

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM
DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Emine ÇAKIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ebru OĞUZ**

İSTANBUL, Mayıs 2016

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM
DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Emine ÇAKIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ebru OĞUZ

İSTANBUL, Mayıs 2016

ÖNSÖZ

Eğitim kurumları olan okullar toplumun var olmasında ve gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Okullardaki eğitimin en önemli gayesi öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırarak toplumsal rollere hazırlamaktır. Öğretmenler eğitim örgütlerinin temel yapı taşıdır. Günümüzde hızla değişen toplumsal yapı, öğrencilerin topluma ve çevreye uyumlarını güçleştirmektedir.

Öğrencilerin kendilerini karşısındaki bireyin yerine koyarak yaptıkları davranışlar daha isabetli ve yerinde olur. İletişim kazaları daha az yaşanır, toplumda var olan huzursuzluklar bir nebze de olsun azalır. Empati ve çatışma çözme eğitimi öğrencilere anaokulundan itibaren oyunlaştırılarak verilmeye başlanmalıdır. İlkokul ve ortaokul öğrencilere bazı değerlerin kazandırılmasında önemli bir aşama olduğundan empati ve çatışma çözme bu dönemlerde öğrencilerde kişilik haline getirilmelidir. Okullarda öğrencileri sıkmadan, yaparak yaşayarak bu özelliklerin kişilik haline gelmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler arasındaki çatışmalar sınıf ortamında drama yöntemiyle canlandırıldığında, öğrenciler bizzat problemle karşı karşıya kalarak problemi çözme, çözerken empati kurma becerisini de kullanmış olurlar. Bu çalışmanın öğrencilerin empatik eğilim ve çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın ileride yapılması muhtemel olan çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Çalışmam sırasında önerileriyle bana yol gösteren, yardımlarını hiçbir şekilde eksik etmeyen tez danışmanım Doç. Dr. Ebru OĞUZ' a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam sürecinde benden desteğini esirgemeyen saygıdeğer öğretmen arkadaşım Seda ÇABUK ÇETİN'e, eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteğini hiçbir zaman benden eksik etmeyen her daim yanımda olan sevgili annem Aysel ÇAKIR' a, araştırma verilerini elde etmek için Empatik Eğilim Ölçeğini kullandığım Prof. Dr. Üstün DÖKMEN ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğini kullandığım Yard. Doç. Dr. Nermin KORUKLU' ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Emine ÇAKIR

İstanbul/2016

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. SAYILTILAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1.EMPATİ.....	8
2.1.1.Empatinin Tarihçesi.....	8
2.1.2.Empatinin Tanımı.....	9
2.1.3.Empatiyle Karıştırılan Kavramlar.....	10
2.1.3.1. Empati ve Sempatı.....	10
2.1.3.2. Empati ve Özdeşim Kurma.....	11
2.1.3.3. Empati ve Sezgisel Tanı.....	11
2.1.3.4. Empati ve İçtenlik.....	12
2.1.4.Empatinin Bileşenleri	12
2.1.4.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni.....	12
2.1.4.2. Empatinin Duyuşsal Bileşeni.....	13

2.1.4.3. Empatinin Algısal Bileşeni	13
2.1.4.4. Empatinin Bildirişim Bileşeni.....	14
2.1.5. Empati ile İlgili Kuramlar	14
2.1.6. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati.....	16
2.1.7. Empatinin Önemi.....	16
2.1.8. Empatik Beceri İle İlgili Araştırmalar.....	18
2.1.8.1. Empatik Beceri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalardan Bazıları	18
2.1.8.2. Empatik Beceri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalardan Bazıları	21
2.2. ÇATIŞMA	22
2.2.1. Çatışmanın Tanımı	22
2.2.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	23
2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım	23
2.2.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	24
2.2.2.3. Etkileşimci Yaklaşım	25
2.2.3. Çatışmanın Nedenleri	26
2.2.4. Çatışma Türleri	28
2.2.4.1. Çatışmaya Taraf Olanlara Göre Çatışma Türleri.....	29
2.2.4.1.1. Kişilerin Kendi İçlerindeki Çatışma.....	29
2.2.4.1.2. Kişilerarası Çatışma.....	29
2.2.4.1.3. Kişiler ve Gruplar Arası Çatışma.....	30
2.2.4.1.4. Gruplar Arası Çatışma.....	30
2.2.4.2. Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Çatışmalar.....	31
2.2.4.2.1. Dikey Çatışma.....	31
2.2.4.2.2. Yatay Çatışma.....	31
2.2.4.2.3. Emir Komuta-Kurmay Çatışması.....	32
2.2.4.3. Fonksiyonel Olan Ve Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar.....	32
2.2.4.3.1. Fonksiyonel Çatışma.....	32
2.2.4.3.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma.....	33
2.2.4.4. Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışmalar.....	33
2.2.4.4.1. Potansiyel Çatışma.....	33
2.2.4.4.2. Algılanan Çatışma.....	34
2.2.4.4.3. Hissedilen Çatışma.....	34

2.2.4.4.4. Açık Çatışma.....	34
2.2.5. Çatışma ve Çatışma Çözme ile İlgili Araştırmalar.....	35
2.2.5.1. Çatışma Çözme ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalardan Bazıları.....	35
2.2.5.2. Çatışma Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalardan Bazıları.....	38
2.2.6. Empatik Eğilim ile Çatışma Çözme Arasındaki İlişki.....	39
BÖLÜM 3. YÖNTEM	41
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	51
3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği.....	51
3.3.2. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği.....	52
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	52
3.5. VERİ ANALİZİ.....	53
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM	57
4.1. ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ.....	57
4.2. KATILIMCILARIN EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
4.3. KATILIMCILARIN ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	85
5.1. TARTIŞMA ve SONUÇ.....	85

5.1.1.Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Görüşleriyle ilgili Tartışma ve Sonuç.....	85
5.1.2.Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Görüşleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç.....	89
5.2. ÖNERİLER.....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	106
EK A İzin Belgeleri.....	106
EK B Empatik Eğilim Ölçeği.....	108
EK C Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	112

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emine ÇAKIR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. EBRU OĞUZ

Haziran 2016

Bu araştırmanın amacı, Kağıthane ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunların demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi) göre farklılık gösterip göstermediklerini araştırmaktır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde 28 ortaokulda bulunan 21.143 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar arasından seçilen 10 ortaokulda bulunan 400 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen,1988) ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (Koruklu, 1998) kullanılmıştır. Toplanan envanterler SPSS 22.0 programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdelik analizleri, Standart Sapma, Aritmetik Ortalama, Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA), Doğrusal Regresyon Analizleri ve Post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim durumlarıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çatışma çözme davranış düzeyleri ile sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin çatışma çözme davranış düzeyleri ile cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada temel amaç, ortaokul ğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, çevrenin sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Bu sonuçlar ortaokul ğrencilerinin empatik eğilim ve çatışma özme davranış düzeylerinin kişisel ve demografik zelliklere göre değişebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik Eğilim, atışma, çatışma özme



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPHATIC TENDENCY LEVELS AND CONFLICT RESOLUTION BEHAVIOURS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Emine ÇAKIR

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. EBRU OĞUZ

June 2016

The aim of this research is to examine the relationship between empathic tendency levels and conflict solving behaviours of secondary school students at the schools in Kağıthane district and investigate if these variables vary according to the demographic features of participants (gender, class, number of siblings, family income level, the socio-economic environment).

The population of the study is constituted by the 21.143 pupils found in 28 different schools located in Kağıthane district of Istanbul province in the 2015-2016 education year. The sample of the study is formed by the 400 students chosen from selected 10 schools. In this research, Empathic Tendency Scale (Dökmen,1988) and Conflict Resolution Behavior Scale (Koruklu, 1998) were used as data collection tools. Collected data were analyzed by using SPSS 22.0 software package. Frequency and percentage analysis, mean, standard deviation, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Post hoc Scheffe test were used to analyze the data.

As a result, significant differentiation among the variables of gender type with empathic tendency levels of students, grade level and family income level was found, according to the socio-economic level, number of siblings.

According to the research findings, a reasonable differentiation among the variables of conflict resolution behavior level and grade level, family income level and socio economic

level was found. However, students' conflict resolution behavior was determined not to differ according to the variables of gender, number of siblings.

These results suggest the empathic tendencies and conflict resolution behavior level of middle school students may vary depending on the level of personal and demographic characteristics.

Key words: Empathy, Empathic tendency, Conflict, Conflict Resolution



KISALTMALAR

EEÖ : Empatik Eğilim Ölçeği

ÇÇDBÖ : Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

Akt : Aktaran

S : Sayfa

s : Sayı

SPSS : Statistical Package For Social Sciences

ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA NO

Şekil 1 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Faktör Analizi Çizgi Grafiği.....	44
Şekil 2 Empatik Eğilim Faktör Analizi Çizgi Grafiği.....	49
Şekil 3 Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Histogram Grafiği.....	60
Şekil 4 Empatik Eğilime Ait Q-Q Grafiği.....	61
Şekil 5 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirlemeye Ait Histogram Grafiği.....	62
Şekil 6 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirlemeye Ait Q-Q Grafiği.....	62

TABLO LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin KMO Analizi.....	43
Tablo 2 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Faktör Öz değerleri Ve Varyans Açıklama Yüzdeleri.....	43
Tablo 3 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Geçerlilik Test Sonuçları...	45
Tablo 4 Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	46
Tablo 5 Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Her Bir Sorunun Güvenirliğe Olan Katkısı.....	47
Tablo 6 Empatik Eğilim Ölçeğinden Madde Çıkarımı Yapıldıktan Sonraki Durumu.....	48
Tablo 7 Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Yeni Güvenirlik Analizi.....	48
Tablo 8 Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin KMO Analizi.....	48
Tablo 9 Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Faktör Öz değerleri Ve Varyans Açıklama Yüzdeleri.....	49
Tablo 10 Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Geçerlilik Test Sonuçları.....	50
Tablo 11 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	54
Tablo 12 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Her Bir Sorunun Güvenirliğe Olan Katkısı.....	54
Tablo 13 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden Madde Çıkarımı Yapıldıktan Sonraki Durumu.....	56
Tablo 14 Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Yeni Güvenirlik Analizi....	56
Tablo 15 Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri.....	57

Tablo 15.1 Normallik Testleri.....	58
Tablo 15.2 Normallik Testlerine Ait Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 16 Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 17 Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	65
Tablo 18 Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	67
Tablo 19 Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	69
Tablo 20 Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	70
Tablo 21: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları..	72
Tablo 22 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	73
Tablo 23 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeylerinin Cinsiyet Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	75
Tablo 24 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	76
Tablo 25 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	78
Tablo 26 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	79
Tablo 27 Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Okul Çevresinin Sosyo Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	80
Tablo 28 Empatik Eğilim Düzeyi İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Analizi.....	81

Tablo 29 Empatik Eğilim Alt Boyutları İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Analizi.....82

Tablo 30 Empatik Eğilimin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeyi Üzerideki Etkisinin Test Edilmesine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....83



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU

İletişim insanlar için zorunludur. İnsan, kendisini, duygu ve düşüncelerini, hislerini, ihtiyaçlarını ifade etmek, diğer insanlarla ilişki kurmak için iletişime gereksinim duyar. İletişimin en temel işlevi insanın karşısındaki kişiyi doğru anlaması ve karşısındaki kişiye kendini doğru anlatabilmesidir. Doğru ve etkili bir iletişim kurulmasında iletişimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılmasında iletişim becerileri çok büyük öneme sahiptir.

İnsanlar, yaratılışlarından bu yana çevrelerini etkilemeye çalışmışlardır. Ancak, insanlar çevreyi etkilemeleri sürecinde kendileri de bu çevreden etkilenmişlerdir. Bu süreç sırasında çevreyle insan ve insan ile insanlar arasında belli bir duyarlılık geliştirmenin önemi de açıktır (Demiray, 2010: 52).

İletişim, insanın varlık sürdürme biçiminin bir ürünüdür. İnsanın varlık sürdürme biçimindeki gelişmelere göre değişimlere uğrayan, insana özgü bir olaydır (Oskay, 2001: 1). İletişim, insanların gayesiz bir şekilde münasebetlerinden ziyade, olumlu etki yaratmaya veya davranış değişikliği oluşturmaya katkı sağlayan duygu düşünce ve fikirlerin aktarılması işlemidir (Eroğlu, 1988: 206). İletişim, mesaj, mesajı gönderen, gönderilen mesajı alan olmak üzere üç etkili faktörü olan ve bilgilerin, duyguların, ses ve görüntülerin işlenmesi veya iletilmesi işlemidir (Tutar, 2004: 45).

Öğretme - öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin tümü iletişim etkinliğidir. Öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenci, sürekli etkileşimde bulunur. Öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışları öğrencileriyle paylaşması bu ortamın oluşmasını sağlar. Bu tarz bir iletişimde amaç daha önceden belirlenmiş bazı davranışları geliştirmektir (Adıgüzel, 1993: 12).

İnsan sürekli bir şekilde çevresiyle iletişim kurmaktadır. Kişilerarası iletişimde insanın karşısındaki kişiyle empati kurması oldukça önemlidir. Empati kuran birey karşısındaki kişiye

değer verdiğini gösterir. Etkili bir iletişim kurmak için empati gereklidir. Roberts ile Strayer, empati becerisi yüksek ve alçak olan öğrencileri araştırdıkları çalışmalarında, empatik becerisi yüksek öğrencilerin empatik becerisi alçak öğrencilere göre işbirliği ve yardımlaşma becerilerini göstermeye daha fazla istekli olduklarını, akranları tarafından çok daha fazla kabul gördüklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar elde edilen bulgulardan yola çıkarak empatinin, arkadaşlar arasındaki iletişimin sağlanmasında çok önemli bir etkiye sahip olduğunu öngörmektedirler (Roberts ile Strayer, 1996: 25)

En fazla kullanılan ve genel anlamıyla empati, bir insanın bizzat kendisini başka bir bireyin yerine koyarak bu metotla karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini, tavır ve davranışlarını kavrayabilmesidir (Dökmen, 2005: 27). Toplumsal bir varlık olarak yaratılan insan, var olduğu toplumda farklı bireylerle iletişime geçmek zorundadır. İnsani etkileşimlerdeki en temel faktörlerden birincisi, iletişim halindeki insanların karşısındaki birey yönünden deneyimlerinin, duygularının ve düşüncelerinin kavranmasıdır. Bütün insanlar iletişimlerinde anlaşılır olmak isterler. İnsani ilişkilerde, kişinin karşısındaki şahsı anlayabilme yeteneği olarak açıklanabilen empati çok önemli bir kavramdır. Bu yönü ile empati, insani ilişkilerde aynı zamanda iletişimde temel unsurlardan biridir. Empatik özelliği olmayan kişilerin birbirleriyle yanlış iletişime geçmeleri durumu ortaya çıkar.

Rogers, empatiyi insanın olaylara karşısındaki kişinin bakış açısı ile bakması kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygularını doğru olarak anlamaya çalışması ve anladıklarını karşısındaki şahsa bildirmesi işlemi olarak adlandırmıştır (Akt: Dökmen, 1988).

Empati en genel tanımıyla, insanın kendisini karşıdaki kişinin yerinde varsayarak o kişinin duygularını anlaması olarak tanımlanabilir. Bu haliyle bilişsel ve duyuşsal bir durumdur. İnsanın kendisini karşısındaki insanın durumunda hissederek, kendi yaşadığı durumları anımsamasıyla gerçekleşir. Varsayılan tanımın içeriğinden anlaşılacağı üzere empati de duygular vazgeçilmez bir özelliktir. İnsanın diğer insanlarla ilişkilerinin temeli olarak var sayılan empatiden mahrum olmak duygulardan yoksun kalmak olarak düşünülebilir (Lupton, 2002: 78).

Bu sebeple farklı karakter özellikleri, ilgi, ihtiyaç, tutum ve değerlere sahip olan bireyler arasında yaşanması kaçınılmaz olan çatışmalar, taraflar arasında bir uyumsuzluk ve gerginlik hali olarak kendini göstermektedir. Genel olarak çatışma, birbirine zıt düşen, duygu, düşünce, ihtiyaç ya da amaçlara sahip olan bireyler ve gruplar arasında meydana gelen uyuşmazlık durumu olarak tanımlanabilmektedir (Aşan ve Aydın, 2006: 33).

Çatışma insanlar arasındaki değişik sebeplerden kaynaklanan anlaşamama hali olarak tanımlanabilir. Bu durumda okul idarecileri okul içerisinde meydana gelen çatışma

hallerinden çekinmemelidir. Çünkü eğitim öğretim hedeflerinin amacına ulaşabilmesi için çatışmanın hareketliliğinden faydalanabilir. Çatışma hallerinden çeken, amirlerine danışmadan herhangi bir iş yapamayan, her türlü sorunun çözümlenmesinde üstleri gibi davranan yöneticinin önderliği sorgulanmalıdır. Okul idarecileri okul içerisinde meydana gelen çatışma hallerini okula bir hareketlilik getirecek şekilde çözmelidir (Erdoğan, 2003: 63).

Çatışma genellikle belleğimizde yer etmiş kırgınlıklar, hasımlıklar ve daha da kötüsü can yakıcı savaş durumlarıyla beraber kullanılan bir terimdir. Bütün bunlara rağmen çatışma kaçınılmaz bir durumdur. Sürekli bir iletişim halinde olan insan topluluklarının isteklerinde, ahlaki değerlerinde, inançlarında ve çıkar durumlarında değişiklikler var olduğu müddetçe çatışma durumu devam edip gidecektir. Çatışma halini ortadan kaldırmak imkânsız olduğu için uygulanması gereken; çatışmanın meydana getireceği olası faydaları fark edebilmek, bunları açığa çıkarabilmek ve yıkıcı tesirlerini ortadan kaldırmak için çatışma durumunu en etkin şekilde yönetmek gerekir. Farklılıklar gelişmelerin kaynağı durumuna getirilebilir. Değişiklikler nedeniyle ortaya çıkan güçlüklerle nasıl baş edileceğinin kestirilemediği hallerde ise kişiler, topluluklar, milletler ve hatta devletler için can yakıcı durumlar ortaya çıkabilir (Karip, 2003: 71).

Empati ve çatışma çözüme davranışları iletişim durumunda bir zincirin halkalarına benzetilebilir. Empati ve çatışma çözüme davranış durumlarının geliştirilmesi, kişinin sosyalleşme yolunda ilerlediği, kendisinin dışındakilerinin de farkına varmaya başladığı bir süreç olan ilköğretim çağında önemli bir değer haline gelmektedir. İlköğretim dönemi, öğrencilerin aile ortamından uzaklaşıp dış aleme adım attığı, sosyal çevreyle tanıştığı çağdır (Yörükoğlu,1996: 421).

Çocuklarda empati gelişimi şöyle bir süreç takip etmektedir. Doğumla birlikte bebeklerin, yanlarındaki bebeklerin ağlaması karşısında ağlayıp üzüldükleri ve bu duygusal durumun empatinin ilk göstergeleri olduğu belirtilmektedir. Bilişsel becerileri sınırlı olsa da, bebeklerin ağlayan diğer bebeklere karşı ilgi göstererek onlarla iletişime geçtikleri görülmektedir (Hoffman, 2000: 78). Çocuklar iki yaşında kendilerinin dışındaki kişilerin hissettikleri duyguların kendi duygularıyla aynı olmadığını anlamaya ve olaylar karşısında kendi kendilerine yorumlarda bulunmaya başlamaktadırlar. Bu yaşlarda rol oynama becerisi edinen çocuklar, kendi duygularının diğer kişilerin duygularıyla aynı olmadığını kavramaya başlarlar. Diğer insanların bakış açılarının, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına, olaylar karşısındaki tutumlarına göre değiştiğini de anlarlar (Zahn-Waxler vd., 1992: 126). Çocukların üç yaşına girmeleriyle birlikte, bireylerin düşüncelerinin kendi düşünceleriyle aynı olmadığını, her insanın kendine özgü bir bakış açısının bulunduğunu ve aynı durumlar karşısında değişik

tepkiler gösterilebileceğini kavradıkları ve yaşlılarının problemlerini anlayarak yardımcı oldukları gözlemlenmiştir (Ünal, 2007: 176). Altı yaşındaki çocuklar için olayları ve durumları başkalarının gözüyle görme ve olaylar karşısında uyum sağlayabilme döneminin başlangıç evresidir. Altı yaşından itibaren bir çocuk kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak düşünebilmektedir. Bu dönemlerde çocukta konuşma kabiliyeti artmakta ve soyut olarak düşünebilme becerisi gelişmektedir. Bu becerilerinin artmasıyla çocukta, farklı yerlerde bulunan insanların başlarına gelenleri algılama özelliği de artmaktadır (Shapiro, 2000: 79). Çocukluk döneminin ileriki aşamaları olan on-on iki yaş civarındaki çocukların, empati becerilerini tanıdıkları insanların da önüne geçirerek yaygınlaştırdıkları belirtilir. Çocuk bu yaş döneminde tanımadığı insanlara da empati besleyebilir. Dünya meseleleriyle ilgili fikir üretmeye başlayabilir (Shapiro, 2000: 85). Böyle bir dönemde bireylerin empatik eğilim davranışları ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı İstanbul ilinin Kağıthane ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenime devam eden öğrencilerin, empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, gelir durumu, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemek ve öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi nasıldır?

2. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi;

-Cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, gelir durumu, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin çatışma çözme davranışını belirleme düzeyi nasıldır?

4. Öğrencilerin çatışma çözme davranışını belirleme düzeyi ;

- Cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, gelir durumu, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

5.Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordamakta mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bireyler hayatlarının her aşamasında çevresindekilerle iletişim içerisindedirler. Bu iletişim esnasında insanlar, günlük yaşam içerisinde kendi varlıklarını ve toplumu tehdit eden şiddet ve çatışma davranışlarıyla sık sık karşılaşmaktadırlar. Araştırmalar sonucunda şiddet ve çatışma davranışlarının her gün biraz daha arttığı ve bu davranışların görülmesinde yaş ortalamalarının hızla düştüğü bilinmektedir. Kişinin insanlarla iletişiminde başarılı olabilmesi için hem kendini hem de başkalarını anlayabilmesi gerekir. Hayatın her anında empatik davranışlar iletişimi kolaylaştıran önemli bir etmendir. Bu durumda etkin bir iletişimin sağlanmasında empati çok önemlidir.

İnsanların birbirlerinin dilinden anlamaları, birbirlerini kabul etmeleri toplumsal hayatın ve birlikte yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biridir. Empati yalnızca terapide değil günlük hayatta da önemli bir yere sahiptir. Empati insanın, samimi ve anlayışlı bir ortamda yetenekleri, ilgileri, arzu ve ihtiyaçlarından meydana gelen iç yaşantısını ve benliğini tanımasına yardımcı olur. Bu durumda insanın kişiliğinin gelişmesinde önemli bir etmendir (Kuzgun, 1988: 82).

İletişimin temelini oluşturan empati, insanlar arasındaki ilişkilerin gelişigüzel ve bencil bir şekilde yaşandığı günümüzde sürekli olarak önem kazanmaktadır. Empati iletişimde temel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati içine giren birey diğer insanlarla sağlıklı iletişime geçebilmektedir. Empati kurulan birey ise, duygularına ve düşüncelerine önem verildiğini ve anlaşılabilirliğini hissettiği zaman empati kuran kişiye farklı bir perspektiften yaklaşmakta ve bu süreç pozitif bir şekilde ilerlemektedir. Duygu ve düşünce paylaşımı olarak nitelendirilen, iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesinde ve güvenli bir şekilde devam ettirilmesinde, empatik yaklaşımın önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Ersanlı, 1993: 70-72).

Empati kişiler arası ilişkilerde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar hayatları boyunca çevreyle yakın ilişki içerisine girebilmektedir. Bu iletişim esnasında pozitif ve negatif ilişkiler kurabilmektedirler. Negatif tutumlar kişiler arası ilişkilerin bozulmasına neden olabilmektedir. Sosyal yaşamda insanlar birbirleriyle anlaşmazlık yaşayabilirler. Bu durum çatışmaları ortaya çıkarır. Çatışmadan kaçmak, çatışmaların çözüme kavuşturulmasında doğru

bir yol değildir. Şiddete başvuran insanlar çatışma durumlarında karşılarındaki kişiyi anlamak yerine kaba kuvveti tercih ederler. Bununla birlikte insanların empati becerisine sahip olmaları pozitif ilişkilerin kurulmasında önemli bir etmendir. Empati ve çatışma çözme becerisinin insanlar arası ilişkilerde, iletişim sorunlarını azaltabileceği düşünülmektedir. Literatür taramalarında bu konu ile yapılan araştırmaların oldukça az olduğu fark edilmiştir. Özellikle ergenlik döneminde empati ve çatışma çözme arasındaki ilişkinin belirlenmesi bakımından bu araştırma oldukça önemlidir. Empatik eğilim ve çatışma çözme alanındaki araştırmaların, genellikle lise ve üniversite öğrencilerine dönük olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ortaokul çağındaki öğrencilerin yaşadığı durumlar daha sonraki hayatlarında önemli izler bırakmaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan çatışmaların empati kurularak çözümlenmesi ergen için çok faydalı sonuçlar doğurabilmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin empatik eğilime sahip olmaları ve bunu çatışma çözümede kullanmaları çok önemlidir. Bu şekilde kişi kendisini karşılarındakinin yerine koyarak olaylara farklı açılardan bakabilir ve çatışma durumlarını daha pozitif bir şekilde çözümler. Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları çatışmaların çözümünde empatinin önemine dikkat çekilecektir.

1.4.SAYILTILAR

Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen sayılıtlardan yola çıkılacaktır.

1. Bu çalışmada katılımcıların kullanılan ölçeklere içten bir şekilde doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamı içerisindeki öğrenciler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
3. Uygulanan anketlerdeki sorular empatik eğilim düzeyini ve çatışma çözme davranışlarını belirleyecek seviyededir.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaçlarına uygun verilerin toplanmasında aranan şartları taşımaktadır.
5. Ölçeğin geçerliliği konusunda başvuru görüşler güvenilir ve geçerlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma neticesinde elde edilen verilere yönelik sonuçlar aşağıda gösterilen sınırlılıklar içinde geçerlilik göstermektedir.

1. Bu çalışma, 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği” ile sınırlıdır.
3. Araştırma esnasında bulunan veriler, araştırmada kullanılan veri elde etme araçlarından toplanan bulgularla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Empati: Bir kişinin bizzat kendisinin karşısındaki şahsın yerine geçerek, onun duygularına ve düşüncelerine bürünerek, o bireyi anlamaya çalışması şeklinde tanımlanabilir (Dökmen, 2001: 135).

Empati Becerisi: Kişinin şahsını anlamak istediği bireyin yerine geçirerek onun duygularını ve düşüncelerini gerçeğe en yakın şekilde anlamaya çalışması ve bu durumu ona iletmesi işlemidir. İnsanın iletişime geçtiği bireyin duygularını, düşüncelerini anlamlandırmasında önemli bir etken olan empatik beceri, iletişim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul görmektedir (Rogers,1983: 106-107).

Empatik Eğilim: İnsanın yaratılış itibarıyla sahip olduğu ve tecrübeler edinerek bir nebze olsa geliştirdiği var sayılan karakterinin bir halkası olup; kişilerin gündelik yaşantıları içerisinde empatik davranışlar gösterme yeteneğidir (Çelik ve Çağdaş, 2010: 9).

İletişim: Bireylerin birbirleriyle etkileşime geçmelerinin pek çok yolu vardır. Herhangi bir metot kullanılarak duygu, düşünce ve davranışların aktarılması sürecine iletişim denilmektedir (Seçim,1996: 6).

Çatışma: Örgütlerde çatışma; şahıslar ve toplulukların beraberce iş yapma problemlerinden ortaya çıkan ve normal işleyişin aksaması durumunu ortaya çıkaran olaylardır (Eren, 2001: 543).

Çatışma Çözme: İki veya ikiden çok taraf arasındaki anlaşmazlık veya uyuşmazlık durumunun ortadan kaldırılması sürecidir (Arslan, 2005: 11).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.EMPATİ

2.1.1. Empatinin Tarihçesi

Empatinin tarihsel gelişimine baktığımız zaman; Theodere Lipps'in Estetik isimli kitabında geçen "einführung" kelimesi, empatinin günümüzdeki şekliyle kullanılmasında büyük rolü olduğu söylenebilir. Lipps empatiyi, insanın taklit ederek karşısındaki bireyi anlamlandırmasıdır. Lipps'in bu tanımına karşılık 1909'da Titchener "empathia" kavramını kullanmıştır. Bu kavram İngilizceye "empathy" olarak geçmiştir. Empathia teriminin manasını "em" ve "pathia" kelimelerinin "içine" ve "algılama" kelimelerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıktığını söylemiştir. Bu yönüyle empatiyi içsel algılama süreci olarak tanımladığı düşünülebilir. Aynı zamanda, Titchener içsel algılamayla karşımızdaki kişilerin duygularının tamamen bilinemeyeceğini de vurgulamaktadır. Son zamanlarda empati kelimesini " karşımızdaki duygularını öğrenmek " şeklinde bilişsel bir yönüyle ve "sosyal zihni bağlılık" olarak sosyo-bilişsel boyutuyla incelemeye çalışmıştır (Dökmen, 2005: 35).

Empati, ortaya çıkış tarihi olan 1900'lerden buyana değişik şekillerde tanımlanmıştır. İlk olarak empatinin bilişsel özellikli bir kavram olduğundan bahsedilirken, daha sonra empatiye duyuşsal bir boyut kazandırılmıştır. Empati kelimesi psikoloji aynı zamanda psikiyatri dalında ilk defa Theodor Lipps tarafından kullanılmıştır (Gülseren, 2001: 134).

Lipps eski Yunancadaki "empathia" terimini İngilizceye "empathy" olarak tercüme etmiştir ve onu bir olaya bir objeye içine girerek bakma şeklinde tanımlamıştır (Yıldırım, 2001: 8). Empati dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans

çevresine inme olarak tanımlanmaktadır. Empatinin bugünkü anlamda kullanılmaya başlanması Charl Rogers'in çalışmalarıyla olmuştur. Rogers Empatiyi; kişinin şahsını etkileşimde bulunduğu bireyin ruh haline bürüyerek, durumları onun gözüyle görmesi, o bireyin duygularını, davranışlarını doğru olarak kabul etmesi, aynı zamanda bu tavrını ona bildirmesi sürecidir (Akkoyun, 1982: 63-70).

2.1.2. Empatinin Tanımı

Yapılan araştırmalara bakıldığında empatinin pek çok tanımının olduğu görülmektedir. Empati yıllardır tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Kişilerarası ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde yer alan temel unsurlardan en önemlisi, bir bireyin diğer bireyi anlamaya yönelik çabası olarak tanımlanabilecek empati kavramıdır (Acun-Kapıkıran, 2010).

Empati özelliği yaşantımızın her alanında insanlar arasındaki iletişimi etkin hale getiren çok önemli bir özelliktir. Bireyler bizzat kendileriyle empatiye geçildiğinde, anlaşıldıkları ve insanlar tarafından değer gördükleri hissine kapılırlar. Bu sebeplerden dolayı empati özelliği yalnızca psikologlarda ve psikiyatristlerde değil, eğitimle uğraşan tüm kişilerde ve bütün insanlarda var olması gereken önemli bir niteliktir (Dinçyürek, 2004: 114).

Empati bireyin iç ve dış dünyasındaki yaşanmışlıkları araştırarak ona yardımcı olmanın bir yoludur ve karmaşık bir süreçtir. Uygun ve yerinde kullanıldığında danışan ile danışman arasında iyi bir işbirliğinin kurulabilmesine, danışanın yaşadıklarını kolay bir şekilde ifade edebilmesine, bilinç dışı konularda iç görü kazanmasına, kendisinin çeşitli açılardan gelişmesine ve kişiler arası ilişki yetilerinin sağlıklı yürütülmesine katkıda bulunur. Uygun şekilde kullanılmadığında ise danışan kendisini anlaşılmamış hisseder ve geri çekilir (Gülseren, 2001: 143).

Terim olarak empati, başkalarının duygu ve düşüncelerinin ve bunların olması gereken anlamlarının tarafsız olarak farkına varma; karşısındaki insanın duygularına ve düşüncelerine bizzat bürünme anlamına gelmektedir (Budak, 2005: 258).

Empati kavramını tanımlayan en önemli isimlerden biri şüphesiz Carl Rogers'tır. Meslek hayatında farklı biçimlerde empatinin tanımını yapan Rogers'ın 1970'lerdeki empati tanımı, günümüzde büyük bir kesimin üzerinde karar kıldığı bir anlayış haline gelmiştir. Bu tanım, genel hatları ile şu şekildedir: İnsanın kendisini bir başkasının yerinde kabul ederek durumlar karşısında onun bakış açısı ile düşünmesi, o kişinin düşüncelerini ve fikirlerini net bir şekilde kavrayabilmesi ve bu durumu karşısındaki bireye bildirmesi sürecine "empati" denir. Rogers'ın (1970) düşüncelerine göre empati özelliğine sahip olmak, bir bireyin

işelleştirme özelliğini doğru bir şekilde algılamak, onun hissi özelliklerini kendisine aitmiş gibi benimsemek ve aitlik şartını kesinlikle uygulamaktır (Akkoyun, 1982: 63-69).

Empati; “bir insanın, başka bir insana ait duygu ve düşünceleri doğru olarak anlama çabasıdır” (Dökmen, 2006: 135). Empati, insanın kendisini karşısındaki bireyin yerinde hissederek olaylara o kişinin gözüyle bakabilmesi, düşüncelerini, duygularını doğru bir şekilde kavraması; anlaması ve bunu iletme sürecine denir (Erçoban, 2003: 10). Başka bir tanımda ise, bir kişinin yaşadığı olayları adeta bir elbise gibi giyinerek, o kişinin duygularını hissetme ve onunla ilgili bilgi edinme sürecidir. Anlaşıldığı üzere “*bir başkasının duygularının bir elbise gibi giyilmesi*” tabiriyle “*yerine koyulan kişinin hareketlerine anlam katan duygular (kinaesthetic sensation)*” ifade edilmektedir (Keskin, 2007: 9).

2.1.3. Empatiyle Karıştırılan Kavramlar

Empati ile karıştırılan pek çok kavram bulunmaktadır. Bu bölümde, empati ile karıştırılan bu kavramlar açıklanacak ve aradaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Sempatı, özdeşim kurma, sezgisel tanı, içtenlik bunlardan en yaygın olanları olarak belirlenmiştir.

2.1.3.1. Empati ve Sempatı

Konuşma dilinde empati ve sempatı kavramları birbirine karıştırılabilmektedir (Köseoğlu, 1994: 18). Yunancadaki “sympatheia” sözcüğünden (syn, ve; pathos, acı çekme anlamını içermektedir). “Sympathy” olarak İngilizceye aktarılan sözcüğün dilimizdeki karşılığı “birisiyle birlikte acı çekme” anlamını taşımaktadır (Karabağ, 2003: 27).

Hoffman’a göre, empati ve sempatı “başkası için yapılan” olarak ifade edilmiştir. Empati bir şahsın diğer kişiyi negatif veya pozitif olarak yargılamadan anlamaya çalışmasıdır (Akt: Özbek, 2006: 577).

Sempatı, bir insanın başka bir kişinin hissettiği duyguların aynısını hissetmesidir. Sempatide hem duygularda hem de düşüncelerde “yandaş” olmak esas olmasına rağmen, empatide muhatabımızla aynı duygu ve düşünceleri birebir paylaşmamız gerekmez. Kısacası empatide muhatap aldığımız kişinin duygu ve düşüncelerini “anlamak” esas gayedir (Dökmen, 2006: 139).

Bir kişiye karşı sempatı hissetmek, karşımızdaki kişinin sahip olduğu düşüncelerin ve duyguların tamamını benimsemek anlamına gelir. Bir insana karşı sempatimiz varsa, o kişiyle

beraber acılara katlanırsınız, onunla birlikte mutlu olursunuz. Bir insana karşı empati hissettiğimizde ise o kişinin düşüncelerini ve duygularını anlamak önceliğimiz olmalıdır. Sempatide kurduğumuz insanın yerine kendimizi koymamız ve onu anlamaya çalışmamız önemli bir etken değildir; “yandaş” olmak sempatide esas olandır. Empati kurma durumunda ise iletişime geçtiğimiz insanla benzer duyguları, düşünceleri paylaşmamıza gerek yoktur; yalnızca o kişinin duygularını, düşüncelerini kavramaya çalışmamız yeterli olacaktır. İnsanları anlamak başka şeydir, onları haklı görmek ise bambaşka bir şeydir. Empatide karşıımızdaki kişiyi anlama durumu önemli iken, sempatide karşıımızdakini anlayalım ya da anlamayalım herhangi bir şey fark etmez, burada önemli olan onu haklı görme durumudur (Kılıç, 2005: 15).

Kişi empati kurma sürecinde karşıımızdaki kişiye ulaşırken, sempatide ise karşıımızdaki şahıstan uzaklaşır. Empati karşıımızdakini anlama durumu iken, sempatide karşıımızdakiyle bağlantı kurma durumudur denilebilir (Karabağ, 2003: 28).

2.1.3.2. Empati ve Özdeşim Kurma

Özdeşim, bir insanın pek çok özellikleriyle başka bir insanla benzeşmesi yoluyla oluşan, otomatik olarak işleyen zihni bir süreçtir. Özdeşim, biyolojik ve zeka gelişimiyle de yakından bağlantılıdır. İnsanın uyumsal ve savunmacı tepkileri, özellikle sevilen, sayılan ve korku duyulan bir kişiyle özdeşleşmesine bağlanır. Özdeşleşme yoluyla kişiler, özdeşim yaptıkları kişilerden istedikleri şeyler doğrultusunda doyurucu bir şekilde yardım alabilirler. Özdeşim kurma yoluyla sevilen kişilerden ayrılmak, katlanılabılır bir duruma gelebilir (Gülseren,2001: 139).

Özdeşim, bilinç dışı işleyen, insanın kendini karşıımızdakine göre şekillendirdiği zihinsel bir işlemdir. Böyle düşünüldüğünde özdeşim kurma empati değildir. Karşıımızdaki kişiyle yoğun bir şekilde duygusal bağ oluşturmak amacıyla o şahıs gibi davranma arzudur. Aynı zamanda belirtilen iki durum arasında yoğunluk, kalıcılık ve derinlik özelliklerine bağlı farklılıklar da mevcuttur (Yılmaz, 2003: 27).

2.1.3.3. Empati ve Sezgisel Tanı

Sezgisel tanı, insanın istek ve eğilimlerini meydana çıkarma, analiz etme, düzenleme becerisidir. Hemen hemen empatiye karşıt bir kavramdır. Sezgisel tanıda bir kişinin yaşadısına bilinçli olarak katılma yokken, rastgele bir yaşantıyı gözlemleme, gözlemlenen bu

yaşantının sonuçlarını yorumlama durumu vardır. Empatide ise yorumlama ve değerlendirmeden kaçınılmaktadır (Köseoğlu,1994: 20).

Benlik fonksiyonları bakımından incelendiğinde, empati için deneyimleyen benliğin, sezgi için ise gözlemleyen benliğin bir görevi kabul edilir. Bunlar bazen birbirinin yerine dönüşebilir. Empati, sadece kişilik fonksiyonları bakımından değil, nesne münasebetleri bakımından da planlı ve geçmişe dönüşümlü regresyon kapasitesini gerekli kılar. Sezgi için regresif bir durumdur diyebiliyorsak da aslında bir düşünce biçimidir. Sezgiye sahip olmak bir kabiliyet becerisidir, yalnız empati olmadan yanıltıcı olma ihtimali yüksektir ve güvenilir olmama durumu ortaya çıkabilir (Gülseren,2001: 139).

2.1.3.4. Empati ve İçtenlik

İçtenlik, samimi, şeffaf duru ve anlaşılır olma durumudur. Danışanın iç dünyasını anlayabilmesini aynı zamanda bunları danışma ilişkisi çerçevesinde ortaya çıkarabilmesini kapsar (Köseoğlu,1994: 20). Empati ile içtenlik sözcükleri birbirleriyle iç içedirler. Empatik anlayış kişinin karşısındaki insanın iç yaşantısına dahil olarak bunu kendi hayatında anlamlandırması; içtenlik ise bu durumu uygularken bir yandan da kendi yaşantısını algılayabilmesi için emek göstermesidir. İçtenlik ve empati birbirini desteklemekte hatta birbirini bütünlemektedir (Akkoyun, 1982: 65).

2.1.4. Empatinin Bileşenleri

Empatinin bileşenleri Goldstein ve Michaels'in (1985) fikirleri çerçevesinde dört ana başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar şöyle sıralanabilir; empatinin bilişsel (cognitive) bileşeni, duygusal (affective) bileşeni, bildirişimsel (communicative) bileşeni, algısal (perceptive) bileşenidir(Akçalı, 1991: 19).

2.1.4.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni

Bilişsel empatide, bir başkasının duygularını hissetmek değil bu duyguların bilişsel bir biçimde fark edilmesi önemli olandır. Diğer bir ifadeyle karşımızdakilerin psikolojik durumlarını spesifik bir şekilde duygularını kavramaktan ibarettir (Alver, 2003: 69).

Bilişsel yönden "empatide" anlatılmak istenen, karşımızdaki kişinin ne düşündüğünü anlamaktır. Bu bileşende, "empati" yapacak olan kişiden dikkatli bir şekilde gözlem yapması

beklenir. Çünkü "empati" kurmak isteyen kişi empati kurduğu kişinin olaylarını algılamaya başladığında adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakar. Karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin sözel olan veya olmayan ipuçlarıyla anlaşılması, "empati" kurmanın aslında başkaları ile kişinin kendisini ayırabilme becerisine bağlı olduğunun bir kanıtıdır. Aslında "empati" kurma becerisi bilişsel gelişim düzeyimizle bağlantılıdır (Karabağ, 2003: 15).

2.1.4.2. Empatinin Duyuşsal Bileşeni

Empatinin duyuşsal yönü, karşıdaki bireyin hissettiği duyguyu anlayabilme ve onun duygusal haline en fazla uyan tepkiyi gösterebilme durumudur. Duygusal empati, kişilerin dostlarına, arkadaşlarına, tanımadıklarına ve aile fertlerine fedakar bir şekilde davranabilmeleri için onları motive ederken ahlaki yönden de önemli bir etkidir. Bilişsel empatiden ayrılan yönü yeni doğan bebeklerin dahi duyuşsal empati hassasiyetine sahip olduklarının bilinmesidir. Öyle ki şiddetin azaltılmasında duygusal empatinin anahtar bir kavram olacağı açıklamalarının da literatürde yer aldığı görülmektedir. Genellikle bireyin jest ve mimikleri veya ses tonu gibi uyarıcılar, karşımızdaki insanın duygularını ve düşüncelerini kavrayabilmemizde ve buna uygun davranışlarda bulunmamızda yol gösterici olan önemli unsurlardır. Fakat tüm unsurların yeterince açıklık kazanmadığı zamanlarda, bireyin duygularını algılamakta ve duruma uygun tepkiyi vermekte zorluk yaşayabiliriz. Böyle bir durumda perspektif alma yani olaylara ve durumlara diğerrinin bakış açısıyla bakabilme yeteneği ortaya çıkmaktadır. Kişilerin başkalarını anlama ve başkalarının duygularını algılayabilme yeteneği, onların psiko-sosyal durumunu pozitif bir şekilde geliştirirken, empatik eğilimin düşmesi kişinin psiko-sosyal uyumunun azalması sonuçlanır. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, empatik eğilimlerin azalmasının akran ve çocuk istismarları, cinsel suçlar, agresyon, nörotizm gibi çok sayıda sosyal sorunla ve psikopatolojiyle ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda anti-sosyal ve şizoid kişilik bozukluklarında, empatinin az olması ve başkalarının hislerine tepkisiz kalma, belirtilen hastalıklarla ilgili dikkat çekici etmenler arasında bulunmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010: 113).

2.1.4.3. Empatinin Algısal Bileşeni

Empatiyi oluşturan algısal bileşenler, bir kimsenin, iletişim kurduğu insanın duygularını meydana getiren deneyimlerine ilk basamaktır. Empati kurarken, iletişime geçilen bireyin ifade ettiği kelimelere, ses tonlamasına, hareketlerine, içeriği ilgilendiren bütün

işaretlerine dikkat etmelidir. Bunların hepsini algılayıp daha sonra empati kurmak isteyen bireyin duygusal ve bilişsel süreçleri belirtilen özellikler üzerinde yoğunlaşabilirler (Akçalı, 1991: 26).

2.1.4.4. Empatinin Bildirişim Bileşeni

Empatiye ait bildirişim bileşeni için, empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri kapsamındaki yaşanılanların iletişime geçtiğimiz kişiye aktarılması şeklinde tanımlanabilir. Empati, karşımızdaki bireyin algılarını ve duyularını anlama ve anladıklarını karşı tarafa tam olarak bildirme kabiliyetidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001: 33).

Bildirişim bileşeninde konu edinilen; günlük yaşantımızda kurduğumuz "empatiyle" karşımızdaki bireyin düşüncelerini ve hislerini anlasak fakat ona kendisini anladığımızı iletmezsek "empati" kurma sürecini tamamlamamış oluruz. Dökmen'e göre empatik bildirim vermenin iki yolu vardır: sözlü bildirim ve sözsüz (yüzümüzü/bedenimizi kullanarak) bildirim olmak üzere. Ancak etkili bir empatik bildirim için sözlü ve sözsüz bildirim birlikte kullanmak gerekir (Karabağ, 2003).

2.1.5. Empati ile İlgili Kuramlar

Empati, farkına varma süreci olarak tanımlanabilir. Empati kavramını daha iyi bir şekilde açıklayabilmek için empatiyle alakalı olarak bilinen ana düşüncelerin öğrenilmesi gerekmektedir. Ünal (1972), "İnsanları Anlama Kabiliyeti" adlı makalesinde, insanları anlama deneyiminin karşılığı olarak "empati" terimini kullanmış ve empatiyi açıklayan üç temel yaklaşımın olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar şu şekilde sıralanır: Çıkarsama (inference) Kuramı, Rol Oynama Kuramı, Heyecan Yayılması Olarak Empati Kuramıdır (Ünal, 1972: 72).

- a) Çıkarsama (inference) Kuramı:** Bu kurama göre, karşımızdakini anlamının temel yolu onun meydana getirdiği fiziksel karakter tarzının açıklanmasıyla mümkündür. Böylelikle fiziksel tarzlar, kişinin hissi yaşantılarının göstergesi şeklinde anlaşılabilir. Bu şekilde bireyler, başka kişilerde de benzer fiziki tarzları gördüklerinde, yaşantılarından yola çıkarak, karşısındaki kişide de benzer içsel yaşantıların var olduğuna inanırlar. Yani insanlar fiziksel ifadeleri ve iç dünyalarında kurdukları ilişkiyi diğer kişilere de genellemektedirler. Çıkarsama kuramına göre empati, kişinin

kendi hislerini ve davranışlarını karşısındakilere yüklemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Yansıtma buradaki anlamıyla kişinin kendi duygularını ve düşüncelerini başkalarına hissettirmesi olarak tanımlanabilir. Kısacası empati, başkalarına yüklenen yansıtmadır(Ünal,1972: 72).

b) Rol Oynama Kuramı: Bu kuram, etraftaki kişilere benzemeye çalışarak, onların yerinde kendini hissederek, diğer kişilerin duygularını kavramaya çalışmak, o kişilerin hal ve hareketleriyle ilgili öngörüler ileri sürmek şeklinde tanımlanmaktadır (Ünal,1972: 76).

Georgeo H. Mead tarafından ortaya çıkarılan bu görüşe göre, empatik yeteneğin tekamül etmesi çocuğun olgunlaşmasıyla bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Çocuk, büyük ölçüde karşısındaki kişileri örnek alma yeteneğine sahip olup, çevresindeki kişilerin hareketlerini taklit etmektedir. Bir bebek, ayırt etme yeteneğine sahip değildir; kendisiyle başkaları arasındaki farklılıklar henüz belirginleşmemiştir; bir kişilik özelliği oluşmamıştır. Yeni doğan, benlik kavramı geliştiremeyen bebek, çevresindekileri gözlemleyerek, onların rolüne girerek, başkalarını taklit ederek, kendisi ve başkaları için fikir sahibi olacak, kendisini başkalarının gözüyle değerlendirecektir. Önce çocukların yaptıkları taklitten ibarettir. Bebek, karşısında gülen anne ve babasını taklit edip benzer hareketleri yapmak için uğraşır. Anne babasının aynı zamanda çevresindekilerinin hal ve hareketlerini yapmaya çalışır. Bu durum rol oynama kuramının başlangıç noktasıdır. Bu davranışlarda ödüllendirilenler öğrenilir ve devam ettirilir (Ünal, 1972: 76-77).

c) Heyecan Yayılması Olarak Empati: Bu görüşü savunan Harry Stack Sullivan'a göre bebekle anne arasında kurulan ilişkisel bağ empatidir. Empati, ebeveynle bebek arasındaki iletişimi oluşturmaktadır. Sullivan'ın düşüncelerine göre, bebekle onunla ilgilenenler arasında heyecansal bağ vardır. İşte bu duruma Sullivan (1947) empati demektedir. Empatinin en çok önem taşıdığı devre, çocuğun 6.ve 27. aylarıdır. Anlaşıldığı üzere, karşımızdaki kişinin duygu durumunu fark edip, bu duyguyu hissettiğimiz anda empati sağlanmış olur. Mesela sevinen bir insan gördüğümüzde biz de seviniriz, üzülen bir insanla karşılaştığımızda bizde üzülürüz. Bu etkileşme durumunda bir başka ifadeyle karşımızdakinin heyecanını hissedip onu anlattığımızda empati kurmuş oluruz. (Ünal, 1972: 78).

2.1.6. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati

Ben-merkezcilik ve empatik düşünce birbiriyle çelişir. Ben merkezci hareket eden insanın, karşı tarafın kimliğine bürünmesi, durumları onun bakış açısıyla değerlendirmesi, bir başka ifadeyle empati sağlaması imkansızdır (Dökmen, 2008: 163). Ben-merkezcilik terimi Piaget'in (1926) ortaya atmış olduğu bir kavramdır. Ben-merkezcilik, sadece kendi ihtiyaçlarını, arzularını ve duygularını düşünme, başkalarının ihtiyaçlarına veya haklarına karşı duyarsız davranma; olayları sadece kendi bakış açısından değerlendirme, diğer insanların bakış açısına önem vermeme gibi anlamlara gelmektedir (Özcan,2007: 21).

Kurdek ile Rodgon(1975) üç çeşit perspektif alma şekli tanımlamaktadır (Akt. Özbek,2006: 583). Bunlar;

- Algısal perspektif alma: Karşımızdakinin görüş açısını öğrenme.
- Bilişsel perspektif alma: Karşımızdakinin düşüncelerini öğrenme.
- Duygusal perspektif alma: Karşımızdakinin yaşadıklarını öğrenme.

Kurdek ve Rodgon (1975); bilişsel, duygusal ve algısal olarak diğer kişilerin bakış açısını anlamayanlar ben-merkezci davranış sergilemiş olurlar böylelikle onlarla empatiye geçemezler(Akt: Özbek,2006: 583). Bu üç tür perspektif alma özelliğine sahip olan kişiler, objelere ve kişilere yönelik gerçeklikleri görmede ve iletişime girdiği kişilerin rolünü benimsemeye zorluk yaşamazlar. Böylelikle daha kolay bir şekilde empati kurarlar, insanların perspektiflerini, düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla kavrayabilirler. Aksi takdirde benmerkezci davranmış olurlar (Yıldırım, 2005: 42).

Empatiyi "ben-merkezci olmayan davranış" biçiminde tanımlayan Ford (1979), bilişsel, duyuşsal ve görsel/uzaysal şeklinde üç çeşit ben-merkezcilikten bahsetmektedir. İnsanın empatik algılama becerisi, belirtilen üç çeşit ben-merkezcilikten kaçınmasıyla paraleldir. Her ne şekilde olursa olsun ben-merkezci özelliğe sahip insanlar, karşısındakileri anlamakta ve onların rolüne bürünmekte zorluk yaşarlar. Çocuklar ben-merkezci davranışlar sergilerken, toplumsallaşmalarıyla bu davranışlarının azaldığı görülmektedir (Karabağ, 2003: 26).

2.1.7. Empatinin Önemi

Yirminci yüzyılın sonları özellikle teknolojik gelişmelerin çok hızlandığı, sosyal hareketlerin de aynı şekilde arttığı bir yüzyıl olmuştur. Bu hızlı değişimlere bireyin uymakta güçlük çekmesi, insan davranışlarını anlamada yeni araştırmalara sebebiyet vermiştir. Bireyin

değişimlere uyumunu gerçekleştirmek ve diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak amacıyla “kişiler arası ilişkileri düzenleme” eğitimine ihtiyaç duyulmuştur (Arı, 1989: 16).

Günümüz insanının problemlerinden biri de şüphesiz iletişim kurduğu insanlar tarafından anlaşılammaktır. Anlaşılır olduğunu fark eden kişi rahata kavuşup, huzura erer. Tüm şeffaflığıyla kendisini açığa çıkaran birey yaratma yeteneğini kullanır. Fakat hayatta karşılaşılan iç ve dış etmenler kişinin yaratıcılığına engel olmaktadır. Modern dünyanın ortaya çıkardığı iletişim problemleri, yalnızlık ve ötekileşme sorunlarına karşı en etkili çözüm insanların muhataplarını anlamaya çalışmalarıdır. İnsanların birbirlerini anlamalarını kolaylaştıran en iyi metot, bireyin kendisini iletişime girdiği kişinin yerinde hissederek, muhatabının duygularını ve düşüncelerini anlayarak bir başka deyişle empati yaparak anlamaya çalışmasıdır. Hayatın her alanında empati kurma alışkanlığı, insanların kaynaşması ve iletişimi güçlendirmesi bakımından çok önemli bir özelliğe sahiptir. Kişiler, kendileriyle empatiye geçildiğinde, muhatabı tarafından anlaşıldıklarını ve kendilerine değer verildiğini düşünürler. İletişime geçtiğimiz kişiler tarafından anlaşılma bizi mutlu edip rahatlatır(Dökmen,2002: 136).

Bir kişi kendisini diğer bir kişinin yerine koyduğunda ve onu anlamaya çalıştığında, dünyaya o insanın gözünden bakmaya başlar. Sanki o insanmış gibi duymaya ve hissetmeye başlar. Böylece o insanın dünyasına gittikçe yaklaşır. Bu durum iki insan arasında sağlam ilişkilerin kurulması anlamına gelmektedir. İnsanlar arasında karşılıklı güven ve saygılı bir ilişki kurulmak istendiğinde empatinin önemli bir özellik olarak karşımıza çıkması söz konusudur. Şüphesiz empatik anlayış önemli bir beceridir, aynı zamanda geliştirilebilir. Empati kurabilmek ise uzun bir süreç sonrasında denemelerle gerçekleşebilir. Kendisiyle empati kurulan kişi kendisini anlaşılmış ve rahatlamış hisseder. Bu noktada diğer insanlara karşı güven duymaya başlar. Empati kuramayan bir insanın ise yaşamı anlamakta güçlüklerle karşılaşması doğaldır. Yaşamı diğer insanların gözlükleriyle göremediğinden, kendi bakış açısına takılıp kalır. İnsanlarla ilişkilerinde empati kurabilen bireyler muhataplarına karşı anlayışlı ve sevecen bir tutum içine girerler. İnsani ilişkilerde hoşgörü yüksek olursa çatışmaların asgariye indirilmesi muhtemel olur. Böylelikle insanlar arasındaki farklılıklar bir çatışma nedeni değil, zenginlik kaynağı haline gelebilir (Özbek, 2006: 585).

Son zamanlarda psikolojide, özellikle de danışma psikolojisinde üzerinde en çok durulan önemli kavramlardan birisi de "empati"dir. Gerek psikolojik danışmada, gerekse psikoterapide empatinin vazgeçilmez bir etken olması, genelde tüm psikologların özellikle de danışma psikologlarının ve psikoterapistlerin empati kurma eğilimine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Danışman ile danışan ya da terapist ile hasta ilişkisinin temel olarak iletişime

dayalı olması ve iletişimin insanların günlük yaşamlarında zorunlu olarak kullanmak durumunda buldukları bir unsur olması empatinin önemini arttırmaktadır. Danışan-danışman ilişkisinde olduğu gibi tüm kişilerarası ilişkilerin en önemli özelliğini etkili iletişim oluşturmaktadır. Etkili bir iletişim kurabilmek için insanların belli bir seviyede empati kurmaları gereklidir (Pişkin, 1989: 775).

Çocuklar ne kadar empatik ve şefkatli büyütülürse, onların olumsuz davranışlarının azalacağı, empatik becerilerinin artmasıyla birlikte iletişim çatışmalarına girmeden kendisiyle ve çevresiyle barışık, sosyal bakımdan olumlu ilişkiler kurabileceği görülmektedir (Ünal, 2007: 144).

2.1.8. Empatik Beceri İle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, empatiyi ilgilendiren ülkemizde ve ülkemiz dışında yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir.

2.1.8.1. Empatik Beceri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalardan Bazıları

Akkoyun(1987) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin farklı bölümlerinde ve Öğretmenlik Sertifikası Programı'nda öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, ahlaki yargı ve empatik eğilim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Akkoyun, 1987: 91).

Dökmen (1987), bireyin empatik anlayış yeteneğiyle sosyometrik statü arasındaki ilişkisini araştırmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde üçüncü sınıfı okuyan 51 talebe araştırmanın örneklemini meydana getirmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda sosyometrik statü ile empatik anlayış yeteneği arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Dökmen (1988), empatiyi modern bir tarzda inceleyerek psikodramayla geliştirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden kırk öğrenciyle çalışmalarını yürütmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin yirmisi deney, yirmisi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu ile on dört psikodrama seansı yapılmıştır. Elde edilen veriler, psikodrama oturumlarının araştırmaya katılan kişilerin empati kurma yeteneklerinde etkili olduğunu, aynı zamanda empatik anlayış düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Pişkin (1989), empati, kaygı, kişilerarası iletişim ile çatışma durumu arasında ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla, örnekleme Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünde okuyan 118 kişiyi almıştır. Yapılan çalışmada bilgi toplamak amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği, Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kişilerin empatik eğilim puanları ve sürekli kaygı puanları arasında negatif ilişki varken yine empatik eğilim puanları ve çatışma eğilimi puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan kişilerin sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Alver (1998), tarafından yapılan “Bireylerin Uyum Düzeyleri ve Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmada, araştırmaya katılan kişilerin uyum düzeyleri ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada bireysel, toplumsal ve genel uygunluk düzeyleriyle empatik beceri düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, kişisel uyumun alt boyutları olan “kendini gerçekleştirme”, “duygusal kararlılık”, “nevrotik eğilimler”, “psikotik belirtiler” ile empati becerisi arasında önemli bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Araştırma bulguları, “aile ilişkileri”, sosyal ilişkiler”, “sosyal normlar”, “anti-sosyal normlar” ile empatik beceri arasında herhangi bir ilişkinin var olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğrenim alanlarının ve cinsiyet farklılığının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı fark olmadığını saptamıştır.

Yüksel (2003), empatik eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa’da okula giden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu deney grubu ve kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna empatik eğitim programı tatbik edilmiştir. Kontrol grubuna ise empatik eğitim programı uygulanmamıştır. Yapılan araştırma sonunda, empati eğitim programı uygulanan öğrencilerin empatik becerilerinde, bu programın uygulanmadığı öğrencilerin empatik becerilerine göre anlamlı düzeyde bir artış sağlandığı gözlenmiştir.

Ünal (2003), yaptığı araştırmada, okul öncesi çocuğu olan annelere verilen “Empatik İletişim Eğitimi’nin annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Örneklemini, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu ile İstiklâl İlköğretim Okulu ana sınıfına devam eden çocukların anneleri arasından rastgele seçmiştir. Örneklem 17 deney, 17 kontrol gurubu olmak üzere toplam 34 anneden oluşmuştur. Araştırmaya katılan annelerin empatik beceri düzeylerini ölçmek için “Empatik Beceri Ölçeği – B Formu” uygulanmıştır. Deneysel işlemlerde kullanılmak için araştırmacı tarafından “Empatik İletişim Eğitimi” programı hazırlanmıştır. Ön test sonuçlarına göre, deney ve

kontrol grubunda bulunan annelerin empatik beceri puanlarının, yaşlarının ve eğitim düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Deney grubunda bulunan annelere verilen empatik iletişim eğitiminden sonra uygulanan son testten alınan sonuçlara göre, deney grubunun empatik beceri puanlarında anlamlı bir gelişme gözlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan annelerin son test puanlarında ise artış gözlenmemiştir.

Şahin (2007), yaptığı çalışmada, ilkokullarda zorba hareketlerin azalması yönünde verilen empati eğitiminin etkisini araştırmıştır. Empati eğitim programı gruba, haftada bir defa olmak üzere toplam on oturumda yapılmıştır. Çalışma, deney ve kontrol grubuyla zorba davranışları yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıflarına devam eden 18 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin zorba hareketlerinde, kontrol grubundaki öğrencilere nispeten anlamlı şekilde azaldığı saptanmıştır. Aynı zamanda, deney grubundaki öğrencilerin empatik beceri ve benlik algılarında, kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı bir artış olduğu anlaşılmıştır.

Rehber (2007), yaptığı araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını ele almıştır. Araştırmanın örneklemi, Nevşehir ilinde beş ilköğretim okulunda okuyan 755 ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara nispetle daha fazla olduğu bulunmuştur. Kızların erkeklere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranışlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Genç ve Kalafat (2008), yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarıyla empatik becerilerini çeşitli değişkenler bakımından ele almışlardır. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim, Yabancı Diller ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 360 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların sonucunda araştırmaya katılanların öğrenim şekillerine ve cinsiyetlerine göre demokratik tutumlarıyla aralarında farklılık bulunduğu, eğitim sınıflarına, anne ve babalarının öğrenim durumlarına, anabilim dallarına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılanların, farklı anabilim dallarına göre empatik becerileri arasında farklılığın ortaya çıktığı anlaşılmış; cinsiyet, sınıf, öğrenim şekilleri, anne ve babalarının öğrenim durumları arasında farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Ceylan ile Yıldız (2011), tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaş, eğitim düzeyi, çalıştığı kurum, çalışma süresi, branşı, boş zamanlarını değerlendirme

biçimleri ve çocuk sayısının empatik beceriler üzerindeki etkisini araştırılmışlardır. Çalışmaya Ankara ilinden 224 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonuçlarında öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, çalıştığı kurum, çalışma süresi, branşı, boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ve çocuk sayısı empatik beceriler üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

2.1.8.2. Empatik Beceri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalardan Bazıları

Pressier (1990), yaptığı araştırmasında, empati, kimlik ve benlik kaygısına ilişkin ergen sosyal davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda empati ve sosyal tepki verme arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kızların empatinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinden ve sosyal tepki vermeden aldıkları puanlar erkeklerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Cohen ve Strayer (1996), Bozuk Tavırlı ve Kontrol Grubu Gençler Üzerinde Empati adındaki çalışmalarında, bilişlerin mülakatla değerlendirilmesiyle ve empatiyi rapor eden anketlerle empatiyi ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda kızların empati puan ortalamalarının erkeklere oranla yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Caruso ile Mayer (1998), tarafından yapılan çalışmada, yetişkinler ile çocuklar için duyuşsal empatinin ölçülmesi konusu ele alınmıştır. Yapılan çalışmada duyuşsal empati için geliştirilmiş bir ölçek hazırlanması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın örneklemi 793 kişiden oluşmaktadır. Yapılan çalışmalarla altı alt ölçekten meydana gelen yeni bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Upright (2002), tarafından yapılan çalışmada, ahlâkî içerikli hikâyelerle öğrencilere empati egzersizleri yaptırmıştır. Upright'a göre; empati otomatik olarak kendi kendine gerçekleşmez süreç içerisinde ortaya çıkar. Öğrencilere yeterli düzeyde empati egzersizi yaptırıldığı ve zaman verildiği takdirde başkalarını ve onların yaptığı hareketleri göz ardı edemezler. Ona göre, öğretmenler daima empatik duyguları artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Bu sebeple öğretmenler, ahlâkî içerikten oluşan hikâyeler seçmelidir.

Strayer ve Roberts (2004), yaptıkları çalışmada, beş yaşındaki çocukların empati gelişimlerini, öfke ve saldırganlık ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı, saldırganlık, empati ve öfke arasındaki ilişkiyi anlayabilmek, çocuklardaki saldırganlık seviyesini tespit etme ve çözümleme noktasında bulgular elde etmektir. Çalışma kümesini beş yaşında 24 çocuk oluşturmuştur. Aynı zamanda grubun yarısı kız yarısı erkek olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, kız çocuklarının erkeklere göre empati duygularının daha çok gelişmiş olduğu anlaşılmıştır. Erkek çocukların ise kızlara göre öfkeli ve saldırgan oldukları,

empati yetisi gelişmiş çocuğun daha az öfkeli, daha az saldırgan olduğu ve daha çok sosyal ilişkilerde bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Larden ve arkadaşları (2006), yaptıkları araştırmada, suçlu ve toplum kontrolünde olan ergenlerin ahlaki yargılarını, bilişsel çarpıtmalarını ve empatilerini incelemeleri sonucunda; suçlu ergenlerin kontrol grubu ergenlerden daha az olgunlaşmış ahlaki yargılara sahip olduklarını görmüşlerdir. Kızların ahlaki yargı ve empati düzeyleri erkeklerden daha yüksek, bilişsel çarpıtma puanlarının ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Ahlaki yargı ve empatinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve her iki değişkenin bilişsel çarpıtmalarla olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Dadds ve arkadaşları (2008), tarafından yapılan araştırmada, ailelerin değerlendirmelerini kullanarak çocukların bilişsel, duyuşsal ve empatik yönlerini ele alarak incelemiştir. Araştırma Avustralya'da yaşları 4 ile 16 arasında değişen ilköğretim ve lise öğrenimi gören öğrencilerin aileleri ile yapılmıştır. Aileler çocuklarını gözlemleyerek formlarını doldurmuşlardır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, kız çocuklarının bilişsel ve duyuşsal empati kurmada erkek çocuklarına göre daha fazla etkili oldukları anlaşılmıştır. 5-12 yaş çocuklarının annelerinin değerlendirmelerinde bilişsel ve duygusal empati yönlerinde de güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2. ÇATIŞMA

2.2.1. Çatışmanın Tanımı

Çatışmanın İngilizcedeki karşılığı 'conflict' sözcüğü; Latince birbirine vurmak, karşı gelmek manasında 'conflictus' kelimesinden türemektedir (Pekkaya,1994: 3).

Çatışmayı tam anlamıyla tanımlamak güç bir durumdur. Çünkü çatışmalar farklı ortamlarda ve seviyelerde meydana gelmektedir (Hellriegel ve Slocum, 1979: 503). Çatışmalar farklı ortamlarda ve koşullarda meydana gelmekle beraber, çatışma şöyle tanımlanabilir "bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma" dır (Can, 2005: 377).

Bir başka tanıma göre, örgütsel çatışma, kişilerin ve toplulukların beraber çalışmalarından kaynaklanan sorunların ve olağan etkinliklerin son bulmasına ya da yeni sorunlara sebep olan olgular dizisi şeklinde açıklanabilir(Eren, 1991: 429).

Çatışma farklı anlamlarda kullanılan bir kavramdır. Çatışma kavramının tanımlanmasında ilk güçlük bu kavramın farklı kişilerce farklı anlamlar ifade etmesinden

kaynaklanmaktadır. Öte yandan toplumsal bir olgu olması dolayısıyla antropoloji, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, yönetim ve siyasal bilim dallarının çatışmayı farklı bakış açılarından değerlendirmeleri, anlam kargaşasını daha da arttırmaktadır. Ayrıca değer sistemlerindeki farklılıklarda çatışma yorumlarını etkilemektedir (Gümüşeli, 1994: 24-25).

Sosyal yaşamın her alanında farklılık, uyumsuzluk ve anlaşmazlıklara bağlı olarak kişiler arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmaz bir gerçekliktir. Toplumun kültürel yaklaşımının bir yansıması olarak çatışmalar çoğunlukla örgütlerde olmaması gereken yıkıcı bir olgu olarak görülebilir. Fakat çağdaş örgüt yönetimi yaklaşımı çatışmaların varlığını, örgüt için dinamikliğin ve yaşamın bir işareti olarak görür. Çatışmaların iyi yönetildiği takdirde örgütün gelişme ve etkililiğine katkı sağlayacağını söyler (Özmen ve Aküzüm, 2010: 65) .

Çatışma, bireylerin veya grupların etkileşimde bulunduğu her türlü ortamda ortaya çıkabilen bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Kişiler, gruplar ve örgütler kendilerine ait bir takım hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olmaları sonucunda taraflar arasında bir takım anlaşmazlıklar ve uyumsuzlukların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bütün bu anlaşmazlıklar ve uyumsuzluklar çatışma kavramının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çatışmanın ortaya çıkması için, çalışılan ortamda iki tarafında az olan bir kaynağı ele geçirmek istemesi ya da ortak bir eylemde farklı davranış tercihlerine, farklı değer ve inançlara sahip olunması yeterli olmaktadır. Kısaca çatışma; kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve bunun gibi bir takım isteklere sahip olma çabası olarak değerlendirilebilecek bir toplumsal süreç olarak tanımlanabilmektedir (Karip,1991: 1).

2.2.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışmaya ilişkin yaklaşımlar geleneksel, davranışsal ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üç sınıfta incelenmektedir.

2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Çatışma kavramının tanımına ilişkin ilk görüşler genellikle bu kavramın kötü ve olumsuz olduğunu ifade etmektedir. 1930'lu ve 1940'lı yıllar arasında hüküm süren geleneksel görüşe göre bu olumsuz yönünü güçlendirmek amacıyla çatışma kavramı kavga, şiddet arbede, yıkım gibi sözcüklerle anlamdaş olarak kullanılmaktaydı. Çatışmayla birlikte anılan olumsuz kavramların ortaya çıkması istenmediğinden, çatışmanın önlenmesi gerektiği görüşünün var olduğu belirtilmektedir (Atiker, 2006: 2).

Geleneksel bakış açısına göre;

- Çatışma kişilerde stres ve bunalım oluşturur, böyle bir halde alınan kararlar veya yapılan davranışlar iş tatminsizliği oluşturacak ve üretimi olumsuz yönde etkileyecektir.
- Çatışma kişiler arası uyumsuzluğa ve gruplar arası ayrışmalara yol açmaktadır.
- Örgütün lideri, çatışmaya engel olmak, tamamıyla çatışmayı yok etmek için farklı çatışma yönetim sistemleri uygulamak durumundadır. Bu uygulama örgüt liderinin zamanla beraber yetenek kaybına da neden olmaktadır.

Geleneksel görüşü kabul edenler, genellikle iş yapmaya ilişkin kurallar ve yöntem üzerinde durduklarından, insan faktörünü dikkate almazlar. Bu durumda örgütsel verimliliğin sağlanabilmesi için uyum ve işbirliği üzerinde durulmuş ve çatışmadan uzak kalınması bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir (Bulut, 2009: 41).

2.2.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, çatışma kavramının tüm örgüt ve gruplarda doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğunu savunmaktadır. Karmaşık örgüt yapılarının varlığı doğal olarak çatışmaya sebep olacağı; gruplar ve bireyler arasında anlaşmazlıkların ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Çatışmanın tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmasının bireylerin ya da grupların sahip olduğu farklılıkların da ortadan kaldırılması ile aynı anlamda olduğu düşünülerek böyle bir çalışmanın örgüte zarar verebileceği ifade edilmektedir. Çatışmanın zararlı olmadığı fakat yönetilmesi gerektiği belirtilmiştir. İyi bir çatışma yönetimi gerçekleştirildiği takdirde çatışmanın ortaya çıkan sonuçlarının pozitif yönde, örgüt faydasına kullanılabileceği de vurgulanmaktadır (Atiker, 2006: 2).

Davranışçı görüşü benimseyenler, çatışmalara genellikle bireyler ve gruplar arası farklılıkların neden olduğunu; çatışmanın ortadan kaldırılmasının da bu farklılıkların yok edilmesi anlamına geldiğini belirterek; bunun imkânsızlığını ifade etmişlerdir. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmaların kabul edilip destek verilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Tekarslan ve ark., 1989: 220).

Geleneksel yaklaşımın her çeşit çatışmayı fonksiyonel olmaktan uzak ve örgütü yıpratıcı oluşumlar şeklinde görmesine karşılık, davranışsal görüş, örgütte ortaya çıkan çatışmalardan bir kısmının bazı problemlerin varlığına işaret etmeleri ve söz konusu sorunlara daha kalıcı çözümler getirebilmesi için yönetimi harekete geçirmeleri nedeniyle “fonksiyonel çatışma” şeklinde nitelendirilmesinden yana bir tavır göstermektedir. Bununla birlikte, davranışsal yaklaşım taraftarları da tıpkı geleneksel yaklaşımın taraftarları gibi, çatışmayı

ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmesi, aksi halde her tedbire başvurularak ortadan kaldırılması gereken zararlı bir olgu olarak görme eğilimi sergilemişlerdir (Şimşek, 1987: 12).

2.2.2.3. Etkileşimci Yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım, örgütlerde çatışma kavramının vazgeçilmez olduğunu kabullenmiş ve halen günümüzde geçerliliğini koruyan bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Bir örgütte mevcut olan çatışmaların aşırıya kaçması durumunda örgüte yararından çok zararının olacağını ve bu çatışmaların muhakkak çözümlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu görüş, bir örgütte çatışmanın varlığının oldukça sınırlı seviyede olsa bile örgütte var olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü örgütün çalışanlarının uyumlu ve barışçıl bir şekilde çalışmalarının zaman içerisinde örgüte zarar verebileceğini savunmaktadır. Barış içinde ve uyumlu çalışanların zamanla kendilerini yeniliklere karşı kapatmasının örgütün gelişmesine ve ilerlemesine engel teşkil edebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bir örgütün gerekirse, bilinçli olarak, çalışma ortamında çatışmayı teşvik etmesini tavsiye etmektedir (Atiker,2006: 3).

Örgütlerde çatışmanın vazgeçilmez bir unsur olduğunu söyleyen ve günümüzde de geçerliliğini koruyan bu yaklaşım, artan çatışmaların örgütün işleyişini bozacağını, bundan dolayı bu çeşit çatışmaların kesinlikle çözüme kavuşturulmasını savunmaktadır. Mevcut durumdaki çatışma derecesi ulaşılmak istenen çatışma düzeyine eşit ise davranışsal yaklaşım bir işe yaramamaktadır. Müdahale sadece mevcut durumdaki çatışmanın, ulaşılmak istenen çatışma seviyesinden fazla olduğunda gerekmektedir (Robbins, 1978: 21).

Etkileşimci görüş, bir örgütte çatışmanın belirli bir noktaya ulaşmasından sonra çatışmanın çözümlenmesinin gerekliliğinden bahseden görüştür. Günümüzde çalışma hayatında en geçerli görüş, etkileşimci görüş olarak kabul edilmektedir. Etkileşimci görüşü benimseyenler bir örgütte çatışmanın var olmamasını kurum açısından tehlikeli görmektedirler. Çatışma kavramının olmadığı bir örgütte zaman içerisinde tek düzeliğin, monotonluğun, ilgisizliğin var olacağını ve böylece örgütün yapısının bozulacağını vurgulamaktadırlar (Özel, 1996: 30).

2.2.3. Çatışmanın Nedenleri

Çatışma yaratan kaynaklar çok fazladır. Çok çeşitli olan bu kaynakları sınıflandırmakta sıkıntılar yaşanabilmektedir. Çatışmaya neden olan kaynakların bilinmesi çatışmaların yönetilmesi açısından çok önemlidir (Özdemir, 2012: 38).

Karip (2003: 26) tarafından yapılan araştırmaya göre çatışma, birey ve grupların belirtilen nedenlerle bir araya geldiğinde ortaya çıkar.

- Kişilerin ve grupların istek, ilgi ve menfaatine yaramayan durumları yerine getirmeleri istendiğinde,
- Birey ve grupların isteme ve tercih etmelerini önleyecek durumlarda,
- Eldeki imkânların sınırlı olması durumlarında,
- Farklı nedenlerle kullanılan ortak alanlarda tutum, amaç ve kabiliyetlerin ters düşmesi durumlarında,
- Birlikte yapılan faaliyetlerde çeşitli tavır ve davranışlara sahip olunması durumunda,
- Birey ve grupların herhangi bir işin yapılması durumunda diğer kişilere bağlı olduğu hallerde ortaya çıkabilir.

Dökmen (2002: 82-133), kişiler arası çatışmalarda çatışmanın yüzeysel nedenlerinin altında yatan ve çatışmanın asıl sebebini oluşturan 11 etken olduğunu açıklamaktadır. Bu faktörler kısaca aşağıda belirtilmiştir.

1. Bilgi: Beş duyum uzvundan canlıya gelen uyarıların idrak edilmesi (algılanması), biriktirilmesi, anımsanması, yeri geldiğinde açığa çıkarılması durumu şeklinde tanımlanabilir. Zengin bir bilişsel yaşantı bireyin çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilmesinde ve bunları devam ettirebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Klişeleşmiş fikirler çatışmayı etkiliyorsa, böyle hallerde çatışmayı asgariye indirmek için klişeleşmiş fikirleri ortadan kaldırmak gerekir. Aşırı genellemeler, düşüncede yapılan kutuplaşmalar, sorunların kişiselleştirilmesi, kuralların asla değiştirilemeyeceği düşüncesi, insanları değiştirmeye çalışmak, aşırı fedakârlık, bir roldeki başarısızlığı tüm rollerinde başarısız gibi algılayan toptancılık kişiler arası ilişkileri bozan önemli çatışma nedenlerindedir.

2. Algı: Duyularımız aracılığıyla bilince gelen bilgilerin biçimlendirilmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi durumuna algı diyoruz. Yani algı duyuşsal verilerin anlamlandırılması sürecidir. İletişim sürecinde çok karmaşık algısal yaşantılar görülebilir. Algıdaki farklılıklar çeşitli çatışmalara yol açabilir. Çatışmaların temel sebebi kişilerin kendi durumlarından kaynaklanan algılama biçimleridir.

3. Duygu: Duygular vücutta gözlenen çeşitli değişikliklerdir. Kişilerin duyguları kişiler arası çatışmalara yol açabilecek nedenlerden birisidir. Duygular mutluluk, hayret, korku, üzüntü, öfke, tikslenme ve küçük görme olarak yedi başlıkta ifade edilmektedir.

4. Bilinçdışı: Psikolojik uyumumuzu devam ettirebilmek, endişelerimizi kontrol edebilmek için bazı savunma mekanizmalarına ihtiyaç duyarız. Başvurduğumuz savunma mekanizmaları, iletişim çatışmalarına yol açarken, bilinç dışındaki çatışmalar ise pasif çatışmalara yol açabilir.

5. İhtiyaçlar: “Güdü” tüm istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri içine alan genel bir kavramdır ve organizmayı davranışta bulunmaya iten güçtür. Yemek, su, hava, güvenlik, sevgi, gibi fizyolojik temelli ihtiyaçlara dürtü veya birincil güdüler denir. Kişiler sahip oldukları güdüler doğrultusunda bazı davranışlarda bulunurlar. Bir başka deyişle, güdüler davranışlarımızı yönlendirirler. Bu sebeple insanlarla kurulan iletişimde ve oluşabilecek çatışmalarda niteliği belirleyecek olan nedenlerden biriside güdülerimizdir.

6. İletişim Becerisi: İletişim çatışmalarının belli bir bölümü iletişim kurmadaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ne şekilde iletişim kurulacağı bireylere öğretildiği takdirde iletişim çatışmaları azaltılabilir. İletişim anında kişilerin hatalı davranışları olabilir. Yapılan bu hatalı davranışlarda bilinçaltında bulunan psikolojik sebepler incelenmelidir.

7. Kişisel Faktörler: Çatışmanın içinde bulunan kişilerin cinsiyet, fiziksel görünüm ve tutumlar gibi bireysel faktörlerinin iletişim kurma üzerinde etkileri vardır. Kadın ve erkeklerin sergiledikleri iletişim becerileri, iletişimleri algılayışları arasında farklılık bulunduğunu göstermektedir. İlk kez görüştüğümüz kişilerle tanışmadan önce onların giysilerine, boy ve kilolarına bakarız. Aynı şekilde insanlar için negatif bir tavır geliştirmişsek, bu tutumumuzdan dolayı bireylerle çatışma durumumuz artacaktır.

8. Kültürel Faktörler: Kişiler çevrelerindeki kültürün ve kullanmış oldukları dillerin özelliğinden dolayı meydana gelen bazı çatışmalar içine girebilirler. Sahip olunan kültürün kuralları ve dilin özellikleri iletişim sürecini etkileme gücüne sahiptir.

9. Roller: İnsanların üstlendikleri roller çatışmanın mühim sebeplerinden birisidir. Bireyler sahip oldukları rollerden dolayı veya üstlenmiş oldukları rollerin özelliğinden kaynaklanan çatışma durumlarına girebilirler.

10. Sosyal ve Fiziksel Çevre: Sosyal ve fiziki çevreyle insanların tutumları karşılaştırıldığında arada benzerlikler olması, yakın çevre ile insanlar arasındaki iletişim bakımından da benzerlik olduğu manasına gelir. Yaşadığımız sosyal ve fiziksel çevrenin kişiler arası iletişimleri ve çatışmaları etkilediği görülmektedir.

11. Mesajın Niteliği: İnsanlar arasındaki çatışmaya her zaman bireylerin kendi nitelikleri değil, bizzat ortaya çıkardıkları ve muhataplarına ulaştırdıkları duygu veya düşünceler sebep olur. İnsanların duygu ve düşüncelerinin özelliği çatışmaların temelini meydana getirir.

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

1. Okuldaki öğrencilerin hep beraber öğrenmeyi terk ederek birbirlerine rekabet olacak şekilde bir sınıf ortamı oluşturmaları,
2. Samimiyet ve hoşgörünün olmadığı sınıflar,
3. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, farklı şekilde anlatma ve yanlış anlama,
4. Hislerin uygunsuz bir şekilde anlatılması
5. Düşük çatışma çözme kabiliyetleriyle çatışmayı sonlandıramama,

6. Zorbaca davranışlar, katı kurallar, gücün otoriter bir şekilde kullanılmasıdır (Akt. Türnüklü, 2003: 161).

2.2.4. Çatışma Türleri

Organizasyonlardaki çatışmaları farklı şekillerde sınıflandırabiliriz. Bu sınıflandırma çeşitlerinin başlıcaları fonksiyonel olan ve fonksiyonel olmayan çatışmalar, çatışmaların

ortaya çıkış şekli ile ilgili çatışma türleri, çatışmaya taraf olanlar açısından çatışma türleri ve çatışmaların örgüt içerisindeki yerine göre çatışma türleridir (Koçel, 2011: 665-669).

2.2.4.1. Çatışmaya Taraf Olanlara Göre Çatışma Türleri

Bu sınıflandırmaya göre bir kuruluşta beş çeşit çatışma türü olabilmektedir. Bunlar (Koçel, 2003: 666);

- 1- Bireylerin kendi kendileriyle çatışmaları
- 2- Kişilerin birbirleriyle çatışmaları
- 3- Bireyler ve toplulukları arası çatışmalar
- 4- Gruplar arasında olan çatışmalar
- 5- Örgütlerin birbirleriyle çatışmaları

2.2.4.1.1. Kişilerin Kendi İçlerindeki Çatışma

Bireylerin kendi kendileriyle çatışmaları, bireyin şahsından neler beklendiğini bilmemesinden ya da kendisinden değişik ve tutarsız durumlar (kararlar, davranışlar gibi) istendiği veya kişinin kapasitesinin üstünde bir beklentinin olduğu zaman meydana gelen ve kişiyi huzursuzluğa, tedirginliğe ve sıkıntıya yönelten çatışmalardır (Koçel, 2003: 667).

Bu çatışma durumunda birey birçok alternatif arasından seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Doğal olarak da seçeneklerin birden fazla olması durumunda birey bir alternatifin diğerlerine göre daha iyi ve seçilebilir olduğuna karşılaştırma yaparak karar verebilmektedir. Fakat hayatta her zaman bu kadar basit ve zorlanmadan kararlar verme mümkün değildir. Bazı zamanlarda alternatifler karşımıza bu kadar açık ve net olarak çıkmayabilir. Böyle durumlarda da karar verme zorlaşacaktır (Can, 2005: 303).

Bu çatışma türü örgütsel çatışma kavramı kapsamına girmeyen ve çoğunlukla “psikoloji” ilmiyle alakalı çatışma çeşididir. Fakat insanın örgütsel çatışma çeşitlerine karşı gösterdiği tepkiler, çoğunlukla çatışma durumlarının etkisiyle şekilleneceğinden göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Şimşek, 1998: 278).

2.2.4.1.2. Kişilerarası Çatışma

İki ya da ikiden fazla birey arasında gerçekleşen çatışmaya verilen isimdir. Hedefler, tavır ve davranışlarda ayrımlar oluştuğunda meydana gelen çatışma türüdür. İnsanın

kendisinin sebep olduğu çatışmaların ya da kişiler arası çatışmaların ana sebepleri rol çatışmaları veya rol belirsizlikleri olabilir (Özkalp, 2001: 398).

İki veya daha fazla kişinin çeşitli konularda anlaşmazlıklar yaşamasıdır. Kişiler arası çatışma; amaca ulaşmada bilerek engel olmaya uğraşan, birbirlerinin kötülüğünü isteyen insanlar arasında gerçekleşen münakaşa ve kavga şeklinde tanımlanabilir (Seval, 2006: 247).

Kurumlarda sıklıkla gözlenen kişilerarasında meydana gelen çatışma çeşitleri, ast -üst çatışmaları ve kurmay-komuta yöneticileri arasında gerçekleşen, şahsi çıkarlardan kaynaklanan çatışma türleridir. Benzer örgütlerde kişisel farklardan kaynaklanan çatışmalarda meydana gelmektedir. Çalışanlar arasında meydana gelen anlaşmazlıklar, yöneticiler, liderler ve görevliler arasında oluşan düşünce, anlayış ve menfaat farklılıkları kişiler arası çatışma olarak değerlendirilebilir (Eren, 1989: 459).

2.2.4.1.3. Kişiler ve Gruplar Arası Çatışma

Bireylerin grupların belirlediği kuralları kabul etmeye zorlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Grubun hedeflerini, kurallarını ve çizgisini içselleştiremeyen bireylerin grupla çatışma yaşaması kaçınılmazdır. Aynı zamanda bireyler grubun bir parçası ise böyle durumlarda grupların içinde çatışma söz konusu olacaktır (Koçel, 1989: 333).

Örgütler, karmaşık kültürlerin içinde oluşurlar ve oluştukları gruplar arasında belirli ayrıcalıklar olması doğaldır. Örgüte alınan kişi, örgüte sadece örgüt açısından istenilir özellikte, belirli beceriler, inançlar ve eğilimlerle değil, aynı zamanda, örgütteki teknoloji ile ilgili ve uyumlu olmayan yetenekler, görüşler ve tutumlarla da gelebilir. Örgütle ilişkisi olmayan bu farklılıklar, örgütsel yapı ve işleyiş içerisinde iltimas ve adam kayırma biçiminde etkin hale gelerek çatışmalara neden olabilir (Aydın, 1994: 343).

2.2.4.1.4. Gruplar Arası Çatışma

Gruplar arasında meydana gelen çatışmalar kurumlarda en fazla karşılaşılan çatışmadır. Bu çeşit çatışmaları yönetmek, amir açısından diğer çatışma türlerine göre çok daha güçtür. Şundan dolayı ki amir grubun bir üyesi olarak, çatışma halinde olan gruplardan birisinin içerisinde yer alabilmektedir. Yönetici objektif davranırsa bile, takip edeceği çözüm yolu, grupları memnun etmezse yönetim faaliyetlerinde aksamalar ortaya çıkacaktır (Koçel, 2003: 668).

Örgütlerde yaygın olarak gözlenen, örgütün hedef, faaliyet ve başarısına doğrudan tesir eden çatışmalardır. Gruplar arasındaki çatışma grubun içindeki bağlılık ve verimliliği artırmaya karşılık, gruplar arasındaki münasebetleri bozup örgütün başarı ve faaliyetlerini negatif yönde etkilemektedir (Şimşek,1998: 280).

2.2.4.2. Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Çatışmalar

Çatışmayla alakalı bir başka gruplama durumu da çatışmaların örgüt içindeki yerleri ile alakalıdır. Bu durumda çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma ve emir komuta-kurmay çatışması biçiminde gruplanabilir (Koçel, 1998: 462).

2.2.4.2.1. Dikey Çatışma

Dikey çatışma, ast ile üst arasındaki çatışmaları ifade etmekle birlikte üstün astını baskı altına alması ve astın da bu duruma tepki göstermesi ile meydana gelmektedir (Karaarslan, 2010: 63).

Dikey çatışma, bir organizasyonda ast -üst pozisyonundaki birey veya sınıflar tarafından ortaya çıkarılan bir çatışma türü olarak tanımlanabilir. Çatışmanın bu türü, organizasyonlarda devamlı olarak görülen bir çatışmadır. Üstün, astından istediği görevi yerine getirmediği durumlarda meydana gelir. Ast ise bazı durumlarda üstünden görmek istediği tutumları göremeyebilir. Böyle durumlarda ast, üstün kendisinden istemiş olduğu şeyleri yerine getirmeyerek, yapması gereken işleri yavaşlatarak pasif bir çatışma içine girebilir (Tuğlu, 1996: 21).

2.2.4.2.2. Yatay Çatışma

Yatay çatışma, benzer seviyedeki birey ve gruplar (mesela, üretim ve satış bölümleri) arasında meydana gelen çatışmalardır. Bu tür çatışmaların sebebi, çıkarların ters düşmesinden, kaynakların azlığından ve insanlar arasındaki iletişim sorunlarından meydana gelmektedir (Solmuş, 2001: 42).

Yatay çatışma, organizasyonda benzer şartlara sahip olan kişiler arasında yaşanan çatışmalardır. Örgüt içerisinde belirli imkânları bulunan, hedefleri aynı olmayan, karşılıklı rekabet içerisinde olan aynı sosyal statüdeki kişiler, tüm bu sayılanlardan kaynaklı olarak çatışma halinde olabilmektedirler (Ertürk, 1994: 222).

2.2.4.2.3. Emir Komuta-Kurmay Çatışması

Emir komuta personeliyle kurmay personel arasında meydana gelen çatışma en yaygın olarak bilinen çatışmayı oluşturur (Koçel, 1998: 462). Örgütlerin görev ve yetkilerini üstlenen yöneticilerle bu yöneticilere yardımcı olmak ve yol göstermek gayesiyle örgüt kadrosunda yer alan, hiçbir yetkiye sahip olamayan, alanında bilgili, yetenekli kurmay personel arasında yaşanan çatışmalardır. Emir komuta personeli ile kurmay personel arasında oluşan çatışma, sorumluluk aldıkları görevlerin niteliğinden de kaynaklanabilmektedir. Kurmay personel yürütmedeki olumsuz sonuçlardan yükümlü olmadığından dolayı, uzmanlık gerektiren konularda gerçekleri kolaylıkla dile getirebilmektedir. Fakat emir komuta gücünü elinde bulunduran yönetici başarısızlık durumlarında, tüm yetkilere sahip olduğu için kendisini başarısızlığa sevk edeceğine inandığı, yönetim etkinlikleri ve fikirleriyle zıtlaşan kurmay personelin görüşlerini kabul etmez. Yöneticiler de, kurmay personel de üstlendikleri rollerini ve kendilerini müdafaa ederler. Bu durumda çatışmaya sebep olmaktadır (Ertürk, 1994: 265).

2.2.4.3. Fonksiyonel Olan Ve Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar

Örgüt içerisinde çatışmasız bir ortam mümkün olmamakla beraber çatışmaların bir bölümü yararlı (fonksiyonel), bir bölümü zararlı (fonksiyonel olmayan) dır (Uğurlu, 2001: 23).

2.2.4.3.1. Fonksiyonel Çatışma

Fonksiyonel çatışmalar, örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayan çatışma çeşididir. Bu çatışma türü örgütün farklı bölümlerindeki problemleri gösterebilir. Böylelikle yaşanan sorunların yöneticiler tarafından dikkate alınmasını sağlar. Aynı zamanda örgüte hareketlilik getirecek inovasyonların meydana gelmesini sağlar (Koçel, 2003: 666).

Organizasyonun canlılığının yükseltilmesine katkı sağlayan ve organizasyonlardaki toplulukların yaşadığı pozitif yönde bir çatışmadır. Organizasyonlarda departmanlar arasında ortaya çıkan bir sorunun çözümünde en iyi yöntemin belirlenmesi durumunda çatışma yaşayabilirler. Departmanların ulaşmak istenen hedef konusunda anlaşmaları mümkündür ama en etkili metot hususunda anlaşmazlık yaşayabilirler. Olay her ne şekilde sonuçlanırsa sonuçlansın, çatışma bittiğinde, hedefe ulaşma yolunda en etkili metoda ulaşılacaktır.

Organizasyonlarda bu türden çatışmalar çıkmazsa, değişiklikler yaşanması için ihtimaller azalır. Özetle, çatışmaların yaratıcı bir gerginlik çeşidi olduğu söylenebilir (Uğurlu, 2001: 23).

2.2.4.3.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma

Bir organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmesine ve kuvvetlendirmesine katkı sağlayan çatışma türüdür. Böyle çatışma çeşitleri organizasyonun belli bölümlerinde bir takım bozuklukların olduğunu idari personele arz ederek, örgüte aksiyon ve hareketlilik getirmekte ve bu yöntemle organizasyonun tamamına faydalar kazandırmaktadır (Şimşek,1998: 278). Fonksiyonel olmayan çatışma çeşidi, örgütün hedeflerine ulaşmasını engelleyen veya hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlamayan çatışma türleridir. Klasik ve neo-klasik düşünceler çatışmaların tamamını, fonksiyonel olmayan çatışma türü olduğunu kabul etmektedir (Koçel, 1989: 330).

Örgütün işleyişine engel olan veya örgütün hedeflerine ulaşmasını önleyen, örgüt üyeleri arasındaki yüzleşme veya etkileşimdir. Örgüt yöneticileri fonksiyonel olmayan çatışmaları ortadan kaldırma metotlarını bulmakla yükümlüdür. Reform ve gelişimin zor olması durumu organizasyonu, etrafındaki yeniliklere uyum sağlamada zorlayabilir. Çatışma düzeyi düşük olursa, örgütün ayakta kalması tehlikeli bir hal alabilir. Bununla birlikte, çatışma düzeyi yüksek olursa, ortaya çıkan kargaşa da örgütü tehdit altına sokabilir (Ural, 1997: 30).

2.2.4.4. Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışmalar

Çatışma, ortaya çıkış şekilleri açısından; potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışma olarak dört guruba ayrılabilir.

2.2.4.4.1. Potansiyel Çatışma

Potansiyel çatışma, çatışmayı meydana getiren sebepleri konu alır. Örneğin, örgüt içerisindeki grupların hedeflerinin farklılığı, imkânların azlığı gibi nedenler çatışmaya yol açabilecek sebeplerdir (Koçel, 1989: 330).

Özetle potansiyel çatışma, çatışmanın ortaya çıkmasına kaynak olabilecek sebepleri konu edinir. Mesela örgüt içerisindeki grupların amaçlarının farklı olması, sınırlı kaynakların organizasyonun farklı bölümleri tarafından paylaşılması, güç farklılıkları, çatışmaya yol açabilecek potansiyel durumlara örnek olarak gösterilebilir(Solmuş, 2001: 41).

2.2.4.4.2. Algılanan Çatışma

Çatışmaya dahil olan toplulukların olguları ve durumları algılama biçimleriyle alakalıdır. Bazı durumlarda çatışmaların yalnızca algılamaların farklı olması sebebiyle meydana gelmesi muhtemeldir. Örneğin örgütlerde rol alanında bu tür çatışmalara çok rastlanmaktadır (Şimşek,1998: 281)

Örgüt içerisindeki toplulukların çatışmaya neden olan olguları algılama biçimleriyle son derece ilişkilidir. Algılanan çatışma, örgütteki kişi veya grupların, gaye ve arzularının, diğer kişi ya da gruplarca engellenmeye çalışıldığının farkına varılmasıyla meydana gelir. Bu durumda kişi veya gruplar, çatışmanın kaynaklarını arayarak, çatışmaya nelerin sebep olduğunu tetkik eder ve çatışmaya sebep olan problemlerin kaynakları hakkında bir “senaryo yazarlar” (Solmuş, 2001: 41).

2.2.4.4.3. Hissedilen Çatışma

Bu çatışma, çatışma içinde olan tarafların bazı durumlar karşısında yaşadıkları karmaşık duyguları ifade etmektedir. Taraflar, sinirlilik, kızgınlık, sürekli bir endişe durumu gibi psikolojik tepkiler verebilmektedir (Koçel, 1993: 399).

Çatışmaya dahil olan kişi veya grupların hadiseler karşısında göstermiş oldukları duyguları konu edinir. Hissedilen çatışma türünde, kişiler birbirlerine karşı negatif hisler duymaya başlar. Çatışma farklı bir boyut kazanarak kişiselleştirilir. Kişilerde “biz” ve “onlar” duygusu gelişir ve taraflar karşılıklı olarak birbirlerini suçlarlar. Çatışma arttıkça örgütteki üyeler arasında koordinasyon ve verim azalır, böyle olunca örgütsel etkililik de azalmaya başlar. Öfke, endişe ve gerginlik ortaya çıkan çatışmaların belirtilerini meydana getirir. Hissedilen çatışma türünde, güçlü bir örgütsel performansın ortaya çıkması için çatışma, yararlı bir şekilde kullanılmalı ve sonuçlandırılmalıdır (Solmuş, 2001: 41).

2.2.4.4.4. Açık Çatışma

Açık çatışma, çatışmaya giren kişi veya grupların bilfiil gösterdikleri davranışları ifade etmektedir. Mesela açık çatışma iki kişi veya topluluğun karşılıklı münakaşaları, birbirlerine ağır itham ve hakaretlerde bulunmaları, bilgileri ve verileri gizlemeleri, bunların yanında birde şiddet kullanmaları biçiminde meydana gelebilir,⁶³ (Koçel, 1989: 331).

Açık çatışmada kişi veya gruplar, karşısındakilerle ne şekilde mücadele edeceğini belirler, bu şekilde, taraflar birbirlerine karşı zararda bulunmaya ve hedeflerine ulaşmalarına engel olmaya çalışırlar. Açık çatışma, birbirleriyle münakaşa, ağır ithamlarda bulunma, bilgilerin ve verilerin diğer kişilerden gizlenmesi ya da fiziksel şiddete başvurma biçiminde meydana gelebilir (Solmuş, 2001: 41).

2.2.5. Çatışma ve Çatışma Çözme ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ülkemizde ve ülkemiz dışında çatışma ve çatışma çözmeyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.5.1. Çatışma Çözme ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalardan Bazıları

Ülkemizde, çatışma çözme becerisini geliştirme, çatışma çözenin iletişim becerileriyle ilişkisi, çatışma çözme yöntemleri ile arabuluculuk ve çatışma çözme konusunda araştırmalar yapılmıştır.

Korkmaz (1994), “Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri” konulu çalışmasında, liselerde görevli idareciler ve öğretmenler arasında; siyasi düşünce ve davranışların, politik özelliklerin, mesleki ve kişisel meziyetlerin, bireyselleştirilmiş davranışların ve iletişim kopukluklarının çatışmanın sebeplerini oluşturup oluşturmadığını ve bunları birer neden olarak algılama üzerinde cinsiyetin, görev türünün, mesleki kıdemin ve öğrenim durumunun etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır.

Çatışma konusunda yapılan araştırmalardan biride Gümüşeli'nin (1994) yaptığı çalışmadır. “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Arasındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” başlığı altında yapılan inceleme de İzmir’ de bulunan 107 ortaokulda görevli, 87 okul müdürü ve 249 öğretmenden meydana gelen 336 bireyi içine almaktadır. Elde edilen bulguların analiz edilmesi neticesinde; çatışma yönetim tarzı olarak idarecilerin azami düzeyde koordinasyon ve uzlaşmayı, asgari düzeyde ise hüküm verme tarzını kullandıkları anlaşılmıştır.

Koruklu (1998), “Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 6.sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler arasında iletişim ve etkin çatışma çözme kabiliyetleri kazandırılması amacıyla bir eğitim çalışması yapılmış, uygulanan program sonucunda Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitimi'nin

kişilerin çatışma çözme yetilerinde çok önemli olduğu saptanmıştır. Eğitim programına dahil olan öğrencilerin program sonucunda çatışma durumlarını çözümlenmede saldırgan tutumlarını değiştirerek yerine problem çözme davranışlarını uyguladıkları gözlenmiştir.

Yılmaz (2002) yaptığı araştırmasında, “Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi” konulu çalışmasında 9. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. 12 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarına göre bibliyoterapi, aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin anne ve babalarıyla olan çatışma düzeylerine olumlu yönde etkide bulunduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Özbek (2003), okul öncesi dönemde eğitim gören ve görmeyen öğrencilerin ilkököl birinci sınıfta sosyalleşme seviyelerini öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ortaya çıkarma amacıyla yaptığı araştırmasında, 95 ilkökulda, 194 birinci sınıf okutan öğretmenden veriler elde etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin düşüncelerine dayanarak, okul öncesi dönemde eğitime tabi tutulan öğrencilerde “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla başa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi dönemde eğitime tabi tutulmayan öğrencilere oranla daha çok geliştiği sonucuna varılmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2004) yaptıkları araştırmada, ilkököl yedinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerinde çatışma çözme yöntemleri konusunu çalışmışlardır. Uygun örneklem alma tekniğiyle seçtikleri 320 öğrenci üzerinde araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular açık uçlu sorulardan meydana gelen bir anketten elde edilmiştir. Toplanan bulguların çözümlenmesinde nitel veri analizi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerin kavga, kötü söz, karşı tarafın haklarını gasp etme, lakap takma şeklinde bireyler arasında meydana gelen çatışmaları çözümlenme stratejilerinin ve yöntemlerinin çoğunlukla arabuluculuktan uzak ve tahripkâr olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dayanışma içerisinde ve faydalı bir şekilde çatışma çözme yöntem ve tekniklerine nadiren başvurdukları belirlenmiştir. Öğrencilerin faydalandıkları çatışma çözme stratejilerinin sorunun türüne ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulut (2005) yaptığı araştırmasında, Gençlik Spor Genel Müdürlüğü merkez örgütünde görev yapan iş görenlerin, yöneticileri ile aralarında çatışma çıkması durumunda algıladıkları çatışma yönetimi ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda iş görenlerin yöneticilerinin çatışma yönetimine ilişkin algılarında problem çözme,

hükmetme ve kaçınma yöntemlerini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerinde ise anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Çatışmanın yönetilmesi ve iş doyumunu arasındaki bağlantı ise iş doyumunu boyutlarından iş arkadaşları boyutu hariç çatışma stilleri ve iş doyumunu boyutları arasında ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Özgan (2006) yaptığı araştırmasında, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalara sebep olan olayları ve başvurdukları çatışma yönetim tekniklerini incelemiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmalar kişisel değişkenler kapsamında araştırılmıştır. Araştırma, Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okulu öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında ilkokulda görev alan öğretmenlerin büyük bir kısmı bütünleştirme stratejisini kullanmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin azınlıkta kalan bir bölümü ise kaçınma stratejisinden yararlanmaktadır. Çatışmanın ortaya çıktığı zamanlarda erkekler hükmetme ve uyma stratejilerini bayanlara oranla çok daha fazla uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu, çatışma sonucunda karşı tarafın iş performansının etkilenmediğini düşünmektedir.

Sargın ve Köroğlu (2008) yaptıkları çalışmada, Tokat'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 151 erkek öğretmen ve 31 bayan öğretmenden oluşan toplam 182 öğretmenin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerini incelemiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularda, araştırmaya katılanların cinsiyetleri, medeni halleri, görev yaptıkları okullar ve eşlerinin çalışıp çalışmama vaziyetleri bakımından çatışma ve şiddete yönelik farkındalık seviyelerinde ayrımlar olduğu saptanmıştır. Bayan öğretmenlerin çatışma ve şiddete dönük farkındalık dereceleri erkek öğretmenlerden, liselerde görev yapan öğretmenlerin çatışma ve şiddete yönelik farkındalık seviyeleri ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden ve eşleri çalışan öğretmenlerin çatışma ve şiddete dönük farkındalık düzeyleri çalışmayan öğretmenlerden daha fazla bulunmuştur.

Bozoğlu (2010) yaptığı araştırmasında, Balkanlardaki üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin çatışma ve şiddete yönelik farkındalık düzeylerini ve çatışma çözme stillerini araştırmıştır. Araştırmaya Türkiye, Romanya, Yunanistan, Arnavutluk, Bulgaristan ve Makedonya'dan 322 kız, 132 erkek öğrenci olmak üzere toplam 454 öğrenci iştirak etmiştir. Araştırma bulgularına göre, herhangi bir çatışmanın ortaya çıktığı esnada, Bulgaristan, Türkiye, Yunanistan ve Romanya'dan dahil olan katılımcıların özellikle bütünleştirme, Arnavutluk'tan katılan iştirakçilerin ise kısmen bütünleştirme, uyuşma ve uzlaşma stratejilerini seçtikleri ve Makedonya'daki katılımcılar ise büyük çoğunluk olarak bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini tercih ettikleri azda olsa uyuşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini seçtikleri görülmektedir.

Gündüz ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin öfke düzeyleri ve stresle başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin, çatışma çözme stillerini ne düzeyde etkilediği araştırmışlardır. Araştırma bulguları, yöneticilerin stresle başa çıkma ve öfke kontrolünün, çatışmaları yönetme stilleriyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Yöneticilerin öfke kontrolü, bütünleştirme stilini, stresle duygu odaklı başa çıkmaları ise ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2.2.5.2. Çatışma Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalardan Bazıları

Hughes (1991), çatışma çözme programlarının üniversitede okuyan öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamış, kontrol grubundaki öğrencilere de, iki saatten oluşan çatışmanın çözümüyle alakalı bilgiler verilmiştir. Bu aşama sonrasında deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıftaki davranışları, çatışma çözme davranışları ve disiplin olaylarını incelenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubuna uygulanan eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yeteneklerine sahip olmalarında ve disiplinin sağlanmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Duser (2002), yükseköğretimde okuyan öğrencilerle çatışma yönetme tarzlarını tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Kuzey Teksas Üniversitesinde eğitim gören 25 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada, çatışma çözme yöntemi ile cinsiyet, çatışma çözme yöntemi ile öğrencinin yükseköğretimde eğitim gördüğü zaman ve çatışma çözme yöntemi ile eğitim kurumunun nüfusu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Stevahn (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimden liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik düzeydeki öğrencilere çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin çatışma çözme sürecinin basamaklarını kavradıklarını ve günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları çözmeye bu becerilerini doğru bir biçimde kullandıklarını ispatlamıştır.

Gordon (2005) yaptığı araştırmasında, okullarda meydana gelen çatışma durumlarında, öğretmenlerin çoğunlukla çatışmayı kendi sorunları gibi değerlendirip çözüm aramaya başladıklarını bu işi de ödüllendirerek veya cezalandırarak yapmaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu görüşün dıştan denetlemeyi meydana getirdiğini, bu durumun kişinin görevlerini yerine getirme bilincini yok ettiğini, bunun yerine iç denetimin ön plana çıkarılmasının önemli olduğunu ve kişilere çatışma çözme yöntemlerinin kazan-kazan stratejisiyle öğretilbileceğini saptamıştır.

Longaretti (2006), okullardaki öğretmenlerle öğrencilerin çatışmayı algılayış şekilleri konusunda bir araştırma içerisine girmiştir. Çalışma 18 öğretmen ve öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerde, çatışmaya katılan kişilerin çatışma hakkındaki düşünceleri ile okul içerisinde yaşanan sorunları çözümüleme biçimlerinde benzerlikler bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların, çatışmayı olumsuz algıladıkları, az miktarda ve sadece öğrendikleri çatışma çözüm stratejilerini uyguladıkları ve çatışmaları nadiren uyum sağlama ve problem çözme teknikleriyle çözümledikleri gözlemlenmiştir.

Dadds ile arkadaşları (2008) yaptıkları çalışmada, ailelerin değerlendirmelerini esas alarak çocukların bilişsel ve duyuşsal empatik yönlerini araştırmışlardır. Araştırma Avustralya'nın Sidney ve Brisbane eyaletlerinde yaşları 4 ile 16 arasında değişen ilköğretim ve lise öğrenimi gören çocukların aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları kız çocuklarının bilişsel ve duyuşsal empati de erkek çocuklarına göre daha fazla empatik olduklarını, anne ve babaların çocukların empatik düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin anlamlı derecede uyumunu ortaya çıkarmıştır.

2.2.6. Empatik Eğilim ile Çatışma Çözme Arasındaki İlişki

Empati, kişinin kendisini karşısındaki bireyin yerinde varsayarak o kişinin hissettiklerini anlamaya çalışması ve karşısındakinin duygularını anladığını ona bildirmesi şeklinde ifade edilebilir. Empati bu durumda bilişsel olduğu kadar duygusal bir gelişmedir. İnsanın kendisini iletişime girdiği kişinin yerinde hissetmesiyle, karşısındakine benzeyen tecrübelerini anımsamasıyla meydana gelmektedir. Tanımdan da anlaşıldığı üzere empati kurmada algılar oldukça değerlidir. Öyle ki kişinin iletişime geçtiği kişilerin ayırt edici özellikleri olarak düşünülen empati özelliğine sahip olmamak duygudan mahrum olmak şeklinde nitelendirilebilir (Lupton, 2002).

Çatışma, iki veya daha fazla kişi arasında, duygu, düşünce, görüş, idrak, kültürel etkiler, toplumsal görevler, gereksinimler, iletişim kabiliyetleri bakımından ayrılıkların meydana geldiği durumlarda ortaya çıkan, gerginlik, engel olunma durumu, üstünlük mücadelesi, yeni durumlar ve karşı koymaların etkisiyle ortaya çıkan hallerdir (Kavalcı 2001: 10).

Bir başka ifade de ise çatışma, en az iki tarafın eğilimlerinin karşılıklı olarak uzlaşmaması durumlarında meydana gelen uyuşmazlık durumu olarak tanımlanabilir (Mourer,

1991). Çatışma çözme, anlaşmazlık yaşayan fertlerin, uzlaşma sağlayabilmeleri için beraber sürdürdükleri faaliyetler sürecidir (Mourer, 1991).

Türnüklü ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, okullardaki öğretmenler, öğrencilerinin arkadaşları ile aralarındaki çatışma durumlarını özellikle şiddete başvurma, kavgaya etme, rahatsız edici davranışlarda bulunma, kötü sözler söyleme, yasa dışı faaliyetlerde bulunma gibi kaba kuvvet gerektiren davranışlarla veya öğretmenlerine şikayette bulunarak çözümlenmeye uğraştıklarını belirtmişlerdir. Türnüklü ile Şahin (2004) yaptıkları araştırmalarında ortaokul 7. sınıf ve 8. sınıflarda eğitim gören öğrencilerin fiziki şiddet, sözlü şiddet, yetişkinlere şikâyet etme gibi yıpratıcı veya faydası olmayan çatışma çözme yöntemlerini, faydalı çatışma çözme stratejilerinden daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Okullarda uygulanan çatışma çözme programları iki temel amaca hizmet eder. Bunlardan birincisi, okullarda öğrencilerin olumlu münasebetler kurdukları, bütün öğrencilerin hiçbir tehdide maruz kalmaksızın bilgi edinip, öğrendikleri kurumlar haline getirmektir. İkinci gaye, öğrencilerin hayatları süresince aile hayatı, iş hayatı ile arkadaşlık münasebetlerinde karşılaşacakları çatışma durumlarını olumlu şekilde sonuçlandırmak için gerekli olan algı ve tutumları onlara öğretmektir (Johnson ve Johnson 2004).

Empatinin saldırgan tutumlarını en aza indirdiği hususunda fikir birlikteliği vardır. Çatışma anında olayları karşıdaki kişinin bakış açısıyla algılayabilmek, bireyin net bir şekilde anlaşılmasına buna bağlı olarak da çatışmaların şiddetlerinin ve saldırganlık durumlarının etkisini yitirmesine sebep olur. Kişi saldırgan tutumlarının etkisiyle karşıdaki kişinin rahatsız olduğunu dolaylı yoldan anlayarak, saldırganlığını azaltma yoluna gidebilir (Feshbach, 1975).

Empatik becerinin düşük olması ile saldırganlık arasında bağ kurulurken, empatik becerinin yüksek olması ile de etkili toplumsal etkileşimler, etik tutum ve davranışlar, olumlu sosyal davranışlar arasında bağ kurulabilir. Roberts ve Strayer (1996) yaptıkları araştırmada, empatik tutumun pozitif toplumsal davranışlardaki değişimlerin yaklaşık yarısını etkilediğini bulmuşlardır. Yapmış oldukları başka bir araştırmada ise (Strayer ve Roberts 2004) beş yaşındaki çocuklarda empatiyle olumlu toplumsal davranış arasında pozitif korelasyonun bulunduğunu saptamışlardır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın evren ve örnekleme, modeli, veri toplama araçları, bulguların toplanması, analiz edilmesi ile kullanılan istatistiksel işlemler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu amaçla veriler toplanmıştır.

Bu çalışmada temel amaç İstanbul ilinin Kağıthane ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenime devam eden öğrencilerin, empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, gelir durumu, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemek ve öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapıldığından örnekleme yöntemidir. Örnekleme, evrenden örneklem alma işlemidir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman, alınan örneklemin evreni temsil edebileceği kabul edilebilir. Örneklemenin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her bireyin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2006: 111).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Yapılan araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılındaki İstanbul ilinin Kağıthane ilçesine bağlı 28 ortaokulda bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 21.143 öğrenci oluşturmaktadır. Belirlenen okullar içinden kolay ulaşılabilir örneklem alma metoduyla 10 ortaokul seçilmiştir. Çalışmada örneklemini, 10 ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir olarak seçilen 10 adet okula dağıtılan 600 adet anketten 400 tanesi geri dönmüştür. Böylelikle araştırmaya katılan öğrenci sayısı 400 olmuştur. Örneklem %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile evrenin 10.000 olduğu zaman 370; evrenin 20.000 olduğu durumda ise 377 olarak alınabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan 400 örneklemin araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olacağı düşünülmüştür.

Faktör analizi, başlıca amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki, temel boyuta indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğine verilen genel bir isimdir. Diğer bir ifade ile faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait temel faktörlerin (ilişkinin yapısının) ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktır.

KMO testi: Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmede kullanılır. KMO değerinin 0.50'den düşük çıkması halinde faktör analizine devam edilmez. Bulunan KMO değerine bağlı olarak örneklem büyüklüğü hakkında şu yorumlar yapılır:

-0.50-0.60 arası “kötü”,

-0.60-0.70 arası “zayıf”,

-0.70-0.80 arası “orta”,

-0.80-0.90 arası “iyi”,

-0.90 üzeri “mükemmel”.

KMO değerinin 0.50'den düşük çıkması durumunda, daha fazla anketi işleme katarak örneklem sayısının artırılması gerekir.

Tablo 1: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin KMO Analizi

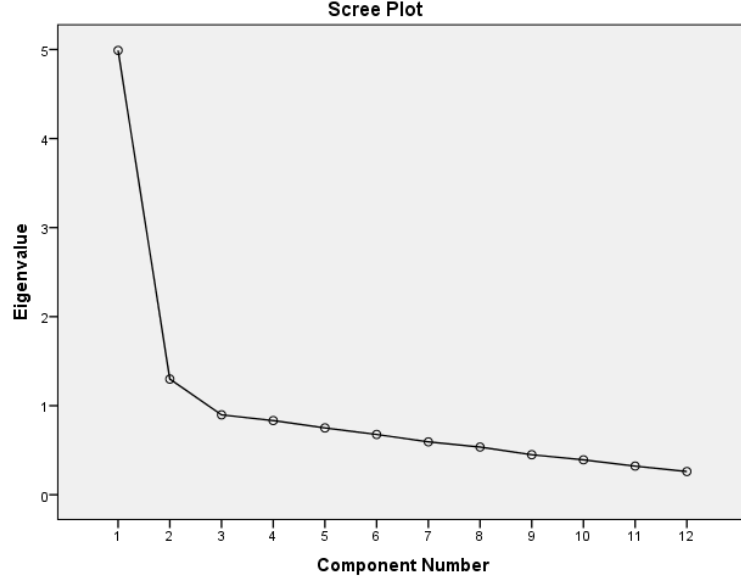
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,890
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1757,685
	Df	66
	Sig.	0,000

Çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğine ilişkin KMO değerinin 0,890 olduğu görülmektedir. KMO değeri (0,890) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett's testi sonuçları da ($p < .05$) ($p = 0,000$) verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Faktör Öz değerleri Ve Varyans Açıklama Yüzdeleri

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,990	41,583	41,583	4,990	41,583	41,583
2	1,299	10,826	52,409	1,299	10,826	52,409
3	0,897	7,478	59,888			
4	0,833	6,942	66,829			
5	0,750	6,251	73,080			
6	0,677	5,642	78,722			
7	0,594	4,949	83,671			
8	0,536	4,464	88,135			
9	0,449	3,745	91,879			
10	0,392	3,266	95,145			
11	0,322	2,680	97,825			
12	0,261	2,175	100,000			

Yukarıdaki sonuçlara göre 12 maddeden çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinin 2 faktörlü (boyutlu) olduğu görülmektedir. Tabloya göre 2 faktör toplam varyansın %52,409'unu açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %41,583 'ünü, ikinci faktör toplam varyansın %10,826'sını açıklamaktadır.



Şekil 1: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Şekil 1’de Eigenvalues’i 1’den büyük olan 2 faktör söz konusudur.

Şekil 1’deki çizgi grafiğinde ikinci faktörden itibaren grafiğin eğimini önemli ölçüde kaybetmesi, faktör sayısının iki ile sınırlandırılabilceğini göstermektedir.

Tablo 3: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Geçerlilik Test Sonuçları

İFADELER	Faktör	
	1	2
1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişi güzel konuşursa onunla kavga ederim	0,431	
3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsın onunla kavga ederim.	0,537	
5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım.		0,735
7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim.	0,738	
9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşşıma küserim.		0,433
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsın o arkadaşşımla bir daha konuşmam.		0,644
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.	0,856	
15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.	0,732	
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim	0,758	
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	0,739	
21. İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım.		0,658
23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.		0,657

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği üzere, iki faktörlü çözüm en iyi sonucu vermiştir. Anketi ve araştırma modelini oluşturan iki faktör (construct) kendi içlerinde oldukça yüksek faktör yüklerine sahiptirler.

1. faktör altında toplam 7 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile;

- Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişi güzel konuşursa onunla kavga ederim
- Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsın onunla kavga ederim.
- Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim.
- Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.

- Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.
- Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim
- Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,431-0,856 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "Saldırganlığın Şiddet Boyutu" adı verilmiştir.

2. faktör altında toplam 5 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile;

- Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım.
- Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim.
- Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsın o arkadaşımınla bir daha konuşmam.
- İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım.
- Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,433-0,735 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "Saldırganlığın Psikolojik Boyutu" adı verilmiştir.

Tablo 4: Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,555	20

Tablo 4'deki 20 maddeden oluşan empatik eğilim ölçeğine ilişkin güvenirlilik katsayısı incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,555 olarak hesaplandığı

görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin $0,41 < \text{Cronbach's alpha} < 0,60$ arasında olduğundan ölçeğin "orta düzeyde güvenilir" olduğunu gösterir.

Tablo 5:Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Her Bir Sorunun Güvenirlige Olan Katkısı

İFADELER	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Çok sayıda dostum var.	63,930	66,024	0,176	0,544
2.Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.	65,360	60,281	0,308	0,518
3.Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	66,180	64,659	0,144	0,548
4.Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.	64,470	63,708	0,228	0,535
5.Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	64,860	63,455	0,227	0,534
6.Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	65,580	66,579	0,051	0,563
7.İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider.	65,760	68,925	-0,067	0,588
8.Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	64,830	61,755	0,274	0,525
9.Çevrede çok sevilen bir insanım.	64,110	66,719	0,119	0,550
10.Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	64,260	61,516	0,296	0,522
11.Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	65,410	63,009	0,212	0,536
12.İnsanların çoğu bencildir.	65,140	63,660	0,193	0,540
13.Sinirli bir insanım.	65,160	63,436	0,180	0,542
14.Genellikle insanlara güvenirim.	64,910	65,070	0,151	0,546
15.İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	65,600	63,237	0,195	0,539
16.Girişken bir insanım.	64,460	64,510	0,172	0,543
17.Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	64,120	62,522	0,277	0,527
18.Genellikle hayatımdan memnunum.	64,070	66,295	0,120	0,550
19.Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	64,750	62,143	0,284	0,525
20.Genellikle keyfim yerindedir.	64,140	67,309	0,068	0,557

Tablo 5 incelendiğinde;

Her bir maddenin toplam korelasyona olan etkileri incelendiğinde, normal şartlarda 0,30'un altında olan en düşük maddeden başlanarak tek tek ölçekten çıkartılarak ölçek en yüksek güvenilirlik düzeyine ulaşıncaya kadar ve 0,30'un altında madde kalmayıncaya kadar bu işleme devam edilir. Ancak ilgili ölçekte, ölçek en yüksek güvenilirlik seviyesine ulaştığında dahil 0,30'un altında madde kaldığından bu oran 0,20 olarak alınmıştır. Ölçekte 0,20'nin altında madde kalmayacak sonucuna ulaşana kadar madde çıkarıldığında ölçeğin son durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Empatik Eğilim Ölçeğinden Madde Çıkarımı Yapıldıktan Sonraki Durumu

İFADELER	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	39,990	44,346	0,421	0,575
3.Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	40,810	47,345	0,308	0,599
4.Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar.	39,100	49,420	0,233	0,612
5.Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	39,490	49,574	0,210	0,616
8.Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	39,460	48,459	0,235	0,612
10.Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	38,890	47,029	0,326	0,596
11.Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.	40,040	48,966	0,205	0,617
12.İnsanların çoğu bencildir.	39,770	48,150	0,265	0,606
13.Sinirli bir insanım.	39,790	48,838	0,200	0,619
15.İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	40,230	47,496	0,278	0,604
16.Girişken bir insanım.	39,090	49,361	0,221	0,614
17.Bir yakınımına derdimi anlatmak beni rahatlatır.	38,750	48,822	0,255	0,608
19.Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	39,380	48,496	0,261	0,607

Tablo 7: Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Yeni Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,626	13

Tablo 7'deki 20 maddeden 13 maddeye düşürülen yeni empatik eğilim ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,626 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin $0,61 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,80$ arasında olduğundan ölçeğin "güvenilir" düzeyde olduğunu gösterir.

Tablo 8: Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin KMO Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,685	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	571,465
	Df	78
	Sig.	0,000

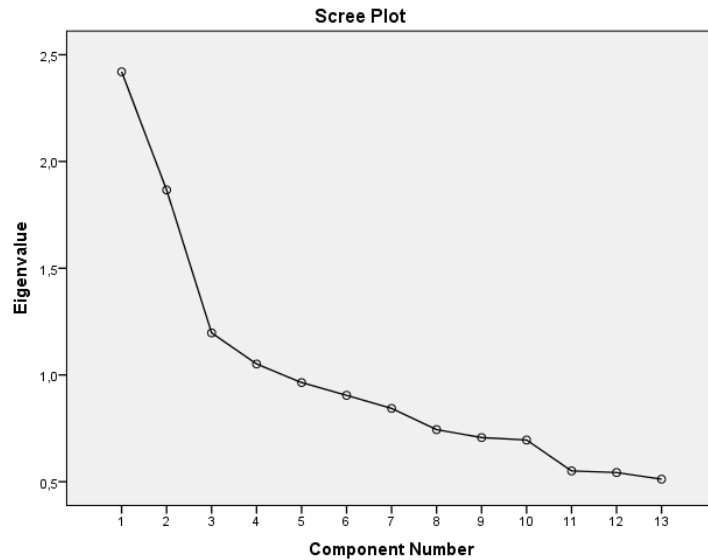
Empatik eğilim ölçeğine ilişkin KMO değerinin 0,685 olduğu görülmektedir. KMO değeri (0,685) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett's testi sonuçları da

($p < .05$) ($p = 0,000$) verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Faktör Öz Değerleri Ve Varyans Açıklama Yüzdeleri

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,42	18,62	18,62	2,42	18,62	18,62
2	1,87	14,36	32,98	1,87	14,36	32,98
3	1,20	9,21	42,18	1,20	9,21	42,18
4	1,05	8,09	50,27	1,05	8,09	50,27
5	0,96	7,42	57,69			
6	0,91	6,96	64,65			
7	0,84	6,49	71,14			
8	0,74	5,72	76,86			
9	0,71	5,44	82,30			
10	0,70	5,35	87,65			
11	0,55	4,24	91,89			
12	0,54	4,18	96,06			
13	0,51	3,94	100,00			

Yukarıdaki sonuçlara göre 13 maddeden empatik eğilim ölçeğinin 4 faktörlü (boyutlu) olduğu görülmektedir. Tabloya göre 4 faktör toplam varyansın %50,27' sini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %18,62' sini, ikinci faktör toplam varyansın %14,36'sını üçüncü faktör toplam varyansın %9,21'ini ve dördüncü faktör toplam varyansı %8,09'unu açıklamaktadır.



Şekil 2: Empatik Eğilim Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Şekil 2'de Eigenvalues'i 1'den büyük olan 4 faktör söz konusudur

Şekil 2'deki çizgi grafiğinde dördüncü faktörden itibaren grafiğin eğimini önemli ölçüde kaybetmesi, faktör sayısının dört ile sınırlandırılabilirliğini göstermektedir.

Tablo 10: Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Geçerlilik Test Sonuçları

İFADELER	Faktör			
	1	2	3	4
2.Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.		0,546		
3.Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	0,671			
4.Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.			0,693	
5.Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.			0,656	
8.Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.				0,656
10.Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.		0,636		
11.Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	0,601			
12.İnsanların çoğu bencildir.	0,414			
13.Sinirli bir insanım.				0,605
15.İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	0,664			
16.Girişken bir insanım.				0,417
17.Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.		0,775		
19.Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.			0,589	

Tablo 10 incelendiğinde görüleceği üzere, dört faktörlü çözüm en iyi sonucu vermiştir. Anketi ve araştırma modelini oluşturan dört faktör (construct) kendi içlerinde oldukça yüksek faktör yüklerine sahiptirler.

1. faktör altında toplam 4 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile

- Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.
- Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.
- İnsanların çoğu bencildir.
- İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,414-0,671 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "İçsel Ben" adı verilmiştir.

2. faktör altında toplam 3 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile

- Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.
- Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.
- Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,546-0,775 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "Dışsal Ben" adı verilmiştir.

3. faktör altında toplam 3 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile

- Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.
- Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.
- Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,589-0,693 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "Diğer İnsanlarla Ben" adı verilmiştir.

4. faktör altında toplam 3 madde toplanmaktadır. Faktör altında toplanan maddeler sırası ile;

- Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.
- Sinirli bir insanım
- Girişken bir insanım.

Maddelerdir. Maddelere ait faktör yükleri 0,417-0,656 arasındadır. Maddeler incelendiğinde ilgili faktöre "Algıladığım Ben" adı verilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından oluşturulan Empatik Eğilim Ölçeği ile ortaokullardaki öğrencilerin çatışma durumlarında gösterdikleri tepkileri belirlemek gayesiyle Koruklu'nun (1998) geliştirdiği Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeğinden yararlanılmıştır.

3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği

Kağıthane ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinden (EEÖ) faydalanılmıştır. Dökmen (1988), tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma eğilimlerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, deneklerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Denekler her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisi işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bireylerin işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Puanları toplarken 3., 6., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. Sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından 70 kişiden oluşan öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki $r = .82$ olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise $r = .81$ 'dir. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon $.78$ bulunmuştur.

3.3.2. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

Kağıthane ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin çatışmalara verdikleri tepkileri belirlemek amacıyla Koruklu'nun (1998) geliştirdiği "Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeği olup, uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakikadır. Ölçek, çatışma çözme davranışlarını Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözme (uzlaşma, işbirliği) olmak üzere iki alt ölçekle değerlendirmektedir. ÇÇDBÖ, 24 maddeden oluşan ve beşli likert tipi değerlendirme seçenekleri olan bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayanlardan beşli derecelendirmeyi kullanarak, her bir maddede yer alan çatışma durumlarına verilen tepkilerin, kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ölçek, 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Çatışma çözme davranışı açısından (1) "hiçbir zaman uygun değil", (2) "biraz uygun", (3) "uygun", (4) "çoğunlukla uygun" ve (5) "çok uygun" biçimindedir. Ölçekte yer alan 1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler, ölçeğin saldırganlık boyutuyla; 2., 4., 6., 8., 10., 12., 14., 16., 18., 20., 22. ve 24. maddeleri ise ölçeğin problem çözme boyutuyla ilgilidir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Puanın yüksek oluşu, o davranışın sık görüldüğü anlamına gelmektedir. Yani, ölçeğin saldırganlık alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumsuz bir durumken, problem çözme alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumlu bir durumdur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden onay alınmış bu onayın örneği okul yönetimlerine sunulmuştur. Araştırmanın yapılacağı okullarla gerekli irtibat sağlandıktan sonra araştırmacı tarafından okullara gidilerek 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine 'Empatik Eğilim Ölçeği' ile 'Çatışma Çözme Davranışını

Belirleme Ölçeği' anket formu dağıtılmıştır. Uygulamalar 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Şubat-Mart ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okullardaki öğrencilere araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi sunulacak anketlere doğru bilgi vermelerinin önemli olduğu, tüm bu bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin anketleri içten ve samimi cevaplamaları için kimlik bilgilerini vermelerinin gerekli olmadığı belirtilmiştir. Her iki ölçek öğrencilere kendi ders saatleri içerisindeki öğretmenleri tarafından bir ders saati boyunca uygulanmıştır.

Okullara dağıtılan 600 adet anketten 400 tanesi araştırmacı tarafından toplanmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğrenci sayısı 400' tür.

3.5. VERİ ANALİZİ

Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlıklardan arınık olmasıdır.

Özellikle pilot çalışmalarda önemli olan güvenirlilik analizi, katılımcıların algılarını ölçmek istenen konuya göre ölçülmek istenilen algının tüm katılımcılar tarafından aynı düzeyde algılanıp algılanmadığını belirlemede önemli bir rol oynar. Pilot çalışmalarda güvenirlilik analizi sonucu çıkan sonuçlarda ölçek içerisinde bazı soruların gerçek örnekleme uygulanmadan önce çıkarılması veya ters çevrilmesi önerilebilir.

İstatistiksel olarak güvenirlilik analizi sonucu çıkan veriler 0-1 arasında puanlandırılır ve güven düzeyleri aşağıdaki puanlama sistemindeki gibidir.

0-0,20= Hiç güvenilir değil

0,21-0,40 Güvenilir değil

0,41-0,60 Orta düzeyde güvenilir

0,61-0,80 Güvenilir

0,81-1,00 Çok güvenilir (Yüksek güvenirlilik düzeyi)

Tablo 11: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,696	24

Tablo 11'deki 24 maddeden oluşan çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,696 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenirliliğinin $0,61 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,80$ arasında olduğundan ölçeğin "güvenilir" düzeyde olduğunu gösterir.

Tablo 12: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Her Bir Sorunun Güvenirliğe Olan Katkısı

İFADELER	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım geliş güzel konuşursa onunla kavga ederim	77,270	114,383	0,321	0,680
2. Sınıfta iki çocuğun bir top başında tartıştıklarını görsem gidip onların yaptığının yanlış olduğunu söylerim.	75,920	126,825	-0,071	0,711
3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsa onunla kavga ederim.	77,380	108,838	0,471	0,664
4. Arkadaşımı sınıfta kimse yokken benim ceketimin ceplerini karıştırdığını görsem neden bunu yaptığını sorarım.	75,530	124,701	0,021	0,702
5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım.	78,210	115,963	0,308	0,682
6. Sevdiğim kişi başka bir arkadaşımın yanında bana aptal dese onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve çok üzüldüğümü söylerim	75,820	124,529	0,009	0,705
7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim.	77,480	108,130	0,489	0,662
8. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığını sorarım.	75,540	122,615	0,128	0,695
9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim.	78,240	118,366	0,277	0,685
10. İki arkadaşım kavga etseler ve benim bir tarafı tutmamı söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım.	75,720	125,838	-0,029	0,706
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka	77,510	116,411	0,217	0,690

birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsın o arkadaşımın bir daha konuşmam.				
12. Sevdiğim kişi benim bazı hareketlerimden rahatsız olduğunu söylerse onunla bunların neler olduğunu konuşurum.	75,520	123,929	0,076	0,698
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.	77,520	108,320	0,498	0,662
14. Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün bir arkadaşımın başka birinin kalemini aldığını görsem o arkadaşıma yaptığının yanlış olduğunu anlatırım.	75,510	124,110	0,075	0,698
15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.	77,580	112,305	0,419	0,671
16. Sınıfta ödevler verilirken öğretmen yanlışlıkla benim istediğim ödevi başkasına verse ve arkadaşımın kabul etse gidip arkadaşımın konuşur anlamaya çalışırım.	76,030	119,197	0,176	0,693
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim.	77,670	109,416	0,478	0,664
18. Sınıf arkadaşımın ailesi ile olan tartışmadan dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum.	75,930	123,283	0,053	0,702
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	77,090	110,649	0,420	0,670
20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşlar bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum.	76,030	119,664	0,146	0,696
21. İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım.	77,640	110,558	0,428	0,669
22. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşları tehdit ettiğini duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum.	75,750	120,481	0,165	0,693
23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.	77,490	109,574	0,462	0,666
24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim.	75,810	123,706	0,043	0,702

Tablo 12 incelendiğinde; Her bir maddenin toplam korelasyona olan etkileri incelendiğinde 0,30'un altında olan en düşük maddeden başlanarak tek tek ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte negatif değer alan ve 0,30'un altında madde kalmayacak sonucuna ulaşana kadar madde çıkarıldığında ölçeğin son durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden Madde Çıkarımı Yapıldıktan Sonraki Durumu

İFADELER	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım geliş güzel konuşursa onunla kavga ederim	26,280	107,400	0,490	0,860
3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsa onunla kavga ederim.	26,390	105,071	0,529	0,858
5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım.	27,210	110,044	0,450	0,862
7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim.	26,480	101,032	0,662	0,848
9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim.	27,240	113,880	0,377	0,865
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsa o arkadaşıyla bir daha konuşmam.	26,520	111,338	0,307	0,873
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.	26,530	101,202	0,675	0,848
15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.	26,580	107,181	0,531	0,857
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim	26,670	101,754	0,678	0,848
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	26,100	102,767	0,619	0,851
21. İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım.	26,640	102,796	0,626	0,851
23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.	26,490	102,316	0,644	0,850

Tablo 14: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine Ait Yeni Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,867	12

Tablo 14'deki 24 maddeden 12 maddeye düşürülen yeni çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,867 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin 0,80<Cronbach's Alpha<1,0 arasında olduğundan ölçeğin "yüksek güvenilir" düzeyde olduğunu gösterir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kız	226	56,5
Erkek	174	43,5
Toplam	400	100,0
Sınıf	Sayı	Yüzde(%)
5	100	25,0
6	100	25,0
7	100	25,0
8	100	25,0
Toplam	400	100,0
Kardeş Sayısı	Sayı	Yüzde(%)
Yok	22	5,5
1	152	38,0
2	120	30,0
3	60	15,0
4 ve üstü	46	11,5
Toplam	400	100,0
Ailenin Gelir Düzeyi	Sayı	Yüzde(%)
Düşük	30	7,5

Orta	312	78,0
Yüksek	58	14,5
Toplam	400	100,0
Okul Çevresinin Sosyo Ekonomik Durumu		
Düşük	86	21,5
Orta	292	73,0
Yüksek	22	5,5
Toplam	400	100,0

Araştırma kapsamındaki kişilerin demografik özelliklerinin dağılımı incelendiğinde; %56,5' i kız, %43,5' i erkek olarak belirlenmişken, %25' i 5. Sınıf, %25' i 6. sınıf, %25' i 7. Sınıf, %25' i 8. Sınıf olarak belirlenmiştir. Bunun yanında katılan kişilerin %5,5' inin kardeşi yok, %38' i 1, %30' u 2, %15' i 3, %11,5' i 4 ve üzeri olarak kardeş sayıları belirlenmişken, ailenin gelir düzeyi dağılımları incelendiğinde %7,5' i düşük, %78' i orta, %14,5' i yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki kişilerin okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu incelendiğinde %21,5' i düşük, %73' ü orta, %5,5' i yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 15. 1: Normallik Testleri

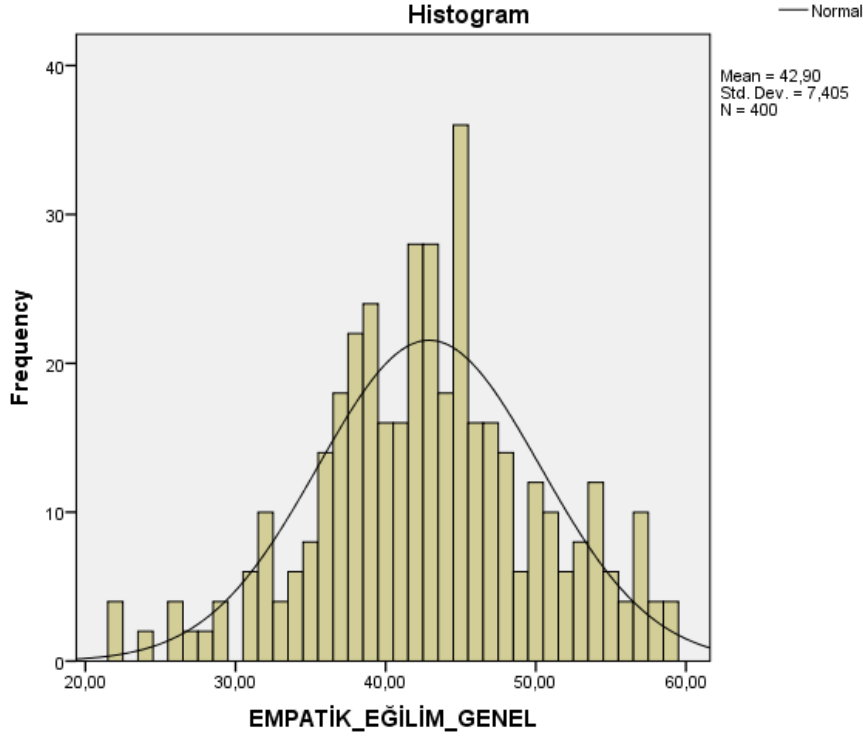
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Empatik Eğilim	0,68	400	0,000
Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme	0,66	400	0,000

Yapılan normallik testi sonucunda örneklem grubunun büyüklüğü 50'den fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov verileri incelenmesine karar verilmiştir. İncelenen Kolmogorov-Smirnov'a göre verilerin normal dağılımdan gelmediği ($p < 0,05$, $p = 0,000$) tespit edilmiştir. Ancak sadece bu sonuçlara bakmak yanıltmaya neden olacağı için aşağıdaki tablolara da bakılmasına karar verilmiştir.

Tablo 15.2: Normallik Testlerine Ait Betimsel İstatistikler

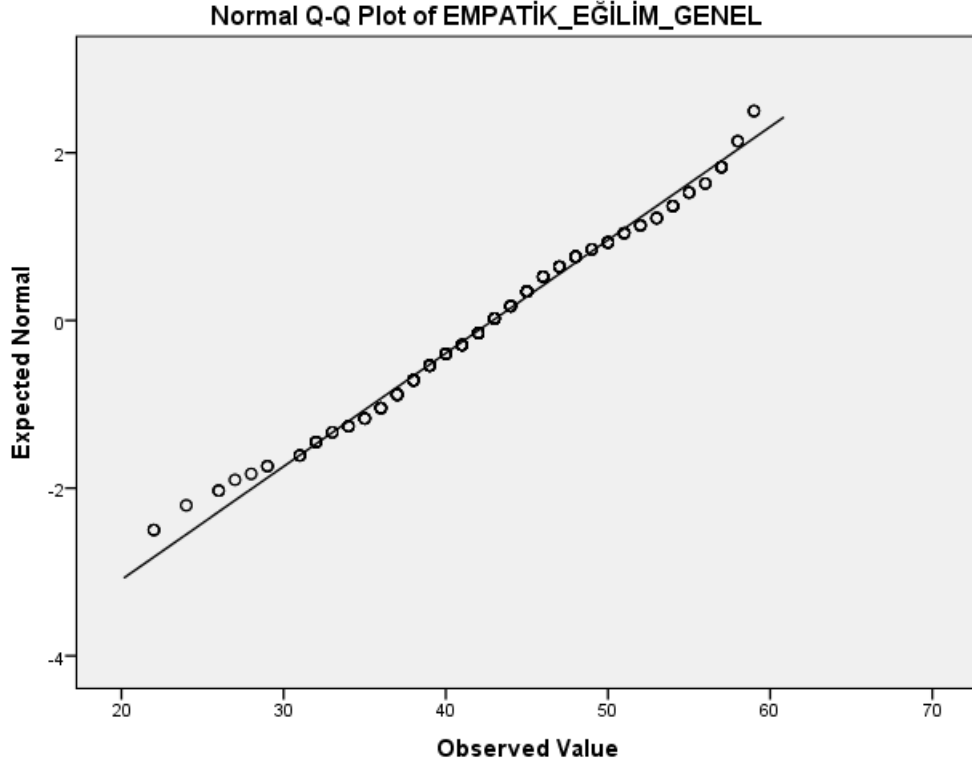
Empatik Eğilim		Statistic	Std. Error	
	Mean	42,8950	,37024	
	95% Confidence Interval for Lower Bound	42,1671		
	Mean Upper Bound	43,6229		
	5% Trimmed Mean	43,0000		
	Median	43,0000		
	Variance	54,831		
Empatik Eğilim	Std. Deviation	7,40480		
	Minimum	22,00		
	Maximum	59,00		
	Range	37,00		
	Interquartile Range	9,00		
	Skewness	-,126	,122	
	Kurtosis	,096	,243	
Çatışma	Çözme	Mean	29,0150	,55706
Davranışlarını Belirleme		95% Confidence Interval for Lower Bound	27,9199	
		Mean Upper Bound	30,1101	
		5% Trimmed Mean	28,6444	
		Median	28,0000	
		Variance	124,125	
		Std. Deviation	11,14114	
		Minimum	12,00	
		Maximum	60,00	
		Range	48,00	
		Interquartile Range	17,00	
		Skewness	,358	,122
		Kurtosis	-,558	,243

Normallik testine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, her iki ölçek içinde ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklıklar incelendiğinde, basıklığın ve çarpıklığın -1 ve +1 arasında olması normal dağılımdan çok fazla sapmadığını gösterdiğinden ve her iki ölçek içinde bu sınırlar içerisinde kaldığından dolayı aynı zamanda ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda dağılımın normal dağılımdan çok fazla sapmadığı söylenebilir.



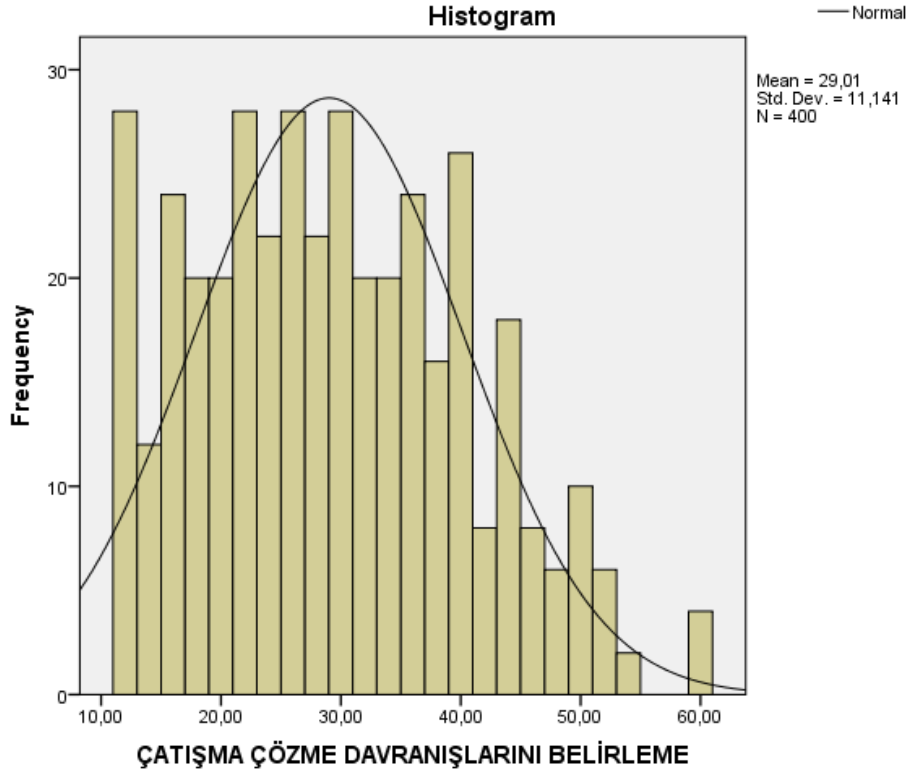
Şekil 3: Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Histogram Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde ise histogram grafiğinde de görüleceği üzere verilerin 42,90 ortalama ve 7,405 standart sapma ile normal dağılım eğrisinden çok fazla sapmadığı görülmektedir.



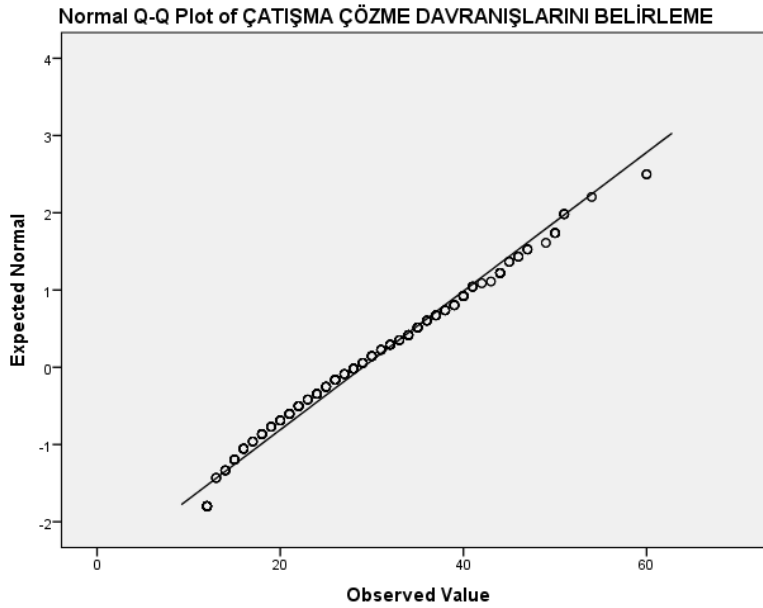
Şekil 4: Empatik Eğilime Ait Q-Q Grafiği

Şekil 4'deki empatik eğilim ölçeğine ait Q-Q diagramı incelendiğinde verilerin normal dağılım eğrisine çok yakın olduğu normal dağılım eğrisinden çok uzaklaşmadığı görülmektedir.



Şekil 5: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirlemeye Ait Histogram Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde ise histogram grafiğinde de görüleceği üzere verilerin 29,01 ortalama ve 11,141 standart sapma ile normal dağılım eğrisinden çok fazla sapmadığı görülmektedir.



Şekil 6: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirlemeye Ait Q-Q Grafiği

Şekil 6'daki çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğine ait Q-Q diagramı incelendiğinde verilerin normal dağılım eğrisine çok yakın olduğu normal dağılım eğrisinden çok uzaklaşmadığı görülmektedir.

Tüm bu verilerin ışığında araştırmanın bundan sonraki aşamasında verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilerek parametrik (normal dağılım) analizler kullanılacaktır.

4.2. KATILIMCILARIN EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında empatik eğilim ölçeği algı düzeylerine ilişkin; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 16: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	f	Tamamen	Aykırı	Oldukça	Aykırı	Kararsız	Oldukça	Uygun	Tamamen	Uygun	\bar{X}	s.s.
		Uygun	Aykırı	Oldukça	Kararsız	Oldukça	Uygun	Tamamen				
Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	208	52	66	44	30						2,09	1,340
	%	52,0	13,0	16,5	11,0	7,5						
Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektğim olur.	100	54	106	82	58						2,86	1,380
	%	25,0	13,5	26,5	20,5	14,5						
İnsanların çoğu bencildir.	62	58	134	58	88						3,13	1,333
	%	15,5	14,5	33,5	14,5	22,0						
İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	124	60	92	74	50						2,67	1,403
	%	31,0	15,0	23,0	18,5	12,5						
İçsel Ben Alt Boyutu Genel Ortalama=2,69												
Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	116	40	76	100	68						2,91	1,479
	%	29,0	10,0	19,0	25,0	17,0						
Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca	42	20	46	76	216						4,01	1,343

rahatlarım.	%	10,5	5,0	11,5	19,0	54,0		
	f	34	16	34	88	228		
Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır.	%	8,5	4,0	8,5	22,0	57,0	4,15	1,250
Dışsal Ben Alt Boyutu Genel Ortalama=3,69								
Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar.	f	36	10	92	122	140		
	%	9,0	2,5	23,0	30,5	35,0	3,80	1,206
Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	f	44	44	106	118	88		
	%	11,0	11,0	26,5	29,5	22,0	3,41	1,251
Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	f	48	30	94	122	106		
	%	12,0	7,5	23,5	30,5	26,5	3,52	1,286
Diğer İnsanlarla Ben Alt Boyutu Genel Ortalama=3,58								
Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	f	60	26	112	82	120		
	%	15,0	6,5	28,0	20,5	30,0	3,44	1,372
Sinirli bir insanım	f	78	56	108	62	96		
	%	19,5	14,0	27,0	15,5	24,0	3,11	1,424
Girişken bir insanım.	f	34	24	84	100	158		
	%	8,5	6,0	21,0	25,0	39,5	3,81	1,256
Algıladığım Ben Alt Boyutu Genel Ortalama=3,45								
Genel Ortalama=3,40								

Tablo 16’da yer alan katılımcıların empatik eğilim ölçeği algısı incelendiğinde, empatik eğilim algılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 3,40$) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların empatik eğilim algı düzeylerinin alt boyut algıları incelendiğinde, içsel ben alt boyutuna ait algılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,69$) olduğu belirlenmiştir. İçsel ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “İnsanların çoğu bencildir.” ($\bar{X}=3,13$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.” ($\bar{X}=2,09$) maddesi olduğu görülmektedir.

Dışsal ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,69$) olduğu belirlenmiştir. Dışsal ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Bir yakınımın derdimi anlatmak

beni rahatlatır” ($\bar{X}=4,15$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.” ($\bar{X}=2,91$) maddesi olduğu görülmektedir.

Diğer insanlarla ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,58$) olduğu belirlenmiştir. Diğer insanlarla ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.” ($\bar{X}=3,80$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.” ($\bar{X}=3,41$) maddesi olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,45$) olduğu belirlenmiştir. Algıladığım ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Girişken bir insanım.” ($\bar{X}=3,81$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sinirli bir insanım” ($\bar{X}=3,11$) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Empatik Eğilim	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel Ben	Kız	226	10,94	3,44	1,290	0,198
	Erkek	174	10,48	3,72		
Dışsal Ben	Kız	226	11,74	2,60	5,202	0,000*
	Erkek	174	10,19	3,18		
Diğer İnsanlarla Ben	Kız	226	11,19	2,72	4,150	0,000*
	Erkek	174	10,11	2,38		
Algıladığım Ben	Kız	226	10,53	2,82	1,636	0,111
	Erkek	174	10,11	2,36		
Empatik Eğilim Genel	Kız	226	44,42	7,56	4,839	0,000*
	Erkek	174	40,90	6,71		

* $p<0,01$ ** $p<0,05$

H₀: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, dışsal ben alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=5,202$; $p<0,01$). Kız ($\bar{X}=11,74$) olanların dışsal ben alt boyut algıları erkek ($\bar{X}=10,19$) olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer insanlarla ben alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=5,150$; $p<0,01$). Kız ($\bar{X}=11,19$) olanların diğer insanlarla ben alt boyut algıları erkek ($\bar{X}=10,11$) olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=4,839$; $p<0,01$). Kız ($\bar{X}=44,42$) olanların empatik eğilim alt boyut algıları erkek ($\bar{X}=40,90$) olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
İçsel Ben	5 ⁽¹⁾	100	10,28	3,48	6,498	0,000*	(1-4) (2-4) (3-4)
	6 ⁽²⁾	100	10,06	3,74			
	7 ⁽³⁾	100	10,60	3,46			
	8 ⁽⁴⁾	100	12,04	3,29			
Dışsal Ben	5	100	11,06	3,11	2,523	0,057	-
	6	100	10,88	2,95			
	7	100	10,62	2,79			
	8	100	11,72	2,95			
Diğer İnsanlarla Ben	5 ⁽¹⁾	100	10,38	2,91	4,608	0,003*	(1-4) (3-4)
	6 ⁽²⁾	100	10,70	2,85			
	7 ⁽³⁾	100	10,30	2,14			
	8 ⁽⁴⁾	100	11,52	2,39			
Algıladığım Ben	5 ⁽¹⁾	100	10,02	2,62	3,960	0,008*	(2-4)
	6 ⁽²⁾	100	9,82	2,91			
	7 ⁽³⁾	100	10,66	2,22			
	8 ⁽⁴⁾	100	10,92	2,64			
Empatik Eğilim	5 ⁽¹⁾	100	41,74	7,86	9,597	0,000*	(1-4) (2-4) (3-4)
	6 ⁽²⁾	100	41,46	7,89			
	7 ⁽³⁾	100	42,18	5,86			
	8 ⁽⁴⁾	100	46,20	6,88			

*p<0,01 **p<0,05

H₀: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları sınıf gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda içsel ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,488, p<0,01). Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,801; p>0,05)

farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 8. sınıf ile 5, 6 ve 7. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. Sınıfta olanların ($\bar{X} = 12,04$) içsel ben algıları 5. Sınıf ($\bar{X} = 10,28$), 6. sınıf ($\bar{X} = 10,06$) ve 7. sınıfta ($\bar{X} = 10,60$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer insanlarla ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,608$, $p<0,01$). Katılımcıların diğer insanlarla ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğu ($p=0,053$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 8. sınıf ile 5. ve 7. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. Sınıfta olanların ($\bar{X} = 11,52$) diğer insanlarla ben algıları 5. Sınıf ($\bar{X} = 10,38$) ve 7. sınıfta ($\bar{X} = 10,30$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,960$, $p<0,01$). Katılımcıların algıladığım ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğu ($p=0,079$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 8. sınıf ile 6. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. Sınıfta olanların ($\bar{X} = 10,92$) algıladığım ben algıları 6. Sınıf ($\bar{X} = 9,82$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,597$, $p<0,01$). Katılımcıların empatik eğilim algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğu ($p=0,061$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 8. sınıf ile 5, 6 ve 7. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. Sınıfta olanların ($\bar{X} = 46,20$) içsel ben algıları 5. Sınıf ($\bar{X} = 41,74$), 6. sınıf ($\bar{X} = 41,46$) ve 7. sınıfta ($\bar{X} = 42,18$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
İçsel Ben	Yok ⁽¹⁾	22	11,72	3,54	4,219	0,002	(2-5) (4-5)
	1 ⁽²⁾	152	10,21	3,47			
	2 ⁽³⁾	120	10,81	3,55			
	3 ⁽⁴⁾	60	10,30	3,07			
	4 ve üzeri ⁽⁵⁾	46	12,43	4,04			
Dışsal Ben	Yok	22	11,36	2,51	1,887	0,112	-
	1	152	11,47	2,68			
	2	120	10,50	3,35			
	3	60	11,13	2,98			
	4 ve üzeri	46	11,00	2,87			
Diğer İnsanlarla Ben	Yok	22	10,90	2,77	0,210	0,933	-
	1	152	10,61	2,32			
	2	120	10,81	2,71			
	3	60	10,86	3,14			
	4 ve üzeri	46	10,56	2,66			
Algıladığım Ben	Yok	22	9,72	2,65	1,548	0,188	-
	1	152	10,34	2,40			
	2	120	10,08	3,08			
	3	60	10,96	2,33			
	4 ve üzeri	46	10,60	2,45			
Empatik Eğilim	Yok	22	43,72	9,00	1,019	0,397	-
	1	152	42,64	6,67			
	2	120	42,21	7,71			
	3	60	43,26	7,10			
	4 ve üzeri	46	44,60	8,37			

*p<0,01 **p<0,05

H₀: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda içsel ben alt boyut algıları kardeş sayısına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,219, p<0,01). Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,214; p>0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda kardeş sayısı 4 ve üzeri ile 1 ve 3 olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 4 ve üzeri kardeşi ($\bar{X} = 12,43$) olanların içsel ben algıları 1 ($\bar{X} = 10,21$), 3 ($\bar{X} = 10,30$) kardeş sayısı olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Ailenin Gelir Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
İçsel Ben	Düşük	30	10,46	3,360	1,693	0,185	-
	Orta	312	10,91	3,527			
	Yüksek	58	10,00	3,857			
Dışsal Ben	Düşük	30	11,26	3,161	1,343	0,262	-
	Orta	312	11,16	2,912			
	Yüksek	58	10,48	3,174			
Diğer İnsanlarla Ben	Düşük ⁽¹⁾	30	10,40	2,774	5,046	0,007*	(2-3)
	Orta ⁽²⁾	312	10,57	2,66			
	Yüksek ⁽³⁾	58	11,72	2,19			
Algıladığım Ben	Düşük ⁽¹⁾	30	8,86	2,70	5,543	0,004*	(1-2)
	Orta ⁽²⁾	312	10,51	2,47			
	Yüksek ⁽³⁾	58	10,24	3,22			
Empatik Eğilim	Düşük	30	41,00	8,70	1,290	0,276	-
	Orta	312	43,16	7,15			
	Yüksek	58	42,44	7,95			

*p<0,01 **p<0,05

H₀: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda diğer insanlarla ben alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,046, p<0,01). Katılımcıların diğer insanlarla ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,284; p>0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ailenin gelir durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip (\bar{X} =11,72) olanların diğer insanlarla ben algıları orta (\bar{X} =10,57) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,543, p<0,01). Katılımcıların algıladığım ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,284; p>0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ailenin gelir durumu düşük ile orta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip (\bar{X} =10,24) olanların algıladığım ben algıları gelir durumu düşük (\bar{X} =8,86) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21: Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Algı Düzeylerinin Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul Çevresinin						
	Sosyo Ekonomik Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
İçsel Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	10,79	3,42	3,791	0,023**	(2-3)
	Orta ⁽²⁾	292	10,88	3,54			
	Yüksek ⁽³⁾	22	8,72	4,02			
Dışsal Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	11,30	2,89	2,544	0,080	-
	Orta ⁽²⁾	292	11,10	2,92			
	Yüksek ⁽³⁾	22	9,72	3,70			
Diğer İnsanlarla Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	10,83	2,61	2,748	0,065	-
	Orta ⁽²⁾	292	10,78	2,56			
	Yüksek ⁽³⁾	22	9,45	3,30			
Algıladığım Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	10,44	2,70	0,061	0,941	-
	Orta ⁽²⁾	292	10,32	2,65			
	Yüksek ⁽³⁾	22	10,36	2,32			
Empatik Eğilim	Düşük ⁽¹⁾	86	43,37	6,65	4,664	0,010**	(1-3)
	Orta ⁽²⁾	292	43,10	7,61			(2-3)
	Yüksek ⁽³⁾	22	38,27	5,88			

*p<0,01 **p<0,05

H₀: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda içsel ben alt boyut algıları okuldaki başarı durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3,791, p<0,05). Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,361; p>0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık

görülmektedir. Orta başarı durumuna sahip ($\bar{X} = 10,88$) olanların içsel ben algıları yüksek ($\bar{X} = 8,72$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,664$, $p<0,05$). Katılımcıların empatik eğilim algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,053$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu yüksek ile düşük olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek sosyo ekonomik duruma sahip ($\bar{X} = 38,27$) olanların empatik eğilim algıları düşük ($\bar{X} = 43,37$) ve orta ($\bar{X} = 43,10$) olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4.3. KATILIMCILARIN ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği algı düzeylerine ilişkin; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 22: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER		Tamamen	Aykırı	Oldukça	Aykırı	Kararsız	Oldukça	Uygun	Tamamen	\bar{X}	s.s.
		Tamamen	Aykırı	Oldukça	Aykırı	Kararsız	Oldukça	Uygun	Tamamen		
Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişi güzel konuşursa onunla kavga ederim	f	114	70	94	52	70				2,74	1,442
	%	28,5	17,5	23,5	13,0	17,5					
Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsaydı onunla kavga ederim.	f	144	60	82	30	84				2,63	1,540
	%	36,0	15,0	20,5	7,5	21,0					
Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim.	f	166	50	62	50	72				2,53	1,554
	%	41,5	12,5	15,5	12,5	18,0					
Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları	f	162	60	70	38	70				2,49	1,518

karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.	%	40,5	15,0	17,5	9,5	17,5		
Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.	f	144	76	90	44	46	2,43	1,371
	%	36,0	19,0	22,5	11,0	11,5		
Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim	f	176	66	64	34	60	2,34	1,476
	%	44,0	16,5	16,0	8,5	15,0		
Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	f	110	62	66	76	86	2,92	1,518
	%	27,5	15,5	16,5	19,0	21,5		
Saldırganlığın Şiddet Boyutu Genel Ortalama=2,58								
Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım.	f	260	50	40	10	40	1,80	1,309
	%	65,0	12,5	10,0	2,5	10,0		
Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşşıma küserim.	f	230	86	52	10	22	1,77	1,118
	%	57,5	21,5	13,0	2,5	5,5		
Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsaydı arkadaşşımla bir daha konuşmam.	f	170	58	62	24	86	2,50	1,586
	%	42,5	14,5	15,5	6,0	21,5		
İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım.	f	174	62	78	14	72	2,37	1,503
	%	43,5	15,5	19,5	3,5	18,0		
Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.	f	152	64	80	32	72	2,52	1,502
	%	38,0	16,0	20,0	8,0	18,0		
Saldırganlığın Psikolojik Boyutu Genel Ortalama=2,19								
Genel Ortalama=2,39								

Tablo 22'de yer alan katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği algısı incelendiğinde, çatışma çözme davranışlarını belirleme algılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,39$) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme algı düzeylerinin alt boyut algıları incelendiğinde, saldırganlığın şiddet boyutuna ait algılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 2,58$) olduğu belirlenmiştir. Saldırganlığın şiddet boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin "Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu

döverim.” ($\bar{X}=2,92$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim.” ($\bar{X}=2,34$) maddesi olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik boyutuna ait algılarının düşük düzeyde ($\bar{X}=2,19$) olduğu belirlenmiştir. Saldırganlığın psikolojik boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.” ($\bar{X}=2,52$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşşıma küserim.” ($\bar{X}=1,77$) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 23: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeylerinin Cinsiyet Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	P
Saldırganlığın şiddet boyutu	Kız	226	17,67	7,53	-1,169	0,243
	Erkek	174	18,56	7,57		
Saldırganlığın psikolojik boyutu	Kız	226	10,86	4,89	-0,415	0,679
	Erkek	174	11,06	4,71		
Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme	Kız	226	28,53	11,37	-0,972	0,322
	Erkek	174	29,63	10,82		

* $p<0,01$ ** $p<0,05$

H₀: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, saldırganlığın şiddet ve saldırganlığın psikolojik alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>0,05$).

Tablo 24: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Saldırganlığın şiddet boyutu	5 ⁽¹⁾	100	13,16	6,22	21,679	0,000*	(1-2)
	6 ⁽²⁾	100	19,42	7,29			(1-3)
	7 ⁽³⁾	100	19,86	7,65			(1-4)
	8 ⁽⁴⁾	100	19,80	6,85			
Saldırganlığın psikolojik boyutu	5 ⁽¹⁾	100	9,26	4,41	6,005	0,001*	(1-2)
	6 ⁽²⁾	100	11,18	4,94			(1-3)
	7 ⁽³⁾	100	11,58	4,26			(1-4)
	8 ⁽⁴⁾	100	11,80	5,22			
Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme	5 ⁽¹⁾	100	22,42	9,21	17,704	0,000*	(1-2)
	6 ⁽²⁾	100	30,60	10,71			(1-3)
	7 ⁽³⁾	100	31,44	10,78			(1-4)
	8 ⁽⁴⁾	100	31,60	11,18			

* $p < 0,01$ ** $p < 0,05$

H₀: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları sınıf gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda saldırganlığın şiddet alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=21,679$, $p < 0,01$). Katılımcıların saldırganlığın şiddet algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,078$; $p > 0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. Sınıfta olanların ($\bar{X} = 13,16$) saldırganlığın şiddet algıları 6. Sınıf ($\bar{X} = 19,42$), 7. sınıf ($\bar{X} = 19,86$) ve 8. sınıfta ($\bar{X} = 19,80$) olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,005$, $p<0,01$). Katılımcıların saldırganlığın psikolojik algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,170$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. Sınıfta olanların ($\bar{X} =9,26$) saldırganlığın psikolojik algıları 6. Sınıf ($\bar{X} =11,18$), 7. sınıf ($\bar{X} =11,58$) ve 8. sınıfta ($\bar{X} =11,80$) olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=17,704$, $p<0,01$). Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,077$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. Sınıfta olanların ($\bar{X} =22,42$) çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları 6. Sınıf ($\bar{X} =30,60$), 7. sınıf ($\bar{X} =31,44$) ve 8. sınıfta ($\bar{X} =31,60$) olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	P
Saldırganlığın şiddet boyutu	Yok	22	17,09	6,62	1,601	0,173
	1	152	17,82	7,56		
	2	120	19,33	7,99		
	3	60	17,76	7,34		
	4 ve üzeri	46	16,34	6,77		
Saldırganlığın psikolojik boyutu	Yok	22	12,00	4,27	0,351	0,843
	1	152	11,03	4,68		
	2	120	10,71	5,04		
	3	60	10,83	4,59		
	4 ve üzeri	46	10,95	5,28		
Çatışma Davranışlarını Belirleme	Yok	22	29,09	10,16	0,555	0,695
	1	152	28,86	10,99		
	2	120	30,05	11,73		
	3	60	28,60	11,12		
	4 ve üzeri	46	27,30	10,66		

* $p < 0,01$ ** $p < 0,05$

H₀: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda saldırganlığın şiddet boyutu, saldırganlığın psikolojik boyutu ve çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları kardeş sayısına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 26: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Ailenin Gelir Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Saldırganlığın şiddet boyutu	Düşük ⁽¹⁾	30	17,40	7,35	5,129	0,006*	(2-3)
	Orta ⁽²⁾	312	17,58	7,34			
	Yüksek ⁽³⁾	58	20,96	8,23			
Saldırganlığın psikolojik boyutu	Düşük	30	10,26	4,20	0,333	0,717	-
	Orta	312	11,01	4,82			
	Yüksek	58	10,96	5,11			
Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme	Düşük	30	27,66	10,34	2,438	0,089	-
	Orta	312	28,60	11,14			
	Yüksek	58	31,93	11,23			

* $p < 0,01$ ** $p < 0,05$

H₀: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda saldırganlığın şiddet alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,129$, $p < 0,01$). Katılımcıların saldırganlığın şiddet algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,653$; $p > 0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ailenin gelir durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip ($\bar{X} = 20,96$) olanların saldırganlığın şiddet algıları orta ($\bar{X} = 17,58$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27: Katılımcıların Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği Algı Düzeylerinin Okul Çevresinin Sosyo Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Okul Çevresinin Sosyo Ekonomik Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
İçsel Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	20,79	6,18	7,397	0,001*	(1-2)
	Orta ⁽²⁾	292	17,29	7,72			
	Yüksek ⁽³⁾	22	17,54	7,94			
Dışsal Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	12,16	4,24	5,783	0,003*	(1-3)
	Orta ⁽²⁾	292	10,78	4,88			
	Yüksek ⁽³⁾	22	8,54	5,00			
Diğer İnsanlarla Ben	Düşük ⁽¹⁾	86	32,95	9,52	7,400	0,001*	(1-2)
	Orta ⁽²⁾	292	28,07	11,38			
	Yüksek ⁽³⁾	22	26,09	10,44			(1-3)

*p<0,01 **p<0,05

H₀: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H₁: Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü anova testi sonucunda saldırganlığın şiddet boyutu algıları okuldaki başarı durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,397, p<0,01). Katılımcıların saldırganlığın şiddet boyutu algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan (p=0,062; p>0,05) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile orta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük başarı durumuna sahip ($\bar{X} = 20,79$) olanların saldırganlığın şiddet boyutu algıları orta ($\bar{X} = 17,29$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,783, p<0,01).

Katılımcıların saldırganlığın psikolojik boyutu algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,116$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük sosyo ekonomik duruma sahip ($\bar{X}=12,16$) olanların saldırganlığın psikolojik boyutu algıları yüksek ($\bar{X}=8,54$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,400$, $p<0,01$). Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p=0,084$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile orta ve yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük sosyo ekonomik duruma sahip ($\bar{X}=32,95$) olanların çatışma çözme davranışlarını belirleme boyutu algıları orta ($\bar{X}=28,07$), yüksek ($\bar{X}=26,09$) olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 28: Empatik Eğilim Düzeyi İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Analizi

			Empatik Eğilim	Çatışma Davranışlarını Belirleme	Çözme
Empatik Eğilim			r 1	0,178**	
			p -	0,000	
Çatışma	Çözme	Davranışlarını Belirleme	r 0,178**	1	
			p 0,000	-	

** $p<0,01$

Empatik eğilim ile çatışma çözme davranışlarını belirleme düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ($p<0,01$) ($0<r<0,20$) ($r=0,178$). Yani başka bir deyişle empatik eğilim arttıkça çatışma çözme davranışlarını belirleme düzeyinde arttığı görülmektedir.

Tablo 29: Empatik Eğilim Alt Boyutları İle Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Analizi

		Saldırganlığın Şiddet Boyutu	Saldırganlığın Psikolojik Boyutu	İçsel Ben	Dışsal Ben	Diğer İnsanlarla Ben	Algıladığım Ben
Saldırganlığın Şiddet Boyutu	r	1	,602**	,196**	-,132**	-,015	,353**
	p		,000	,000	,008	,768	,000
Saldırganlığın Psikolojik Boyutu	r		1	,251**	,038	-,169**	,226**
	p			,000	,448	,001	,000
İçsel Ben	r			1	,187**	,028	,255**
	p				,000	,580	,000
Dışsal Ben	r				1	,350**	,174**
	p					,000	,000
Diğer İnsanlarla Ben	r					1	,132**
	p						,008
Algıladığım Ben	r						1
	p						

**p<0,01

Saldırganlığın şiddet boyutu ile saldırganlığın psikolojik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır. ($p<0,01$) ($0,60<r<0,80$) ($r=0,602$). Yani başka bir deyişle saldırganlığın şiddet boyutu arttıkça saldırganlığın psikolojik boyutu düzeyinde arttığı görülmektedir.

Dışsal ben ile diğer insanlarla ben arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ($p<0,01$) ($0,20<r<0,40$) ($r=0,350$). Yani başka bir deyişle dışsal ben arttıkça diğer insanlarla ben düzeyinde arttığı görülmektedir.

Saldırganlığın şiddet boyutu ile algıladığım ben arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ($p<0,01$) ($0,20<r<0,40$) ($r=0,353$). Yani başka bir deyişle saldırganlığın şiddet boyutu arttıkça algıladığım ben düzeyinde arttığı görülmektedir.

Tablo 30: Empatik Eğilimin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Düzeyi Üzerideki Etkisinin Test Edilmesine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme	Sabit (constant)	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	Anlamlılık F	Standardize edilmiş Beta	t değeri	P değeri	Durbin- Watson	VIF
Empatik Eğilim	17,540	0,032	0,029	12,993	0,000*	0,178	3,605	0,000	1,603	1,000

Bağımsız Değişken: Empatik Eğilim

Bağımlı Değişken: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme

H₀: Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordamamaktadır..

H₁: Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordamaktadır.

Analize başlanmadan regresyon analizinin varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmıştır. İlk olarak korelasyon analizleri tablosu ile (Tablo 15) empatik eğilim ile çatışma çözme davranışlarını belirleme arasındaki ilişki incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Analizlerde otokorelasyon durumunu tespit etmek için Durbin-Watson test istatistiği kullanılmıştır. Analiz sonucunda Durbin-Watson değerinin 1,603 olarak bulunduğu bu değer de 2'ye yakın olduğu için otokorelasyonun bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda analizlerde çoklu bağıntı problemin olup olmadığının tespit etmek için VIF test istatistiği kullanılmıştır. Analiz sonucunda VIF değerinin 1,00 olarak bulunduğu bu değer de 5'den küçük olduğu için çoklu bağıntı probleminin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında aşağıda yorumlanan modelin çatışma çözme davranışlarını açıklaması için kullanılması istatistiksel olarak anlamlıdır.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde: empatik eğilimin çatışma çözme davranışlarını belirlemenin üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Empatik eğilimin çatışma çözme davranışlarını belirleme düzeyini (0,05 anlamlılık seviyesinde)

%17,8 oranında pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Regresyon modeli aşağıdaki gibidir.

Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme =17,540+0,178* Empatik Eğilim
Öğrencilerin empatik eğilim düzeyi çatışma çözme davranışını belirleme düzeyini yordamaktadır.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yer almaktadır.

5.1.TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1.1. KATILIMCILARIN EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği algısı incelendiğinde, empatik eğilim algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların empatik eğilim algı düzeylerinin alt boyut algıları incelendiğinde, içsel ben alt boyutuna ait algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. İçsel ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “İnsanların çoğu bencildir.” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.” maddesi olduğu görülmektedir.

Dışsal ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dışsal ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.” maddesi olduğu görülmektedir.

Diğer insanlarla ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer insanlarla ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Bana dertlerini

anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.” maddesi olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Algıladığım ben alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Girişken bir insanım.” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sinirli bir insanım” maddesi olduğu görülmektedir.

Buna paralel olarak, Dökmen (1988), insanlara karşı negatif bir düşünce taşıyan, çatışma durumuna meyilli bir yapıya sahip bireylerin, iletişim çatışmaları yaşamalarının fazla, empati kurma durumlarının ise az olacağını söylemiştir. Belirtilen görüşün tam karşıtı durumlarda ise çatışmada yaşanan sorunu uyum stratejileriyle çözme düşüncesinde olan insanların empatik eğilimlerinin fazla olacağı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, dışsal ben alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız olanların dışsal ben alt boyut algıları erkek olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer insanlarla ben alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız olanların diğer insanlarla ben alt boyut algıları erkek olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız olanların empatik eğilim alt boyut algıları erkek olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte Ünal (1997), psikolojik danışma ve rehberlik eğitimine tabi tutulan öğrencilerin, empatik eğilimlerinde meydana gelen gelişmeleri araştırmıştır. Elde edilen bulgularda, psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine oranla daha fazla olduğunu bulmuştur. Duru (2002) yaptığı çalışmasında, kız öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarını erkek adaylardan daha yüksek bulmuştur.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları sınıf gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda içsel ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 8. sınıf ile 5, 6 ve 7. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir

farklılık görülmektedir. 8. sınıfta olanların içsel ben algıları 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 7. Sınıfta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer insanlarla ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların diğer insanlarla ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 8. sınıf ile 5. ve 7. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. sınıfta olanların diğer insanlarla ben algıları 5. sınıf ve 7. sınıfta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların algıladığım ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 8. sınıf ile 6. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. sınıfta olanların algıladığım ben algıları 6. sınıfta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların empatik eğilim algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 8. sınıf ile 5, 6 ve 7. Sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 8. sınıfta olanların içsel ben algıları 5. sınıf, 6. sınıf ve 7. Sınıfta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte Öz (1992), sağlık kurumlarında çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, yaş arttıkça empatik eğilim puanlarının da arttığını söylemiştir. Erçoşkun (2005) yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre empatik becerileri arasında farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda içsel ben alt boyut algıları kardeş sayısına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada kardeş sayısı 4 ve üzeri ile 1 ve 3 olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 4 ve üzeri kardeşi olanların içsel ben algıları, 3 kardeş sayısı olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte Halıcıoğlu (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin empatik becerileri ve çocuk yetiştirme tutumları konulu bir araştırmasında kardeş sayısının empatik beceri düzeyini etkilemediğini bulmuştur. Aynı şekilde Köksal (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerini etkileyip etkilemediği üzerine yaptığı bir araştırma sonucunda kardeşin olup olmamasının empatik beceri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda diğer insanlarla ben alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların diğer insanlarla ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada ailenin gelir durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip olanların diğer insanlarla ben algıları orta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Algıladığım ben alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların algıladığım ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada ailenin gelir durumu düşük ile orta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip olanların algıladığım ben algıları gelir durumu düşük olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde Ceyhan (1993) yaptığı araştırmasında, annelerin empatik eğilim düzeyleri ile aile gelir durumunu yeterli bulma arasında pozitif bir ilişki bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gelir düzeyi arttıkça empatik eğilimde artmaktadır. Sayın (2010) araştırmasında, sosyoekonomik düzey ile ergenlerin empatik eğilimleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda içsel ben alt boyut algıları okuldaki başarı durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların içsel ben algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada okul çevresinin sosyo ekonomik durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık

görülmektedir. Orta başarı durumuna sahip olanların içsel ben algıları yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların empatik eğilim algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada okul çevresinin sosyo ekonomik durumu yüksek ile düşük olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek sosyo ekonomik duruma sahip olanların empatik eğilim algıları düşük ve orta olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte Kalliopuska (1984), değişik sosyal sınıflarda bulunan annelerin empati kurma yetenekleri arasında farklılaşma bulamamıştır. Buna rağmen orta sınıfta bulunan babaların diğer sınıflara nispeten daha yüksek empati kurma becerisine sahip oldukları ve alt sosyal sınıflarda bulunan çocuklar ise üst sosyal sınıflarda bulunan çocuklara oranla daha fazla empati kurma becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir (Akt, Dökmen,1987).

5.1.2. KATILIMCILARIN ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği algısı incelendiğinde, çatışma çözme davranışlarını belirleme algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme algı düzeylerinin alt boyut algıları incelendiğinde, saldırganlığın şiddet boyutuna ait algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saldırganlığın şiddet boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim.” maddesi olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik boyutuna ait algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saldırganlığın psikolojik boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım.” maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim.” maddesi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, saldırganlığın şiddet ve saldırganlığın psikolojik alt boyut algılarının cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan bir araştırmada Atıcı (2007), erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla saldırgan davranışlar yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun sebebi erkek ve kız öğrencilerin farklı yetiştirilme tarzlarından kaynaklanıyor olabilir. Kızlar olaylar karşısında daha duygusal yaklaşabiliyorken, erkekler şiddete başvurma eğilimindedirler.

Aynı şekilde Sevim (2005)'in Öğrencilerin Çatışmalara Yaklaşma Biçimleri konulu araştırması, üniversitede okuyan öğrencilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve çatışmalara karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırarak öğrencilerin çatışmayı ele alma biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin daha fazla uzlaşıcı yöntemlere başvurduğu buna rağmen erkek öğrencilerin daha otoriter yöntemleri tercih ettiğini tespit etmiştir. Araştırmacı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha pozitif ve ılımlı çatışma çözme davranışları gösterdiklerini bulmuştur.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları sınıf gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda saldırganlığın şiddet alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların saldırganlığın şiddet algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. sınıfta olanların saldırganlığın şiddet algıları 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik ben alt boyut algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların saldırganlığın psikolojik algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. Sınıfta olanların saldırganlığın psikolojik algıları 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların çatışma çözme

davranışlarını belirleme algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıfta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 5. sınıfta olanların çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıfta olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda Efiltili (2006), Ayas ve Pişkin (2011) yaptıkları araştırmalarında, 11. sınıfta okuyan öğrencilerin saldırganlık derecelerinin daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Campano ve Munakata (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf seviyesi bakımından saldırganlık ve öfke puanları incelenmiş son sınıfta bulunan öğrencilerde saldırganlık puanları diğer sınıflarda bulunan öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlarla paralel olmayan araştırmalarda mevcuttur. Ağlamaz (2006) ve Bolat- Karataş (2002), yaptıkları araştırmalarda; sınıf seviyelerine göre öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme davranışlarının farklı olmadığını bulmuşlardır.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda saldırganlığın şiddet boyutu, saldırganlığın psikolojik boyutu ve çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları kardeş sayısına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın bulguları Nartgün ve Atik (2014)' in yaptıkları araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Nartgün ve Atik' in çalışmasında, öğrencilerin sınıftaki çatışma sebepleri konusundaki görüşlerinden öğretmenin öğrencisine verdiği değer, öğretmenin sınıf ortamındaki öğretme kabiliyeti, iletişim becerileri, öğrencilere karşı adaletli davranması, sınıf kurallarına uyması, öğrencilerin davranışları ve kişilik özellikleri alt boyutları arasında kardeş sayısı değişkeniyle anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda saldırganlığın şiddet alt boyut algıları ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların saldırganlığın şiddet algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada ailenin gelir durumu orta ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yüksek gelir durumuna sahip olanların saldırganlığın şiddet algıları orta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna paralel olarak Güner (1995) ergenlik çağındaki öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında ailelerindeki gelir seviyesinin yüksek olduğu öğrencilerde saldırganlık davranışlarının diğer öğrencilerden daha fazla olduğu yönünde sonuçlar bulmuştur. Akbıyık (2004), Dizman ve Gürsoy (2005), araştırmalarında ailelerin gelir seviyesine göre saldırganlık puanlarının farklılaştığı bulgularına ulaşmışlardır. Çilingir (2006) yaptığı araştırmasında, ailenin gelir seviyesine göre problem çözme puanlarının farklılaşmakta olduğunu bulmuştur.

Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda saldırganlığın şiddet boyutu algıları okuldaki başarı durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların saldırganlığın şiddet boyutu algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile orta olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük başarı durumuna sahip olanların saldırganlığın şiddet boyutu algıları orta olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Saldırganlığın psikolojik algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların saldırganlığın psikolojik boyutu algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük sosyo ekonomik duruma sahip olanların saldırganlığın psikolojik boyutu algıları yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların çatışma çözme davranışlarını belirleme algılarına ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda okul çevresinin sosyo ekonomik durumu düşük ile orta ve yüksek olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Düşük sosyo ekonomik duruma sahip olanların çatışma çözme davranışlarını belirleme boyutu algıları orta, yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde Terzi (2000)'nin araştırmasında, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler kişilerarası problem çözmede, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan

öğrencilere göre daha fazla problem çözme becerisine sahip olduklarını bulmuştur. Nacar (2010) yapmış olduğu çalışmada, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin buldukları çevrenin sosyal durumunun ve fiziki şartlarının elverişli olmasının problemlerin çözümüne karşı tutumlarında pozitif etki meydana getirdiğini ve problem çözme yeteneklerini daha verimli kullanabildiklerini tespit etmiştir.

5.2.ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

1. Okullarda empatik eğilim ve çatışma çözme kültürünün oluşturulabilmesi için okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere eğitim verilebilir.
2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler sağlıklı empati kuramayan ve akranlarıyla çatışma içinde olan öğrencileri belirleyip ilgili birimlere yönlendirebilirler. Okullarda çalışan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bu konularda bilgilendirilerek öğrencilere empati ve çatışma çözme eğitimleri vermeleri sağlanabilir.
3. Okulda ve ailede çocuğa empatik eğilim, empatik düşünebilme yani kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilme yetisi kazandırılmalıdır. Böylelikle çocuk kendisine davranılmasını istemediği davranışları sergilemeyecektir.
4. Eğitimciler ve veliler her ortamda öğrencilere örnek olarak, söylediklerini kendileri de aynen tatbik ederek iyi bir model olmalı, çocukların empatik eğilimlerinin ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesini sağlamalıdır.
5. Öğrencilerin empatik düşünme ve çatışma çözme becerilerini geliştirmek için derslerde empati ve çatışma çözmeye yönelik ders işleyiş yöntem ve teknikleri uygulanabilir (Örnek olay incelemesi, eğitici drama, tiyatro vb.). Aynı zamanda radyo, televizyon, basın gibi kitle iletişim araçları ile öğrencilere ve velilere yönelik eğitim programları düzenlenerek empati ve çatışma çözme eğitimine ağırlık verilebilir.
6. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ilçelerdeki okullarda da benzer araştırmalar yapılarak öğrencilerin empatik eğilimleri ve çatışma çözme düzeyleri karşılaştırılabilir.
7. Öğrencilerin farklı sosyo- demografik değişkenlerine göre empatik eğilim ve çatışma çözme durumları araştırılabilir.

8. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim dőzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecekte yapılan araştırmalarda, lise ve üniversite öğrencileri içinde benzer çalışmalar uygulanabilir.
9. Örnekleme sayısı arttırılarak ve araştırmanın evreni genişletilerek farklı ilçelerde benzer araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. Ö, (1993), *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ağlamaz, T, (2006), *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akçalı, F. Ö, (1991), *Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkoyun, F, (1982), *Empatik Anlayış Üzerine*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt XXIII, Sayı II, Ankara, 63-70.

Akkoyun, F, (1987), *Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı*, Psikoloji Dergisi, 6. 21, 91-98

Alver, B, (2003), *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Arı, R, (1989), *Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerinin Ben Durumları, Atılganlıkları ve Uyum Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arslan, C, (2005), *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aşan, Ö., Aydın, E. M, (2006), *Örgütsel Davranış*, Arıkan Yayınları, İstanbul, 102.

Atıcı, M, (2007), *Primary School Students' Conflict Resolution Strategies in Turkey, International Journal for the Advancement of Counseling*, 29, 2, 83-98.

Atiker, M, (2006), *Çatışma Bilgi Notu*, Konya Ticaret Odası, Etüd Araştırma Servisi, Konya.

Ayas, T., Pişkin, M, (2011), *Investigation of Bullying Among High School Students With Regard to Sex, Grade Level and School Type*, Elementary Education Online, 10 (2), 550-568. 18 Mayıs 2012'de <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden indirildi.

Aydın, M, (1994), *Eğitim Yönetimi, Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, İlişkiler*, Hatipoğlu Yayınevi, İstanbul.

Bozoğlan, B, (2010), *Balkan Ülkeleri Üniversite Öğrencilerinin Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stilleri, Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Budak, S, (2005), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 27.

Bulut, D, (2005), *Gençlik Spor Genel Müdürlüğü Merkez Örgütünde Görev Yapan İş Görenlerin, Çatışma Yönetimi Alguları ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bulut, F, (2009), *Hastane Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çatışmayı Yönetme Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1-45.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F, (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, 14.Baskı, Ankara.

Campano, J. P., Munakata, T, (2004), *Anger and Aggression Among Filipino Students*, Adolescence, 39 (156), 757-764.

Can, H, (2005), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, 7. Baskı, Ankara, 303.

Caruso, D. R., Mayer, J. D, (1998), *A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults*, Unpublished Manuscript.

Ceyhan, A. A, (1993), *Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kitabı içinde, Hacettepe Üniversitesi, s.104–110, Ankara.

Cohen, D., Janet S, (1996), *Empathy in Conduct Disordered and Comparison Youth*, Developmental Psychology, 32 (6).

Çelik, E., Çağdaş, A, (2010), *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 23-38.

Çetin, C. N, (2008), *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çilingir, N, (2006), *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Dadds, R., Mark ve diğerleri, (2008), *A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings*, Child Psychiatry Hum Dev, 39,111–122.

Demiray, U, (2010), *Etkili İletişim*, Pegem Yayınları, İstanbul, 52, 80-87.

Dinçyürek, S, (2004), *Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 10, 95-116.

Dizman, H., Gürsoy, F, (2004), *Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(27), 7-17.

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

Dökmen, Ü, (1987), *Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki*, A.Ü.E. B. F. Dergisi 20 (1-2);183-207.

Dökmen, Ü, (1988), *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi(21), 155-190.

Dökmen, Ü, (2001), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 101.

Dökmen, Ü, (2002), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Onsekizinci Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul,21.

Dökmen, Ü, (2005), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 55,125.

Dökmen, Ü, (2006), *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 84.

Dökmen, Ü, (2008), *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, 39. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 150.

Duru, E, (2002), *Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(12):21-35.

Duser, T. L. D, (2002), *Chief Student Affairs in 4-Year Public Institutions of Higher Education: An Exploratory Investigation into Their Conflict Management Styles and Praxis*, Educational Doctorate Dissertation, USA: University of North Texas.

Efiliti, E, (2006), *Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık Denetim Odağı Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ercoskun, M. H, (2005), *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Erçoban, S, (2003), *İlköğretimin II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Erdoğan, İ, (2003), *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul,78.

Eren, E, (1989), *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:209, İstanbul.

Eren, E, (1991), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım, İstanbul.

Eren, E, (2001), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 7.Baskı, İstanbul. Eren, E. (1989), *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:209, İstanbul.

Ersanlı, K, (1993), *İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi*, Eğitim Dergisi, 5,70-72.

Ertürk, M, (1994), *Organizasyonlarda Çatışma, Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yönetimi ve Erciyes Üniversitesi'nde Bir Anket Uygulaması*, Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, No: 11, 121-265.

Feshbach, N. D, (1975), *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*, Counseling Psychologist, 5, 25-30.

Fezullah, E, (1998), *Davranış Bilimleri*, 2.Basım, Beta Yayım Dağıtım, İstanbul, 206.

Genç, S. Z., Kalafat, T, (2008), *Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 211-222.

Gordon, T, (2005), *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Gülseren, Ş, (2001), *Eş duyum (Empati) Tanımı Ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme*, Türk Psikoloji Dergisi, Sayı XII, Ankara, 133-145.

Gümüşeli, A. İ, (1994), *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, B., İnandı, Y., Tunç, B, (2013), *Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Alguları ile Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güner, N, (1995), *Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Halıcıoğlu, İ. U, (2004), *Annelerin Empatik Beceri Düzeyi İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara.

Hasan, T, (2004), *Genel Ve Teknik İletişim*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 6.

Hellriegel, D., Slocum, J, (1979), *Organizational Behaviour*, , West Publishing Co., 2. Baskı.

Hoffman, M. L, (2000), *Empathy and Moral Development: Implications For Caring and Justice*, Cambridge University Press, New York.

Hughes, L. S, (1991), *Acquisition of Conflict Management Skills With High School Adolescent Females*, Dissertatiton Abstractcts International. LIII: 104-A.

Johnson, D. W., ve Johnson, R, (2004), *Implementing the Teaching Students to be Peacemakers Program*, Theory into Practice, 43, 68-79.

Kapıkıran, N., Kaya, A, (Edt.), (2010), *Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Empati*, *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*, Pegem Akademi, Ankara.

Karaarslan, A, (2010), *İşletmelerde Büyüme, Çatışma ve Çatışmanın Analizi: Bir Uygulama*, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 63.

Karabağ, Ş. G, (2003), *Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati*, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N, (2006), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karataş, Z, (2002), *Anne-Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Karip, E, (1999), *Çatışma Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, İstanbul.

Karip, E., (2003), *Çatışma Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 24.

Kavalcı, Z, (2001), *Çatışma Çözme Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, Y, (2000), *Sosyal Farklılaşma ve Çatışma Sürecinde Çalışma İlişkileri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, Sayfa: 195-207.

Kaya, A., Siyez, D. M, (2010), *KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik Güvenirlik Çalışması*, Eğitim ve Bilim, 35 (156).

Keskin, S. C, (2007), *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı*, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, S, (2005), *İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçel, T, (1993), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 4. Baskı, İstanbul.

Koçel, T, (1998), *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., Yenilenmiş 6. Basım, İstanbul.

Koçel, T, (2001), *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, Beta Basım Dağıtım, İstanbul.

Koçel, T, (2003), *İşletme yöneticiliği*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, No: 205, 666-668, İstanbul.

Koçel, T, (2011), *İşletme Yöneticiliği*, İ.Ü. İşletme Fakültesi, Beta Yayınevi, İstanbul, 403-669.

Korkmaz, M, (1994), *Örgütlerde Çatışma Ve Nedenleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Köksal, A, (1997), *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köseoğlu, S, (1994), *Psikolojik Danışmanların Empatik Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (1988), *Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Eğitim yayınları, Ankara.

Larden, M., Melin L., Holst U., Niklas L, (2006), *Moral Judgement, Cognitive Distortions and Empathy in Incarcerated Delinquent and Community Control Adolescents*, Psychology, Crime and Law, Volume 12, Issue 5, October, s. 453-462.

Longaretti, L. (2006). The Impact of Perceptions on Conflict Management. *Educational Research Quarterly (ProQuest Educational Journals)*, 29 (4), 3.

Lupton, D, (2002), *Duygusal Yaşantı*, (Çev: Mustafa Cemal, 1. basım), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Mete, S., Gerçek, E, (2005), *PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi*, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(2), 11-17.

Mourer, R.E, (2003), *Managing Conflict: Tactics For School Administors*, Boston

Allyn&Bacan. <http://www.ebsco.com>.

Nacar, F.S, (2010), *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, İlköğretim Online, 10(2), 493-511, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Nartgün Ş., Atik Ö, (2014), *Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde Sınıf İçi Çatışma Yaşama Nedenleri*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 26.

Öner, N, (2001), *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Öngider, N, (2006), *Evli Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumunu Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.

Öz, F, (1992), *Hemşirelerin İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitimin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbek, A, (2004), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özbek, F, (2006), *İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi*, <http://www.iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/armaganlar/turanyazgan/22.pdf>. (04 Şubat 2009).

Özbek, M, (2006), *İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi*, <http://iibf.kou.edu.tr/ceko/armaganlar/turanyazgan/22.pdf> (26/04/2006).

Özcan, Z, (2007), *Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özdemir, A, (2012), *Çatışmanın Doğası; Çatışmanın Nedenleri ve Sonuçları; Çatışma Yönetimi*, Ceyhan E, (Ed.), Çatışma ve Stres Yönetimi, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını No:2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir, No:1517, 1.Baskı-1(s.3-66).

Özdemir, G, (2003), *Çatışma Yönetimi ve Afyon İl Emniyet Müdürlüğünde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Özel, M, (1996), *Kamu Örgütlerinde Çatışma Ve Verimliliğe Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi, Ankara.

Özen, D, (1998), *Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özgan, H, (2006), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özkalp, E., Kırel Ç, (2001), *Örgütsel Davranış*, Anadolu Üniversitesi Ders Kitapları Yayını 6. Baskı, Eskişehir.

Özmen, F., Aküzüm, C, (2010), *Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları*, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 65-75.

Pala, A, (2008), *Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 13-23.

Pekkaya, B, (1994), *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pişkin, M, (1989), *Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 22(2).

Preisser, G, (1990), *Adolescent Prosocial Behaviors In Relation To Empathy Identity and Self Esteem*, Dissertation Abstracts International. 1(5).

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

Robbins, S. P, (1978), *Conflict management and conflict resolution are not synonymous terms*, California Management Review, 21 (2).

Roberts, W, Strayer, J, (1996), *Empathy, Emotional Expressiveness and Prosocial Behavior* *Child Development*, 67, 449- 470.

Rogers, C, (1975), *Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş şeklidir*, Akkoyun, F, (çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 102-124.

Rogers, C, (1983), *Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Seklidir*, Akkoyun, F, (çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:16, S: 1, Ankara, s. 106-107.

Sargin, N., Köroğlu, N, (2008), *A Study Related to Teachers' Awareness Level Concerning Conflict and Violence. Further Education in the Balkan Countries. Balkan Society for Pedagogy and Education*, Eğitim Akademi, Türkiye, 705-712.

Sayın, K. B, (2010), *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Seçim, H, (1996), *Halkla İlişkiler*, Eskişehir, 6.

Seval, H, (2006), *Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi*, Manas Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Dergisi, Sayı: 15, 245-254.

Sevim, S. A, (2005), *Üniversite Öğrencilerinin Çatışmalara Yaklaşım Biçimleri*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5, 223 – 233.

Shapiro, L.E. (2000), *Anne ve Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi* (Ü.Kartal, Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.

Solmuş, T, (2001), *Örgütlerde Kişiler Arası ve Gruplar Arası Çatışmalar ve Yönetimi*, Türk Psikoloji Bülteni, (20), 40-49.

Stevahn, L, (2004), *Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum, Theory Into Practice*, XLIII, 1: 50-61.

Strayer, J., Roberts, W, (2004), *Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds*, Social Development 13, 1-13.

Şahin, M, (2007), *İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Şendur, E. F, (2006), *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi, Yüksek Lisans Tezi*, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 1-24.

Şimşek, M. Ş, (1987), *Örgütlerde Çatışma ve Yaratıcılığın Önemi*, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Araştırma Merkezi, Ankara, Cilt:7, Sayı:1-2.

Şimşek, Ş, (1998), *Yönetim ve Organizasyon*, Damla Ofset Matbaacılık ve Ticaret A.Ş., Konya.

Tekarslan, E., Sezcan, H., Kılınc, S., Baysal, C, (1989), *Sosyal psikoloji*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 220.

Terzi, I. Ş, (2000), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 221-232.

Tuğlu, A, (1996), *Örgütsel Çatışma ve Yönetimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Türnüklü, A., Karip, E, (2003), *Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk*, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 156-190.

Türnüklü, A., Öztürk N., Şahin, İ, (2002), *İlköğretim Okullarında, Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi*, XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı, ODTÜ, Ankara.

Türnüklü A. , Şahin İ, (2002), *İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 30(283-3).

Türnüklü, A., Şahin, İ, (2004), *13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi*, Türk Psikoloji Yazıları, VII. 13: 45-61.

Uğurlu, F, (2001), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Upright, R.L, (2002), *To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child*, Early Childhood Education Journal, Vol:30/1, (Fall): 15–20.

Ural, A, (1997), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışma Yönetme Yöntemleri*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ünal, C, (1972), *İnsanları Anlama Kabiliyeti*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5, 71-93.

Ünal, F, (2003), *Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, F, (2007), *Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi*, Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 176.

Ünal, G, (1997), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinde Gözlenen Değişmeler*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünsal, O, (2001), *İletişimin ABC' si*, 3. Baskı, Der Yayınları, İstanbul, 1.

Yıldırım, A, (2001), *Boşanma İle Eşlerin Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A, (2005), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yargı Yayınevi, Ankara,156.

Yılmaz, A, (2003), *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*, *Basılmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, E. B, (2002), *Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, A, (1996), *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul, 421.

Yüksel, A, (2003), *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M., (1992), *Development of Concern for Others*, *Developmental Psychology*, 28, 126-136.



EKLER

EK-A İzin Belgeleri:



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.484328

14.01.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Emine ÇAKIR

İlgi: a) 05.01.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 14.01.2016 tarih ve 461111 sayılı oluru.

"Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Davranışları Arasındaki İlişki" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aset Sisteminde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	A. BALTA ÇELEBİ
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	21.01.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e5b3-a507-3600-affc-1a31 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.461111

14/01/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Emine ÇAKIR'a ait 05.01.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 11.01.2016 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emine ÇAKIR'ın "*Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Davranışları Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, ekli listede ismi yazılı ilimiz okullarında, kişisel bilgi formu, empatik eğilim ölçeği ve çatışma çözme davranışını belirleme ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/01/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5e09-8314-3561-b0dc-bb89 kodu ile teyit edilebilir.

EK –B Empatik Eğilim Ölçeği

Sevgili Öğrencim,

Bu ölçekler, İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki ortaokullarda, öğrencilerin empatik eğilim ve çatışma çözme davranışlarını belirlemek için düzenlenmiştir.

Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar araştırma için büyük önem taşımaktadır.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Emine ÇAKIR

I.BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet : Kız Erkek
2. Sınıf : 5 6 7 8
3. Kardeş Sayısı : yok 1 2 3 4 ve üstü
4. Ailenizin Gelir Düzeyi : Düşük Orta Yüksek
5. Okuldaki Başarı Durumunuz: Zayıf Orta İyi
6. Anne- Baba Birlikte mi yaşıyor / Ayrı mı yaşıyor: Birlikte yaşıyor Ayrı yaşıyor
7. Okulunuzun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Düzeyi: Düşük Orta Yüksek

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (EEÖ)

AÇIKLAMA Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize Tamamen Uygun bulacağınızı düşünürseniz 5'e, Oldukça Uygun bulacağınızı düşünürseniz 4'e, Oldukça Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, Tamamen Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak Kararsızlık belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.		1. Tamamen Aykırı	2. Oldukça Aykırı	3. Kararsız	4. Oldukça Uygun	5. Tamamen Uygun
1	Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2	Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7	İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider.	1	2	3	4	5
8	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	1	2	3	4	5
9	Çevrede çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13	Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
14	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18	Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19	Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	1	2	3	4	5
20	Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5

EK-C Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

AÇIKLAMA Değerli öğrenciler bu ölçeğin amacı kişilerarası ilişkilerde yaşadığınız çatışma durumlarında gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Sizden istenen ölçekte yer alan çatışma durumlarında nasıl davrandığınızı 1 ile 5 arasında derecelendirmenizdir.	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Orta derecede uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
1.Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişigüzel konuşursa onunla kavga ederim	1	2	3	4	5
2.Sınıfta iki arkadaşımın top başında tartıştıklarını görsem yanlarına gidip yaptıklarının yanlış olduğunu söylerim	1	2	3	4	5
3.Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan fotoğrafımı alsa onunla kavga ederim	1	2	3	4	5
4.Arkadaşımı sınıfta kimse yokken benim ceketimin ceplerini karıştırdığını görsem neden bunu yaptığımı sorarım	1	2	3	4	5
5.Arkadaşım benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa ben de onun hakkında dedikodu yaparım	1	2	3	4	5
6.Sevdiğim arkadaşım başka birinin yanında bana aptal derse, onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve üzüldüğümü söylerim	1	2	3	4	5
7.Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam ben de grubumu toplar onları tehdit ederim	1	2	3	4	5
8.Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığımı sorarım	1	2	3	4	5
9.Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim	1	2	3	4	5
10.İki arkadaşım kavga etseler ve benim de bir taraf tutmamı söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım	1	2	3	4	5
11.Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi	1	2	3	4	5

söyleyerek görevi alsın o arkadaşımınla bir daha konuşmam					
12. Sevdiğim arkadaşım benim bazı hareketlerimden rahatsız olduğunu söylese onunla bunların neler olduğunu konuşurum	1	2	3	4	5
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim	1	2	3	4	5
14. Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün arkadaşımın başka birinin kalemini aldığını görsem o arkadaşımın yaptığı yanlış olduğunu anlatırım	1	2	3	4	5
15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim	1	2	3	4	5
16. Sınıfta ödevler verilirken öğretmen yanlışlıkla benim istediğim ödevi başkasına verse, arkadaşım da kabul etse gidip arkadaşımınla konuşur ve anlaşmaya çalışırım	1	2	3	4	5
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim	1	2	3	4	5
18. Sınıf arkadaşım ailesiyle olan tartışmasından dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum	1	2	3	4	5
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim	1	2	3	4	5
20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşlar bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum	1	2	3	4	5
21. İki öğrenci birbiriyle kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar ben de onların kitaplarını yırtarım	1	2	3	4	5
22. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşlarımı tehdit ettiğini duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum	1	2	3	4	5
23. Sınıfta birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem ben de onun hakkında kötü sözler yazarım	1	2	3	4	5
24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: Emine ÇAKIR

Doğum Tarihi: 29/12/1976

Doğum Yeri: İstanbul

Eğitim Bilgileri:

İlkokul: Piri Paşa İlkokulu (1983-1987)

Ortaokul: Eyüp İmam-Hatip Ortaokulu (1988-1990)

Lise: Eyüp İmam-Hatip Lisesi (1991-1994)

Lisans: Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü (1995-1999)

Lisans: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2010-2013)

Yüksek Lisans: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

Sultanbeyli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (2013-2014)

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (2014-....)