolidation, domination and compliance, and perpetual anger, intrinsic anger, extrinsic anger and anger management. In light of these findings; it has been concluded that the psychoeducational program for conflict resolution is effective on increasing the scores of consolidation and compliance, and on decreasing the scores of domination among teenagers. Moreover, it has also been concluded that the perpetual

anger levels of teenagers are effective on decreasing the scores of intrinsic and extrinsic anger styles, and on increasing the scores of anger management.

Keywords: Conflict, conflict resolution, anger, anger management



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Gruplarının Çatışma Çözme, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Bütünleşme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınma Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke İçer Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....	74
Tablo 11: Deney Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 12: Deney Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	83

Tablo 13: Deney Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 14: Deney Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	84
Tablo 15: Deney Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 16: Deney Grubu Uyma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	85
Tablo 17: Deney Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo 18: Deney Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	86
Tablo 19: Deney Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 20: Deney Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	87
Tablo 21: Deney Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 22: Deney Grubu Öfke İçer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	88
Tablo 23: Deney Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Tablo 24: Deney Grubu Öfke Dışer Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	89
Tablo 25: Deney Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	90
Tablo 26: Deney Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	90
Tablo 27: Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 28: Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	91

Tablo 29: Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 30: Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	92
Tablo 31: Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 32: Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 33: Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 34: Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	94
Tablo 35: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 36: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	95
Tablo 37: Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 37: Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	96
Tablo 39: Kontrol Grubu Öfke Dışında Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 40: Kontrol Grubu Öfke Dışında Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	97
Tablo 41: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 42: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	98
Tablo 43: Deney ve Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
Tablo 44: Deney ve Kontrol Grubunun Bütünleşme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	99

Tablo 45: Deney ve Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 46: Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 47: Deney ve Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	101
Tablo 48: Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo 50: Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 51: Deney ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Tablo 52: Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 53: Deney ve Kontrol Grubu Öfke içe Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	104
Tablo 54: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke İçe Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 55: Deney ve Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 56: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 57: Deney ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 58: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çatışmanın Nedenleri.....	29
Şekil 2: Çatışmaya Gösterilen Tepkiler.....	34
Şekil 3: Çatışma Çözme Stratejileri.....	35
Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	46



KISALTMALAR LİSTESİ

- ÇCBÖ** : Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği
SÖÖTÖ : Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği
EBCÖ : Ergenler İçin Başa Çıkma Becerileri Ölçeği
ÇÇBP : Çatışma Çözüm Becerileri Programı
ÇÇBAAP : Çatışma Çözüm Becerileri ve Akran Arabuluculuğu Programı
KBF : Kişisel Bilgi Formu
SED : Sosyo-Ekonomik Düzey



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Ortaokul çağı pek çok öğrencinin ergenliğe geçiş evresidir. Ergenlik dönemi; erinlikle başlayıp yetişkinliğe kadar olan dönem veya çocuklukla yetişkinlik arasında kalan dönemdir. Güçray (2001) ergenliği; bir bireyin tüm boyutlarıyla (fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal) gelişimindeki hızlı değişikliklerin ortaya çıktığı ancak karar verme ve problem çözme becerileri açısından sınırlı becerilere sahip oldukları dönem olarak nitelendirmektedir. Ergenlik dönemindeki birey, hem bir bağımsızlık mücadelesi hem de bir sosyalleşme mücadelesi verdiği söylenebilir. Bu dönemde, toplum içinde bir birey olma, kimlik kazanma çabası, sosyalleşme, statü değişimi gibi temel gelişim görevlerine uyum sağlama çabası, ergenin bir takım çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009). Ergenlerin bu süreçte kendileriyle yaşadıkları savaş sonucu oluşan kimlik karışıklığı yaşanan en önemli tehlike olarak gösterilebilir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005). Ergen bu süreçte yaşadığı tüm bu değişiklikler ve zorlukların yanında aynı zamanda aile içinde, sosyal çevrede ve özellikle okul içerisinde arkadaşlarıyla kişilerarası ilişkilerinde doğal olarak bazı çatışmalar yaşar.

Çatışma, kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulmaların oluşmasıdır. Okul ortamı da kişilerarası etkileşimin yoğun olduğu bir ortam olduğu için bu tür çatışmalar daha fazla yaşanabilmektedir. Çünkü; öğrenciler arası yaşanan çatışmalarda, her birinin kendine özgü yaklaşım tarzı, değerleri ve inançları olduğu için olaylara farklı yorumlar getirmekte ve farklı tepkilerde bulunmaktadır (Taştan, 2010).

Çatışma çözme becerilerine sahip olmayan öğrenciler, çatışma durumlarında olumsuz çözüm yollarına başvurumaktadırlar. Pek çok öğrenci kişilerarası çatışmaları yapıcı biçimde yönetme konusunda yeterli bir donanıma sahip olmadıkları için çatışmalar onlar için giderek yıkıcı hale gelir (Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris & Louison, 1996). Deutsch' e (1994) göre de çatışmalarda genellikle bir tarafın kazancı olurken diğer tarafın kaybı olarak düşünülür ve çatışma duygusal, sözel ya da fiziksel şiddet içeren yollarla

çözölmeye çalışılır. Öğrenciler kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözümlmek için, genellikle ya karşılıklı şiddet kullanmayı ya da öğretmen, okul yöneticisi, veli gibi bir yetişkine arkadaşını şikayet ederek sorunun çözümlünü dışarıda ararlar (Türnüklü, şahin ve Öztürk, 2002).

İnsanoğlunun olduğu her yerde karşılıklı ilişki ve etkiletişim kaçınılmaz olduğu gibi çatışma da kaçınılmazdır. Çatışma insan yaşamının ve ilişkilerinin kaçınılmaz bir parçasıdır (Arslan, 2005). Bireyin bir olay karşısındaki olumlu veya olumsuz yaklaşım tarzı olayın sonucunu etkilediği gibi, bu kadar doğal ve kaçınılmaz olan çatışmalara yaklaşım tarzı çatışmaların sonucunu etkilemektedir. Johnson, Johnson, Dudley & Magnuson (1995), asıl sorunun çatışmanın varlığı ve yokluğu değil, çatışmayı yönetim biçimi olduğunu belirtmektedir. Kişinin çatışma çözüme konusundaki yaklaşımı farklılık gösterebilmektedir. Bazı insanlar çatışmaktan kaçarlar, bazıları saldırganlık ve öfke içeren davranışlar sergilerler, bazıları ise çatışmayı çözüme için iletişim kurarlar. Bu beceriler onun çatışmayı sağlıklı çözüp çözemeyeceğini göstermektedir (Arslan, 2005).

Karip (2003), çatışmaya kontrollü yaklaşıldığı sürece faydalı olacağını öne sürmektedir. İnsan ilişkilerinde kişilerarası çatışmalar ve anlaşmazlıkların ortaya çıkması doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğuna göre, bu çatışma ve anlaşmazlıkların inkar edilmesi, reddedilmesi, bastırılması ya da cezalandırılması yerine, öğrenciye çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözüml aşamaları öğretilmesi; öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, ahlaki ve değer gelişimleri, dönüşümleri ve olgunlaşmaları için bir fırsat ya da araç olarak kullanılabilir (Türnüklü, şahin ve Öztürk, 2002).

Okullarda, farklı yetenek, ilgi, değer, tutum, kişilik özellikleri ve sosyo-kültürel özelliklere sahip pek çok öğrenci bulunmaktadır. Farklı özelliklere sahip bu öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu kadar farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu bir ortamda çatışmalarda kaçınılmazdır. Çoğu okulda eğitim ve öğretime ayrılması gereken zaman ve enerjinin önemli bir kısmı, öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözüme ayrılmaktadır. Okul ortamında yaşanan bu çatışmaların okulda öğretimi ve öğrenmeyi engellemesi yanında öğrencilerin gruplara bölünmesine neden olması gibi zararlı etkileri de vardır (Türnüklü ve şahin, 2002).

Okullarda yaşanan bu olumsuzlukları yapıcı bir şekilde çözülebilir. Okullarda demokratik ve barışçıl ortamını oluşturmak için barışla ilgili çalışmaların bireysel ve toplumsal düzeyde yapılması gerekmektedir. İlk olarak çatışma çözüme eğitim programları okullarda daha sağlıklı ve barışçıl bir ortam oluşturmak konusunda yararlı olabilir. Eğitim

programları sayesinde, çocuklar, gençler ve yetişkinler yaşadıkları kişilerarası çatışmalar ile daha yapıcı bir biçimde başa çıkmaktadırlar (Johnson & Johnson, 2004).

Okullarda hedeflenen demokratik, güvenilir ve barışçıl ortam için çatışma çözme eğitim programlarının katkısı oldukça önemlidir. Öğrenciler çatışma çözme eğitim programları sayesinde, barışçıl, yapıcı ve sistematik beceriler kazanarak gelecekte yaşayacakları çatışmalarda daha olumlu yapıcı davranışlar sergilemektedirler (Sarı, 2005). Okullarda öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar ile baş etmek için çatışma çözme eğitim programları önerilmektedir.

Çatışma çözme eğitim programlarının temel amacı, öğrenciyi çatışmaların yapıcı çözümü konusunda güçlendirmektir. Öğrenciler bu programlar sayesinde, yetişkinlere gerek kalmadan akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçı çözebilecek becerilere sahip olmaktadır (Türnüklü vd., 2009). Öğrenciler bu programlar sayesinde duygu, istek ve bunların nedenlerin farkına varır. Çatışma durumu yaşandığında kazanılan empati becerileri sayesinde olaylara farklı pencerelerden bakmaları sağlanır. Bu becerileri kazanan öğrenciler, gelecekte, kariyer sürecinde, ailelerinde, işyerlerinde, meslektaşlarıyla, arkadaşlarıyla ve çevresinde bulunan diğer kişilerle kuracakları kişilerarası ilişkilerde yapıcı çatışma çözme becerileri kullanarak sosyalleşirler (Johnson & Johnson, 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda mevcut araştırmada, "Çatışma Çözme Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı, çatışma çözme eğitimi programının ergenlerin çatışma çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çatışma çözme eğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Alt amaçlar: Genel amaca bağlı olarak araştırmanın denenceleri şunlardır:

Çatışma çözme eğitimi uygulamalarına dayalı olarak;

1.1. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "bütünleşme" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

- 1.2.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “hükmetme” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.3.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “uyma” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 1.4.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “kaçınma” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.5.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “sürekli öfke” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.6.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “öfke içe” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.7.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “öfke dışı” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- 1.8.** Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “öfke kontrol” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 1.9.** Kontrol grubunun “bütünleşme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.10.** Kontrol grubunun “hükmetme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.11.** Kontrol grubunun “uyma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.12.** Kontrol grubunun “kaçınma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.13.** Kontrol grubunun “sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.14.** Kontrol grubunun “öfke içe” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.15.** Kontrol grubunun “öfke dışı” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.16.** Kontrol grubunun “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
- 1.17.** “Bütünleşme” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.18. “Hükmetme” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.19. “Uyma” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.20. “Kaçınma” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.21. “Sürekli öfke” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.22. “İçe yönelik öfke” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.23. “Dışa yönelik öfke” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.24. “Öfke kontrol ” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ve dünyada yoğun öfke ve saldırganlık sebebiyle artan şiddet olayları bireyleri ve toplumları olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun haline gelmiştir. Son zamanlarda gelişen olumsuz şiddet olaylarına bakıldığında ergenler de oldukça etkilenmektedir. Evde, sosyal çevrede, okulda, TV. haberlerinden vb. durumlarda yaşanan kişilerarası ve toplumlararası çatışmalarda izlenen olumsuz çatışma çözme yöntemlerinin getirdiği olumsuz sonuçlar, ergenler de dönemin getirdiği özelliklerden dolayı rol-model olarak etkilenmektedirler. Ergenler de rol model aldıkları olumsuz çatışma çözme yöntemlerini kullanarak, okul içerisinde ve sosyal çevresinde yaşadıkları çatışmalarda olumsuz ve sağlıksız yöntemlere başvurumaktadırlar. Çünkü; öğrenciler genelde bir eğitim almadan alternatif çözüm yollarını görme ve olumlu seçimler yapma yeteneğine sahip değildirler (Deutsch, 1994; Johnson, & Johnson, 1995b).

Olumsuz çatışma çözmeyi öğrenen ergenler, okul ortamında yaşanan kişilerarası çatışmaları çoğu zaman yıkıcı yöntem ve teknikler ile şiddet kullanılarak çözmektedirler. Öğrenciler arası gün geçtikçe artan şiddet olayları bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir. Okul ortamında şiddet sözel olmayan davranış biçimi, sözlü kavga veya münakaşa, zaman zaman seyrek yaralanma ve öldürme boyutlarında görünmektedir. Tüm

bu yaşananlara hem medyada hem de bizzat içinde bulunarak tanık olmaktadır (Türnüklü vd., 2009).

Okul kişilerarası etkileşimin çok yoğun bir biçimde yaşandığı bir ortam olduğu için öğrenciler hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile sürekli iletişim içinde bulunmaktadır (Taştan, 2010). Okullarının bulunduğu ortam, okulun farklılık ve çeşitlilikleri de bu iletişimi etkilemektedir. Öğrenciler, aynı mekanı, zaman dilimini, farklılıkları ve çeşitlilikleri ile birlikte yaşadıkları için, sahip oldukları bu farklılık ve çeşitlilikler; farklı istek, hedef ve tercihler ile karşılaştığında kişilerarası çatışmaların kaçınılmaz olarak yaşanabilmektedir (Türnüklü vd., 2009).

Okullarda kaçınılmaz bir şekilde ortaya çıkan çatışmaların kendisi değil çatışmaya yaklaşım şekli önemlidir. Çünkü; çatışma kendi başına olumlu ya da olumsuz değildir; kişinin çatışmaya gösterdiği olumlu ya da olumsuz tepki çatışmanın sonucu etkiler. Çatışmaya gösterilen tepki, kişinin yıkıcı ve yarışmacı olabileceği gibi yapıcı ve sağlıklı bir deneyim de sunabilmektedir. Çatışmaları olumlu bir şekilde çözebilen kişiler, sorumluluk alırlar ve başkalarının gereksinimlerine saygı duyarak kendi yaşamlarını kontrol etme gücü kazanırlar (Schumpf, Crawford, & Bodine, 2007).

Günlük yaşamın doğal bir parçası olan çatışmalar olmadan gelişme ve değişme yaşanmamaktadır (Deutch, 1994). Yaşanan bu kişilerarası çatışmalar, yapıcı bir şekilde çözüldüğünde, öğrencinin olumlu bir şekilde değişimi için bir fırsattır. Bu nedenle okullarda çatışmayla olumlu bir şekilde başa çıkma yöntemlerinin öğretilmesi oldukça önemlidir (Johnson, & Johnson, 2004). Hem günlük hayatta hem de okullarda yaşanan çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesini öğretmek ve çatışma çözme süreci için gerekli olan becerileri kazandırmak için Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok çatışma çözme programı geliştirilmiş, müfredat programı içerisinde yer alarak uygulanmaktadır (Johnson, Johnson, Dudley, & Açıköz, 1994).

Ülkemizde ve okullarımızda ise, okullarda yaşanan çatışmalarda, çoğunlukla öğrenciler kendi aralarında çözemedikleri zaman ve ya olumsuz çözdükleri zaman sınıf öğretmenlerine ya da okul idarecilerine başvururlar. Gün içerisinde okul idarecilerine ve öğretmenlere birden fazla çatışma getirildiği için genellikle , " aldırma", "arkadaşsınız bir şey olmaz ", " görmezden gel", " aranızdaki iletişimi kesin", " sakın bir daha olmasın" veya "özür dileyin" gibi öğütler verilerek geri gönderilmekte, arkadaşlarından çözüm yolu

istedikleri zaman genellikle "öcünü al" yanıtını almaktadırlar. Okul içerisinde yaşanan büyük çatışmalarda ise okul müdürüne getirilen olaylar öğrenciye verilen cezayla sonuçlanmaktadır (Schrumpf, Crawford, & Bodine, 2007; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Ergenliğe geçiş döneminde ve ergenlikte yaşanan değişimler ergenin çevresindeki kişilerle anlaşamamasına; akranları, öğretmenleri ve ailesi ile çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Ergenler, okul ortamında, akranları ya da öğretmenleriyle yaşadıkları çatışmalarda öğrendikleri yapıcı çözüm yollarını kullanarak çatışmalarını olumlu bir biçimde çözdüklerinde, okulda kaliteli bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlanır ve sağlıklı kişilerarası ilişkilerin sayısında artış olur (Taştan, 2010).

Bu çalışma, ortaokul kademesinde okuyan ergenlerin şiddet eğilimlerinin azaltılması, yaşadıkları çatışmalarda yapıcı ve sağlıklı bir tutum sergilemeleri, barışçıl arkadaşlık ilişkilerin gelişmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunacak beceriler kazandırması açısından önem taşımaktadır. Okullarımızda görülen saldırganlık ve şiddet olaylarının, hem eğitim öğretim etkinliğini hem de geniş bir çerçevede bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği dikkate alındığında, önleyici çalışmalara ihtiyacımız olduğu görülmektedir. Bu önleyici, koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içerisinde "çatışma çözme eğitimi" önemli bir yer tutmaktadır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, çatışma çözme eğitiminin, ergenlerin çatışma çözüm becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışma olarak, bu çalışma bir ilk niteliği taşımaktadır. Çalışma ortaokul seviyesinde yapılacaktır ancak çalışma sonuçlarına göre her okul kademesinde bu çalışmanın yapılabilmesi için öngörü açısından da önem taşımaktadır. Ortaokul ve diğer okul kademelerinde çalışan psikolojik danışmanlar bu çalışma doğrultusunda farklı değişkenleri de dikkate alarak kendi okullarında buna benzer çalışmalar yapabilecektir. Alanda yazınında çatışma çözme eğitim programı ile ilgili araştırma yapacaklar içinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu tür çalışmaların okullarda, hizmetiçi eğitim çalışmalarında, yaygın eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmasının hedeflenen barışçıl, demokratik, yapıcı okul ortamı ve çevrenin oluşmasında, içten denetimli bireylerin yetişmesinde, sorumluluk alıp karşı tarafın gereksinimlerine saygı duyan bilinçli bireylerin yetişmesinde büyük katkı sağlayacaktır.

1.4.Sayıtlar

Araştırmanın varsayımı aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)” ve "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ)" ni içten ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda verilen tanımlardaki anlamlarda kullanılmıştır.

Çatışma: Kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma oluşması olarak tanımlanabilir (Taştan, 2010).

Çatışma Çözme: İki veya daha fazla kişi arasındaki uyuşmazlık veya anlaşmazlık durumunun ortadan kaldırılmasına yönelik yapılan eylemlerdir (Arslan, 2005).

Sürekli Öfke: Amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında sinirlilik, kızgınlık, gerginlik ve hiddet gibi duygu durumlarının ne sıklıkta yaşandığıdır (Özer, 1994).

Öfke Denetimi: Bireyin başkalarıyla ilişkilerinde genelde sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davranması, öfkesini mantığa bürünme, bastırma, inkar etme gibi savunmalarla kontrol etmesidir (Özer, 1994).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkenleri olan çatışma çözme becerileri, sürekli öfke-öfke ifade tarzları, bağımsız değişkeni olan çatışma çözme eğitimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca çatışma çözme eğitimine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çatışma Çözme Tanımı, Özellikleri ve Kuramsal Bakış

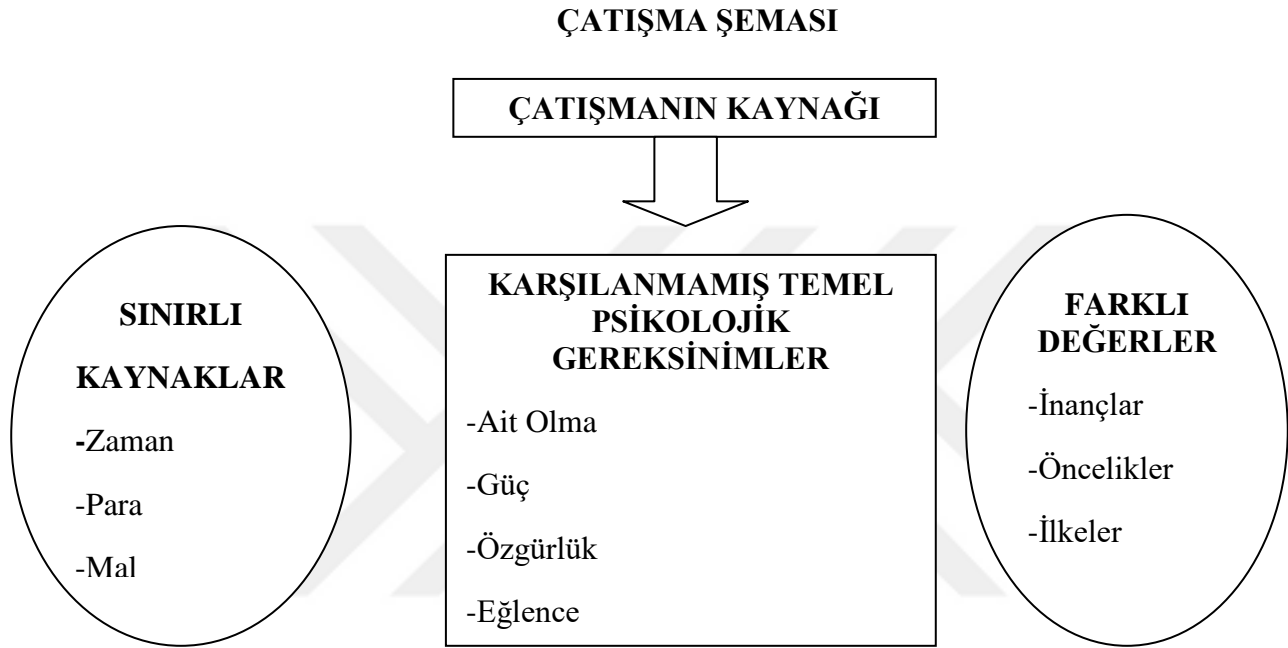
Günlük yaşamda ya da okul ortamında yaşanan çatışmaların nasıl çözüleceği, kişilerin çatışmaya verdiği tepkiye bağlıdır. Bireyin çatışmaya vereceği tepkilerde, çatışmaya bakış açısı, geçmiş yaşantılardaki öğrenmelere, model almaya ve diğer kişilerin çatışmaya verdikleri tepkilere göre değişir (Taştan, 2010). Yaşanan çatışmaların olumlu bir şekilde çözümlenebilmesi için çatışmanın tanımı, doğası, çatışmanın nelerden kaynaklandığı, çatışmaya verilen tepkilerin ne olduğu ve çatışma çözme stratejilerin bilinmesi gerekmektedir.

Çatışma, kişinin kendi içinde olabileceği gibi, kişi ile bir başka kişi ya da grup arasında da olabilir. Çatışma, kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarının bozulmasıdır (Taştan, 2010, 1). Çatışma, bir kişinin hedeflerine ulaşma ve isteklerini yerine getirme çabalarının, diğer kişinin hedefine ulaşmak için yaptığı atımları engellendiği zaman ortaya çıkmaktadır (Johnson, vd. 1994). Çatışmalar bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı, gereksinimleri, dürtüleri, istekleriyle örtüşmediği zaman ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 2006). Genel olarak çatışma; ihtiyaçlar, güdüler, ya da isteklerin uyuşmaması olarak tanımlanmaktadır (Schrumpf, Crawford & Bodine, 2007).

Bir çok araştırmacı, çatışmayı günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır (Schrumpf, Crawford & Bodine, 2007; Gordon, 2015; Glasser, 1999). Çatışma, kişinin kendini ve başkalarını tanımak, anlamak ve keşfetmek için bir fırsattır (Johnson & Johnson, 2004). Karip (2003) de, çatışmanın karşılıklı ilişkiler olduğu sürece kaçınılmaz olduğunu ve kontrollü olduğu sürece faydalı olduğunu öne sürer.

2.1.1. Çatışmanın Nedenleri

Çatışmalar, yaşamın her alanında ve her ortamda yaşanabilmektedir. Yaşanan bu çatışmaların yapıcı bir şekilde çözümlenebilmesi için, öncelikle sorunun ne olduğunu doğru tanımlamak ve uygun bir çözüm yolu izlemek gerekmektedir. Nasıl bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu doğru bir biçimde tanımlayabilmek için de sorunların nedenleri bilmek gerekmektedir. Çatışmanın ortaya çıkması birden çok nedeni vardır. Çatışmanın nedenleriyle ilgili şema, şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Çatışmanın Nedenleri (Taştan, 2010, 25)

Şekil 1’de görüldüğü gibi kişilerarası çatışmaların nedenleri üç grupta toplanmaktadır. Bunlar; karşılanmayan temel psikolojik gereksinimler, sınırlı olan kaynakların paylaşımı ve farklı değerlere sahip olmadır.

1. Karşılanmamış Temel Psikolojik Gereksinimler: İnsanlarda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme olmak üzere dört temel psikolojik gereksinim vardır. İnsanların hayatta kalma mücadelesinden doğan bu ihtiyaçlar farklı yollarla giderilmeye çalışılabilir. Bu gereksinimler giderilmeye çalışılırken kişi kısıtlandığı ya da engellediği zaman çatışmalar ortaya çıkar. Bu nedenle karşılanmamış psikolojik ihtiyaçlar, kişiler arası çatışmanın önemli kaynaklarından biridir. Karşılanmamış psikolojik ihtiyaçlar nedeniyle yaşanan çatışmaların çözümlenebilmesi için öncelikle hangi gereksinimin karşılanmadığı belirlenip, bu gereksinimi karşılamının farklı yolları kişiye öğretilmelidir (Öğülmüş, 2006).

Psikolojik gereksinimlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır (Taştan, 2010).

-Ait Olma: Ait olma gereksinimi; sevmeye, sevilme, paylaşma ve başkaları ile işbirliği yaparak karşılanır. Kişi, ait olduğu gruptan dışlandığını hissettiği zaman veya grup üyeleriyle olan ilişkilerde problemler yaşadığında bu gereksinimi karşılanmamış ya da engellenmiş olduğundan çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

-Güç: Güç gereksinimi; başarma, yerine getirme, takdir edilme ve saygı görme ile karşılanır. Tarafların güç gereksinimi yerine getirirken engellenmesi ya da kendini güçsüz hissedecek olaylar yaşaması çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

-Özgürlük: Kişinin kendi adına seçimler yapması özgürlük gereksinimi olarak karşılanır. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak ve seçim yapmasını engellemek özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engelleyeceğinden, kişiler arasında çatışmalara neden olabilir.

-Eğlence: Eğlenme, gülme ve oyun oynanarak sağlanır. Aynı şekilde kişinin eğlence gereksinimi engellendiğinde kişiler arası çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.

2. Sınırlı Kaynakları Paylaşımı

Sınırlı kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklar, çatışmaya neden olur. Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman oluşmaktadır. Karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynakların paylaşımıyla ilgili çatışmaların önemli rol oynar. Bu kaynakların paylaşımı konusunda, yarışmacı bir tutum yerine işbirliği yaparak kaynakların arttırılmaya çalışılması, tarafların birbirlerinin çıkarlarını gözetenek çözüm üretmesini sağlar.

3. Farklı Değerlere Sahip Olma

Çatışmanın üçüncü nedeni ise kişilerin farklı değerlere (inançlar, öncelikler, ilkeler) sahip olmalarıdır. Savunulan değerler karşıt ise, çoğu zaman çatışmalara neden olmaktadır. Bu gereksinimden kaynaklanan çatışmalar genelde çözümü zor çatışmalardır. Çünkü; değerler çatışması, insanların kendilerini saldırı altında hissetmelerine ve bunun sonucunda savunmaya geçip, inançlarına daha sıkı tutunmalarına yol açar.

Kreidler'e (1984) göre ise, öğrenciler arasındaki çatışmalar 6 nedenden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler;

1. Rekabetçi sınıf ortamı
2. Güvensiz ve hoşgörüsüz sınıf ortamı,
3. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
4. Duyguların uygun bir biçimde ifade edilmemesi (öfke duygusunun saldırgan anlatımı ve öfkeyi kontrol edememe),
5. Zayıf çatışma çözme becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe, gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak gücün otoriter tarzda kullanımıdır (Akt., Türnüklü ve Şahin, 2002).

2.1.2. Çatışma Çözümünde Davranış Biçimleri

Çatışma temelde bir problem durumu olduğundan, kişinin çatışma çözme konusundaki yaklaşımı onun probleme nasıl yaklaştığı ile ilgilidir. Bu durumda çatışma çözümede kişinin sahip olduğu problem çözme yaklaşımının onun çatışmayı sağlıklı çözüp çözemeyeceği ile ilgili olduğunu göstermektedir (Arslan, 2005). Çoğu zaman bireyler bir eğitim almadan alternatif çözümleri görme ve olumlu seçimler yapma yeteneğine sahip değildirler (Johnson & Johnson, 1995b).

Schrumpf, Crawford & Bodine (2007) çatışmaya sahip olmanın ya da olmamanın bizim seçimimiz dahilinde olmadığını; ancak çatışmayı nasıl çözdüğümüzün bizim seçimimiz ve tercihimiz dahilinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, çatışma olumlu ya da olumsuz yöntemlerle yönetilebilmektedir. Yönetim tarzına bağlı olarak da yapıcı ya da yıkıcı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Çatışma çözümünde en sık kullanılan dört davranış biçimi aşağıda yer almaktadır (Sarı, 2005).

2.1.2.1. Bütünleşme

Çatışma durumunda, tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına önem verdiği durumlarda bu davranış biçimi kullanılır. Bu strateji her iki tarafın kabul edebileceği bir çözüme ulaşmak için açıklık, bilgi alışverişi ve farklılıkların incelenmesini içerir (Gümüşeli, 1994). Taraflar bir araya gelerek gerçek problemi ve ne yapılabileceğini, güven ve açık sözlülükle ifade ederler.

Her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Bir tarafın kazanması zorunlu olarak diğer tarafın kaybetmesi gerektiğini düşünmezler. Her iki tarafında kazanabilmesi için çaba sarf ederler (Öğülmüş, 2006).

Bu stratejide tarafların birbirleri ile olan ilişkileri oldukça önemlidir. Çatışma durumunda açık iletişim yoluyla farklılıklar ve çatışmalar çözülmeye çalışılır. Çatışmayı ortaya çıkarmak ve nedenlerinin incelenip değerlendirilmesi için soruna doğrudan bakılır ve sorunla yüzleşilir. Böylece demokratik bir yöntemle kendi hatalarını düzeltme ve aynı zamanda fikir alışverişi yoluyla çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülmeye çalışılır. (Gümüşeli, 1994).

Çatışma çözümünde kullanılan yapıcı yöntemlerden biri olan bütünleştirme, sorun çözme, işbirliği yapma ve kazan – kazan şeklinde de adlandırılmaktadır.

2.1.2.2. Hükmetme

Hükmetme stratejisi, çatışma durumunda kişinin kendisi için yüksek başkaları için düşük ilgi gösterip iddiasını kazanmak için baskı yapması ile kendisini gösterir. Baskıcı veya yarışmacı olan bu stratejide kişi karşı tarafın ilgi ve beklentilerine önem vermez. Kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle karşı tarafın kaybindan zevk duyarlar. Temel amaç kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doymaktır (Gümüşeli, 1994).

Bu stratejide kişinin amaçları, arkadaşlık ilişkisinden daha ön plandadır. İşbirliğine dayanmayan bu stratejiyi kullanan kişi, diğer kişinin zararına da olsa kendi çıkarlarında ısrar ederler (Çayboylu, 2002). Bu davranış biçiminde kazan-kaybet çabası söz konusudur.

Çatışmayı, bir kişinin kazanması, diğer kişinin kaybetmesi olarak görürler ve kazanan taraf olmayı isterler. Kazanmak onlar için başarı ve beğenme, kaybetmek ise, zayıflık, yetersizlik ve başarısızlık duygusuna yol açar (Öğülmüş, 2006).

Çatışma çözme durumlarında bu stratejiyi benimseyenler girişimciliğini karşı tarafı ezmek için kullandıklarından çatışmanın daha da büyümesine ve olumsuz sonuçlanmasına neden olur.

2.1.2.3. Uyma

Çatışma durumunda kişi için ilişkiler amaçlarından daha önemliyse bu yönetime başvurur. Başkaları tarafından sevilme ve kabul edilmek isterler. İnsanların ilişkilere zarar vermeksizin tartışamayacaklarını, bir tatsızlık çıkmaması için çatışma durumlarında kendi amaçlarından vazgeçerler (Öğülmüş, 2006).

Bu yöntemde arkadaşlık ilişkileri kişinin amacından, istekleri ve beklentilerinden önemlidir. Çatışma devam ettiği zaman arkadaşlık ilişkisinin zarar göreceği endişesi hakimdir (Çayboylu, 2002).

Kişi karşı tarafın ilgisini doymak için farklılıkları önemsememeye ve ortak noktalar bulmak için çaba gösterir. Bu yöntem kişinin kendisinin haksız olabileceğine veya çatışmanın karşı taraf için daha önemli olduğuna inandığı zaman etkili olabilir (Gümüşeli, 1994).

2.1.2.4. Kaçınma

Kaçınma stratejisi bireyin kendisi ve başkaları için düşük ilgi göstermesidir. Kişi bu tür durumlarda çatışmayı görmezden gelme, önem vermeme ve kişisel düşüncelerini ifade etmeme davranışlarını sergilerler. Kendine güveni olmayanların çok sık kullandığı bir stildir (Gümüşeli, 1994).

Kaçınma, çatışma durumlarında bireyin hem kendisi için hem de karşı taraf için ısrarcı olmadığı durumlarda seçtiği davranış biçimidir. Kişi çatışma yaratan kişilerden ve

sorunlardan uzak dururlar. Çatışmanın üzerine gitmez, çatışmayı erteler veya geri çekilirler (Çayboylu, 2002).

Bu yöntemi benimseyenler çatışmayla yüz yüze gelmekten, fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilmenin daha kolay olduğuna inanırlar (Öğülmüş, 2006).

Çatışma çözümü için çaba harcamanın zaman ve enerji kaybına yol açacağı düşünülürken, bu yöntem etkili olabilir (Sarı, 2005). Kaçınma kayıtsızlık, soyutlama ve çekilme gibi farklı şekillerde uygulanabilir.

Kayıtsızlık

Bu yöntemde çatışan taraflar görüş ayrılığının olduğu durumlarda sık kullanılır. Görüş farklılıklarını dile getirmeden karşı tarafa karşı fiziksel olarak uzak durmaya çalışılır. Görüş birliğinin sağlanmayacağını düşünen kişiler bu yöntemde başvururlar (Gümüseli, 1994).

Çatışmanın çok fazla yıkıcı olmadığı düşünülen durumlarda başvurulan bu yöntemde uzun vadede sorunun derinleşmesine neden olur.

Soyutlama

Soyutlamada ilgisiz kalma gibi çatışmaya yaşayan kişiler çatışmayı kendilerine göre tanımlar ve karşı tarafın tepkilerini dikkate alma gereği duymazlar. İlişkilerin çok önemli olmadığı durumlarda tarafsızlık sürdürülür ve soyutlamaya devam edilir (Gümüseli, 1994).

Çekilme

Kaçınma stratejisinin en çok kullanılan yoludur. Bu yöntemde çatışma yaşayan kişiler çatışmanın olumsuz tarafına odaklandıklarından, çatışma yaşanan ortamdan fiziksel olarak uzak dururlar.

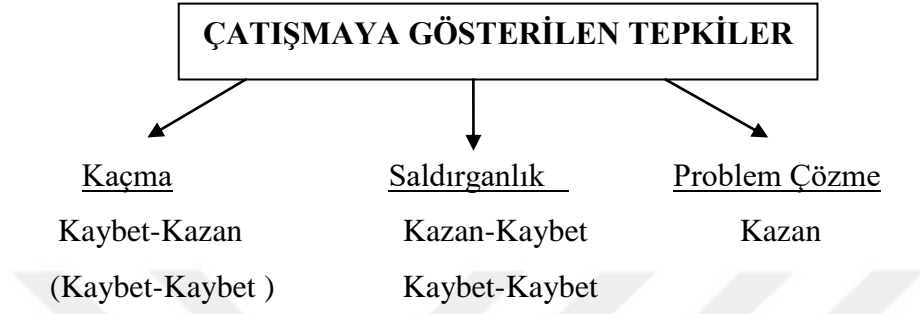
Geri çekilmeye benzeyen veya o amaçla yapılan bu yöntemde, görüş ayrılığının olduğu ve birbirlerinden kaçınmanın imkansız olduğu durumlarda kullanılır. Karşı tarafın daha güçlü olduğuna inanılır, kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmekten vazgeçirilir (Gümüseli, 1994).

Kaçınma yoluyla çatışmayı çözümlenmede kullanılan bu üç yöntem de iletişimi zarar vermesi, güvensizlik yaratması ve yardımlaşma ortamının kaybolmasına yol açması nedeniyle çatışma çözümü için olumsuz etki yaratmaktadır (Sarı, 2005).

Çatışmayı çözmek için seçilen davranış biçimi çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olmasını belirlemektedir. Hükmetme ve kaçınma davranış biçimleri genel olarak yıkıcı çatışma çözüme grubuna girer. Uyma, çatışmadan kaçınma sürecine uygun bir davranış biçimidir. Bu davranış biçimleri tercih edildiği zaman kişi çatışma sonucunda olumsuz duygular yaşamaktadır.

Bütünleşme ise, yapıcı çatışma çözme biçimleridir. Taraflar bu davranış biçimini tercih ettiğinde ise, çatışma sonucunda olumlu duygular yaşamaktadırlar (Johnson vd., 1994).

Çatışma çözümünde kullanılan bu dört davranış biçimi dışında çatışma anında gösterilen tepkiler üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; kaçma, saldırganlık (kavga etme) ve problem çözmedir. Çatışmaya gösterilen tepkiler Şekil 2' de yer almaktadır.



Şekil 2: Çatışmaya Gösterilen Tepkiler (Taştan, 2010, 25)

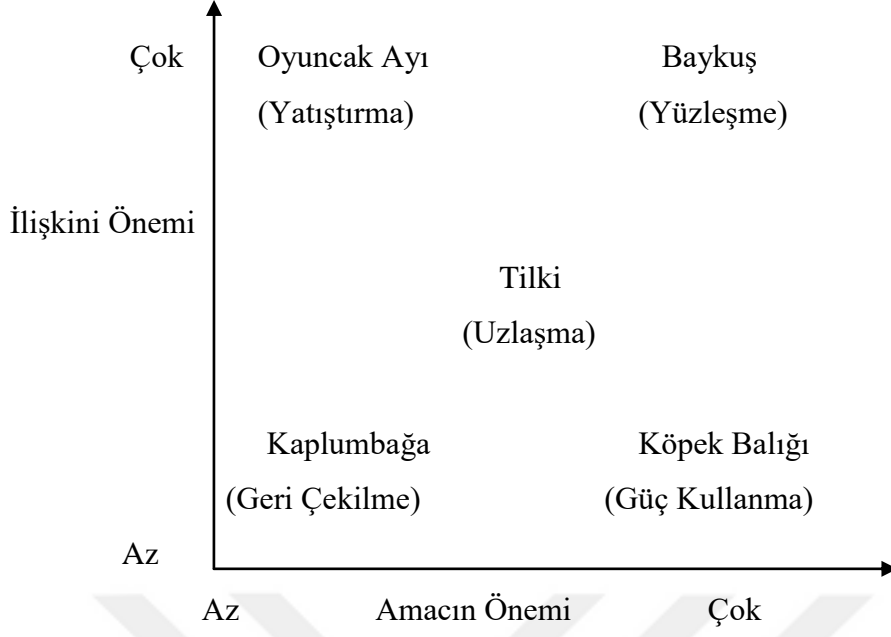
1. Kaçma: Bazı çatışma durumlarda birey çatışmaya son vermek için kendi amacından vazgeçerek ve uygun olmayan çözümleri kabul ederek çatışmadan kaçır. Çatışma çözme durumlarında gösterilen bu tepki bir kaybet-kazan yaklaşımıdır. Eğer taraflar çatışmayı görmezden gelip inkâr etme yolunu seçerse bu kez de kaybet-kaybet yaklaşımı sergilenir. Bu davranış biçimi, güvensizliğe, hayal kırıklıklarına, yaşanabilecek korku ve endişelere yol açar.

2. Saldırganlık (Kavga Etme) : Bu tepki biçiminde tarafların birbirleri üzerinde güç kullanmaları söz konusudur. Taraflardan birinin kazanabilmesi için diğer tarafın kaybetmesi gerektiği düşünülür. Her iki taraf konuşmak ve çözüm üretmek yerine karşı tarafa saldırarak ve ya şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmak ister. Bu davranış biçimi, tarafların sorunları üzerinde konuşmak istemedikleri ve ya birbirlerinin gereksinimlerine önem vermedikleri zaman ortaya çıkar.

3. Problem Çözme: Problem Çözme ise; çatışma yaşayan kişilerin birbirlerini suçlamadan ve birbirlerine zarar vermeden karşılıklı işbirliğine dayalı olarak sorunları üzerinde odaklaşmasıdır. Taraflar karşılıklı iletişime geçerek, etkili dinleme ve empati becerilerini kullanarak sorunu çeşitli bakış açılarından değerlendirir. Bunun sonucunda da her iki tarafı kazanabilmektedir.

Çatışma durumlarında, taraflar için ilişkinin ve amacın önemine verdikleri değere bağlı olarak değişen beş farklı çözüm stratejisi bulunmaktadır (Taştan, 2010).

Bu çatışma çözme stratejileri Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3: Çatışma Çözme Stratejileri (Taştan, 2010, 43)

Şekil 3’de görüldüğü gibi, her bir çatışma çözme stratejisi birer hayvanla sembolize edilmiştir. Bir çatışma durumunda; çatışmaya yol açan amacın önemi ve çatışma yaşanan kişilerle olan ilişkinin önemine bağlı olarak bu stratejiler kullanılır.

1. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Bu stratejiyi kullananlar sorunları ortaya çıkarıp, çözmekten kaçınırlar. Çatışma yaşadıkları kişilerden uzak durarak, fiziksel olarak yüz yüze gelmek yerine psikolojik olarak geri çekilmeyi tercih ederler. Kendi kabuğuna geri çekilen bu kişiler için hem kendi gereksinimleri hem de başkalarının gereksinimleri önemli değildir.

2. Oyuncak Ayı (Yatıştırma): Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler için kendi istek ve gereksinimleri değil, karşı tarafın istek ve gereksinimleri önemlidir. Onlar için başkaları tarafından hep kabul edilme ve sevilme isteği vardır. Çatışma durumlarında, insanların birbirlerine zarar vermeden konuşamayacaklarına inandıkları için tatsızlık çıkmaması ve insanların incinmemesi için çatışmalardan kaçınmayı tercih ederler. Herkesi mutlu etmek ve ilişkilerini sürdürmek için çatışmalarda yatıştırıcı rolünü üstlenirler.

3. Köpek Balığı (Güç Kullanma, Kazanma): Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler sadece kendi gereksinimlerini karşılayabilme çabasıdadırlar. Her zaman kendi amaçları ön planda olduğu için karşılarındaki kişilere kendi çözümlerini dayatıp zorlarlar. Onlar için kazanmak güç ve gurur, kaybetmek ise zayıflık ve başarısızlık kaynağıdır. Bu yüzden kazanmak için; gözdağı verirler, şiddet kullanırlar ve karşılarındaki kişiyi ezmek isterler.

4. Tilki (Uzlaşma): Bu tür çatışma çözme yolunu kullanan kişiler kendi amaçlarını gözetirken ilişkilere de önem verirler. Bu kişiler hep bir uzlaşma aradıkları için kendi çıkarlarından vazgeçerken karşılarındaki kişileri de kendi çıkarlarının bir kısmından vazgeçirmeye çalışırlar. Her iki tarafın kazanabilmesi için özveride bulunurlar.

5. Problem Çözme (Baykuş): Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler her iki tarafın gereksinimlerine önem verip gereksinimleri birlikte karşılayabilmenin yollarını ararlar. Tartışmaya açıktırlar ve her iki tarafa da doyum sağlayacak çözümler bulmak için çaba gösterirler. Bu kişilere göre çatışmalar, ilişkileri geliştiren bir araçtır ve onların gelişimlerine katkıda bulunur. Bu strateji kullananlar çatışmalarında uzlaşmaya varırlar ve her iki taraf da kazanır.

Alan yazınında yer alan sınıflamalardan yola çıkılarak çatışma çözme davranışlarını saldırgan ya da yıkıcı, problem çözme ya da yapıcı ve kaçınma stratejisi şeklinde olmak üzere üç genel gruba ayırmak mümkündür.

2.1.3. Çatışma Çözme İlkeleri

Yaşanan çatışmaları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmek amacıyla geliştirilmiş çatışma çözme ilkeleri vardır. Bu ilkeler; müzakere, arabuluculuk ve ortak karar vermedir. Çatışma çözme yazınında ve uygulamasında bu ilkeler değişik terimlerle kullanılmasına rağmen, aşağıda açıklık getirilmesi için tanımlanmıştır (Schumpf, Crawford, & Bodine, 2007, 49).

1. Müzakere (pazarlık) : Çatışma yaşayan tarafların, çatışmayı çözmek için üçüncü bir kişiden yardım görmeden, çözüm için ortak çaba gösterdikleri, karşılıklı gereksinimleri tartışmak için yüz yüze geldikleri bir çatışma çözme yöntemidir.

2. Arabuluculuk: Çatışma yaşayan tarafların, çatışmayı çözmek için arabulucu denilen üçüncü bir kişi bir kişinin yardımıyla çözüme ulaşmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde de taraflar bir araya gelmektedir. Ancak; arabulucu iletişim becerilerini ve çatışma çözme basamaklarını iyi kullanan biri olarak taraflara çözüm için yardım eder.

3. Ortak Karar Verme (Hakem Kararı): Çatışma yaşayan tarafların, bütün tarafların desteklediği, benimsediği bir hareket planı oluşturarak, çatışmayı çözmek için işbirliği yaptıkları bir grupta sorun çözme yöntemidir. Bu yöntemde üçüncü kişi tarafsızdır ve karar verme yetkisine sahiptir.

Bu tez kapsamında uygulanan çatışma çözme eğitim programında, yukarıda tanımlanan çatışma çözme ilkelerinden, her iki tarafın da gereksinim ve çıkarlarının gözetildiği, yani her iki tarafın da kazandığı, üçüncü bir kişiye gereksinim duymadan

tarafların kendi çatışmalarını kendi aralarında çözmelerini sağlayan "müzakere çatışma çözme ilkesi" esas alınmıştır.

2.1.4 Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları

Çatışma çözme süreci, çatışmanın fark edilmesi ve nedenlerinin anlaşılmasıyla başlar, çatışmaya çözüm buluncaya kadar devam eder (Öğülmüş, 2006). Akbalık'a (2001) göre de çatışma çözme, çatışma yaşayan tarafların işbirliğine dayalı, her iki tarafında gelişmesini ve kazanmasını sağlayan ve çözüm üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Çatışma çözme süreci kişilerin birbirlerini suçlamadan ve aşağılamadan, etkili ve sağlıklı iletişim kurarak sorunlarını konuşabildiklerinde işlemeye başlar. Taraflar öncelikle bir sorunlarının olduğuna farkına varıp kabul eder, çözüm yollarını ararlar. Sonra her iki taraf için de en uygun olan çözüm birlikte bulunur ve uygulamaya konularak çatışma yapıcı bir şekilde çözülür (Öner, 2006).

Çatışma çözme süreci sekiz adımdan oluşmaktadır (Taştan, 2010). Bunlar;

1. Etkili ve olumlu ortamın oluşturulması: Çatışma çözme sürecine başlarken olumlu bir tutum içerisinde olmak, sürecin etkili bir şekilde sürdürülmesini ve anlaşmaya kolay ulaşmayı sağlar. Etkili ve olumlu ortam oluşturulurken dikkat edilecek noktalar aşağıda yer almaktadır.

-**Kişisel Hazırlık:** Kişi konulara dürüst ve açık olarak kendisini hazırlamak için çaba sarf etmelidir. Karşı tarafın duygu, düşünce ve davranışlarına önyargısız bir şekilde yaklaşmaya hazırlıklı olmalıdır.

-**Zamanlama:** Konuşmak için her iki taraf rahat ve hazır olacağı en uygun zaman belirlenmelidir.

-**Yer:** Konuşmanın zamanlamasında olduğu gibi tarafların kendilerini rahat hissedebilecekleri yer önemlidir.

-**Açılış Cümlesi:** Olumlu cümlelerle konuşmaya başlamak her iki tarafı olumlu yönde etkiler. Olumlu ve yapıcı açılış cümlesi, karşıdaki kişiye iletişime açık olduğunu, istekli olduğunu ve çatışma çözümü için orada olduğunu hissini vererek güven duygusunu geliştirir.

2. Alguların netleştirilmesi: Bu adımda tarafların sorunu kendi algıladıkları biçimde ifade etmeleri sağlanır. Sorunun tam olarak bilinmemesi, çoğu zaman tarafların farklı sorunlar üzerinden tartışmakta oldukları görülmektedir. Bu yüzden sonuca ulaşmak isteniyorsa sorunun tam olarak ne olduğunun netleştirilmesi gerekir.

3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma: Kişiler hem kendi hem de karşı tarafın korku, istekleri, düşünceleri, amaçları ve gereksinimlerine karşı duyarlı olmalıdır. Karşılıklı olarak gereksinimler paylaşıldığı zaman ortak gereksinimlerin ortaya çıkması sağlanır.

4. Olumlu enerjinin paylaşılması: Kişilerim genel görünüşleri, konuşma tarzları, davranış biçimleri çevreleri için enerji kaynağıdır. Olumlu enerjinin verilmesi ilişkiyi olumlu bir biçimde kuvvetlendirir. Çatışma çözme durumunda her iki tarafında olumlu enerjilerini harekete geçirir ve birbirlerini destekler.

5. Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte neler olduğunun anlaşılması: Geçmişteki olumsuz yaşantılar ve olumsuz çözüm yollarını sürdürmenin çatışma çözümüne hiçbir faydası yoktur. Şu an yaşananlar üzerine odaklanarak gelecekle ilgili çözümler üzerinde çalışırken geçmişte neler olduğunu farkına varılmalı ve olumsuz çözümler tekrarlanmamalıdır. Esnek ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşarak, kişiliğe değil davranışa yönelik mesajlar karşı tarafa iletilmelidir.

6. Seçeneklerin geliştirilmesi: Çatışma çözme sürecinde her iki tarafın da çıkarlarını gözetken çözümler bulunmalı, uygulanabilir seçenekler üzerinde yoğunlaşmalı, iki tarafında gereksinimlerini karşılamayan seçenekler üzerinde ısrarcı olunmamalıdır. Seçenekler üretirken özgürce ve olabildiğince çok seçenek üretilmeye çalışılmalıdır. Anahtar olan seçenekler belirlenerek tanımlanmalıdır.

7. Uygulanabilir olan seçenekler belirlenmesi: Çatışma çözme sürecinde her iki tarafın da uygulayabileceği, başarı şansı en yüksek olan görüşler belirlenmelidir. Bu seçenekler gereksinimleri karşılayabilecek, adil ve güven sağlayıcı özelliklere sahip olmalıdır.

8. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmaların yapılması: Çatışma çözme sürecinde taraflar kendi isteklerinde ısrarcı olmak yerine anlaşma yolları geliştirmeye, paylaşabilecekleri amaç ve gereksinimleri bulmaya yoğunlaşmalıdır. Bunun içinde tarafların sorumluluk alması ve çatışma çözme sürecinde kazanılan becerileri kullanmaları gerekir.

2.1.5. Çatışma Çözmede Temel Beceriler

Çatışmayla baş edebilmek için yöntem, ilke ve stratejiler kadar çatışma çözme becerilerde oldukça önemlidir. Schrupf, Crawford & Bodine (2007) çatışma çözme sürecinde temel becerilerin önemine dikkat çekerek, bazı tutum, anlayış ve becerilerin çatışma çözme sürecinde kolaylaştırıcı ve zorunlu olduğunu savunmuşlardır.

Çatışmalar genellikle temel becerilerin bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Çatışma çözme sürecinde dinleyen kişinin konuşan kişinin düşünce, tutum ve duygularını anladığını karşı tarafa hissettirmesi ve geri bildirimde bulunması çatışma çözümü için önemlidir.

Taraflar dinlenilmediğini ve anlaşılmadığını hissettiğinde iletişim kesilir ve çatışmalar şiddetlenir (Taştan, 2010).

Öner'e (2006) göre de, konuşma sırasında dinleyen kişi karşı tarafın mesajındaki duygu ve düşünceleri anlayabilmeli ve bunu karşı tarafa iletmelidir. Bu beceriye sahip olmak kişilerarası çatışma çözme süreci için oldukça önemlidir.

İnsanın zaman zaman bir dinleyici gereksinimi vardır. Kişilerarası problemler olduğunda kişi etkin bir şekilde dinlenirse sorun çözülebilir. Etkin bir şekilde dinlenen kişi kendisi ve durum hakkında daha olumlu duygulara sahip olur. Kişi böylece kendisine saygı duyulduğunu hisseder ve böylece sağlam ilişki kurulmasına yardımcı olur (Acar, 2010).

Çatışmayla başa çıkabilmek ve çatışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmek için temel iletişim becerilerinin bilinmesi ve bu alandaki becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bu beceriler etkili dinleme, yapıcı konuşma ve iletişim dilidir. Bu becerilere sahip olan kişiler daha sağlıklı ilişkiler, dostluklar ve arkadaşlıklar kurmasına büyük katkıda bulunur (Öner, 2006).

Çatışma çözme alan yazınında farklı tanımlamalar ve başlıklarla yer alan bu beceriler Schrupf, Crawford & Bodine (2007) tarafından altı temel beceri grubu adı altında toplanmıştır. Bu temel beceriler, oryantasyon becerileri, algı becerileri, duygu becerileri, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileridir (Schrumpf, Crawford, & Bodine, 2007).

1. Oryantasyon Becerileri: Değerler, inançlar, davranışlar ve etkili çatışma çözmeyle uyumlu eğilimleri içerir. Bunlar;

- Şiddet içermeyen davranışlar
- Merhamet ve empati
- İnsafılık
- Güven, hoşgörü ve adalet
- Onur ve diğer insanlara saygı
- Farklılıkları ödüllendirme ve karşıtlıkların kabulü

Bu beceriler, ortaklığı artırıcı ve önyargıları azaltıcı nitelikteki öğrenme aktiviteleri yoluyla gerçekleştirilebilir.

2. Algı Becerileri: Bu beceriler çatışma gerçeğini insanların nasıl anladığını ele alır. Algı becerileri aşağıdakileri içerir:

- Bir durumu diğer tarafın gözüyle görebilmek için empati kurmak.
- Kişisel korkuları ve varsayımları tanımak için bireysel değerlendirme yapmak.
- Kararı bir süreliğine erteleyip serbest fikir değişimini kolaylaştırmak.

- Öz saygı ve benlik imgesini korumak için çözümleri şekillendirmek

Bu beceriler kişinin farkındalığını geliştirme olanağı sağlayarak başkalarının da bakış açılarını anlamaya çalışmasına olanak sağlar.

3. Duygu Becerileri: Kızgınlık, hayal kırıklığı, korku ve diğer duyguları yöneten davranışları kapsar. Bu beceriler aşağıdaki davranışlardan oluşmaktadır:

- Duyguları açıkça ifade edebilmek için dil öğrenmek
- Duyguları sakin ve kızmadan dile getirmek
- Diğer insanların duygusal patlamalarına karşı kontrol çalışması yapmak.

Bu beceriler kişiye, çatışma durumlarında, çatışmayı çözmek için gerekli özgüven ve bireysel kontrolü kazandırır. Karşı tarafın duygularının başka duygusal tepkilerinin tetikleyebileceğini anlamasını sağlar.

4. Yaratıcı Düşünme Becerileri: Bu beceriler sorun tanımlama ve karar vermede yenilikçi olmayı sağlayan davranışları içerir. Bu davranışlar şunlardır:

- Soruna farklı bakış açılarıyla yaklaşmak.
- Sorun çözmeye karşılıklı gereksinimlerin araştırılması şeklinde yaklaşmak.
- Seçenek oluşturmak, geliştirmek ve çoğaltmak için beyin fırtınası yapmak.

Bu beceriler, tarafların neler istediklerini, soru sorma yoluyla tanımlayarak, neden istediklerini dikkatle araştırarak açığa kavuşturmayı sağlayan becerilerdir. Beyin fırtınası çatışma çözümünde başarıya ulaşmada, olası çözümleri hazırlamak ve var olan çözümleri de geliştirmek için önemli bir beceridir.

5. Eleştirel Düşünme Becerileri: Analiz etme, varsayımlarda bulunma, strateji uygulama, kıyaslama yapma ve değerlendirme davranışlarını kapsar. Bu davranışlar şunlardır:

- Var olan açık ölçütler oluşturmak ve bu ölçütleri kabul etmek.
- Nesnel ölçütler oluşturmak.
- Seçenekleri seçmek için ölçütler kullanmak.
- Gelecekteki davranışları planlamak.

Bu beceriler, çatışma çözümlerinin insanları sorundan ayırma, durumlara değil çıkarılara odaklanma, karşılıklı kazanç için seçenekler bulma ve karar verirken nesnel ölçütler kullanma ilkelerinin ayrılmaz parçasıdır.

6. İletişim Becerileri: Duyguların ve durumun gerçeklerini etkili bir biçimde değişebilmesine olanak sağlayan dinleme ve konuşma davranışlarını kapsar. Bu beceriler aşağıdaki davranışlardan oluşmaktadır:

- Anlamak için dinlemek.
- Anlaşılacak için konuşmak.

- Duygu yüklü durumları çatışmanın akışına göre dönüştürmek.

Bu beceriler, bir insanın aktif bir şekilde dinlemesi, duyulanların kontrol edilmesini, konunun kendisi üzerindeki etkisinin açıklanmasını, açık uçlu soruların sorulmasını ve duyguların uygun şekillerde ifade edilmesini sağlar.

Çatışma çözme sürecinde kullanılan iletişim becerilerinden "sen dili" ve "ben dili" ni bilmek, aralarındaki farkı öğrenmek ve "ben dili" ni kullanma becerisini kazanmak daha sağlıklı çözüme ulaşılmasını sağlar. Sen dili; karşıdaki kişinin kişiliğine yönelik olan, onu değersiz kılan ve psikolojik bir cezalandırmanın söz konusu olduğu bir olumsuz iletişim biçimidir. Ben dili ise; mesajı veren kişinin ortadaki konunun kendi sorunu olduğunu, kendi duygu ve düşüncelerini karşıdaki kişiyi suçlamadan ve kişiliğine saygı duyulan olumlu iletişim becerisidir (Acar, 2010).

Çatışma çözme durumlarında taraflar bu yöntemleri ve bu yöntemleri gerçekleştirebilmek için gerekli becerileri öğrendiklerinde, hem kendi çatışmalarını daha yapıcı çözecekler hem de diğer insanların çatışmalarını çözmelerine yardımcı olabileceklerdir.

2.1.6. Çatışma Çözme Sürecinde Duyguların Önemi

Kişilerarası sorunlarda duyguların insan psikolojisi ve fizyoloji üzerindeki etkileri bilmek yapıcı ve kalıcı çözümler için oldukça önemlidir.

Bir çatışma durumunda hissedilen temel duygular, öfke, üzüntü ve engellenmedir. Bu duygular kontrol edilmediğinde, sonu şiddetle biten davranışlara neden olabilir. İlk bakışta olumsuz ve yıkıcı gibi görünen bu duygular etkili biçimde ele alındığında, yapıcı bir etkiye de sahiptir. Bu duyguları bastırmak, kişinin kendini baskı altında hissetmesine bunun sonucunda kendisine ve çevresine zarar vermesine neden olabilmektedir (Uysal, 2006).

Schrumpf, Crawford & Bodine'e (2007) göre de, çatışma çözenin gelecekte kabul edilebilir davranışlar oluşturmaya ve geçmişte olan davranışları cezalandırmamak için duyguya dayalı sistem geliştirilmesi gerekir. Duygulara dayalı sistem geliştirildiği zaman; çatışma durumlarında uygun olmayan davranışların sonuçları bilinmekte, otorite sistemin içinden çıkmakta, kural karmaşası azalmakta ve tutarlı davranışlar sergilenmektedir.

Çatışma çözme durumlarında duygular bizi eyleme hazırlar, gelecekteki davranışlarımızı şekillendirir ve sosyal etkileşimimizi düzenlememize yardımcı olur (Akgün ve Araz, 2010).

Yaşanan kişilerarası sorunlar kişide duygusal olarak rahatsızlık yaratabilmektedir. Bireyin yaşadığı sorunu anlaması ve baş edebilmesi için öncelikle sorun karşısında yaşadığı duyguların farkında olması gerekir. Sevinç, kızgınlık, sevgisi, öfke gibi duyguların iyi ifade

edilmemesi kişilerarası ilişkilerin nitelik ve niceliğini sınırlayarak psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir (Kuzucu, 2007).

Çatışma çözme süreçlerinde duyguları rahat bir biçimde sergilemek çatışma çözümüne olumlu yönde etkilemektedir. Duygular bu doğrultuda, çatışmayı olduğu kadar çatışma çözme sürecini de besleyen enerjilerdir. Bazı duygular (endişe, üzgünlük vb.), çatışmaları hafifletebilecek, önleyebilecek veya kontrol altına alabilecek güce sahiptir (Basım, Çetin ve Meydan, 2009).

Çatışma durumlarında tarafların birbirlerinin duygularını anlamaları, çatışmaları çözme istekleri ve işbirliği yapma eğilimini artırır. Böylece çatışma olumlu ve yapıcı bir şekilde çözüldüğünde de çatışma sürecinde bireyi kötü etkileyen duygular yerini sevinç, mutluluk ve huzur gibi duygulara bırakır.

2.2. Çatışma ve Çatışma Çözme İle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

2.2.1. Psikanalitik Kuram ve Çatışma

Psikanalitik kuramın kurucusu Freud, insanın cinsellik ve saldırganlık olmak üzere iki temel içgüdüye sahip olduğunu savunmuştur. Kişi, saldırganlık içgüdüsünün etkisiyle hem kendisi hem de toplum arasında sürekli çatışma yaşar. Yaşama içgüdüsünün etkisiyle de çatışmaları çözmeye çalışır. Freud'a göre, ergenlik döneminde hızlı değişimler olduğundan id ve ego arasında çatışmalar daha yoğun olarak yaşanır ve bu da içsel çatışmalara neden olur. İd, ego ve süper ego arasındaki psişik enerjinin kontrolü için kişide kaygı ortaya çıkar. Bu kaygının işlevi ise, olası bir tehlikeye karşı organizmayı korumaktır (Corey, 2008).

Freud'a göre, ergen bu kaygıyla başa çıkmak için ailesi, arkadaşları ve çevresiyle sürekli çatışmalar yaşar. Kendi ailesiyle sanki yabancıymış gibi yaşamaya çalışan ergen, kendini özdeşleştirebileceği arkadaşlar aramaya başlar. Bu arayış sık sık arkadaş değiştirerek, bugün dost olduğu ile yarın çatışmalar yaşayarak devam eder. Bu çatışmalarda da genel de kavga ederek çözülmeye çalışılır (Kulaksızoğlu, 2009).

Freud'a göre, insanların yaşadıklarının bu kaygıyı azaltmanın yollarından biri savunma mekanizmalarını harekete geçirir. Bu savunma mekanizmaları kişinin yaşadığı psişik acıyı azaltmak için gerçeği çarpıtan zihinsel araçlardır. Kişinin yaşadığı çatışma durumlarında bu savunma mekanizmalarının aşırı kullanılması psikolojik işlevi bozar (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010).

Freud savunma mekanizmaları kullanılarak başa çıkılan nevrotik kaygı dışında ahlaki kaygı üzerinde de durmuştur. Ahlaki kaygı kişinin, alt benliğin dürtüleri ile üst benliğin sıkı

ahlaki kuralların çatışmasıdır. Kişinin çatışma yaşamasına sebep olan bu kaygı sonucunda da suçluluk duygusu ortaya çıkmaktadır (Burger, 2006).

Her gelişimsel dönemde üstesinden gelinmesi beklenen çatışmalar vardır. Psikanalitik kuram bir sonraki gelişim basamaklarının da kendine özgü gelişim krizlerinin olduğunu belirtmekte ve bu krizlerin kişide çatışmalar yarattığını savunur. Bu çatışmaların uygun bir biçimde çözülmesi sağlıklılığa, uygun olmayan çözümü ise sağlıksızlığa işaret etmektedir (Corey, 2008).

Erikson çatışmanın insan yaşamındaki önemine dikkat çekerek kimlik oluşumunda önemini vurgulamıştır. Erikson sekiz psikososyal aşamaya ayırdığı insan yaşamının her birinin çözülmesi gereken bir çatışma veya kriz olarak nitelendirmiştir. Ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde yaşanması gereken belirli krizler vardır ve bunların sağlıklı gelişim için uygun bir biçimde çözümlenmesi gerekir. Bireyin geçmişi, geleceğini şekillendirmesinde etkili olduğu için, gelişimde, bir süreklilik bulunmakta ve her bir aşamada krizlerin yaşanması kaçınılmazdır. Erikson bu sekiz aşamayı şu şekilde açıklamaktadır (Corey, 2008) :

Bebeklik döneminde fiziksel ve duygusal gereksinimlerin karşılanmaması sonucu temel güvene karşı güvensizlik duygusu oluşur. Çocuk büyüdüğü zaman dış dünyaya karşı bir güvensizlik yaşadığı için özellikle kişisel ilişkilerde çatışmalar yaşar.

Erken çocukluk döneminde çocukta otonomiye karşı utanç ve çekingenlik yaşadığı için bu yaş döneminde genelde içsel çatışma hakimdir.

Okul öncesi dönemde ise, kendilerine yeteri kadar özgürlük tanınmadığı zaman girişime karşı suçluluk duygusu oluşur ve ilerleyen yaşlarda hep başkalarının kendileri için tercihlerde bulunmasını istediğinden dolayı aile ve arkadaşlarıyla çatışmalar yaşar.

Okul döneminde ise, çocuk başarıya karşı aşağılık duygusu yaşamaya başlar. Başarısızlık yetersizlik duygusunun oluşmasına sebep olduğundan hem içsel çatışmalar hem de kişilerarası çatışmalar yaşanmaktadır.

Ergenlik döneminde ise kişi sürekli kimlik arayışı içindedir. Kimlik oluşturma ile başarısızlık, kimlik karmaşası ile sonuçlanabilmektedir. Özellikle bu dönemde ergen kendisi, ailesi ve çevresiyle yaşadığı çatışmaları uygun olmayan yöntemlerle çözme eğilimindedir.

Genç yetişkinlik döneminde kişisel ilişkiler kurmakta yaşanan sorunlar; orta yaş döneminde gelecek nesillere uğraş verme çabası içindeyken olumsuz sonuçlanması sonucu oluşan durgunluk ve yaşlılık döneminde geçmişte yaşanan şeylerden dolayı duyulan ümitsizlik ve keder, kişilerin günlük hayatlarında kendisi ve kişilerarası ilişkilerinde çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır.

2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, insanların tutumları- ödüllendirmeler ve cezalar- kişinin davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal öğrenme kuramının temel öğretisi, insanların pekiştirmeye yol açması olası tarzlarda davranmaları ve kişisel davranış farklılıklarının öncelikle büyüme sürecinde kişinin öğrenme deneyimi türlerindeki farklılıklarından kaynaklanmasıdır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hoeksema, 2010).

Bandura'ya göre insanlar, başkalarının eylemlerini gözlemleyerek ve bu eylemin sonuçlarına dikkat ederek öğrenirler. Birçok sosyal davranış bütün ortamlarda aynı şekilde ödüllendirildiği için, kişi bazı davranışların uygun olduğu, bazı davranışların uygun olmadığı bağlamları ayırt etmeyi öğrenir. Okulda, oyun içerisinde veya evde fiziksel saldırı için desteklenen çocuk, büyük bir olasılıkla saldırgan bir kişilik geliştirecek ve yaşadığı tüm çatışma durumlarına genelleyecektir (Atkinson vd., 2010).

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, çevre sadece davranışlarımızı etkilememekte, davranış da içinde bulunduğumuz çevrenin türünü belirlemekte ve bu da davranışlarımızı etkilemektedir. İnsanların size nasıl davrandığı kısmen sizin nasıl davrandığının bir sonucudur. Dışsal ödüllerin olmadığı zaman ise içsel pekiştirmeler rol oynar. Böylece kişinin yaşadığı çevredeki çatışma çözme yaklaşımı kişiyi etkilediği gibi kişinin çatışma çözüm yaklaşımı da çevreyi etkilemektedir (Burger, 2006).

Ergenlik döneminde ergen kimlik arayışı içindeyken kendisine uygun yetişkin modelleri arayışı içindedir. Kendisine model aldığı kişilerin çatışma çözme becerilerini model alır ve taklit eder. Ergenin model aldığı kişilerin çatışma çözme becerileri sağlıklı, uygun ve olumlu olduğu zaman ergende yaşadığı çatışmalarda bu becerileri kullanır. Dolayısıyla kuramın savunduğu gibi olumsuz çatışma çözme becerileri değiştirilmesi mümkün olduğu için sağlıklı çatışma çözme becerileri eğitimle kazandırılması mümkündür.

2.2.3. Davranışçı Kuram ve Çatışma

Davranışçılar davranışın nedenleri, öğrenme deneyimi ya da koşullanma ile açıklar. Tüm davranışlarımız çevresel uyarıcıların alınması ile şekillenir ve yine çevresel uyarıcıların verilmesiyle değiştirilir. Skinner, sorunlu davranışların temel koşullanma ilkeleri ile değiştirilebileceğini savunmaktadır. Klasik ve edimsel koşullanma ile sorunlu davranışlar ödüllendirilir veya cezalandırılır. Yerinde ve zamanında kullanılan olumlu pekiştiricilerle sorunlu davranışların ortadan kaldırılır (Burger, 2006).

Davranışçı kuramda kullanılan ceza yöntemine bazı yazarlar yan etkilerine değinmişler ve her ne kadar ceza davranışı ortadan kaldırırsa da bireyi olumsuz etkiler, çoğunlukla yönetimi zor olan istenmeyen yan etkilere yol açabilir. Bu yan etkiler, cezaya karşı gösterilen duygusal tepkiler, kaçma ve kaçınma davranışlarının ortaya çıkması, ceza kullanımını için olumsuz pekiştirme, ceza kullanımı ve etki sorunlardır (Corey, 2008).

Günlük yaşamımızda ceza, öç almak gibi olumsuz bir şekilde kullanılır. Ceza çoğunlukla istenmeyen davranışın bastırılmasına neden olmaktadır. İstenmeyen davranışın bastırılmasında bile, ceza istenen davranışların öğretilmesine yol açmaz. Bastırılan davranışların yerini alabilecek uygun davranışları geliştirmek için pekiştiricilerin kullanılması şarttır. Davranış değiştirme programlarında cezanın yeri vardır, ancak ceza sadece uygun davranışlar geliştirmeyi hedefleyen pekiştirme stratejilerini desteklemek için kullanılmalıdır (Corey, 2008).

Okulda çatışma durumlarında istenmeyen davranışları gösteren öğrencilere verilen ceza yöntemi anlık olarak sorunu ortadan kaldırdığı gibi görünse de sorunlu davranışın tekrar ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu kuramın savunduğu gibi sorunların davranışların değiştirilmesi için yeni uyarıcıların verilmesi gerektiğinden çatışma çözme durumlarında çatışmayı kendi aralarında çözebilecek becerilerin öğretilmesi eğitim programlarıyla mümkün görünmektedir.

2.2.4. Hümanistik Yaklaşım ve Çatışma

Hümanistik yaklaşımın öncüsü Rogers'a göre, insanların davranışları, yaşayan tüm organizmalarda doğuştan gelen bir içsel büyüme ve gelişme ihtiyacının sonu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğer kişi kendi haline bırakılırsa sahip olduğu tam kapasiteyle kendi yolunda ilerleyip olumsuz bir eğilim göstermeyecektir. Çocukların okul yaşantılarında bazen yıkıcı veya anti sosyal davranışlar göstermesinin çevre ile yaşadıklarının bir ürünü olduğunu, bunun onların psişik yapısından kaynaklanmadığını savunmaktadırlar. Yani; insanlar varlıklarını tehdit eden bir durum olduğunda büyüebilmeleri için saldırgan olduklarını iddia etmektedirler (Murdock, 2012).

İnsanların iyimser tarafına odaklanan Maslow ise yetersizlik ve büyüme gereksinimlerine dayalı olarak beş ana sınıfa ayırdığı ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturmuştur. Öncelik sırasına göre oluşturduğu hiyerarşi şöyledir:



Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Burger, 2006, 432).

Maslow'a göre; insanlar gizil güçleri ortaya koymak için bu temel ihtiyaçları karşılanması sırasında kendisinin ve karşı tarafın gereksinimleri uyuşmadığı zaman çatışma yaşanır (Burger, 2006).

İnsancıl yaklaşımı benimseyen öğretmenler, yöneticiler ve anne-babalar herhangi bir problem durumunda tutarlı, empatik ve problem yaşayan kişileri koşulsuz bir şekilde kabul ettiklerinde sağlıklı bir çözüme kavuşurlar (Corey, 2008).

İnsanların yapıcı yönü üzerinde duran bu yaklaşıma göre de, çatışma yaşayan öğrencilerin güçlü yönleri üzerinde durulduğu zaman gerekli çatışma çözme becerilerinin kazandırılması mümkün görünmektedir.

2.2.5. Gordon Modeli ve Çatışma

Gordon'a (2015) göre, evde, okulda çatışmaların çıkması kaçınılmazdır. Kişilerarası ilişkilerimizde yaşanan bu çatışmalar zararlı değildir. İlişkide çatışma yoksa çocuklar anne-babaları ya da öğretmenleriyle tartışmayacak kadar korkutulmuş demektir. Bu yüzden çözülmeyen bırakılan çatışmalar ilişkileri zedeler.

Çocuklarda iç disiplinin gelişmesinin önemi üzerinde Gordon'a (2015) göre, çatışmaları yıpratıcı yapan, ilişkileri zedeleyen, kullanılan kazan-kaybet yaklaşımıdır. Bunun yerine çatışma yaşayan tarafların karşılıklı işbirliği, çatışmanın beraber tanımlanması, her iki tarafın gereksinimlerine yanıt verecek çözüm yollarının aranması gerektiğini savunur. Bu yöntem etkili bir şekilde kullanıldığı zaman söz konusu değişimi sağlamada oldukça etkilidir.

Gordon hem yetişkinlerin hem de çocukların çatışmaların çözümünde kullanılabilen, karşılıklı işbirliğine dayalı, Kaybeden-Yok Yöntemi'ni geliştirmiştir. Bu yöntem biri diğerini ezmeden, güç kullanmadan ve her iki tarafın kazanması esasına dayanarak karşılıklı çözüm yolları bulmaya çalışılır.

Gordon'un geliştirdiği Kaybeden-Yok Yöntemi bir süreç olarak şu altı basamaktan oluşmaktadır (Gordon, 2015).

1. Sorunu Tanımlamak.
2. Çözümler Üretmek.
3. Çözümleri Değerlendirmek.
4. En Uygun Çözüme Karar Vermek.
5. Kararın Nasıl Uygulanacağını Belirlemek.
6. Değerlendirme İçin Uygulamayı İzlemek.

Çatışma durumlarında yukarıdaki basamaklar izlenildiğinde öğrenciler çatışmaları çözerken öz disiplini ve ya özdenetimi de öğrenmiş olurlar. Geleneksel ödöl-ceza yöntemi etkisiz olduğu gibi, kullanıldığı zaman istenmedik yan etkiler de oluşturabilir. Bu yüzden sorunlu davranış çok iyi analiz edilmeli ve mantıklı bir şekilde çözülmeye çalışmalıdır (Çelik, 2009).

Yukarıda açıklanan çatışma çözme yönteminin zayıf yanı, kişilerarası çatışmalarda önemli bir yere sahip olan duyguları dikkate almamasıdır. Kişilerarası sorunlarımızda duygularımız da için içine girer; duygular göz ardı edilerek kişilerarası sorunlara kalıcı çözümler bulmak oldukça zordur (Öğölmüş, 2006).

2.2.6. Glasser Modeli ve Çatışma

Glasser'e (1999) göre, davranışlarımız, doğduğumuzdan beri, gereksinimlerimizin birini ya da daha fazlasını en iyi şekilde karşılayacağına inandığımız hedefe yönelir. Yaşamımızı, bu temel gereksinimleri nasıl karşılayacağımızı öğrenmeye çalışarak geçiririz, ama çoğumuz özellikle gençken, bu temel gereksinimlerin tam olarak ne olduğunu bilmeyiz.

Davranışa neden olan, belli bir anda ne istediğimizdir. Dıştaki uyaran neden gibi görünebilir, fakat aslında değildir. İnsan davranışlarımıza sebep olan genetik yapılarımıza işlenen beş temel gereksinimdir. Bu gereksinimler; yaşamını sürdürme, sevgi, güç, eğlence ve özgürlüktür. Yaşam boyu bu gereksinimleri karşılamaya çalışırız (Glasser, 1999).

Glasser'e (1999) göre, bizden yapılması istenen şey temel gereksinimlerimizi karşılıyorsa onu yaparız. Kişi bu gereksinimleri karşılamaya çalışırken engellendiğinde ya da kişiden farklı bir şey istenildiğinde gereksinimlerine ters düşen bu isteklerden dolayı çatışmalar yaşanmasına neden olur.

Bu modele göre; karşılanmayan temel gereksinimler nedeniyle ortaya çıkan sorunların çözümlü için öncelikle yapılması gereken şey, kişilerin temel gereksinimlerini karşılama girişimlerinin engellendiğini saptamaktır. Daha sonra da söz konusu gereksinimleri başka hangi yollarla karşılayabileceği kişiye öğretilmelidir (Öğölmüş, 2006).

Bu modele göre sınıf içerisinde ve ya kişilerarası çatışmalar yaşandığında şu yollar izlenmelidir (Glasser, 1999).

- 1- Öğrenciyle Sıcak Bir İlişki Kurmak
- 2- Davranışa Odaklanma
- 3- Öğrencinin Davranışın Sorumluluğunu Kabul Etmesi
- 4- Öğrenci Davranışını Değerlendirmelidir
- 5- Bir Plan Geliştirmek
- 6- İzleme Çalışması
- 7- Sonuca Bağlanma

Glasser'in sorun çözme yönteminin kullanılması öğretmenlere dört açıdan yarar sağlar. Birincisi, sorun çözme kısa zamanda tanımlanabilir. İkincisi, bu model aşama aşama yapılması gereken işlemleri gösterdiğinden öğrenilmesi kolaydır. Üçüncüsü, öğrenci sorun çözme sürecine aktif olarak katılır. Dördüncüsü, bu model özel ve gözlenebilir öğrenci davranışları üzerine odaklandığı gibi, veriler değerlendirilebilir ve öğrenci sonuçlarını dikkate alır (Çelik, 2009).

2.2.7. Mountrose 5 Aşamalı Sorun Çözme Modeli

Mountrose (2000), sorun çözme yönteminde duygularında yer aldığı 5 aşamalı bir sorun çözme yöntemi önermiştir. Bu modele göre, sorunlar ortaya çıktığında geleneksel yöntemler kullanıldığında, davranışın altında yatan duygu ve düşünceler ele alınmadığı için davranış değişikliğinin olmasının çok zor olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu yöntemler çocukların kendilerini güçsüz hissetmelerine, kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır (Öğülmüş, 2006).

Mountrose'un (2000) çocuklarla daha iyi iletişim kurmayı da içeren 5 aşamalı bir sorun çözme yönteminin aşamaları şunlardır

- 2- Duyguları İfade Etme
- 3- Olumsuz İnançları Bulma
- 4- Olumlu İnançları Bulma
- 5- Geleceği Zihinde Canlandırma

Çatışma çözme durumlarında kişiler aynı olaya farklı duygusal tepkiler gösterebilirler. Bu modelde çatışma durumlarında duygulara çok önem vermesi, olumsuz düşünceleri olumlu düşüncelerle değiştirmesi, çatışma durumlarında olumsuz davranışları değiştirmesi açısından etkili bir model olarak görülmektedir.

2.3. Öfke Kavramı, Özellikleri ve Kuramsal Bakış

Kişilerarası çatışmalar yaşandığında bireyin yaşadığı duygular önemli bir rol oynar. Hayatta karşılaşılan her türlü zorluklar ve problemler karşısında insanın yaşadığı duygular başa çıkması için etkilidir. Bireyin kişiler arası ilişki düzeninde yine duygular ön plana çıkmaktadır. Bu duygular arasında üzerinde durulması gereken en önemli duygu ise öfkedir. Öfke ile başa çıkamamak, öfkeyi uygun bir şekilde ifade edememek veya öfkeyi kontrol edememek genel olarak öfkenin olumsuz olarak bilinmesine yol açar. Soykan'a (2003) göre ise, öfke duygusu, son derece doğal, evrensel ve sağlıklı olarak ifade edildiğinde yapıcı ve kişiler arası ilişkileri onarıcı özelliğe sahip olan bir duygudur.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre öfke; "Engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kızgınlık, hışım, hiddet " olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji sözlüğünde ise öfke; "engellenme, saldırıya uğrama, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik farklı biçimlerde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen olumsuz bir duygu" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005, 3.baskı).

Alan yazınında öfke duygusu sözlük anlamları dışında farklı yönlerden ele alınarak tanımlanmışlardır. Öfke, günlük hayatta, bir haksızlık karşısında, isteklerimiz, beklentilerimiz karşılanmadığında yaşadığımız duygudur. Öfke genel bir ifadeyle bireyin doğuştan getirdiği ve yaşamın ilk yıllarında gelişen, günlük hayat içerisinde çok sık oluşan, karşılanmayan beklentilere, doyurulmamış isteklere ve istenmeyen sonuçlara karşı verilen, saldırganlık ve şiddetle sonuçlanmadığında hayatı zenginleştiren, yaşamın sürdürülmesi için gerekli olan son derece doğal ve evrensel duygusal bir tepkidir (Avcı 2006; Balkaya ve Şahin 2003; Kısaç, 2005; Özmen, 2006; Soykan 2003).

Öfke duygusu 1900'li yıllardan beri farklı kuramcılar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Duygularla ilgili ilk kapsamlı açıklamayı yapan James-Lang kuramcılarında göre öfke; bireyin bir durum karşısında kalp atışlarının hızlanması, göz bebeklerinde büyüme, terleme ve soluk alışverişlerinde hızlanma gibi fizyolojik olarak tepkiler sonucu oluşan bir duygudur. Bu kuram, davranışların duygulardan önce geldiğini ve duyguları etkilediğini savunmaktadır. Yani bireyin yaşadığı öfke duygusu, ortaya koyduğu davranışların sonucunda ortaya çıkmaktadır (Özmen, 2006).

Cannon-Bard Kuramcılarında göre ise, duygular ve bedensel tepkiler birbirinden ayrı olarak ortaya çıkmazlar. Uyarıcı algılandıktan sonra duygular ve bedensel tepkiler aynı anda

ortaya çıkar. Yani öfke duygusu, uyarıcıya verilen tepkiyle aynı anda ortaya çıkmaktadır (Özmen, 2006).

Psikoloji alanında öfkeyle ilgili en kapsamlı açıklamayı, öfkeyi saldırganlığın bir boyutu olarak ele alan Psikanalitik yaklaşım yapmıştır. Freud'a göre, öfke gibi semptomlar psişik çatışmanın sembolleridir. Bu semptomlar kabul edilmeyen arzulara karşı geliştirilen savunmalardır. Öfke duygusunun altında yatan nedenlerin bilinçdışında gizlenmiş olduğunu vurgulamaktadır. Kurama göre, öfkenin bilinçdışındaki nedenleri bulunduğu zaman öfke çözülebilir. Öfke duygusunun bastırılması tehlikeli ve sağlıksız olarak kabul edilmektedir. Bu duygular boşaltılmaz ise psikolojik ve fizyolojin sağlığın bozulmasına neden olur. Freud'a göre, bastırılarak birikmiş olan bu enerji, ortadan kalkmaz, farklı şekillerde dışa vurur (Murdock, 2012).

Psikanalitik yaklaşımı temel alan bir diğer görüş olarak Engellenme-Saldırganlık Hipotezine göre, öfke, engellenmenin bir sonucudur. Öfkenin ortaya çıkışı her zaman engellenmenin varlığını gösterir ve engellenme her zaman bir tür öfkeye yol açar. Engellenmenin saldırganlığa yol açmadığı durumlar, engellenmenin ne kadar nahoş algılandığı ile ilgilidir. Bir olayın engelleyici olup olmaması değil, ona eşlik eden duygunun ne derece nahoş olduğu saldırganlığımızı etkiler. Yani olumsuz duygularımızı azaltan düşünceler, saldırganlığımıza neden olma olasılığını düşürmektedir (Burger, 2006).

Bilişsel Davranışçı Kuram'a göre, insanlar kendilerini başlarına gelen şeylerle, düşünceleri, duyguları ve hareketleriyle rahatsız eder. Ellis'e göre, insanların olayları ve yaşadıklarını yorumlama biçimleri, yaşadıkları psikolojik güçlüklerin oluşumunu etkiler. Öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olan şey, bireyin olayları yorumlama biçimi ve olaylara yüklediği anlamdır. Ellis'e göre, birey öfke duygusuyla sağlıklı başa çıkmak için kendini ve başkalarını suçlamaktan vazgeçmeli ve kusurlara rağmen kendini kabul etmelidir. Yani olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşılmalıdır (Corey, 2008).

İnsanların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenebileceklerini savunan Sosyal Öğrenme Kuramına göre, insanlar çevrede olup bitenleri gözlemleyerek ve gözlediklerini taklit eder öğrenir. Bandura'ya göre hem işlevsel hem de işlevsel olmayan davranışlar model yoluyla öğrenilir. Bu kurama göre, özellikle çocuklar, öfke ifade biçimlerini gözlem yoluyla ebeveyn, öğretmenler, arkadaşlar, film kahramanları gibi modellerden taklit ederek öğrenebilmektedirler. Anne-babanın, öğretmenin cezalandırmaya dayalı eğitim biçimi, çocuğun önce anne babaya daha sonra arkadaşlarına, çevresine karşı kızgınlık, kin, öfke duymasına neden olur (Murdock, 2012).

Öfke duygusuna felsefik yaklaşan Varoluşçu-insancıl yaklaşım ise öfkenin, normal kaygının bir sonucu olarak savunmuşlardır. May ve Yalom'a göre; normal kaygı, karşılaşılan olaya normal tepki vermektir ve değişim için bir motivasyon olarak kullanılabilir. Psikolojik olarak sağlıklı olmak, yaşamın bir parçası olan normal kaygının kabullenilmesi ve mücadele edilmesi gerekir. Fritz Perls'e göre de, birey yaşadığı öfke duygusunun sorumluluğunu kabul etmeyip başkalarına yansıtır. Başkalarının öfkeli olduğuna inanırlar. İnsanların tüm duygular gibi öfkeyi duygusunun sorumluluğunu üstlenip mücadele ettikleri zaman sağlıklı olur (Corey, 2008).

Öfke duygusuna kuramsal açıdan son bakış açısı olarak Birey Merkezli Yaklaşım' a göre, öfkenin insan yaşamında önemli bir görevi vardır. Birey kendisini bir tehdit altında hissettiğinde kendini korumak için tepki verir, bu da saldırgan ya da öfkeli olmasına neden olur. Rogers'a göre yaşanan şey ne kadar çarpıtılmadan veya kesintiye uğratılmadan yaşanmışsa, bireyin fonksiyonel olması da o kadar artar (Murdock, 2012).

Öfke duygusu “durumsal öfke” ve “sürekli öfke” olmak üzere ikiye ayrılır. Durumsal öfke, “amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddetle gerginlik, kızgınlık, sinirlilik hiddet yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur. Sürekli öfke ise, bireyin durumluk öfkeyi yaşama eğilimi, sıklığıdır (Özer, 1994).

Öfke duygusu ifade ediliş açısından da farklılaşmaktadır. Bireyler öfkelerini içe yönelterek, dışa yönelterek veya kontrol etme şeklinde gösterebilirler. İçe yönelik öfke; öfkeyi baskı altında tutmayı ve ifade etmemeyi içerirken; dışa yönelik öfke ise; vurma, nesnelere zarar verme gibi fiziksel olarak ortaya konulduğu gibi küfür, hakaret, eleştiri gibi sözel yollarla da ifade edilmektedir. Öfkenin kontrol edilmesi; bireyin yaşadığı öfke durumunda sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davranması ve sakinleşme eğilimi içinde olmasıdır (Spielberger, 1991; akt. Özer, 1994). Duyguların bastırılması, ifade edilmemesi, içe yöneltilmesi veya uygun olmayan şekillerde dışa vurulması, belli bir süreden sonra uygun olmayan saldırgan davranışlar olarak, kendisine ve çevresine zarar verecek şekilde ortaya çıkmaktadır (Kısaç, 1997; Murdock, 2012).

Duyguları ifade etmenin insanın psikolojik sağlığı için önemi büyüktür. Kişilerarası çatışma durumlarında kızgınlığını, öfkesini, sevincini ifade etmekte zorlanan kişilerin yaşadıkları duygusal rahatsızlıktan dolayı çatışmalarını çözmekte de zorlanmaktadırlar (Kuzucu, 2007). Bu yüzden çatışma çözme durumlarında duyguları olumlu bir şekilde ifade etmek tarafların psikolojik sağlığı ve çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözülmesi için oldukça önemlidir.

Gündoğdu' nun (2010) yaptığı bir çalışmada 9. sınıf ğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğrencilerin saldırganlık, ie yönelik öfke ve problem çözme düzeylerinde cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile öfke, çatışma çözmenin saldırganlık alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş bulunmuştur.

Sünbül'ün (2008) de yaptığı çalışmada, çatışma çözme eğitiminin 9.sınıf ğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çatışma çözme eğitiminin, öğrencilerin öfke kontrol düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Literatürde yapılan diğer araştırmalara da bakıldığında, öfke ve öfke ifade tarzları için çatışma çözüm becerilerinin önemli bir değişken olduğu düşünölmektedir.

2.4. Çatışma özme Eğitim Programı İçeriği

Okullar toplumun geleceğinin en belirleyici faktörüdür, ancak okullarda yaşanan çatışmalarda kullanılan geleneksel yöntemler barışçıl ve demokratik ortamın sağlanması için yeterli değildir. Bu yüzden okullarda demokratik ve barışçıl bir ortamın sağlanabilmesi için öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabilecek becerilerin kazandırıldığı programların uygulanması bir zorunluluktur (Öner, 2006).

Bu çalışmada grupta uygulanmak üzere, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik, çatışma özme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu Programı (Taştan, 2010), Anlaşmazlıklarımızı özebiliriz (Akgün ve Araz, 2010), Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı (Türnüklü, vd. 2009) programlarından yararlanılarak, eklektik olarak 10 oturumlu çatışma çözme eğitimi verilmiştir.

Çalışmada verilen eğitimle, öğrencilerin akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları, çatışmalarını çözerken olumlu çatışma çözme becerilerini kullanmaları bu sayede öfke problemlerini sağlıklı bir şekilde kontrol etmeleri amaçlanmıştır.

Çalışmada yararlanılan programlar ilgili kuramsal görüşlerden ve benzer programlardan esinlenerek hazırlanılmıştır. Programın amacı öğrencileri işbirliğine yönelik çatışma çözme yöntemleri konusunda eğitmek olduğu için; bütün kuramlardan bir ölçüde yararlanmakla birlikte; bilişsel davranışçı ve sosyal ilişkisel kuramlardan daha fazla yararlanılmıştır (Taştan, 2010). Programın içeriğinde nelerin yer aldığı aşağıda belirtilmiştir.

Çatışma çözme eğitimi programında çatışmanın tanımı, doğası, çatışmanın kaynağı, çatışma çözme yolları ve çatışma çözme adımları ile ilgili yapılan açıklamalarda çeşitli kaynaklardan yararlanılmakla birlikte; çalışmada öğrencilere oturumlarda yapılan uygulamaların günlük hayatlarında uygulayabilmeleri için ev ödevi uygulamaları, oturumlarda uygulama amacı ile hazırlanan örnekler, çatışma senaryoları ve etkinlikler araştırmacı tarafından oturumlara uygun olacak şekillerde hazırlanmıştır.

Çatışma çözme eğitim programı, her oturumun başında belirlenen amaç ve davranışsal amaçlar doğrultusunda yapılandırılmıştır, her oturuma uygun olarak belirlenen sloganlar pankart ve slayt şeklinde hazırlanarak görsel araç olarak kullanılmıştır. Her oturumda kullanılacak araçların ve uygulama için gerekli hazırlıkların önceden belirlenmesi de uygulayıcıya kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilere, hem uygulama sırasında hemde daha sonra kullanmaları için verilen dosyalara; öğrencilerin, önemli basamakların nasıl işlediğini anımsamaları, grup yaşantılarını gözden geçirmeleri, kaydedilen ilerlemeyi görmeleri için, her oturumun araçları ve ev uygulamalarının konulması da programın etkililiğini arttıran önemli bir uygulamadır. Bu programda, her oturum sonrasında, o oturumun görüntü kayıtlarının (öğrencilerden uygulama öncesi izin alınarak yapılmıştır) izlenmesi, yapılan değerlendirmelerin yer alması da programın etkililiği açısından önemlidir (Taştan, 2010).

Çatışma Çözme Eğitim Programı Taştan (2010) tarafından dört temel alanı kapsayacak şekilde kurgulanmıştır. Bunlar;

1. Çatışmaya ilişkin bilgi sahibi olma ve doğasını anlama,
2. İletişim becerilerini kazanma,
3. Empati kurma becerisi ve çatışma çözme yollarını kazanma
4. Çatışma Çözmenin adımlarını kullanabilme becerisini kazanma

Çatışmaya ilişkin bilgi sahibi olma ve doğasını anlama alanında, öğrencilere çatışma kavramı, çatışmanın doğası, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu ile ilgili bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çatışmaya gösterilen tepkileri öğrenme, çatışmanın nedenlerini öğrenme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. İletişim becerilerini kazanma alanında ise; etkin dinleme, yapıcı konuşma, duyguları anlamak için dinleme ve

duygular ile olayları ayırt etme becerisi geliştirebilme, sen dili' ile ben dili arasındaki farkı anlama ve ben dili kullanma becerilerini kazandırılmaya çalışılmıştır.

Empati kurma ve çatışma çözme yollarının kavranması alanında; empatik anlayış kazanılması, empatinin kişilerarası iletişimdeki öneminin kavranması, duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma, Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarının kavranması, çatışma çözme stratejilerinin kavranması, çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyebileceğinin kavranması, çatışma çözüm stratejilerini ve taktiklerini öğrenme becerileri kazandırılması hedeflenmiştir.

Çatışma çözmenin adımlarını kullanabilme alanında da; olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanma, , kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisi kazanma, önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisi kazanma, seçenekler geliştirme becerisi kazanma, uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisi kazanma, her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerileri kazandırılması hedeflenmiştir.

Çatışma Çözme Eğitimi programı kapsamında yukarıda sayılan becerilerin kazanılması sonucu, okullardaki öğrenme ortamı daha etkili olacak ve kişilerarası ilişkiler daha sağlıklı biçimde yürüyecektir. Ayrıca okullarda ve toplumda hedeflenen barışçıl ve demokratik ortam bu sayede sağlanmış olacaktır (Taştan, 2010).

2.5. Çatışma Çözme Eğitimine Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Çatışma çözme eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde yurt içinde yapılan araştırmalar anaokulu, ilkokul, lise ve üniversite eğitim kademelerinde farklı değişkenlerle çalışmaların yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü okul kademeleri, çalışmaların yapıldığı seneler ve bu çalışmaların bazıları şunlardır:

Koruklu ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, 11 deney 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 okulöncesi öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Eğitim üç ay boyunca her gün bir saat olmak üzere toplam 60 saatlik sürmüştür. Eğitim sonunda elde edilen bulgularda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin altı yaş grubu çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise;

çocukların eğitimden sonra yapıcı problem çözme becerisini ortaya koyan kelimeleri kullanmaya başladığı görülmüştür. Bu bulgular, okulöncesi dönemde çocuklara verilecek çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin problem çözme davranışlarına etki ettiğini göstermektedir.

Akgün, Araz ve Karadağ'ın (2007) ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz" adlı programı kullanarak çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretmek ve bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve akran istismarı üzerindeki etkileri incelenilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı araştırma 166 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama grubuna haftada iki gün 40'ar dakikalık oturumlar şeklinde, 10 hafta süreyle çatışma çözümü eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim sonunda elde edilen bulgularda deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin arttığı, saldırganlık eğilimlerinde azalma olduğunu ve maruz kaldıkları akran istismarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca çatışma çözümü eğitimi alan öğrenciler arasında yapıcı çatışma çözme yollarının tercih edilme oranının arttığını; yıkıcı ya da boyun eğici çatışma çözme yollarının tercih edilme oranının ise düştüğünü göstermiştir.

İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada Sarı, Sarı ve Ötünç (2008) demokratik değerlere bağlılık ve çatışma çözüm becerilerine sahip oluş düzeylerini incelemiştir. İlköğretim okullarının 4., 5., 6. ve 7. sınıflarına devam eden 257 öğrenci ile yapılan çalışmada "Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği" (ÇÇBO) ve "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" (DDBO) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere ve çatışma çözümü becerilerine ortalamanın üzerinde sahip olduklarını, kız öğrencilerin demokratik değerlere bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ve demokratik değerlere bağlılık puanları ile çatışma çözümü becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir.

Bilgin'de (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim çocuklarına uygulanan bir çatışma çözme eğitimi uygulaması ile yapıcı çatışma çözme taktikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim okulunda öğrenim gören rastgele seçilen 217 dördüncü sınıf öğrencisine çatışma tanımlandıktan sonra en sık karşılaştıkları çatışmaları yazmaları istenmiştir. En sık bildirilen çatışmalar iki senaryo haline getirilmiştir. Deney grubu (14 kişi) 30 dakikalık sürelerle haftada iki kez olmak üzere toplam 10 saatlik eğitim almışlar, kontrol grubu (14 kişi) ise hiç

eğitim almamıştır. Eğitimin sonunda aynı senaryolar bu kez son test olarak verilmiş. Yapılandırılmayan bu eğitim deney ve kontrol grubunda çatışma çözüme ve yapıcı çatışma çözüme taktikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Başka bir araştırmada Atıcı (2008) ilköğretim öğrencilerinin arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları çözmek için okuldaki psikolojik danışmandan yardım isteyip istemediklerini, ne gibi yardımlar aldıklarını ve aldıkları yardımın yararlı olup olmadığına ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Beş farklı okulun 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden 451 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun anlaşmazlıklarını çözmek üzere okuldaki psikolojik danışmandan yardım istemedikleri, beşte birinin ise yardım istediği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok yardım isteme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışmandan yardım istememe açısından, çatışmalarını kendisinin çözmesi ve danışmana gerek duymaması ile utanma, çekinme, sıkılma, korkma, yakın hissetmeme, kendini hatalı görme ve arkadaşlarının olumsuz tepkilerinden çekinme gibi olumsuz duygular dikkati çekmektedir.

Aynı yıl ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada, Koruklu (2008) okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmaya yönelik tüm okulu kapsayan arabuluculuk modelini uygulayarak incelemiştir. Araştırma toplam 426 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Eğitimler haftada 1 saat olmak üzere 5 hafta sürdürülmüştür. Eğitim öncesinde öğrencilerin çatışma çözüme davranışları değerlendirildiğinde, en sık başvuru alan seçenek "kavga etme, dövme ve kızma" ile ilk sırada yer almaktadır. Araştırma sonunda öğretmenler, derse başlamadan önce yaşadıkları şikâyet süresinin azaldığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise, arkadaşları ile yaşadıkları çatışma durumlarının kendi kendilerine çözmeye başladıklarından dolayı memnun olduklarını söylemişlerdir.

Akgün ve Araz'ında (2010) ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrenciler "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz " çatışma çözümü eğitim programını tanıtmak; programın temellendirildiği kuramlar ve görgül çalışmalar incelenmiştir. Eğitim toplam 21 oturumdan oluşmaktadır. Program haftada iki gün 40'ar dakikalık oturumlar şeklinde düzenli olarak uygulandığında 10 hafta (2,5 ay) içerisinde tamamlanmaktadır. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı, saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara problemlerini şiddete başvurmadan çözümenin alternatif yollarını gösterirken, aynı zamanda kendini ifade edemeyen ya da susan çocuklar için de daha girişken olmanın yollarını öğretmektedir. Çocuklara yapıcı

çözüm yollarının öğretilmesi, saldırgan eğilimli çocukların akranları tarafından engellemesi açısından da önemlidir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002) okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini, öğretmenlerin bakış açısından incelenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup 29 öğretmenle görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözümlmek için, sıklıkla ya kendi aralarında şiddet kullanmayı ya da öğretmen, okul yöneticisi ya da veli gibi bir yetişkine arkadaşını şikâyet ederek sorunun çözümünü dışarıda aradıkları saptanmıştır. Öğretmenler ise, kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözmek için, genellikle öğrenciyle konuşma ve sorunu anlamalarını sağlamaya yönelik konum alıp, öğrencileri barıştırmaya yöneldikleri saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise; yöneticilerin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerini dövme, uyarma, bağırma tehdit gibi güç odaklı ve veli ile rehber uzmandan yardım alma gibi yetişkin yönelimli olduğu belirtilmiştir.

Rehber'in (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözüme davranışlarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma beş ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 755 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın başka bir sonucuna göre; empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözüme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Türnüklü, Kaçmaz , Gürler , Yaka , Türk , Kalender , Şevkin ve Zengin'in (2009) yaptıkları çalışmanın amacı; ilköğretim okulu dördüncü ve beşinci sınıflarında kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı, onarıcı ve barışçıl yönetimi için kültürümüze uygun, “Müzakere (problem çözüme) ve Akran Arabuluculuk” eğitim programı geliştirmek ve etkisini ölçmektir. Eğitim iki okulda 10 şubede her bir sınıfta haftada 2 ders saati olmak üzere 16 hafta boyunca derse girerek araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmanın sonunda, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine verilen “Müzakere(problem çözüme) ve Akran Arabuluculuk” eğitiminin, onların empati becerilerini arttırdığı, saldırgan davranışların

azalttığı, bir çatışma çözüm stratejisi olarak bütünleştirici stratejilerini arttırdığını ve hükmetme stratejileri kullanma sıklığını azalttığı saptanmıştır. Araştırma boyunca arabuluculuk görevini alan öğrencilere gelen 444 öğrenci çatışmasının %98,4'ünün uzlaşma ve anlaşma ile sonuçlandığı bulunmuştur.

Çatışma çözme eğitiminin farklı bir sonucunu ortaya koyan bir araştırmada Mutluoğlu ve Serin (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmada Çatışma Çözme Eğitim Programı'nın ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma 18'i deney 22'si kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra deney grubuna haftada 1 defa olmak üzere 6 hafta “Çatışma Çözme Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim verildikten sonra deney ve kontrol gruplarına son test olarak Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda çatışma çözme eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sadece bütünleşme son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu; kaçınma, uyma ve hükmetme puanlarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tuzcuoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından ise, ortaokula devam etmekte olan 11- 12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışlarının, annelerinin ebeveyn tutumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma tesadüfi olarak seçilen 396 öğrenci ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (Koruklu, 1998)” ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer, 1978)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 11-12 yaş grubundaki çocukların çatışma çözme davranışı ile annelerinin ebeveyn tutumlarının farklılaşan alt boyutlarında ters ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Damirchi ve Bilge (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada barış eğitim programı (BEP) geliştirilerek yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi incelenmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı-deneysel desenli çalışmada Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Koruklu (1998) ve İletişim Becerileri Ölçeği (Ersanlı ve Balcı, 1998) kullanılmıştır. Eğitim deney grubuna haftada 1 saat olmak üzere 12 oturum boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda barış eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık davranışlarını azalttığı ve problem çözme becerileri

düzeylelerinin arttırdığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğere sonucuna göre; barış eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tapan'ın (2006) yaptığı çalışmada, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitim Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 20 deney 17 kontrol grubu olmak üzere toplam 37 öğrenci katılmıştır. Çalışmada deney grubuna 11 oturumluk çatışma çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitim verilen deney grubunun çatışma çözme becerilerinin arttığı, şiddet eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Eğitim verilmeyen kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında ise; Uysal (2006) tarafından yapılan çalışmada çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubundaki 15 öğrenciye, her bir oturumu 50 dakika olmak üzere 9 oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise, herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin eğitim uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilere göre arttığı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğere sonucu göre, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık boyutundaki davranışlarının azaldığı ve yapıcı problem çözme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada, Gündoğdu ve Izgar (2010) yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmada 13 deney grubu 14 plasebo grubu 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna haftada bir gün bir buçuk saat süreyle 14 hafta boyunca eğitim verilmiş, plasebo grubuna haftada bir ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca grup rehberliği kapsamındaki konulardan oluşan temel bilgilendirme yapılmış, kontrol grubuyla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda plasebo ve kontrol gruplarında herhangi bir farklılık görülmezken, deney grubundaki öğrencilerin ise, çatışma çözme ölçeğinin saldırganlık alt boyutu puanlarında azalma olduğu ve problem çözme becerileri alt boyutu puanlarında artma olduğu son test ve izleme çalışmalarında da görülmüştür.

Gündođdu'nun (2010) yaptığı başka bir çalışmada 9. sınıf đrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma 9.sınıf olan 266 đrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğrencilerin toplam saldırganlık, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, dūřmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları ile çatışma çözme saldırganlık alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken, fiziksel saldırganlık puanları ile problem çözme alt boyut puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karataş'ın (2011) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada ise; psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 12 deney grubu, 12 kontrol grubu ve 12 plasebo grubu olmak üzere 36 ğrenci seçilmiştir. Çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerle her biri yaklaşık 90-120 dakika arasında süren ve haftada bir kez toplam 10 oturumdan oluşan uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme alt boyutlarından saldırganlık puanlarının kontrol grubuna göre önemli düzeyde azaldığı ve problem çözme becerileri puanlarının arttığı görölmüştür.

Lise ğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada, Çolakkadıoğlu ve Güçray (2012) tarafından çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi psiko-eğitim grup yaşantısının ergenlerin karar verme stillerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma deney grubu 18, kontrol grubu da 18 ğrenci olmak üzere toplam 36 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 6 hafta boyunca toplam 10 oturum eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar vermede öz saygı düzeylerini ve olumlu başa çıkma stilini kullanımını arttırdığı, olumsuz başa çıkma stillerini kullanımını ise azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu görölmüştür.

Lise ğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada, Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu'nun (2013) yaptıkları çalışmada ergenlerin çatışma çözme davranışları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından incelenmiş ve çatışma yaşadıkları durumlar, çözmek için kullandıkları yöntemler, çatışmanın nasıl sonuçlandığı ve bu sonucun onları nasıl etkilediği konusunda görüşlerini incelenmiştir. Araştırmaya 1417 lise ğrencisi katılmış. Ayrıca saldırganlık ve problem çözme puanı en yüksek olan 10 ergenle her biri 20 dakika süren birer görüşme yapılmış ve görüşmeler not edilmiştir. Araştırma sonucunda çatışmayı saldırganlık puanı yüksek öğrencilerin “kavga” olarak tanımladıkları ve çatışmaları çözmek için genellikle fiziksel ve sözel güce başvurdukları; problem çözme puanı yüksek öğrenciler ise çoğunlukla konuşarak çözdüklerini ve yapıcı yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Son olarak

ergenlerin çatışma yaşanan durumlarda gösterdikleri tepkilerin çatışma yaşadığı kişiye göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Arkadaşlarla yaşanan çatışmalarda genellikle dinleme, konuşma ve kavga etme; anneyle yaşanan çatışmalarda bağırma; babayla yaşanan çatışmalarda ise daha çok susma ve kaçma gibi yöntemlere başvurdıkları ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Arslan (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımları, yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmiştir. Araştırma üniversite 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan 447 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda yüklenme karmaşıklığı yüksek çıkan bireylerin çatışma çözme yaklaşımları açısından “yüzleşme”, “duygusal ifade” ve “kendini açma” davranışları, yüklenme karmaşıklığı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yüklenme karmaşıklığı yüksek olan bireylerin, yüklenme karmaşıklığı düşük olan bireylere göre problem çözme konusunda daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan başka bir çalışmada Karahan (2005) tarafından geliştirilen İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, 16 deney grup 16' kontrol grubu olmak üzere toplam 32 kişi uygulama için seçilmiştir. Deney grubuna her hafta sonu 10 oturumluk ve haftada bir buçuk saatlik oturumlar şeklinde iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise hiç bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Karahan (2009) tarafından yapılan başka bir çalışmada “İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın” üniversite öğrencilerinin sosyotropi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 16'sı deney 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 kişi uygulama için seçilmiştir. Deney grubuna on oturumluk ve haftada bir buçuk saatlik oturumlar şeklinde araştırmacı tarafından hazırlanan İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi verilen öğrencilerin sosyotropi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir düşme olduğu bulunmuştur.

2.6. Çatışma Çözme Eğitimine Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Eisler (1994) tarafından lise öğrencileri için ile Kapsamlı Çatışma Çözme Programı geliştirilmiştir. Program; öğrencilerin seçimi, öğrencilere eğitim verilmesi, öğrencilere verilen eğitimin okulda izleme çalışmalarının yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. 5 farklı okuldan seçilen 11 öğrenciye 5 çatışma çözme

uzmanı tarafından kapsamlı bir şekilde çatışma çözme eğitimi verilmiş. Eğitim sonunda okul yöneticileri, okul personelleri ve çatışma çözme uzmanları tarafından yapılan gözlem kayıtları sonunda çatışmaları yapıcı bir şekilde çözdükleri, izleme çalışmaları sonunda da artık çatışmaları bağımsız bir şekilde çözebildikleri gözlemlenmiştir.

Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell, & Fredrickson (1997) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel çalışma, 116 deney 60 kontrol grubu olmak üzere toplam 176 (6.,7.,8. ve 9. sınıf) öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubuna haftada 3 gün ve 25'er dakikalık oturumdan olmak üzere 3 ay boyunca 12 öğretmen tarafından çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim sonunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Stevahn, Johnson, Johnson, Green & Lagınskı (1997) tarafından yapılan araştırmada, İngiliz edebiyatı programı içine yerleştirilen çatışma çözme programının lise öğrencileri üzerinde etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan toplam 40 öğrenci ile yapılan çalışma, deney grubuna 9.5 saat çatışma çözme programının olduğu program eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna çatışma çözme eğitiminin olmadığı program eğitimi verilmemiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısı, çatışma çözme bilgi ve becerilerinin arttığı görülmüştür.

Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young & Zacharias'ın (1998) ilkökul 5.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, çatışma çözme eğitiminin oyunlarındaki saldırganlık davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Üç ayrı okulda, 10-11 yaşındaki çocuklara toplam 15'er saat eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda yapılan analizler ve bir aylık izleme çalışma sonunda eğitim alan çocukların saldırganlık davranışlarında %90 azalma olduğu ortaya çıkmıştır.

Sandy & Boardman'ın (2000) yaptığı çalışmada barışçıl çatışma çözme programının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri ve ebeveyn tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma 18 sınıfa, 2-6 yaş grubundaki çocuklara, ebeveynlerine ve okul yöneticilerine yönelik yapılmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim verilen deney grubundaki çocuklarda atılganlık, işbirliği, kendini kontrol etme davranışlarında anlamlı artışlar ve

saldırıcılık davranışlarında da anlamlı düşüşler olmuştur. Eğitim alan ebeveynlerde ise otoriter ve müsamahakar ebeveyn tutum düzeylerinde anlamlı düşüşler ve demokratik ebeveyn tutum düzeylerinde anlamlı artışlar olmuştur. Kontrol grubundaki çocuklar ve ebeveynlerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle & Wahl (2000) tarafından yapılan çalışmada ise, bir anaokulu müfredatı içine yerleştirilen çatışma çözme eğitiminin anaokulu öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 80 anaokulu öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 4 hafta boyunca toplamda 9 saat çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna çatışma çözme eğitimi olmadan dostluk kavramı öğretilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme konusunda bilgili, istekli olduğu ve çatışma çözme becerilerini kazandığı ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi farklılık olmamıştır.

Ciampa, Farr & Kaplan (2000) anaokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çatışma çözme eğitiminin öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini öğrenmek için veli görüşmeleri, öğretmen anekdotları ve davranış kontrol listeleri kullanılmıştır. Eğitim 2 farklı okuldan 2 tane anaokulu sınıftan toplam 72 öğrenci ile 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğrencilerle sıcak, samimi bir oluşturma; rol-model oynama teknikleri kullanılarak işbirliği yapma becerilerini öğretme ve çatışma çözme becerilerini öğretme olmak üzere 3 aşamadan oluşmuştur. Eğitim sonunda elde edilen bulgularda; öğrencilerin sosyal kabul edilen davranışlarında artış gözlenmiş, işbirlikli öğrenme ve olumlu çatışma çözme becerileri kazandıkları görülmüştür.

Lane-Garon 'nın (2000) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada okul temelli çatışma çözme programın etkileri incelenmiştir. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Okul temelli yapılan çalışmada ilk önce öğretmenlere, sonra seçilen arabuluculara eğitim verilmiştir. Eğitim deney grubundan 41, kontrol grubundan 39 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere 6 eğitici ve 4 arabulucu ile 200 saat eğitim vermiştir. Eğitimde, çatışma durumları ve yapıcı çözümleri için rol oynama tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme hakkında bilgi düzeyleri artmış, çatışma durumlarında yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

Hay, Byrne & Butler'in (2000) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada çatışma çözme ve problem çözme eğitim programının ergenlerin benlik kavramı üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Çalışma 20 erkek 20 kız olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Rastgele seçilen öğrencilerden 10'u deney grubu 10'u da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Eğitim her oturumu 45 dakika ve haftada 2 oturum olmak üzere toplamda 12 oturum olarak verilmiştir. Verilen eğitim sonunda ergenlerin genel benlik kavramı, fiziksel benlik kavramı ve toplam benlik kavramı alt boyutlarında anlamlı artışlar görülmüştür. Yani, verilen çatışma çözme ve problem çözme eğitiminin ergenlerin benlik kavramını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Smith, Daunic, Miller & Robinson (2002) tarafından ortaokullarda çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının, disiplin olayları, okul iklimi, öğrenci tutum ve davranışları üzerinde etkileri bir çalışma yapılmıştır. Üç farklı ortaokulunun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 85 deney 85 kontrol grubu olmak üzere toplam 170 kişi ile çalışma yapılmıştır. Çalışma; verilerin uygulanması, toplanması, müfredatın hazırlanması, projenin geliştirilmesi, pilot uygulamanın yapılması, öğretmenlere ve öğrencilere eğitimin verilmesi aşamalarından oluşup toplam 4 yıl sürmüştür. Araştırma bulguları sonucunda, araştırmanın yapıldığı okullar bazında disiplin olaylarında azalma olurken; okul ikliminde, öğrenci tutum ve davranışlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Müfredatın içeriğinin yetersiz olması, her okulda her bir dönem sadece 5 saat eğitim verilmesi bu tür sonuçların ortaya çıkması beklenen bir durumdur.

Munoz (2002) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul temelli şiddeti önleme stratejilerinin geliştirilmesi, uygulanması ve çatışma çözme programının etkisini incelemektir. Ön test- son test kontrol gruplu çalışma, 12 farklı okulda 205 ortaokul öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim müfredat programının içerisine yerleştirilerek 28 hafta sürmüştür. Programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin empati becerileri, dürtü kontrolleri, problem çözme ve öfke kontrol becerilerinin arttığı, çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözdükleri sonucuna varılmıştır.

Stevahn, Johnson, Johnson & Schultz (2002) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, sosyal bilgiler programına yerleştirilen çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Rastgele seçilen 4 sınıftan 2 sınıfa sosyal bilgiler dersi içine yerleştirilen çatışma çözme eğitimi verilmiş, diğer 2 sınıfa ise çatışma çözme eğitimi olmadan sosyal bilgiler dersi verilmiştir. Eğitim günde 105 dakika olmak üzere 5 hafta sürmüştür. Kontrol grubuna çatışma çözme eğitiminin olmadığı sosyal bilgiler eğitimi verilmiştir. Araştırma

sonunda deney sınıfları ve kontrol sınıfları arasında deney sınıfının lehine anlamlı farklılık olmuştur. Deney sınıfındaki öğrencilerin bütünleştirici çatışma çözme ve arabuluculuk becerilerinin arttığı, çatışmalara karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve akademik başarılarının arttığı görülmüştür.

Colsman & Wulfert'in (2002) yaptığı çalışmada ergenlerin çatışma çözme becerileri ile madde kullanımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 61 lise öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilere uygulanan testler, özel görüşmeler ve ailelerinden alınan izinlerden sonra, 30'u madde kullanan, 31'i de madde kullanmayan öğrenci belirlenmiştir. Çalışmada ergenlerin dört çatışma çözme becerisi (kaçınma, saldırganlık, işbirliği ve uyma) incelenmiştir. Araştırma sonunda, uyumsuz çatışma çözme becerisine sahip olan ergenlerin yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip olan ergenlere göre, sigara, alkol, esrar gibi maddeleri daha fazla kullandıkları ve akademik başarılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonunda ergenlerin bu tür problemlili davranışları azaltmak için okul temelli çatışma çözme beceri eğitiminin etkili olacağı düşünülmüştür.

Johnson & Johnson (2004) tarafından geliştirilen "Öğrencilere Barış Eğitimi Öğretmek" adlı programı 2 farklı ülkede 16'dan fazla çalışma yapılmıştır. Programın amacı; güvenli okul ortamı için her öğrenciye çatışmaları yapıcı bir şekilde çözülmesini öğretmektir. Program sayesinde 2 farklı ülkede 16'dan fazla çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, çocuk ve ergenlere bir eğitim verilmediğinde, çatışmalarını yıkıcı yollarla çözme eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim verildiğinde öğrencilerin çatışmaları bütünleştirici ve yapıcı bir şekilde çözdükleri, okuldaki yaşanan çatışma durumlarında da arabulucu oldukları gözlemlenmiştir.

Vestal & Jones'in (2004) ise anaokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın amacı, çatışma çözme eğitiminin öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Eğitim yaş aralığı 3-5 olan, 64 (37 kişi deney grubu, 27 kişi kontrol grubu) anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Eğitime başlamadan önce eğitimi verecek altı öğretmene 40 saatlik çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Öğretmenlerin eğitimi tamamlandıktan sonra sınıf düzeyinde öğrencilere çatışma çözme eğitimi ve sosyal-duygusal beceriler eğitimi verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerin daha az çatışma yaşadıkları ve yaşadıkları çatışmalarda da olumlu çatışma çözme becerileri kullandıkları gözlemlenmiştir.

Stevahn, Munder & Kealey' nin (2005) Fransa'da bir ilkokulda yaptıkları çalışmada çatışma çözme eğitiminin öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu sınıflardan, 3.sınıf ve 6.sınıf öğrencilerinden toplam 195 öğrenci ile yapılmıştır. Eğitim 16 öğretmen ile 7 ay boyunca verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan araştırma sonucunda deney-kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme bilgi ve becerilerinin arttığı, çatışma durumlarında yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

Amatruda' nın (2006) yaptığı çalışmada bir özel eğitim programına yerleştirilen çatışma çözme eğitiminin 10-13 yaşındaki çocukların çatışma çözme ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma iki haftada bir ders olmak üzere sınıf düzeyinde yapılmıştır. Eğitim eylem teknikleri ve psikodrama teknikleri kullanılarak verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları azalmış, çatışma çözme becerilerinin arttığı ve çatışmaları pozitif bir şekilde çözdükleri görülmüştür. Yani, psikodrama temelli çatışma çözme eğitiminin 10-13 yaşındaki çocukların çatışma çözme becerileri ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Taylor, Gillies & Ashman (2009) yaptıkları çalışma da bilişsel eğitim, çatışma çözme eğitimi ve egzersizlerin ergenlerin depresif durumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 11-13 yaş arası, 25'i deney grubu, 6'sı deney grubu olmak üzere 31 erkek öğrenci ve velileri katılmıştır. Eğitim 6 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Eğitim 8 oturum, her oturumu 1 saat ve haftada 2 oturum olmak üzere toplamda bir ay sürmüştür. Çoklu modelle yürütülen çalışma, ilk önce bilişsel eğitim sonra çatışma çözme eğitimi ve en son egzersiz olmak üzere 3 aşamadan oluşmuştur. Çalışma sonucunda; bilişsel eğitimin, çatışma çözme eğitiminin ve egzersiz çalışmalarının öğrencilerin depresif durumlarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Bullock'ın (2012) yaptığı çalışmada, davranış bozukluğu olan öğrencilere uygulanan çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma altı ilköğretim okulundan toplam 325 öğrenciden seçilmiştir. Çalışmada davranış bozukluğu öğrencilerin seçimi üç uzmandan tarafından belirlenmiştir. Eğitim her bir oturumu 60 dakika olmak üzere 12 oturumdan oluşmaktadır. Dört ay süren eğitim sonunda elde edilen bulgulara göre; deney grubunda yer

alan saldırganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerileri artmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaçınma, hükmetme, bağımsız kalma, sözel ve fiziksel saldırganlık puanlarında anlamlı düşüşler olduğu görülmüştür. Bu bulgular davranış bozukluğu olan öğrencilere çatışma çözme becerileri kazandırıldığında sosyal faydalar sağladığını göstermektedir.

Waithaka, Austin & Gitimu'nun (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, çatışma çözme eğitiminin çözme stilleri ve çatışma yönelimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 133'ü deney, 135'i kontrol grubu olmak üzere çalışma toplam 268 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonunda deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme stillerinin işbirliği, uzlaşmacı, kaçınma, rekabet ve uyma alt boyutlarından aldıkları puan eğitim öncesi puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta; çatışma yönelimlerinde de anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı farklılık olmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma gruplarının oluşturulması, kullanılan ölçme araçları, programlarda yer alan oturumların içeriği ve verilerin analizinde izlenen sürece ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Çatışma Çözme psiko-eğitim programının ergenlerde çatışma çözme, sürekli öfke ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma Şırnak ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları, 303 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrenciler içerisinden, çalışma grubunu, 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çatışma çözme eğitim programına öğrenci seçimi için Çatışma Çözüm Ölçeği (Sarı, 2005) ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (Özer, 1994) uygulanmıştır. Ölçek uygulanan öğrenciler içinden; Çatışma Çözüm Ölçeği'nin bütünleşme alt boyutu puanları en düşük; hükmetme, uyma ve kaçınma alt boyutu puanları en yüksek; Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği'nin sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke denetim alt boyutları puanları en yüksek olan öğrenciler içerisinden 24 öğrenci seçilmiştir. Seçilen 24 öğrenci içerisinden oturumlara devam edebilecek ve grubun kurallarını kabul eden 12 gönüllü öğrenci deney grubunda geriye kalan 12 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır.

Deney grubunda yer alan öğrenciler ile haftada 2 gün ve her oturumu 60' şar dakika olmak üzere çalışma yapılmıştır. Toplamda 10 oturum süren çalışma, araştırmacının çalıştığı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oturumlara uygun bir şekilde hazırlanan drama ve projeksiyon odalarında çatışma çözme psiko-eğitim çalışması yapılmıştır.

Çatışma çözme eğitim programı, 2015-2016 eğitim-öğretim birinci yarıyılında 5 haftalık bir sürede haftada ikişer oturum yapılarak uygulanmıştır. Eğitim Deney grubuna her oturum 60 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programını uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Sürekli öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri uygulanmıştır. Eğitim programının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına

son test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Sürekli öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri tekrar uygulanmıştır.

Bu araştırmada çatışma çözme, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt ölçeklerinin ön test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri için kullanılan deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Gruplarının Çatışma Çözme, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deney			Kontrol		
	N	X	Ss	N	X	Ss
Bütünleşme	12	21.66	3.08	12	21.08	2.27
Hükmetme	12	21.50	2.27	12	21.75	1.76
Uyma	12	13.16	2.16	12	13.33	3.65
Kaçınma	12	15.58	4.05	12	15.25	3.01
Sürekli Öfke	12	27.41	2.35	12	27.91	1.37
Öfke İçer	12	14.83	1.26	12	14.91	1.08
Öfke Dışa	12	22.58	2.23	12	22.25	1.21
Öfke Kontrol	12	12.00	2.13	12	11.83	1.40

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun bütünleşme çatışma çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=21,66$; $Ss=3,08$), kontrol grubunun ise ($X=21,08$; $Ss=2,27$)’dir. Deney grubu öğrencilerinin hükmetme çatışma çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=21,50$; $Ss=2,27$) iken, kontrol

grubunun ($X=21,75$; $Ss=1,76$) olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uyma çatışma çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=13,16$; $Ss=2,16$) iken, kontrol grubunun ($X=13,33$; $Ss=3,65$) olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kaçınma çatışma çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=15,58$; $Ss=4,05$) iken, kontrol grubunun ($X=15,25$; $Ss=3,01$) olduğu görülmektedir. Deney grubunun sürekli öfke alt boyutu puan ortalamaları ($X=27,41$; $Ss=2,35$), kontrol grubunun ise ($X=27,91$; $Ss=1,37$)' dir. Deney grubunun öfke içe alt boyutu puan ortalamaları ($X=14,83$; $Ss=1,26$), kontrol grubunun ise ($X=14,91$; $Ss=1,08$)' dir. Deney grubunun öfke dışı alt boyutu puan ortalamaları ($X=22,58$; $Ss=2,23$), kontrol grubunun ise ($X=22,25$; $Ss=1,21$)' dir. Deney grubunun öfke kontrol alt boyutu puan ortalamaları ($X=12,00$; $Ss=2,13$), kontrol grubunun ise ($X=11,83$; $Ss=1,40$) olduğu görülmektedir. Tablo 1' de görüldüğü gibi eğitim programı öncesi deney ve kontrol grubunun çatışma çözüm ölçeği ve sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin alt boyutları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Bütünleşme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	13.54	162.50	59.50	.478
Kontrol	12	11.46	137.50		

Tablo 2 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol ($U: 59.50$ $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	11.46	137.50	59.50	.478
Kontrol	12	13.54	162.50		

Tablo 3 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: .478 p> .05) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	11.79	141.50	63.50	.630
Kontrol	12	13.21	158.50		

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 63.50 p> .05) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınma Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	12.58	151.00	71.00	.977
Kontrol	12	12.42	149.00		

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 71.00 p> .05) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	10.88	130.50	52.50	.266
Kontrol	12	14.13	169.50		

Tablo 6 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 52.50 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke İçe Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	11.96	143.50	65.50	.713
Kontrol	12	13.04	156.50		

Tablo 7 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 65.50 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	13.38	160.50	61.50	.551
Kontrol	12	11.66	139.50		

Tablo 8 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 61.50 p> .05) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	12.25	147.00	69.00	.887
Kontrol	12	12.75	153.00		

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deney ve Kontrol (U: 69.00 p> .05) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 24 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundan 12 kişi deney, 12 kişi kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, yaş ve ekonomik gelir durumu demografik değişkenleri ilgili bilgiler Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo.10. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

<i>DEĞİŞKENLER</i>	<i>DENEY</i>		<i>KONTROL</i>		
	<i>Frekans(f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Frekans(f)</i>	<i>Yüzde(%)</i>	
<i>Cinsiyet</i>	Kız	4	33,3	2	16,7
	Erkek	8	66,7	10	83,3
	N	12	100	12	100
<i>Sınıf</i>	6	5	41,7	4	33,3
	7	3	25,3	4	33,3
	8	4	33,3	4	33,3
	N	12	100	12	100
<i>Yaş</i>	11	3	25,0	2	16,7
	12	2	16,7	2	16,7
	13	4	33,3	6	50,0
	14	3	25,0	2	16,7
	N	12	100	12	100
<i>SED</i>	1000-2000	7	58,3	9	75,0
	2000-3000	3	25,0	2	16,7
	3000-4000	2	16,7	1	8,3
	N	12	100	12	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılara ilişkin sınıf, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir durumu, ebeveynin eğitim durumu, ebeveynin mesleği, kardeş sayısı, evde yaşayan kişi sayısı, anne-babanın yaşayıp yaşamadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)

Ergenlerin çatışma çözüm becerilerini ölçmek amacıyla Sarı (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Madde havuzu Rahim ve Bonama'nın çatışma çözme modeline uygun olarak "Bütünleşme" (collaboration), "Hükmetme" (forcing), "Uyma" (accommodation), "Kaçınma" (avoidance) ve "Uzlaşma" (compromise) olmak üzere beş alt boyuta uygun olarak hazırlanmıştır. Maddeler beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-katılıyorum, 5-katılmıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçek kapsamında geliştirilen maddeler Uzlaşma, Kaçınma, Hükmetme ve Uyma olmak üzere dört boyutta toplanmıştır (Sarı, 2005).

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

Kaçınma alt ölçeği, ikinci alt ölçektir. Bu alt ölçek 6 maddeyi kapsamaktadır. Kaçınma alt ölçeğinden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Kaçınma boyutundan alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından kaçınma davranışının yüksek düzeyde tercih edildiğini göstermektedir.

Uyma alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Uyma alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından uyma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

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

Güvenirlilik Çalışmaları ve Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçek, 350 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Eğitim Bilimleri Bölümü ve ilköğretim Bölümünden 6 öğretim üyesi ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalından bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekli verilmiştir (Sarı, 2005).

Ölçeğin birinci alt ölçek (bütünleşme) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76, ikinci alt ölçek (kaçınma) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .71, üçüncü alt ölçek (uyuma) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .69, dördüncü alt ölçek (hükmetme) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .56 olarak saptanmıştır (Sarı, 2005).

3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ)

Öfke ve öfke ifade tarzlarını belirlemek amacıyla Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane (1983) tarafından geliştirilen Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği, Türkiye'de Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Ölçek, 34 maddelik 4'lü likert tipi bir ölçektir. Hiç (1 puan), Biraz (2 puan), Oldukça (3 puan) ve Tümüyle (4 puan) olarak değerlendirilir. Ölçeğin, ilk 10 maddesi sürekli öfkeyi, sonraki 24 maddesi öfke ifade tarzlarını ölçmektedir. Sürekli öfke, kişinin genelde kendini nasıl hissettiğini, ne derece öfke yaşadığını ifade etmektedir. Sürekli Öfke ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. Öfke İfade Tarzı Ölçeği, öfke içe vurumu (13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31. maddeleri), öfke dışı vurumu (12, 17, 19, 22, 24, 29, 32 ve 33. maddeleri) ve öfke kontrolü (11, 14, 18, 21, 25, 28, 30 ve 34. maddeleri) olmak üzere üç alt gruptan oluşmaktadır. SÖÖTÖ' deki maddelerin tümü düzdür. Öfke içe vurumu, öfke dışı vurumu ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir.

Geçerlik Çalışmaları ve Güvenirlilik Çalışmaları

Özer (1994) tarafından yapılan SÖÖTÖ'nün faktör analizi sonuçları, Spielberger ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan analizle tutarlı olduğu görülmektedir. Kriter geçerliliği amacıyla yapılan araştırmada SÖÖTÖ'nün tansiyon hastalarını kontrol grubundan net bir şekilde ayırdığı saptanmıştır.

Ayrıca SÖÖTÖ'nün, Sürekli Kaygı Envanteri (Öner, 1983), Depresif Sıfatlar Listesi (Özer, 1993) ve Öfke Envanteri (1975) ölçek puanlarıyla olan korelasyonlarına bakılmıştır. Sürekli Öfke ölçeği puanlarının Öfke Envanteri puanları ile korelasyonu geçerlilik açısından

makul sınırlar içerisinde değerlendirilir. Sürekli Öfke ölçeğinin kaygı ile .40 ve depresyon ile .33 olan korelasyonları bu üç duygu eğiliminin iç içe olduğuna bir gösterge olarak alınabilir (Özer, 1994).

Özer (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında ölçeklerin iç tutarlılık değerleri üzerinde durulmuştur. Üniversite, lise, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri, lise öğrencileri ile yöneticiler, nörotik gruplar ve hipertansiyon hastaları arasında yapılan çeşitli ölçümlerde ölçeğin Sürekli Öfke Ölçeğinin alfa değerleri α : .67 ile α : .92; arasında Öfke kontrolünün α : .80 ile α : .90; Öfke Dışa' nın α : .69 ile α : .91 ve Öfke İçte' nin α : .58 ile α : .76 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olup ölçeklerin orijinalleriyle ilgili yayınlanmış olan verilerle genellikle tutarlılık göstermektedir.

3.4. İşlem Yolu

3.4.1. Tarama Çalışması

Araştırmanın tarama çalışması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci yarısında yapılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin uygulanmadan önce, araştırmacı tarafından okul idaresine ve ders öğretmenlerine çalışmanın amacı ve çalışmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilmiştir. İlçe milli eğitim müdürlüğü ve okul müdüründen, gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler araştırmacının kendisi tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği örneklerle gösterilmiştir. Ölçek sonuçlarının gizlilik ilkesi doğrultusunda herhangi bir şekilde okul idaresi ile paylaşılmayacağı ifade edilerek, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin içten yanıt vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Anlamakta zorlanılan ifadelerde olduğunda sorulabileceği söylenmiştir. Bu bilgilendirmeler yapıldıktan sonra ölçeklerin uygulama çalışması yapılmıştır.

Uygulama sonunda yapılan değerlendirmelerde, deney gruplarına girmek için gerekli kriterlere uygun aday öğrencilerin listesi oluşturulmuştur. Öğrenciler gerçekleştirilecek eğitim çalışması hakkında bilgilendirilerek, çalışmalara devamlılığın önemi ve grubun kuralları söylenerek katılmak istemeyenlerin gönüllülük ilkesi doğrultusunda çalışmanın başında söylemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bilgilendirme sonunda deney grubundaki 12 öğrenci eğitim programına katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, çatışma çözme eğitiminin verileceği deney grubunda yer alabilmeleri için; ölçeklerden belirlenen kriterlerde puan almaları, eğitim programına gönüllü bir şekilde katılmayı istemeleri, eğitim programına

düzenli devam etmelerini engelleyebilecek eğitim zamanı ile çakışan faaliyetlerinin bulunmaması (spor, kurs, egzersizler vb.) temel esas olarak alınmıştır.

3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Tanıtımı

Çatışma Çözme Eğitimi Programı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin genel bilgi düzeyleri, kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler ve okuldaki genel durumları dikkate alınarak araştırmacı tarafından eklektik bir şekilde, 4 kaynaktaki (Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu Programı, Taştan, 2010; Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: Çatışma Çözümü Eğitim Programı, Akgün ve Araz, 2010; Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı, Türnüklü, vd. 2009; Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi, Schrumpf, Crawford, & Bodine, 2007) kazanım ve etkinliklerden yararlanılarak verilmiştir. Eğitim her oturumu 60 dakika olmak üzere 10 oturumdan oluşmaktadır.

Programın genel amacı, öğrencilerin çatışmalarını olumlu bir biçimde çözmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmaktır. Program, öğrencilerin, çatışma çözme becerisi kazanmalarına, çatışmalarda problem çözme yöntemini kullanmalarına yardım edecek yaşantılar sağlamaktadır (Taştan, 2010).

Eğitim programı her bir oturum başlamadan önce, araştırmacı tarafından oturumun kazanımına uygun olacak şekilde birden fazla etkinlikler hazırlanmıştır.

Programın tüm aşamaları tamamlandıktan sonra şu amaçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür:

- 1-Çatışmaya ilişkin bilgi sahibi olma
- 2-Çatışmanın doğasını anlama
- 3-Çatışmaya gösterilecek tepkileri fark etme
- 4-Çatışma çözüm stratejilerini kazanma
- 5-Etkin dinleme becerileri kazanma
- 6-Duyguları anlamak için dinleme becerisi kazanma
- 7-Duygular ile olayları ayırt etme becerisi kazanma
- 8-'Sen' dili ile 'ben' dili arasındaki farkı fark etme
- 9-'Ben'dili kullanma becerisi kazanma

10-Empati kurma becerisi kazanma

11-Duruma bir de 'öteki' açısından bakma becerisi kazanma

12-Çatışma durumunda çatışma çözme sürecinin 8 adımını kullanabilme. Bu adımlar:

a.Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma

b.Algıları netleştirme

c.Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma

d.Olumlu enerjinin paylaşılması

e.Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma

f.Seçenekler geliştirme

g.Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme

h.Uygun olan seçeneği uygulama

PROGRAMIN TANITIMI

1.OTURUM:

Grubu oluşturma,çatışma ve çatışmanın doğasına ilişkin bilgi sahibi olabilme:

1-Öğrencilerle tanışma

2-Bireysel amaç belirleme

3-Grupta uyulması gereken kuralları kararlaştırma

4-Çatışma çözme programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olma

5-Çatışma kavramı,çatışmanın doğası, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu ile ilgili bilgi sahibi olma

2.OTURUM

Güven ortamını oluşturabilme, çatışmanın nedenlerinin ve çatışmaya gösterilen tepkilerin anlaşılabilmesi:

1-Güven ortamının oluşması,

2-Çatışmaların nedenlerini öğrenme,

3-Çatışmaya gösterilen tepkileri öğrenme.

3.OTURUM

Çatışma çözme stratejilerinin, çatışmaların hangi yollarla çözümlenebileceğinin ve bu yolların her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlayabilme:

1-Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarının kavranması.

2-Çatışma çözme stratejilerinin kavranması.

3-Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyebileceğinin kavranması.

4.OTURUM

Çatışma yaşandığında verilerin tepkileri anlayabilme ve çatışma çözüm yollarını geliştirebilme:

1-Çatışma yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlama

2-Çatışmaya karşı gösterilen tipik tepkilerinin belirlenmesini sağlama

3-Çatışma çözüm stratejilerini ve taktiklerini öğrenmelerine yardımcı olma.

5.OTURUM

Etkin dinleme, yapıcı konuşma, duyguları anlamak için dinleme ve duygular ile olayları ayırt etme becerisi geliştirebilme:

1-Etkin dinleme ve yapıcı konuşma becerilerinin kazanılması,

2-Duyguları anlamak için dinleme becerisinin kazanılması,

3-Duyguları ve olayları ayırt etme becerisinin kazanılması.

6.OTURUM

'Sen dili' ile 'ben dili' arasındaki farkı anlama ve 'ben dili' kullanma becerisi kazanma:

1-Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlamalarını sağlama,

2-Ben dilini kullanmalarını sağlama.

7.OTURUM

Empatik düşünme ve duruma öteki açısından bakma becerisi geliştirme:

1-Empatik anlayış kazanılması,

2-Empatinin kişilerarası iletişimdeki öneminin kavranması,

3-Duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma.

8.OTURUM

Çatışma çözenin ilk dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:

1-Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanma

-Kişisel hazırlık yapma becerisi kazanma

-Uygun zamanlama yapma becerisi kazanma

-Uygun yer belirleme becerisi kazanma

-Uygun açılış cümlesiyle konuşmaya başlama becerisi kazanma

2-Algıları netleştirme becerisi kazanma

3-Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisi kazanma

4-Olumlu enerjinin paylaşılması becerisini kazanma

9.OTURUM

Çatışma çözme sürecinin son 4 adımını kullanabilme becerisini kazanma

1-Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisi kazanma

2-Seçenekler geliştirme becerisi kazanma

3-Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisi kazanma

4-Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerisi kazanma

10.OTURUM

Çatışma Çözme eğitimi programı uygulamasının genel değerlendirilmesi ve oturumların sonlandırılması.

1-Oturumların oturum başkanı tarafından genel değerlendirilmesi.

2-Oturumların katılımcılar tarafından değerlendirilmesi.

3-Oturumların sonlandırılması.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi için deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin sayılarının 30'dan az olması ve grupların ölçümlerde aldıkları puanların normal dağılıma sahip olmaması nedeniyle parametrik olmayan analizler kullanılmıştır (Bayram, 2009). Çatışma çözme eğitim programı öncesinden deney ve kontrol gruplarına ön test, eğitimin bittikten sonra son test uygulanmıştır. Deney grubunda 12 denek, kontrol grubunda da yine 12 denek yer almıştır.

Deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerileri düzeyi ve öfke kontrol düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test testinden elde edilen veriler, SPSS-WINDOWS 15.0 paket programıyla çözümlenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası ‘‘bütünleşme’’ puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence deney grubunun eğitim programı sonrası bütünleşme puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 11’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	21.66	3.08
Son Test	12	28.08	3.42

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin bütünleşme ön test puan ortalaması 21.66 iken, deney sonrası 28.08’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 12: Deney Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.129	.002
Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 12 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin bütünleşme alt ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir ($z = -3.129$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin bütünleşme puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.2. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası ‘hükmetme’ puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denence deney grubunun eğitim programı sonrası hükmetme, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 13’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13: Deney Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	S_s
Ön Test	12	21.50	2.27
Son Test	12	15.58	2.64

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin hükmetme ön test puan ortalaması 21.50 iken, deney sonrası 15.58’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 14: Deney Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.07	.002
Pozitif Sıra	0	0.00	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 14 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin hükmetme alt ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3.07$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca

göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin hükmetme puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.3. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası ‘‘uyma’’ puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence Deney grubunun eğitim programı sonrası uyma puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 15’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	S_s
Ön Test	12	13.16	2.16
Son Test	12	15.91	3.02

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin uyma ön test puan ortalaması 13.16 iken, deney sonrası 15.91’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 16: Deney Grubu Uyma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-2.96	.003
Pozitif Sıra	11	6.95	76.50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 16 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin uyma alt ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.96$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin uyma puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.4. *Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “kaçınma” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.*

Bu denence deney grubunun eğitim programı sonrası kaçınma puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 17’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17: Deney Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	15.58	4.05
Son Test	12	13.50	1.83

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin kaçınma ön test puan ortalaması 15.58 iken, deney sonrası 13.50’ye düştüğü görülmektedir.

Tablo 18: Deney Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6.00	48.00	-2.10	.036
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 18 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin kaçınma alt ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.10$, $p < .05$). Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin kaçınma puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.5. *Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “sürekli öfke” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.*

Bu deney deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 19’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19: Deney Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	27.41	2.35
Son Test	12	20.50	2.61

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 27.41 iken, deney sonrası 20.50’ye düştüğü görülmektedir.

Tablo 20: Deney Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.10	.002
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 20 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z = -3.10, p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sürekli öfke puanlarının düşmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.6. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “öfke içe” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denence deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 21’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	14.83	1.26
Son Test	12	12.25	1.21

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin öfke içerisinde ön test puan ortalaması 14.83 iken, deney sonrası 12.25’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 22: Deney Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.11	.002
Pozitif Sıra	0	0	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 22 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içerisinde alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı son test lehine artma yönünde bir fark olduğu ($z = -3.11$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke içerisinde puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.7. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası “öfke dışı” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denence deneklerin öfke dışı son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı

düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 23'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 23: Deney Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	S_s
Ön Test	12	22.58	2.23
Son Test	12	16.50	3.28

Tablo 23 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin öfke dışı ön test puan ortalaması 22.58 iken, deney sonrası 16.50'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 24: Deney Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.06	.002
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 24 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışı alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z = -3.06$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke dışı puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.8. Deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "öfke kontrol" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence deneklerin öfke kontrol son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon

İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 25’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25: Deney Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	12.00	2.13
Son Test	12	19.25	3.10

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 12.00 iken, deney sonrası 19.25’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 26: Deney Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.74	.002
Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 26 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z = -3.74$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.9. Kontrol grubunun “bütünleşme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin bütünleşme son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 27’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 28’de verilmiştir

Tablo 27: Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	21.08	2.27
Son Test	12	20.50	3.37

Tablo 27 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin bütünleşme ön test puan ortalaması 21.08 iken, deney sonrası 20.50'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 28: Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	7.67	46.00	-1.19	.233
Pozitif Sıra	5	4.00	20.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 28 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin Bütünleşme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -1.19$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.10. *Kontrol grubunun "hükmetme" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin hükmetme son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 29'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 29: Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	21.75	1.76
Son Test	12	22.00	2.62

Tablo 29 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin hükmetme ön test puan ortalaması 21.75 iken, deney sonrası 22.00'ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 30: Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.38	13.50	-.64	.521
Pozitif Sıra	4	5.63	22.50		
Eşit	4				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 30 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin hükmetme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.64$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.11. *Kontrol grubunun “uyma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin uyma son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 31’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31: Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	13.33	3.65
Son Test	12	13.25	3.46

Tablo 31 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin uyma ön test puan ortalaması 13.33 iken, deney sonrası 13.25'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 32: Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.00	12.00	-.33	.739
Pozitif Sıra	2	4.50	9.00		
Eşit	6				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 32 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin uyma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.33$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.12. *Kontrol grubunun “kaçınma” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin kaçınma son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 33'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33: Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	15.25	3.01
Son Test	12	15.00	2.89

Tablo 33 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin kaçınma ön test puan ortalaması 15.25 iken, deney sonrası 15.00'a gerilediği görülmektedir.

Tablo 34: Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	6.00	24.00	-.866	.386
Pozitif Sıra	4	3.00	12.00		
Eşit	4				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 34 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin kaçınma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.866$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.13. *Kontrol grubunun "sürekli öfke" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 35'te, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	27.91	1.37
Son Test	12	27.25	1.71

Tablo 35 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 27.91 iken, deney sonrası 27.25'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 36: Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	4.64	32.50	-2.12	.033
Pozitif Sıra	1	3.50	3.50		
Eşit	4				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 36 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z = -2.12$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemektedir.

1.14. *Kontrol grubunun “öfke içe” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin öfke içe son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 37’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 37: Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	14.91	1.08
Son Test	12	14.83	1.33

Tablo 37 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke içerisinde ön test puan ortalaması 14.91 iken, deney sonrası 14.83'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 38: Kontrol Grubu Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.88	15.50	-.264	.792
Pozitif Sıra	3	4.17	12.50		
Eşit	5				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 38 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke içerisinde alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.264$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.15. Kontrol grubunun "öfke dışı" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin öfke dışı son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 39'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 39: Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	22.25	1.21
Son Test	12	22.41	1.97

Tablo 39 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke dışa ön test puan ortalaması 22.25 iken, deney sonrası 22.41'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 40: Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.10	20.50	-.241	.809
Pozitif Sıra	4	6.13	24.50		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 40 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke dışa alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.241$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.16. *Kontrol grubunun "öfke kontrol" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.*

Bu denence deneklerin öfke kontrol son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 41'de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 41: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	12	11.83	1.40
Son Test	12	11.75	1.54

Tablo 41 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 11.83 iken, deney sonrası 11.75'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 42: Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.90	24.50	-.250	.803
Pozitif Sıra	4	5.13	20.50		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 42 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z = -.250$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.17. “Bütünleşme” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda bütünleşme düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 43'te, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 43: Deney ve Kontrol Grubu Bütünleşme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	21.66	3.08
	Son Test	12	28.08	3.42
Kontrol	Ön Test	12	21.08	2.27
	Son Test	12	20.50	3.37

Tablo 43 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -7.02 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -1.62 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 44: Deney ve Kontrol Grubunun Bütünleşme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	18.50	222.00	.000	.000
Kontrol	12	6.50	78.00		

Tablo 44 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U: .000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çatışma çözme eğitiminin deney grubunda yer alan deneklerin bütünleşme puanlarının artmasında etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.18. *“Hükmetme” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.*

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda hükmetme düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi

uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 45'te, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 45: Deney ve Kontrol Grubu Hükmetme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	22.38	2.47
	Son Test	12	10.33	1.93
Kontrol	Ön Test	12	21.75	1.76
	Son Test	12	22.00	2.62

Tablo 45 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -12.05 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -0.25 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 46: Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	6.50	78.00	.000	.00
Kontrol	12	18.50	222.00		

Tablo 46 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:.000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, çatışma çözme eğitiminin deney grubunda yer alan deneklerin hükmetme puanlarının azalmasında etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.19. “Uyma” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda öfke dışı düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 47’de, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 47: Deney ve Kontrol Grubu Uyma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	13.16	2.16
	Son Test	12	15.91	3.02
Kontrol	Ön Test	12	13.33	3.65
	Son Test	12	13.25	3.46

Tablo 47 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 2.75 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -0.08 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 48: Deney ve Kontrol Grubunun Uyma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	17.46	209.50	12.500	.000
Kontrol	12	7.54	90.50		

Tablo 48 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:12.500 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.20. “Kaçınma” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda kaçınma düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 49’da, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 49: Deney ve Kontrol Grubu Kaçınma Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	15.58	4.05
	Son Test	12	13.50	1.83
Kontrol	Ön Test	12	15.25	3.01
	Son Test	12	15.00	2.89

Tablo 49 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 2.08 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -0.25 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 50: Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınma Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	10.17	122.00	44.000	.100
Kontrol	12	14.83	178.00		

Tablo 50 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:44.000 p>.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklenmediğini göstermektedir.

1.21. “Sürekli Öfke” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda sürekli öfke düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 51’de, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 51: Deney ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	27.41	2.35
	Son Test	12	20.50	2.61
Kontrol	Ön Test	12	27.91	1.37
	Son Test	12	27.25	1.71

Tablo 51 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -6.91 puanlık bir fark olduğu, deney grubundaki

öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 0.66 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 52: Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	6.50	78.00	.000	.000
Kontrol	12	18.50	222.00		

Tablo 52 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:.000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.22. “Öfke içe” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda öfke içe düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 53’te, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 53: Deney ve Kontrol Grubu Öfke içe Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	14.83	1.26
	Son Test	12	12.25	1.21
Kontrol	Ön Test	12	14.91	1.08
	Son Test	12	14.83	1.33

Tablo 53 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 2.58 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -0.08 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 54: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke İçerisinde Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	18.50	222.00	.000	.000
Kontrol	12	6.50	78.00		

Tablo 54 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:.000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.23. “Öfke dışı” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda öfke dışı düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 55’te, Mann-Whitney U Testi sonuçları ise tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 55: Deney ve Kontrol Grubu Öfke Dışa Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	22.58	2.23
	Son Test	12	16.50	3.28
Kontrol	Ön Test	12	22.25	1.21
	Son Test	12	22.41	1.97

Tablo 55 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -6.08 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 0.16 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 56: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Dışa Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	6.58	79.00	1.000	.000
Kontrol	12	18.42	221.00		

Tablo 56 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:1.000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

1.24. “Öfke kontrol” ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, çatışma çözme eğitimi sonunda öfke kontrol düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi

uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 57’de, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 57: Deney ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deney	Ön Test	12	12.00	2.13
	Son Test	12	19.25	3.10
Kontrol	Ön Test	12	11.83	1.40
	Son Test	12	11.75	1.54

Tablo 57 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 7.25 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -0.08 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 58: Deney ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	18.50	222.00	.000	.000
Kontrol	12	6.50	78.00		

Tablo 58 incelendiğinde analiz sonuçları, Deney ve Kontrol (U:.000 p<.05) grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölüm başlığı altında çatışma çözme psiko-eğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade arzları üzerindeki etkisine yönelik geliştirilen denenceyle ilgili sonuçlar, bulgular ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi

5.1.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.1.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "bütünleşme" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı belirtilmiştir. Denence 1.9.' da kontrol grubunun "bütünleşme" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.17.' de "Bütünleşme" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, bütünleşme boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki durumu karşılaştırıldığında puanlarda anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, beklendiği gibi kontrol gurubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunlara ek olarak, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerilerinin bütünleşme ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde bütünleştirici becerilere başvurma eğilimini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çatışmalar temelde zararlı değildir, çatışmaları yıpratıcı kazan-kaybet yaklaşımıdır (Gordon, 2015). Dış denetimli olan bu çözüm yönteminde çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülememekte ve tekrar tekrar daha şiddetli bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun yerine her iki tarafın kazanmasını sağlamak için öğrencilere, iç denetimi ön plana çıkaran, sorumluluğu karşılıklı paylaşan, işbirliğine, takım çalışmasına, duygu ve düşünceleri dile getirmesine olanak sağlayan becerilerin kazandırılması gerekir (Gordon, 2015). İçten

denetimi ön plana çıkaran bütünleştirici becerileri kazanan bireyler daha başarılı, toplumsal olaylara daha duyarlı, girişimci, özgüveni yüksek ve daha uyumlu kişilik yapısına sahip olurlar (Kasik, 2012; Gordon, 2015). Bu tür özelliklere sahip bireyler çatışma durumlarında daha sağlıklı bir tutum sergilerler.

Bütünleştirici becerileri kazanan öğrenciler, şiddete gerek duymadan çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmektedirler (Sarı, 2005). Çatışma durumlarında ebeveynler, erken yaşlardan itibaren çocuklarına işbirliğine dayalı bir tutumu sergilediklerinde ve öğrettiklerinde, ergenlik dönemindeki kaçınılmaz çatışmalarda hem kendileri hem de arkadaşlarıyla yaşayacakları çatışmaların sayısının çok aza inmesini sağlayacaktır (Gordon, 2015).

Yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı, aktif, yüz yüze iletişim gerektiren bütünleştirici çatışma çözme becerisinin, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları daha kaliteli, yapıcı ve sağlıklı şekilde çözdüklerini göstermektedir (Sarı, 2005; Johnson, vd. 1995).

Eğitim-öğretim ortamında öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda, kullanılan çözüm yollarına bakıldığında, sıklıkla tek taraflı yani kazan-kaybet yöntemine başvurdukları görülmektedir. Sorunun çözümü için başvuru yöneticilerin de sorumluluğu üstlenerek, karar verme ve karara uyulması istenmektedir (Sarı, 2005). Bunun yerine, çatışma durumlarında bütünleştirici yöntemlere başvurulduğunda, üçüncü kişilere, idarecilere gerek kalmadan ve sorumluluğu onlara yüklemeyen, çatışma yapıcı bir şekilde çözülmüş olur. Öğretmenlere sorumluluk yüklemeyen sorunlar yapıcı bir şekilde çözüldüğünde, çalışma performansları olumlu bir şekilde etkilenir (Genç, 2011).

Bu bulgular alan yazınında çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin bütünleşme puanlarını artırmada etkili olduğu araştırma (Ateş, 2014; Lane-Garon, 2000; Bullock, 2012; Johnson, vd., 1995; Tapan, 2006; Türnüklü vd., 2009; Stevahn, Munder, & Kealey, 2005 ; Stevahn, Johnson, Johnson & Schultz , 2002 ; Sarı, 2005; Kaya, 2013; Kuş, 2007; Nida, 2014; Sünbül, 2008; Uysal, 2006; Vestal & Jones, 2004) sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çatışmaların yoğun olduğu ergenlik döneminde karşılıklı etkileşim, işbirliğine dayalı, aktif, bütünleştirici çatışma çözme becerilerinin kazandırılması çatışma çözme eğitim programlarıyla mümkündür. Öğrenciler bu eğitim programları sayesinde yaşadıkları çatışma durumlarında sorumluluk alarak, karşı tarafında istek ve ihtiyaçlarına önem vererek, işbirliğine dayalı bir şekilde çatışmalarını çözebilmektedir.

5.1.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Hükmetme Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.2.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "hükmetme" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağı belirtilmiştir. Denence 1.10.' da kontrol grubunun "hükmetme" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.18.' de "Hükmetme" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırmada sonucunda, deney grubu için yapılan değerlendirmede, hükmetme boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, beklendiği gibi kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunlara ek olarak, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerilerinin hükmetme ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde hükmetme becerilerine başvurma eğilimini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Hükmetme stratejisinde öğrenciler bütünleşmenin aksine karşı tarafa kendi isteklerini kabul ettirme çabasında olduğu için kazan-kaybet düşüncesi hakimdir. Hükmeden kişi işbirliğine yanaşmaz hükmedilen kişi de bir zorlama olduğu için ulaşılan sonuçtan memnun değildir (Sarı, 2005). Hükmetme stratejisinde güç kullanma söz konusu olduğunda aslında bir çözüm değil, yeni çatışmaların doğmasına neden olmaktadır.

Çatışma durumlarında hükmetme stratejisi kullanıldığında, düşünce ve davranışlar zorla kabul ettirmeye çalışıldığından ve hükmedilen kişi kendini tehdit altında hissettiğinden olumsuz bir çözüm stratejisidir. Çatışma durumlarında bu stratejinin çok kullanılması öğrencinin kişisel gelişimine, arkadaşlık ilişkilerine ve benliğine zarar vermektedir (Johnson, vd. 1995). Öğrenciler arasında bu strateji kullanıldığında, genellikle karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak çözüme ulaşmak istendiğinden okullarda kavgaların sık yaşanmasına neden olur (Gümüseli, 1994; Türnüklü ve Şahin, 2004; Öğülmüş, 2006, 22).

Yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye'de öğrenci ve yöneticiler tarafından en çok kullanılan stratejiler arasında hükmetme stratejisi ön sıralarda yer almaktadır (Bozoğlan, 2010; Şentürk, 2006; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002). Okul yöneticileri tarafından hükmetme stratejisi kullanıldığında, öğretmenlerin stres düzeyini arttırdığı, performanslarını

düşürdüğü ve daha fazla çatışmaların yaşanmasına neden olduğunu göstermektedir (Erol, 2009; Genç, 2011; Sahan, 2006). Öğrenciler tarafından sık kullanılması ise, hem öğrencinin hem de öğretmenlerin zaman, enerji ve verimini olumsuz yönde etkilemektedir (Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris, & Louison, 1996).

İlgili literatürde yapılan diğer araştırma sonuçlarında bakıldığında (Lane-Garon, 2000; Ateş, 2014; Bullock, 2012; Kuş, 2007; Sarı, 2005; Stevahn, Munder, & Kealey, 2005; Stevahn, Johnson, Johnson & Schultz, 2002; Türnüklü vd., 2009; Vestal & Jones, 2004; Johnson & Johnson, 1995b) çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminin öğrencilerin hükmetme puanlarını düşürmede etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan bu araştırmaların ortak özelliklerine bakıldığında alt sosyo-ekonomik, eğitim seviyesi düşük ve kalabalık yapıya sahip aile yapılı çocukların hükmetme puanlarını düşürmesi verilen çatışma çözme eğitimlerinin oldukça etkileyici olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Çatışma Çözme Eğitim Programının Çatışma Çözme Becerilerinden Uyma Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.3.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "uyma" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı belirtilmiştir. Denence 1.11.' de kontrol grubunun "uyma" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.19.' da "Uyma" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, uyma boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir yükseliş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, beklendiği gibi kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunlara ek olarak, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerilerinin uyma ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde uyma becerilerine başvurma eğilimini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çatışma durumlarında arkadaşlık ilişkilerin zarar görmeden sürdürülebilmesi için bir taraf fedakârlık yaparak kendi amaçlarından vazgeçebilir (Çayboylu, 2002). Çatışmanın devam etmesi durumunda ilişkinin zarar göreceğini endişesi olduğundan karşı tarafın

söylediklerine uyulur (Johnson, vd. 1994). Bu durumda kişi benzerlikler üzerinde durarak çatışmayı çözmeye çalışır (Bozoğlan, 2010). Çatışma çözümlerinde ortak yolların bulunmasının zor olduğu durumlarda geçici olarak bu yönteme başvurabilmektedir. Karşı tarafın çatışma çözümüne yanaşmadığı durumlarda ilişkinin devamı için, kişi kendi isteklerinden vazgeçerek özür dileme, durumu kabul etme bu yönteme başvurmaktadır.

Çatışma çözüme durumlarında uyma yöntemi uzun vadede olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir (Sarı, 2005). Çünkü uyma davranışı belli bir süreden sonra karşı tarafın isteklerine boyun eğme haline dönüşebilmektedir. Gordon'a (2015) göre; yöneticilerin ve arkadaşlarının her durumuna ve her isteğine boyun eğmeyi öğrenen kişiler en değer verdikleri amaçlarından vazgeçebilirler.

Türnüklü vd. (2009) yaptıkları araştırma sonucunda verilen çatışma çözüme eğitimi sonucunda kız öğrencilerin uyma puanlarında bir düşüş olurken, erkek öğrencilerde herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Kaya'nın (2013) da yaptığı araştırmada verilen barış eğitimi sonunda öğrencilerin uyma puanları artmıştır. Erkek öğrencilerin hem daha dirençli olmalarına hem de yetiştirme tarzına bağlayan Türnüklü vd. (2009) araştırmasına bakıldığında, bu araştırmada da uyma puanlarında artış olması kısa vadede olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Deney grubunu oluşturan öğrenciler içerisinde hem 5. sınıf ve hem de 8. sınıftan öğrencilerin yer aldığından dolayı bu bulgu beklenildiği gibi ortaya çıkmıştır. Alt kademedeki öğrenciler bir çatışma durumu yaşandığında kendisinden yaşça büyük arkadaşlarının isteklerine karşı kendi isteklerinden vazgeçerek uyma davranışını gösterebilmektedir. Sarı (2005) ve Türnüklü vd. 'nin (2009) sadece 5.sınıf üzerinden yapılan değerlendirmede uyma davranışlarında düşüş göstermesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca grubu oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun sınıf arkadaşları olması ve çatışmanın son bulup arkadaşlık ilişkilerinin devamını düşündüklerinden dolayı uyma davranışı göstermek istediklerine bağlanabilir.

5.1.4. Çatışma Çözüme Eğitim Programının Çatışma Çözüme Becerilerinden Kaçınma Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.4.'de deney grubunun çatışma çözüme eğitimi sonrası "kaçınma" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağı belirtilmiştir. Denence 1.12.' de kontrol grubunun "kaçınma" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.20.' de "Kaçınma" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, kaçınma boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, çatışma çözme eğitiminin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun çatışma çözme becerilerinin kaçınma ön test son test fark puanlarının arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde kaçınma becerilerine başvurma eğilimini azaltmada yeterli olmadığını göstermiştir.

Çatışma durumlarında en sık kullanılan yöntemlerden biri de kaçınmadır (Sarı, 2005; Gümüşeli, 1994). Kaçınma yoluyla çatışmaları çözmeye çalışan kişiler kendi kişisel hedeflerinden ve ilişkilerinden vazgeçerler (Tapan, 2006). Olumsuz bir çatışma çözüm stratejisi olan kaçınmada, bireyler çatışmanın çözümü için çaba sarf etmezler, rekabete girmezler ve işbirliği yapmazlar (Sarı, 2005; Öğülmüş, 2006). Bu stratejide kişi, problemi görmezden gelerek, çözüm için uğraşmaz ve zaman içerisinde kendiliğinden çözülmesini bekler (Gordon, 2015).

Kaçınma davranışı gösteren kişiler hem kendi hem de karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalarak bu ihtiyaçları doyuramazlar. Böyle bir tutum içerisine giren kişiler, aynı zamanda çatışmanın da varlığını kabul etmezler (Sünbül, 2008).

İlgili literatürde yapılan diğer araştırmaları sonuçlarına da bakıldığında (Bullock, 2012; Lane-Garon, 2000; Türnüklü vd. 2009; Sarı, 2005; Stevahn, Munder, & Kealey, 2005; Uysal, 2006; Vestal & Jones, 2004; Johnson & Johnson, 1995b) çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin kaçınma puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir.

İlgili literatür ve araştırma sonucuna bakıldığında çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin çatışma durumlarında kaçınma davranışlarını önlemede önemli ve etkili olduğunu göstermektedir. Yalnız bu araştırmada deney grubunu oluşturan öğrenciler içerisinde hem 5. sınıf ve hem de 8. sınıftan öğrencilerin yer alması, öğrencilerin "uyuma" puanlarının artması, kaçınma puanlarının düşmemesinde etkili olabilir. Sarı (2005) ve Türnüklü vd. 'nin (2009) yaptıkları araştırmaya bakıldığında, araştırmada yer alan deneklerin sadece 5.sınıf öğrenciler üzerinden değerlendirmesi sonucu kaçınma puanlarında anlamlı düşüş göstermiştir. Bu yüzden alt kademedeki öğrenciler bir çatışma durumu yaşandığında kendisinden yaşça büyük arkadaşlarının isteklerine karşı, kendi isteklerinden vazgeçerek uyma davranışını göstererek aynı zamanda çatışmadan kaçınma davranışı gösterebilmektedir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinden oluşması sonucu bu sonuca varılmıştır.

5.2. Çatışma Çözme Psiko-eğitim Programının Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Üzerindeki Etkisi

5.2.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Sürekli Öfke Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.5.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "sürekli öfke" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağı belirtilmiştir. Denence 1.13.' de kontrol grubunun "sürekli öfke" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.21.' de "Sürekli Öfke" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, sürekli öfke boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde de, kontrol grubunda da ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, çatışma çözme eğitiminin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun sürekli öfke ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin sürekli öfke düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Sürekli öfke, kişinin ne derecede öfke yaşadığıdır (Özer, 1994). Çatışma durumlarında öfke düzeyi, kişinin çatışma yönetim şeklini ve sürecini etkilemektedir. Çatışma sürecinde öfke düzeyinin yüksek olması bireylerin yoğun içsel çatışmalar ve sıkıntılar yaşamasına neden olur (Kısaç, 2005). Öfke düzeyinin düşük olması ise bireyin çatışma durumunda daha sağlıklı ve yapıcı bir şekilde davranmasını sağlar.

Öfke düzeyinin yüksek olması ve sağlıklı bir şekilde ifade edilmemesi, bireyin kendisine ve çevresine zarar vermesine neden olmaktadır. Kulaksızoğlu'na (2004) göre de, toplum olarak yüz yüze kaldığımız en büyük sorunlardan birisi öfkenin suç ve anti sosyal davranış haline gelmesidir. Çatışma sürecinde kişi öfkesini saldırgan davranışa dönüştürmeden ben dili ile ifade etme becerisini kazandığında, öfke duygusu hakkında bilgi sahibi olduğunda ve öfke kontrol becerileri kazandığında çatışma sürecinde zarar görmeden yapıcı bir çözüme kavuşmuş olur (Ateş, 2014).

Çatışma çözme eğitim programlarına da bakıldığında (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007; Türnüklü vd., 2009; Karahan, 2005; Tapan, 2006; Taştan, 2010; Öğülmüş, 2006) öfke, öfke

ifade tarzları ile ilgili etkinliklerin program içerisinde yer alması çatışma çözme sürecinde öfke duygusunun önemini göstermektedir.

Bu bulgu alan yazınında çatışma çözme, problem çözme eğitim programlarının öfke düzeyini düşürmede etkili olduğu (Bullock, 2012; Yavuzer ve Üre, 2010; Sünbül, 2008; Gündoğdu, 2010; Karataş, 2011; Akgün ve Araz, 2010; Türnüklü, 2009; Tapan, 2006; Coşkuner, 2008; Güner, 2007; Şevkin, 2008; Sütçü, 2006; Uysal ve Temel, 2009; Sağkal, 2001; Bedel ve Arı, 2011) sonuçlarını desteklemektedir.

Çatışma çözme eğitim programları sayesinde sürekli öfke puanlarının düşürülmesi, çatışma çözme durumları ile birlikte, bireyi ve bireyin sosyal hayatındaki ilişkileri de olumlu yönde etkiler. Öfke uygun bir şekilde ifade edildiğinde, kişinin enerjisini kendisi ve yaşamına ilişkin diğer durumlarıyla ilgili olumlu işler yapabileceği alanlara odaklanmasını sağlar (Özer, 2006).

Araştırmada kontrol grubunda da sürekli öfke ön test son test fark puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Araştırma süresince kontrol grubunda yer alan deneklere çatışma çözme eğitimi verilmemiş fakat araştırma yapılan okul aynı zamanda araştırmacının çalıştığı okul olduğu için bu öğrencilerle süreç içerisinde bireysel psikolojik danışma yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sürekli öfke puanlarında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir farklılığın oluşması, okul içerisinde araştırma sürecinde, zaman zaman sorun yaşamaları nedeniyle yapılan bireysel psikolojik danışma çalışmalarının etkilediği düşünülebilir.

Sonuç olarak okullarda, öğrencilere verilen eğitimler yoluyla öfke düzeylerinin düşürülmesi; daha sağlıklı, yapıcı, barışçıl arkadaşlık ilişkileri gelişmesini sağlar. Böylece okullarda yaşanan şiddet olaylarının azalmasında önemli katkılar sağlar.

5.2.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke İçerik Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.6.'da deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "öfke içerik" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağı belirtilmiştir. Denence 1.14.' de kontrol grubunun "öfke içerik" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.22.' de "Öfke İçerik" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, öfke içerik boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu

açısından değerlendirildiğinde ise, kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun öfke içe ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin içe yönelik öfke tarzı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Öfke bireylerde farklı tarzlarda ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de öfkenin içe yönelik olmasıdır. İçe yönelik öfke, kişinin öfkesini gizleyerek veya içinde tutarak öfke etkenlerine karşı kullandığı uyum sağlama mekanizmasıdır (Özer, 1994).

Freud'a göre bastırılan her duygu psişik enerjinin kullanılmasına ve bir semptom olarak tekrar ortaya çıkmasına neden olur (Murdock, 2012). Öfkenin bastırılması, içe yönltilmesi uzun vadede olumsuz bir yöntem olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öfke duygusunun yaşanmayıp bastırılması, belli bir süreden sonra uygun olmayan saldırgan davranışlar olarak kendisine ve çevresine zarar verdiği ortaya çıkmıştır (Kısaç, 1997).

Ergenlik döneminde duyguların bastırılması beraberinde birçok sorun getirir. Özellikle çatışmanın olumsuz sonuçlanması, öfke duygusunun bastırılması, ergenin mutsuz, yılgın, huysuz, daha sonra ciddi sorunlara yol açabilecek, kendilerine ve topluma zarar verecek davranışlar edinmelerine neden olur (Gordon, 2015; Soykan, 2003; Yılmaz, 2004).

Çocukların duygularını bastırmaları yerine duygularını ifade edebilecekleri beceriler kazandırmak onların daha duyarlı, düşünceli ve işbirliğine yatkın olmalarını sağlar. Çatışma çözme eğitim programları gibi erken müdahale programları kişinin öfkesini bastırmadan, şiddete ve saldırganlığa dönüştürmeden, uygun bir şekilde ifade edilebileceği beceriler kazandırmaktadır (Akgün ve Araz, 2010; Gordon, 2015; Schrumpf, Crawford, & Bodine, 2007; Ögel, Tarı ve Eke, 2006; Sarı, 2015; Taştan, 2015; Uysal, 2006).

Bu bulgu, alan yazınında verilen eğitim programlarının içe yönelik öfke puanlarını düşürmede etkili olduğu (Serin ve Genç 2011; Siyez ve Tuna, 2014; Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010) sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuna ve ilgili literatüre bakıldığında öfkenin içe yönltilmesi, bastırılması olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Ergenlerin yaşadıkları çatışmalarda sağlıklı çözümler elde etmesi için, yaşadıkları öfke duygusunu uygun bir şekilde ifade edebilecekleri beceriler kazandırılmalıdır. Bu yönüyle çatışma çözme eğitim programlarının yararlı olacağı düşünülebilir.

5.2.3. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke Dışa Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.7.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "öfke dışa" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olacağı belirtilmiştir. Denence 1.15.' de kontrol grubunun "öfke dışa" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.23.' de "Öfke Dışa" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, öfke dışa boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun öfke dışa ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin dışa yönelik öfke tarzı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Öfkenin dışa vurumu, öfkenin sözel veya davranışa dökülerek dışarıya aktarılmasıdır (Özer, 1994). Öfke duygusu denetimsiz bir şekilde dışa vurulduğunda, kişinin çevresine zarar vermesine, bir takım sorunlarla karşılaşmasına ve kişilerarası ilişkilerin bozulmasına neden olmaktadır (Kısaç, 1997).

Öğrenciler duygularını ifade etmek için gerekli becerilere sahip olmadığından, yaşadıkları çatışmalarda öfke duygularını denetimsiz bir şekilde dışa vurmaktadırlar. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, öfke uygun olmayan şekillerde dışa vurulduğunda, kişilerarası ilişkiler bozulmakta, kavga, şiddet, küfür, azarlama, saldırganlık gibi istenmeyen sonuçlarla karşılaşmaktadır (Johnson, vd. 1996; Türnüklü vd., 2009; Soykan, 2003; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Öfkenin kontrolsüz bir şekilde dışa vurulması ile oluşan olumsuz sonuçların önüne geçebilmek için bazı becerilerin kazandırılması gerekir. Yapılan araştırma sonuçlarına ve eğitim programlarının etkililiğine bakıldığında, erken müdahale programları sayesinde, kişinin duyguların farkına varabileceği ve bu duyguları uygun bir şekilde ifade edebileceği becerilerin kazandırılacağı görülmektedir (Akgün ve Araz, 2010; Gordon, 2015; Ögel, Tarı ve Eke, 2006; Sarı, 2015; Schrupf, Crawford, & Bodine, 2007; Taştan, 2015; Uysal, 2006).

Çatışma çözme eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, (Bacıoğlu, 2014; Browning, Davis, & Resta, 2000; Bullock, 2012, Gündoğdu, 2010; Sağkal, 2011; Serin ve Genç, 2011; Sütçü, 2006; Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010; Siyez ve Tuna, 2014; Uysal ve Bayık, 2009; Karataş, 2009; Yavuzer ve Üre, 2010) önleyici eğitim programlarının öfke dışı puanlarını düşürmede etkili olduğu görülmektedir.

İlgili literatür ve araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, çatışmaların yoğun olduğu bir dönem olan ergenlik döneminde öğrencilere, kendisine ve çevresine zarar vermeden, öfkelerini kontrolsüz bir şekilde dışı vurmaktan, uygun bir şekilde ifade edebilecekleri beceriler, çatışma çözme eğitim programları ile kazandırılabilir.

5.2.4. Çatışma Çözme Eğitim Programının Öfke İfade Tarzlarından Öfke Kontrol Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Denence 1.8.'de deney grubunun çatışma çözme eğitimi sonrası "öfke kontrol" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı belirtilmiştir. Denence 1.16.' da kontrol grubunun "öfke kontrol" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Denence 1.24.' de "Öfke Kontrol" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşacağı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney grubu için yapılan değerlendirmede, öfke kontrol boyutunda eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde ise, kontrol grubuna bu konuda hiçbir eğitim verilmediğinden ilk ölçüm ve son ölçüm arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Aynı zamanda, deney ve kontrol grubu puanları bir arada ele alınarak, Çatışma Çözme Eğitimi'nin etkililiği değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun öfke kontrol ön test son test fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin öfke kontrol düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çatışma durumlarında en önemli becerilerden birisi öfke kontrolüdür. Öfke duygusu son derece doğal bir duygu olmasına karşın, kontrol edilmediğinde saldırganlığa ve olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Bedel ve Arı, 2001).

Johnson, vd. (1996) yaptıkları çalışmada öfke kontrol becerisine sahip olmayan öğrenciler çatışma durumlarında fiziksel şiddet, kavga, küfür ve aşağılama gibi olumsuz yöntemlere başvurmuşlardır.

Öğrencilerin, yaşadıkları çatışma durumlarında, şiddette başvurmaları nedeniyle akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini bozulmakta ve eğitim yaşamlarında verimli olamamalarına neden olmaktadır (Taştan, 2010). Bu nedenle öğrencilere yaşadıkları bu çatışmalarda öfkelerini kontrol etmeleri ve çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerine yönelik eğitim verilmesi oldukça önemlidir.

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının azalması ve güvenli eğitim-öğretim ortamı sağlanması için öfke kontrol becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu da okullarda uygulanacak çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarıyla mümkündür. Bu programlar sayesinde öğrenci öfkelerini kontrol etme ve uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaktadır (Schrumpf, Crawford, & Bodine, 2007; Gordon, 2015; Taştan, 2015; Akgün ve Araz, 2010; Sarı, 2015; Uysal, 2006) oldukça etkili olacaktır.

Çatışma çözme eğitimi sayesinde öğrenciler toplumsal olayları barışçıl yollarla çözümlenmesini öğrenecek birçok beceri kazanmaktadır. Bu becerilerden en önemlisi öfke yönetim becerisidir. Öfke yönetim becerisini kazanan öğrenciler çatışmaları daha barışçıl ve işbirliği içinde çözerler.

Elde edilen bu bulgu, ilgili literatürde (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007; Ateş, 2014; Bacıoğlu, 2014; Bedel ve Arı, 2011; Serin ve Genç, 2011; Coşkuner, 2008; Danışık, 2005; Gündoğdu, 2010; Sünbül, 2008; Sarı, 2005; Siyez ve Tuna, 2014; Sütçü, 2006; Şahin, 2006; Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010; Nida, 2014; Tapan, 2006; Türnüklü vd., 2009; Yavuzer ve Üre, 2010) önleyici eğitim programlarının, öfke kontrol becerilerini kazandırmada, etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulguya ve alan yazınında yapılan araştırma sonuçlarına da bakıldığında çatışma çözme eğitim programının öğrencilere öfkelerini kontrol etme becerisini kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Toplum içerisinde ve okullarda yaşanan şiddet olaylarının çoğunluğunun öfke kontrolü sağlanmadığından dolayı, öfke şiddete ve saldırganlığa dönüşmekte ve istenmeyen olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde yoğun yaşanan çatışmalarda ergenlere kazandırılacak öfke kontrol becerisi bu olaylarının azalmasında etkili olacaktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada çatışma çözme psiko-eğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerileri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonunda, çatışma çözme psiko-eğitim programının, deney grubunda yer alan deneklerin hükmetme ve kaçınma düzeyi puanlarının düşmesinde, bütünleşme ve uyma düzeyi puanlarının artmasında; diğer taraftan sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa düzeyi puanlarının azalmasında ve öfke kontrol puanlarının artmasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin bütünleşme, hükmetme, uyma, kaçınma; öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrol düzeylerinde eğitim öncesi ve sonrası ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonu elde edilmiştir. Aynı zamanda kontrol grubunda yer alan deneklerin sürekli öfke eğitim öncesi ve sonrası ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonu elde edilmiştir.

"Çatışma çözme psiko-eğitim programının" deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda, çatışma çözme becerilerinin bütünleşme, hükmetme, uyma puanlarında deney grubu lehine; diğer taraftan da sürekli öfke, öfke dışa, öfke içe ve öfke kontrol puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda çatışma çözme becerilerinin kaçınma puanlarında eğitim öncesi ve sonrası ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonu elde edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Teoriye Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme uyma alt puanlarının artacağı öngörülmüştür. Bu denence desteklenmiştir. Ancak uyma becerisi uzun vadede olumsuz bir beceri olacağından dolayı, bundan sonraki çalışmalarda uyma puanlarını düşürmek için, etkinliklerin içeriği değiştirilebilir, gruplarda yer alan deneklerin yaş gruplarının aynı seçilebilir ve daha fazla etkinliklere yer verilebilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda, çatışma çözme kaçınma alt boyutunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık oluşacağı öngörülmüştür. Bu denence desteklenmemiştir. Bundan sonraki çalışmalarda deney grubunun lehine kaçınma puanlarında anlamlı farklılık oluşması için, etkinliklerin sayısı artırılabilir, gruplarda yer alan deneklerin yaş grupları aynı seçilebilir.

Araştırmadaki diğer bir sonuca göre, kontrol grubunun sürekli öfke son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı öngörülmüştür. Bu denence desteklenmemiştir. Kontrol grubunda yer alan deneklerin sürekli öfke puanlarında anlamlı bir düşüş olmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda deney grubunda yer alan öğrencilere eğitim verilirken, kontrol grubuyla yapılan diğer çalışmalar araştırmada belirtilebilir ve bu çalışmaların etkisi incelenebilir.

Araştırmanın yapıldığı grubun yapıldığı bölgede eğitim seviyesi düşük olduğu için etkinlikleri somutlaştırmak için uygulamalara çok fazla zaman verilmiştir. Gelecek çalışmalarda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan gruplarla çalışıldığında, eğitim programlarının daha etkili olması için, oturum ve etkinlik sayısı artırılabilir.

Bu araştırma ergenler ile çalışılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda çalışılan grupların anne-babalarına da çatışma çözme eğitimi verilerek, eğitim sonuçları karşılaştırılabilir.

Çalışmalarda yararlanılan eğitim programlarında yer alan etkinliklerin direk kullanılması yerine, oturumlar öncesi katılımcılardan alınan bilgiler ve grubun sosyal yapısı dikkate alınarak, etkinliklerin içeriğini değiştirip uygulamak daha etkili olabilir.

Araştırmalarda yararlanılan etkinliklerde konuyla alakalı video-filmlere yer verilmediği görülmüştür. Bu tür çalışmalarda konuyla alakalı eğitici video-filmlerden yararlanılması etkili olabilir.

Araştırmada çatışma çözme eğitiminin çatışma çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda çatışma çözme eğitiminin; başa çıkma stratejileri, akademik başarı, yalnızlık ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi incelenebilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada sadece Çatışma Çözme Eğitimi verilmiştir. Okulda sorunların her zaman okul idaresine ve rehberlik servisine gitmemesi için arabulucuların rolü önemlidir. Bu yüzden bundan sonraki araştırmalarda Çatışma çözme eğitimleri ile birlikte arabuluculuk eğitimleri de verilebilir.

Çatışma Çözme eğitiminin yaygınlaştırılması ve daha profesyonel bir şekilde verilmesi için; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Hizmetiçi Eğitim Modülleri içerisine Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı eklenerek, uygulayıcı ve eğitici eğitim sertifikaları verilebilir.

Toplumda ve okullarda artan şiddet olayları önüne geçmek için, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında çatışma çözme eğitiminin daha alt kademelerden başlayarak üst kademelere doğru yaygınlaştırılması için, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu projesi başlatılabilir.

Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde çatışma çözme eğitim kursları açtırılabilir.

Barışçıl okullar ve eğitim-öğretim ortamı için, okulda bulunan öğrencilerle birlikte, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personellere de çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi verilebilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında müfredat derslerin içerisine çatışma çözme eğitimi yerleştirilerek verilmiş ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Ülkemizde de müfredat derslerin içerisine çatışma çözme eğitimi verilerek etkililiğine bakılabilir.

Ortaokul 8. sınıflara getirilen Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığu dersi gibi tüm sınıf düzeylerine yönelik bu ders getirilip ders içerisinde çatışma çözme eğitiminin verilmesi okullardaki şiddet olayları azaltmada etkili olabilir.

KAYNAKÇA

Acar, N. V. (2010). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Akbalık, G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 7-13.

Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-62.

Akgün, S. ve Araz, A. (2010). *Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: Çatışma çözümü eğitim programı*. Ankara: Nobel.

Akgün, S. ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: Bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.

Amatruda, M. J. (2006). Conflict resolution and social skill development with children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 58(4), 168-181.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, N. (2014). *Çatışma çözme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atıcı, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinin arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaları çözmeye okuldaki psikolojik danışmanın yardımına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 25-47.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. Hoeksema, S. N., & Alogan, Y. (Çev.). (2010). Psikolojiye Giriş. *Kişilik*. (5. Baskı). (458-468). Ankara: Arkadaş.

Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bacıoğlu, D. S. (2014). Şiddet ve saldırganlığın azaltılmasında önleme ve müdahale programlarının etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 294-304.

Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.

Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası Çatışma çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 153-163.

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi.

Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.

Bilgin, A. (2008). Çatışma çözme eğitiminin ilköğretim çocukları üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 541-556.

Bozoğlan, B. (2010). *Balkan ülkeleri üniversite öğrencilerinin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri ile çatışma çözme stilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Browning, L., Davis, B., & Resta, V. (2000) What do you mean think before I act? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 232-238.

Burger, J. M. , & Sarioğlu, İ. D. E. (Çev.). (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.

Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü. *Bilim ve Sanat Yayınları*. (3. Baskı).

Bullock, C. A. (2012). Teaching students with behavioral disorders to use a negotiation procedure: Impact on classroom behavior and conflict resolution strategy. *Graduate Theses and Dissertations*, 12287.

Ciampa, C., Farr, J., & Kaplan, K. (2000). *Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Masters Program, Chicago.

Colzman, M., & Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive behaviors*, 27(4), 633-648.

Corey, G., & Ergene, T. (Çev.). (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis.

Coşkuner, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cunningham, C. E., Cunningham, L. J, Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 653-662.

Çayboylu, İ. (2002). *2001 yılı aile araştırma raporu: Ailede çatışma çözme eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel.

Çolakradioğlu, O. ve Güçray, S. S. (2012). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi psiko-eğitim grup yaşantısının ergenlerin karar verme stillerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 655-676.

Damirchi, E. S. ve Bilge, F. (2014). Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 309-318.

Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of social issues*, 50(1), 13-32.

Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ve bu çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Genç, O. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, G. A. (2008). *Öfke denetimi eğitiminin lise son sınıf öğrencilerinin öfkeyle başa çıkmaları, yaşam doyumları ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Glasser, W., & Kaplan, U. (Çev.). (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz.

Gordon, T., & Aksay, E. (Çev.). (2015). *Çocukta dış disiplin mi ? İç disiplin mi ?* (8. Baskı). İstanbul: Agura.

Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.

Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-276.

Gündoğdu, R. ve Izgar, H. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 81-100.

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Hay, I., Byrne, M., & Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict-resolution and problem-solving programme to enhance adolescents' self-concept. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(1), 101-113.

İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. & Açıköz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology, 134* (6), 803-817.

Johnson , D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology, 135*(6), 673-686.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995b). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 1*(4), 417-438.

Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D., & Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 280-285.

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school student. *The Journal of Social Psychology, 137*(1), 11-21.

Johnson, D.W., & Johnson, R (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice, 43*(1), 68-79.

Eisler, J. (1994). Comprehensive conflict resolution training program. *The Educational Resources Information Center, OER Report*.

Karahan, T. F. (2005). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin güvengelik düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 217-230.

Karahan, T. F. (2009). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyotropi düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(2), 769-797.

Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 12-24.

Karataş, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 601-614.

Karip , E. (2003). *Çatışma yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Kasik, N. Ç. (2012). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 71-81.

Koruklu , N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.

Koruklu, N. (2008). Okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmaya yönelik “tüm okulu kapsayan arabuluculuk modeli” nin uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Communication in Peace/Conflict in Communication*, 171-176.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Remzi.

Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu Lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzucu, Y. ve Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı* (1. Baskı). Ankara: Nobel.

Lane-Garon, P. S. (2000). Practicing Peace: The impact of a school-based conflict resolution program on elementary students. *Peace & Change*, 25(4), 467-482.

Mountrose, P., & Can, S. (Çev.). (2000). *6 ile 18 yas çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 asama*. İstanbul: Kariyer.

Munoz, M. A. (2002). Early interventions in high poverty elementary schools: The impact of a mental health program on social skills and conflict resolution learning. *The Educational Resources Information Center*, 463-471.

Murdock, N. L., & Akkoyun, F. (Ed.). (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları, olgu sunumu yaklaşımıyla* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Mutluoğlu, S. ve Serin, O. (2012). Çatışma çözme eğitim programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(1), 1300-7432,

Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Öner, U. ve Kuzgun, Y. (Ed.). (2006). İlköğretimde rehberlik: *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi* (189-234). (6. Baskı). Ankara: Nobel.

Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (SL-Öfke) ve öfke ifade tarzı (Öfke-tarz) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35

Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 39-56.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sağkal, A. S. (2011). *Bariş eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal Of Conflict Management*, 11(4), 337-357.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında, akademik çelişki değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, M., Sarı, S. ve Ötünç, M. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere bağlılıkları ve çatışma çözümü becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 161-192.

Serin, N. B. ve Genç, H. (2011). Öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 236-257.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., Bodine, R. J., & Akbalık, F. G. ve Karaduman, B. D. (Çev.). (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. Ankara: İmge.

Siyez, D. M. ve Tuna, D. T. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*, 11(2), 19-27.

Smith, S.W. , Daunic, A. .P, Miller, M. D., & Robinson, R. T. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567–586.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R.T, Green, K., & Laginski, A. M. (1997). Effect on high school students on conflict resolution training integrated into english literatur. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 302-315.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71(3) , 772–784.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *The Journal of social psychology*, 142(3), 305-331.

Stevahn, L., Munger, L., & Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a French immersion elementary school. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 3-18.

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsayıgı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sütçü, S. T. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sütçü, S. T, Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 57-67.

Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-61.

Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözüme) ve Arabuluculuk” eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taştan, N. ve Öner, U (Ed.). (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Taylor, M., Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2009). Cognitive training, conflict resolution and exercise: effects on young adolescents' wellbeing. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 19(2), 131-149.

Tuzcuoğlu, A. S. ve Erdoğan, F. H. (2014). Ortaokula devam eden 11–12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 355-369.

Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 283-302.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.

Türnüklü , A. T., Kaçmaz, T., Gürler , S., Yaka , A., Türk , F., Kalender, A., Şevkin, B. ve Zengin, F. (2009). *Okul temelli çatışma çözümü ve akran arabuluculuk projesi*. (Proje No: 106K094). Dokuz Eylül Üniversitesi Anlaşmazlık Çözümü Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir.

Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 83-108.

Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uysal , A. ve Bayık, A. B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30.

Vestal, A., & Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131-142.

Waithaka, A. G., Austin, S. M., & Gitimu, P. N. (2015). Influence of conflict resolution training on conflict handling styles of college students. *Research in Higher Education Journal*, 28.

Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 390-405.

Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.

Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad:					
Soyadı:					
Sınıf:					
Cinsiyet:					
Yaş:					
Ailenin Gelir Durumu: () 1000-2000 () 2000-3000 () 3000-4000 () 4000-5000 () 5000 ve üzeri					
Baba	Sağ ()	Yaşamıyor ()			
Anne	Sağ ()	Yaşamıyor ()			
Anne- babanızın eğitim durumu nedir ?					
	Okur-yazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Üniversite
Baba	(.....)	(.....)	(.....)	(.....)	(.....)
Anne	(.....)	(.....)	(.....)	(.....)	(.....)
Anne- babanızın mesleği nedir ?					
Anneniz :		Babanız :			
.....				
Ev Hanımı.....		İşsiz.....			
Kaç kardeşiniz ? (sizde dahil toplam kardeş sayısı).....					
Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz)					

EK-2

ÇATIŞMA ÇÖZÜM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelerin karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Her ifadeyi bir kez değerlendirmelisiniz. Değerlendirmelerinizde hiç boş bırakmayınız.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.					
2	Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştiririm.					
3	Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.					
4	Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.					
5	Okulumdaki arkadaşlarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.					
6	Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.					
7	Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.					
8	Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.					
9	Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kırdığını çekinmeden söylerim.					
10	Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımın aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.					

11	Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.					
12	Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzmeyi tercih ederim.					
13	Arkadaşımla gideceğim yer konusunda karar vermeden önce onun da görüşünü alırım.					
14	Sevmediğim biri ile karşılaşmak beni üzüyor.					
15	Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi tercih ederim.					
16	Kavga ettiğim insanlarla aynı okula gitmek istemiyorum.					
17	Yaşı benden küçük öğrencilerin benden korkması hoşuma gider.					
18	Arkadaşlarımın benim isteklerim doğrultusunda hareket etmesini isterim.					
19	Arkadaşımla olan sorunumu çözerken mutlaka onun da görüşünü alırım.					
20	Çoğu arkadaşımın daha üstün olduğumu düşünüyorum.					
21	Dış görünüşümden dolayı benimle dalga geçen öğrencilere kızamam.					
22	Tartıştığım arkadaşıma zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için ısrar ederim.					
23	Biriyle tanıştığımda, onun hakkında karar vermeden önce, kendimi onun yerine koyup ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.					
24	Arkadaşlarımla tartışmayı kendime yakıştırmadığımdan, onların her istediğini yaparım.					
25	Arkadaşlarımı kaybetmekten korktuğumdan beni incitseler de ses çıkaramıyorum.					
26	Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması hoşuma gitmiyor.					

EK-3

ÖFKE VE ÖFKE İFADE TARZI ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelerin karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Her ifadeyi bir kez değerlendirmelisiniz. Değerlendirmelerinizde hiç boş bırakmayınız.

		Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Çabuk Parlarım.				
2	Kızgın mizaçlıyım.				
3	Öfkesi burnunda bir insanımdır.				
4	Başkalarının hataları, yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.				
5	Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkar.				
6	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.				
7	Öfkelendiğimde ağızma geleni söylerim.				
8	Başkalarının önünde eleştirilmek beni hiddetlendirir.				
9	Engellendiğimde içimden birilerine vurmak gelir.				
10	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılgına dönerim.				
11	Öfkelendiğimde yada kızdığimde öfkemi kontrol ederim.				
12	Öfkelendiğimde yada kızdığimde kızgınlığımı gösteririm.				
13	Öfkelendiğimde yada kızdığimde öfkemi içime atarım.				
14	Öfkelendiğimde yada kızdığimde başkalarına karşı sabırlıyım.				
15	Öfkelendiğimde yada kızdığimde somurtur ya da surat asarım.				
16	Öfkelendiğimde yada kızdığimde insanlardan uzak dururum.				
17	Öfkelendiğimde yada kızdığimde başkalarına iğneli sözler söylerim.				
18	Öfkelendiğimde yada kızdığimde soğukkanlılığımı korurum.				

19	Öfkelendiğimde yada kızdığım da kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.				
20	Öfkelendiğimde yada kızdığım da için için köpürürüm ama gösteremem.				
21	Öfkelendiğimde yada kızdığım da davranışlarımı kontrol ederim.				
22	Öfkelendiğimde yada kızdığım da başkalarıyla tartışırım.				
23	Öfkelendiğimde yada kızdığım da içimde, kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.				
24	Öfkelendiğimde yada kızdığım da beni çileden çıkaran herneyse saldırırım.				
25	Öfkelendiğimde yada kızdığım da öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.				
26	Öfkelendiğimde yada kızdığım da gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.				
27	Öfkelendiğimde yada kızdığım da belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.				
28	Öfkelendiğimde yada kızdığım da çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.				
29	Öfkelendiğimde yada kızdığım da kötü şeyler söylerim.				
30	Öfkelendiğimde yada kızdığım da hoşgörölü ve anlayışlı olmaya çalışırım.				
31	Öfkelendiğimde yada kızdığım da içimden insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.				
32	Öfkelendiğimde yada kızdığım da sinirlerime hakim olamam.				
33	Öfkelendiğimde yada kızdığım da beni sinirlendirenlere, ne hissettiğimi söylerim.				
34	Öfkelendiğimde yada kızdığım da kızgınlık duygularımı kontrol ederim.				

EK-4

Özgeçmiş

Genel Bilgi

Adı Soyadı: Ahmet KUTLU

Doğum Yeri: Silopi

Doğum Tarihi: 14.02.1991

Adres: Ofis Mahallesi 937. Sokak Kutlu Apartmanı 1/1 Silopi/ŞIRNAK

Tel: 0 542 677 68 07

E-mail: kutluahmetpdr@gmail.com

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Y. Lisans : 2014-2016 Mevlana Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik. ABD. Çatışma Çözme Psiko-eğitimi

Lisans : 2010-2014 Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Lise : 2006-2010 Silopi Lisesi

İş Deneyimi

2014-... Silopi İpekyolu Ortaokulu, Silopi

Üye Olunan Bilimsel Kuruluşlar

Türk PDR Derneği

Sunumlar, Katılılan Konferanslar/Seminerler

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Yaşam Doyumlarının, Yalnızlık, Algıladıkları Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. IX.Ulusal PDR Öğrenci Kongresi Bildiri, Malatya.

Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Algılanan Sosyal Desteğin Rolü. VIII.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne Baba Tutumlarının Kariyer Gelişimleri İle İlişkisi. VIII.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

Aile Danışmanlığı Sertifikası, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Psikososyal Müdahale Hizmetleri Kapsamında Grupla Psikolojik Danışma Eğitimi, TSSB Eğitimi, MEB Hizmetiçi Eğitim, Mersin.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi, MEB, Silopi.

İlgi Alanları

Aile Danışmanlığı, Krize Müdahale, TSSB, Psikoeğitim, Çatışma Çözme