

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)**

**ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU EĞİTİMİ
PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME
VE AKRAN ARABULUCULUĞU BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Nuray TAŞTAN

**Ankara
Aralık, 2004**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)**

**ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU EĞİTİMİ
PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME
VE AKRAN ARABULUCULUĞU BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Nuray TAŞTAN

Danışman: Prof. Dr. Uğur ÖNER

**Ankara
Aralık, 2004**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Uğur ÖNER (Danışman)

¼ye

Prof. Dr. ¼st¼n DÖKME

¼ye

Prof. Dr. Binnur YEşILYAPRAK

¼ye

Prof. Dr. Ezel TAVşANCIL

¼ye

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2005

Prof. Dr. Meral UYSAL

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Kişinin psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan sağlıklı gelişimi, büyük ölçüde, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasına bağlıdır. İletişim kişiler arası ilişkilerin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşamda sürekli olarak farklı mekanlarda, farklı kişilerle, farklı konularda iletişim kurulmaktadır. Başkaları ile iletişimde ve etkileşimde bulunmak insanın kendini yalnız hissetmemesini ve çevresel destek almasını sağlamaktadır. Kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaşandığı ve ilişkilerin bozulduğu gözlenebilmektedir. İnsanların her biri farklı değerlere, inançlara, bakış açılarına ve gereksinimlere sahiptir. Bu nedenle aralarında, çeşitli konularda, çatışmaların çıkma olasılığı da oldukça yüksektir.

Özellikle okullarda, öğrenciler arasında çatışmaların çok fazla yaşanması, bu konuda yapılan araştırmaların artmasına neden olmuştur. Okullarda yaşanan bu sorunun çözümüne yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilere olumlu çatışma çözme becerileri eğitimi verilmesi, kendi çatışmalarını olumlu çatışma çözme yöntemlerini kullanarak çözdükleri gibi akranlarının çatışmalarını çözmelerine yardımcı olabilecekleri biçimde yetiştirilmeleri önem kazanmaya başlamıştır. Bu araştırmanın, okullarda, öğrencilere olumlu çatışma çözme ve arabuluculuk becerileri kazandırmaya yönelik eğitim verilmesine duyulan gereksinime, etkililiği deneysel olarak kanıtlanmış iki programla büyük ölçüde katkıda bulunacağına ve yeni araştırmalar için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından uygulanılabilecek özellikte olan iki programı literatüre kazandıran bu çalışma, birçok kişinin desteği ve yardımı ile, yürütülmüştür.

Öncelikle, beni her zaman her konuda destekleyen, değerli akademik katkılarının yanı sıra, insani ilişkiler açısından da kendisinden birçok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Uğur Öner'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora yaşantımın ve tez çalışmamın her aşamasında özverili katkılarda bulunan, değerli önerilerinden yararlandığım, bana duygusal anlamda da her zaman destek olan sayın hocamı tanımaktan ve birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyuyorum.

Tez çalışmamı yürütürken yol gösterici ve çalışmamı geliştirici katkılarda bulunan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Şener Büyükoztürk'e en içten teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez çalışmam sırasında gereksinim duyduğumda yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım E. Nihal Ahioğlu, Okan Yiğit ve M. İlkey Kılıç'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Programları uygulamam için uygun ortam sağlayan, uygulamaları herhangi bir zorluk yaşamadan yürütmemde büyük payı olan Özel Arı İlköğretim Okulu yönetimine en içten teşekkürlerimi sunarım. Programların uygulanması sırasındaki yardımlarından dolayı da Zehra Güden'e çok teşekkür ederim.

Araştırmama denek olarak katılan öğrencilerimin hepsine çok teşekkür ederim. Onların istekli, sorgulayan, gelişmeye ve öğrenmeye açık yaklaşımları sayesinde programların uygulama süreci verimli ve zevkli geçmiştir.

Eğitim yaşantımın her aşamasında beni her zaman destekleyen, doktora süreci boyunca ve tez çalışmam sırasında da desteklerini hep hissettiğim sevgili aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Nuray TAŞTAN

ÖZET

ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU EĞİTİMİ
PROGRAMLARININ İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU
BECERİLERİNE ETKİSİ

Taştan, Nuray

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
(Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur Öner

Aralık 2004, 400 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisi incelenmiştir.

Araştırma, bu iki programın etkililiğini test etmek amacı ile iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılan birinci aşaması, ilköğretim altıncı sınıfa devam eden 68 denekle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunun yanında, bekleme listesi kontrol grubu ve plasebo kontrol grubu olmak üzere iki kontrol grubu yer almıştır.

Çatışma çözme eğitimi programı her biri 80 dakika süren sekiz oturumda uygulanmıştır. Deney grubuna programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında; her üç gruba da, Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Grupların olumlu çatışma çözme becerilerinde anlamlı fark olup olmadığını test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (3X2 ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın ilk

aşamasındaki bulgular; deney ve kontrol grubundaki deneklerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, denemelere bağlı olarak 0.001 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinde gözlenen artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Çatışma çözme eğitimi programının olumlu çatışma çözme beceri düzeyini artırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test etmek amacı ile yapılan izleme çalışmasının sonuçları ise, çatışma çözme eğitimi programının olumlu etkisinin 0.05 düzeyinde artarak devam ettiğini göstermiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında akran arabuluculuğu eğitimi programının akran arabuluculuğu sürecini doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözümedeki etkililiği test edilmiştir. Bu amaçla her üç gruba da son test uygulandıktan sonra, deney grubundan yansız seçilen on öğrenciye her biri 80 dakika süren beş oturumlu akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanmıştır.

Akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler, akranlarının yaşadıkları gerçek çatışmaları arabuluculuk süreci aşamalarını kullanarak çözmeye çalışmışlardır. Bu uygulama sürecinde arabulucu öğrencilerin çatışma çözme süreçleri (çatışma yaşayan taraflardan ve arabulucu öğrencilerden izin alınarak) video kamera ile kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlar araştırmacı tarafından izlenerek Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu (ASDGF) üzerinde; arabulucuların arabuluculuk süreci aşamalarını doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözebilmede yeterli olmaları açısından, değerlendirilmiştir. Ayrıca arabuluculara Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu (ASDAF), taraflara Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu (ASDTF) uygulanmıştır.

Akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiği, ASDGF, ASDAF, ASDTF sonuçları ile arabulucu ve taraflarla yapılan görüşmelerin sonuçları temel alınarak, test edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasının bulguları, akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını

doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, çatışma çözüme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının kullanılışına ve etkililiğine ilişkin yeterli kanıtlar olarak ele alınmış ve tartışılmıştır.

SUMMARY

THE EFFECT OF THE CONFLICT RESOLUTION AND PEER MEDIATION PROGRAMS ON THE CONFLICT RESOLUTION AND PEER MEDITION SKILLS OF SIXTH GRADE STUDENTS

Taştan, Nuray

PhD, Department of Psychological Services in Education
(Program of Psychological Counseling and Guidance)

Adviser: Uğur Öner, PhD, a Professor of Psychological
Counseling and Guidance Program

December 2004, 400 pages

In this research the effect of conflict resolution education program and peer mediation education program applied to sixth grade students of primary education on conflict resolution skills and peer conflict resolution is examined.

The research is conducted in two stages to test the efficiency of these two programs. The first stage of the research in which design with pretest-posttest control group is used is conducted with 68 samples who are attending to sixth grade at primary school. Two other control groups, wait list control group and plasebo control group, also take place in the research together with the experimental group.

Conflict resolution education program is applied in six sessions each of which lasts 80 minutes. Conflict Resolution Questionnaire is applied all of the three groups before and after the application of the program to experimental group. Comparing pretest and posttest measures of positive conflict resolution skills level of three groups, the data analysis used was analysis of 2X3 factorial variance (ANOVA) for repeated measures. Findings of the first stage

of the research show that, there is a difference at significant level ($p < 0.001$) in the positive conflict resolution skill levels of the experimental and control samples depending on the experiments, and the important increase that is observed in the positive conflict resolution skills of the students in the experimental group is resulted from the applied conflict resolution education program.

The results of the follow up that is applied to test whether conflict resolution education program has a long duration effect on increasing positive conflict skill level has shown that positive effect of conflict resolution education program has increasingly continued at significant level ($p < 0.05$).

At the second stage of the research, efficiency of the peer mediation education program on correctly applying the process of peer mediation and the solution of peer conflicts is tested. To this purpose, after applying the last test to the three group, peer mediation education program each of which lasts 80 minutes and five sessions is applied to ten students randomly selected.

The students who are educated as peer mediators try to solve the real conflicts that their peers have experienced by using mediator process levels. During this application process, their process of solving the conflict (by having permission from targets and mediators) is recorded by video recorder. After that, mediator's correct application of mediation process levels and sufficiency in solving the peer conflicts are evaluated on Mediation Process Evaluation Observation Form (MPEOF) by watching the recordings by the researcher. Moreover, Mediation Process Evaluation Mediator Form (MPEMF) is applied to mediators and Mediation Process Evaluation Target Form (MPETF) is applied to the targets.

The efficiency of the peer mediation education program is tested by using the results of MPEOF, MPEMF, MPETF and the results of the interviews with the mediators and the targets. The results of the second stage of the research shows that the mediators who have educated on peer

mediation, apply mediation levels correctly and they can solve the peer conflicts.

These results are discussed and taken as sufficient evidents on the usefulness and effectiveness of the conflict resolution education program and peer mediation education program.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ	xv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Problem Cümlesi	7
Denenceler	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Araştırmanın Önemi	9
2. ÇATIŞMA ÇÖZME VE ARABULUCULUK KURAMLARI	
VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
Çatışma Çözme ve Arabuluculuk ile İlgili Bazı	
Kuramsal Görüşler	13
Çatışmanın Tanımı	13
Çatışma Çözme ve Arabuluculuk ile İlgili Bazı Kuramsal	
Yaklaşımlar	15
Çatışmaya Sosyal Psikolojik Bakış	15
Psikodinamik Kuram ve Yükleme Kuramları	15
Psikodinamik Kuram ve Çatışma	15
Yükleme Kuramı ve Çatışma	16
İlişki Kuramları	18
Sosyal Alış-Veriş (Mübadele) Kuramı	
ve Çatışma	18
Oyun Kuramı ve Çatışma	20

Sistem Kuramı ve Çatışma	21
Yapısal Kuram ve Çatışma	21
Yakın İlişkilerde Yaşanan Çatışma ile İlgili	
Bazı Kuramlar	25
Gelişimsel Kuramlar ve Çatışma	25
Sosyobiyolojik Model ve Çatışma	27
Bilişsel Davranışçı Kuram ve Çatışma	27
Sosyal İlişkisel Model ve Çatışma	28
Yapıcı ve Yıkıcı Çatışma Çözme	29
Çatışmanın Kaynakları	30
Çatışma Türleri	32
Çatışmanın Önemi	33
Çatışma Çözme Davranışları	35
Çatışma Çözme Süreçleri	40
Bir Çatışma Çözme Yöntemi Olarak Arabuluculuk	42
Arabuluculuk Süreci	42
Arabulucu	42
Okullarda Arabuluculuk Çatışma Çözme Yönteminin	
Kullanılması	43
Okullarda Arabuluculuk Sürecinin Uygulanması	45
Arabuluculuk İşlem Basamakları	53
Arabuluculuk Becerileri	55
Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının	
Uygulanması	56
Okullarda Uygulanan Çatışma Çözme ve Arabuluculuk	
Programlarının Tarihçesi	60
Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının	
Oluşturulmasında Kullanılan Yaklaşımlar	63
Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi ile İlgili	
Yapılan Bazı Araştırmalar	64
Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi	
ile İlgili Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar	64
Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi	
ile İlgili Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar	76

3. YÖNTEM

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Etkililiğinin Test Edilmesi Amacı ile İzlenen Yöntem	79
Araştırmanın Deseni	79
Denekler	82
Veri Toplama Aracı	84
Ölçeğin Puanlaması	85
Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	86
Ölçeğin Türkiye'deki Geçerlik Çalışması	86
Ölçeğin Türkiye'deki Güvenirlik Çalışması	88
Verilerin Analizi	89
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri	90
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Genel Amacı	92
Çatışma Çözme Eğitimi Programının İçeriği	93
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler	95
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uygulanmasında Gruba Koyulan Kurallar	96
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Uyarılar	96
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Etkililiğinin Test Edilmesi Amacı ile İzlenen Yöntem	98
Araştırmanın Deseni	98
Denekler	101
Veri Toplama Araçları	104
Verilerin Analizi	107
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri	108
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Genel Amaçları	111
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının İçeriği	112
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler	113

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Uygulanmasında Gruba Koyulan Kurallar	113
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Uyarılar	114
4. BULGULAR	
Çatışma Çözme Eğitimi Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular	116
Deney ve Kontrol Gruplarının Olumlu Çatışma Çözme Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uzun Süreli Etkisinin Sınanması	116
Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular	125
5. TARTIŞMA VE YORUM	141
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	
Sonuç	154
Öneriler	155
KAYNAKÇA	158
EKLER	174
Ek-I Çatışma Çözme Eğitimi Programının Oturumlarında Yapılan Etkinlikler, Oturumların Değerlendirmesi, Fotoğraflar ile Programın Genel Değerlendirmesi	175
Ek-II Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Oturumlarında Yapılan Etkinlikler, Oturumların Değerlendirmesi, Fotoğraflar ile Programın Genel Değerlendirmesi	300
Ek-III Çatışma Çözme Ölçeğinin Orijinali	378
Ek-IV Çatışma Çözme Ölçeğini Geliştiren Prof. Dr. Jock McClellal'ın Gönderdiği İzin Mektubu	381
Ek-V Çatışma Çözme Ölçeğinin Türkçe Formu	383
Ek-VI Çatışma Çözme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	386
Ek-VII Çatışma Çözme Ölçeğinin Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları	387
Ek-VIII Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu	388
Ek-IX Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu	391

Ek-X	Akran Arabulucusu Görüşme Formu	394
Ek-XI	Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu	395
Ek-XII	Taraf Görüşme Formu	398
Ek-XIII	Akran Arabuluculuğu Süreci Görüntü Kayıtları CDleri	399

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1	Araştırma Deseni	82
Çizelge 2	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları	84
Çizelge 3	Araştırma Deseni	100
Çizelge 4	Akran Arabuluculuğu Programına Katılmaya ve Akran Arabulucusu Olmaya Gönüllü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımları	102
Çizelge 5	Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	117
Çizelge 6	Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	119
Çizelge 7	Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Sontest-İzleme Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	121
Çizelge 8	Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Sontest/İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	122
Çizelge 9	Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Sontest Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	124
Çizelge 10	Deney Grubunun Sontest ile İzleme Testi Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Puanları Arasındaki Farkın t-Testi Sonucu	125

Çizelge 11	Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu ve Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	126
Çizelge 12	Akran Arabulucuları ile Yapılan Görüşme Sonuçları	129
Çizelge 13	Taraflarla Yapılan Görüşme Sonuçları	134

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

İnsan sadece biyolojik bir varlık değil aynı zamanda toplumsal bir varlıktır, başka kişilerle ilişki kurarak değişir, gelişir ve toplumsallaşır. Doğduktan hemen sonra etkileşime girilen ilk kişiler aile üyeleridir, daha sonra öğrenim yaşamının başlamasıyla birlikte, akranlarla ve öğretmenlerle etkileşim kurulmaya başlanır. Okul yaşamı insanın toplumsallaşma sürecinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Okul, kişiler arası etkileşimin yoğun bir biçimde yaşandığı bir ortamdır; öğrenciler hem birbiri ile hem de öğretmenleri ile sürekli iletişimde bulunurlar. Sürekli iletişimde bulunmak zaman zaman anlaşmazlıkları da beraberinde getirir. Çünkü herkesin kendine özgü düşünme tarzı, değerleri ve inançları vardır; kısacası, her kişi yaşanan olaylara farklı açıdan bakmakta, farklı yorumlar getirmekte ve farklı tepkilerde bulunmaktadır. Bu durum, günlük yaşamda, zaman zaman uyumsuzluğa düşülmesine ve çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Okul yaşamında da her öğrencinin birbirinden farklı özellikleri ve yaşantıları olduğu düşünülürse, birbirlerini algılayış biçimlerinin farklı olmasından doğan çatışmaların yaşanması doğaldır.

Günlük yaşamda ya da okul ortamında yaşanan çatışmaların nasıl çözümleneceği kişilerin çatışmaya verdikleri tepkiye bağlı olarak değişmektedir. Çatışmaya nasıl tepkide bulunulacağı da büyük ölçüde; bireyin çatışmaya bakış açısına, geçmiş yaşantılardaki öğrenmelere, model almaya ve diğer insanların çatışmaya verdiklere tepkilere bağlıdır. Sıklıkla baş vurulan

çatışma çözüme stratejilerinin neler olduğu ile ilgili farkındalık kazanılması yaşanan çatışmaların olumlu biçimde çözümlenmesinde etkili olabilmektedir. Okul ortamında da öğrenciler çatışmanın tanımını, doğasını, farklı çatışma çözüme tepkilerini ve stratejilerini, olumlu çatışma çözüme yöntemlerini öğrenirlerse, aralarındaki farklılıklardan doğan çatışmaları yapıcı bir biçimde çözümlerler.

Çatışma, kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanabilir. Çatışma kişinin kendi içinde olabileceği gibi, kişi ile başka bir kişi ya da grup arasında ve gruplar arasında olabilir (Robbins, 1994). Kişiler arası çatışma açısından bakıldığında; çatışma iki ya da daha fazla kişi arasında yaşanan bir uyumsuzluk durumudur ve insan yaşamının doğal bir parçasıdır (Deutsch, 1994; Lulofs ve Cahn, 2000; Deutsch ve Coleman, 2000). Günlük yaşam içerisinde evde, okulda, işyerinde ya da herhangi bir başka ortamda çatışma yaşanabilmektedir. Yaşanan bu çatışmalar, bazı durumlarda, engelleyici ve öfkelenendirici özellikte olabilmektedir (Yates, 1966; Deutsch, 1973). Bunun yanı sıra çatışmalar görmezden gelinilmekte, bastırılmakta ya da çatışmadan kaçma yolları aranabilmektedir. Bunun nedeni de, genellikle, çatışmalarla etkili bir biçimde başa çıkma becerilerine sahip olunmaması ve yapıcı çatışma çözüme stratejilerinin bilinmemesidir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Genellikle kişiler arası çatışmalar, kişilerin belli bir seçenek üzerinde anlaşamamaları ve uzlaşamamaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Ancak her anlaşmazlık, kişiler arası çatışmaya yol açmayabilir. Yaşanan bir anlaşmazlığın taraflar arasında çatışmaya yol açması için, taraflardan en az birinin bir anlaşmazlık olduğunu fark etmesi, bu anlaşmazlıktan rahatsızlık duyması ve bu durumu değiştirmeye yönelik girişimlerinin diğer kişi ya da kişiler tarafından engellendiğini düşünmesi gerekmektedir. Tarafların anlaşmazlığın farkında olmadığı ya da bu anlaşmazlıktan rahatsızlık duymadıkları durumlarda çatışma yaşanmaz (Robbins, 1994).

Herhangi bir çatışma durumunda, çatışma yaşayan taraflardan biri karşı tarafı ikna ederek ya da güç kullanarak çatışmayı kazanmaya çalışabilir. Böyle bir durumda taraflardan biri diğeri üzerinde üstünlük kurmaktadır. Bazı durumlarda ise, çatışma yaşayan taraflardan biri çatışmadan kaçabilir, kendi istek ve gereksinimlerinden vazgeçerek, karşı tarafın isteklerini kabul edebilir. Johnson ve Johnson (2000) çatışma yaşayan tarafların her ikisinin de istek ve gereksinimlerini karşılayacak, yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çeşitli konulardaki kişiler arası çatışmalara okul ortamında; öğrenciler, öğrenci-öğretmen ve öğrenci ile diğeri otorite figürü olan kişiler arasında çok fazla rastlanmaktadır (Girard ve Koch, 1996). Bazı öğrenciler bu çatışmalarla kolaylıkla baş edilmektedir, ancak bazıları ise baş etmekte çok fazla yeterli olamamaktadırlar. Eğer öğrenciler günlük yaşamın akışında, karşılaştıkları çatışmaları çözerken sistemli bir biçimde sorun çözme yöntemlerini kullanabilirse, yaşanan çatışmalar ilişkilerini geliştirebilir.

Farklı kültürel, ekonomik ve sosyal yapıdan birçok öğrenci okul ortamında bir araya gelmektedir. Öğrenciler gerek okul ortamına gerekse birbirine uyum sağlamaya çalışmakta, birbirini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklılıklar olaylara değişik açılardan bakmalarına, böylece farklı düşünceler üretmelerine neden olmaktadır. Farklı bakış açıları, farklı düşünce tarzları nedeni ile, aralarında uyumsuzluk ve çatışma durumu ortaya çıkabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000). Öğrencilerin, okul ortamında yaşadıkları çatışmalara gösterdikleri tepkiler de aileden, çevresinden ya da medyadan öğrendikleri ile doğru orantılı olabilmektedir. Bemak ve Keys (2000), yaptıkları bir çalışmada; çocuk ve gençlerin, çatışma yaşadıklarında, şiddet gösterdikleri ve saldırgan davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacılar, öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler (Johnson ve Johnson, 1995a; Johnson ve Johnson, 2000;

Bemak ve Keys, 2000). Çatışma durumunda tarafların, fiziksel ya da sözel saldırıda bulunma gibi olumsuz çatışma çözme yollarını kullanmaları çatışmanın sonuçlarının, her iki taraf için de, yıkıcı olmasına neden olmaktadır. Oysaki çatışmalar yapıcı bir biçimde sonuçlandığında, çatışma yaşayan kişiler olumlu bir değişim ve gelişim yaşayabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000) .

Araştırma sonuçları, özellikle son yıllarda, ortaöğretim ve lise dönemindeki öğrenciler arasında şiddet, kavga, isim takma gibi istenmedik davranış biçimlerinin çok yaygın olduğunu göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1994; Carruthers, Carruthers, Day-Vines, Bostick ve Watson, 1996). Ortaöğretim ve lise dönemi; fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimin yaşandığı kritik dönemlerdir. Ergenlik öncesi dönem olan ortaöğretim döneminde ve ergenliğin yaşandığı lise döneminde; öğrenci, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışmakta, kimlik arayışına girmekte ve psikolojik anlamda kendini baskı altında hissedilmektedir (Dusek, 1987; White, 1989). Ergenliğe geçiş döneminde ve ergenlikte yaşanan değişimler ergenin çevresindeki kişilerle anlaşamamasına; akranları, öğretmenleri ve ailesi ile çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Öğrenciler, okul ortamında, akranları ya da öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalarda yapıcı çözüm yollarını kullanarak çatışmaları olumlu biçimde çözemediklerinde, okulda kaliteli bir öğrenme ve öğretme ortamının, sağlıklı kişiler arası ilişkilerin yaşanma olasılığı da azalmaktadır.

Johnson ve Johnson (2000), okullarda, çatışmayla olumlu biçimde başa çıkma yollarının öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çatışma yaşamın vazgeçilmez ve normal bir parçasıdır ve çatışma olmadan gelişme değişme yaşanmamaktadır. Bu nedenle yapıcı çatışma çözme yöntemlerini kullanma becerisinin kazanılması oldukça önemlidir (Deutchsh, 1994). Öğrencilere yapıcı çatışma çözme yöntemlerini öğretmek ve çatışma çözme süreci için gerekli becerileri kazandırmak amacı ile Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok çatışma çözme eğitimi programı geliştirilmiştir ve programlar müfredat programları içinde yer alarak öğrencilere uygulanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1994).

Uygulanan bu programlardan en etkili olanlarından biri; çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programıdır. *Arabuluculuk*; arabulucu adı verilen, eğitim almış, üçüncü tarafsız bir kişinin yardımı ile çatışmaların ele alındığı, bir çatışma çözme yöntemidir. Yapılan çalışmaların bulguları, gençler arasında yaşanan çatışmaların olumlu bir biçimde çözümünde kendi akranlarının arabuluculuğunun daha etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü kendi yaşıtı olan birini bir yetişkine oranla daha yakın hissetmektedirler (Azmitia, 1988; Gerber ve Terry-Day, 1999). Geliştirilen tüm çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının dayandığı temel felsefe; öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözmede, kendi denetimlerini yapabilmelerini sağlamak ve akranlarından birinin yardımı ile yapıcı çatışma çözme yollarını kullanarak çatışmalarını çözebilmeleridir (Johnson ve Johnson, 1994; Gerber ve Terry-Day, 1999).

Okullarda, çatışma çözme programları ile birlikte arabuluculuk programları da uygulanarak; öğrenciler, hem olumlu çatışma çözme becerileri hem de arabuluculuk becerileri kazanmaktadır. Çatışma çözme ve arabuluculuk programları uygulanarak arabulucu öğrencilerin yetiştirilmesi, toplumda, barış ve demokrasinin yaygınlaşmasını sağlaması açısından da önemlidir. Çünkü bir arabulucunun yetişmesi; toplum yaşamının çeşitli kesitlerinde iletişim yolunu açan kişilerin var olması anlamına gelmektedir. Okullarda çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarının uygulanması; çatışmaların yapıcı bir biçimde çözümlenmesini sağlayarak öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ve enerji harcayabilmekte, böylece, akademik başarıları artmaktadır.

Türkiye’de yüksek lisans tezi kapsamında yapılmış bir çalışmada; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin; kişiler arası problem çözme algılarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin; kişiler arası problem çözme algıları alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin algısına oranla yüksektir. Kişiler arası problem çözme algısı açısından cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte; ana-baba tutumları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu ile yetişen öğrencilerin kişiler arası problem çözme algısı otoriter

anne-baba tutumu ile yetişen öğrencilerin kişiler arası problem çözme algısından yüksektir (Terzi-Işık, 2000). Türkiye’de, öğrencilerin kişiler arası problem çözme algılarını inceleyen çalışmaların yanı sıra, çağın sorunu olan şiddet içeren davranışları engelleyebilecek, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların yaşantılarını olumsuz yönde etkilememesini sağlayacak, yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin kullanılmasına yardımcı olacak, çatışma çözme ve arabuluculuk becerileri kazandıracak, etkililiği denenmiş ve değişik yaş gruplarına (okulöncesi, ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, lise ve yükseköğretim) yönelik hazırlanmış çatışma çözme ve arabuluculuk programlarına da gereksinim vardır. Türkiye’de yapılan, okullarda uygulanmak üzere hazırlanmış çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının etkililiğinin test edildiği, çalışmalar şunlardır: Özgüt (1991), üniversite öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitiminin iletişim çatışmalarına girme eğilimine etkisini incelemiştir. Pekkaya (1994), ortaokul 2. sınıf (ilköğretim 7. sınıf) öğrencileri ile yaptığı çalışmada; arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çam (1997), üniversite dördüncü sınıfta olan öğretmen adaylarına uygulanan iletişim becerileri eğitimi programının, ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisini incelemiştir. Öner-Koruklu (1998), ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan arabuluculuk eğitimi programının çatışma çözme davranışlarına etkisini incelediği bir çalışma yapmıştır. Kavalcı (2001), yaptığı çalışmada, çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimlerine etkisini test etmiştir. Çoban (2002), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programının, çatışma çözme stratejilerine etkisini incelemiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda öğrencilere çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarından birinin uygulandığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda, hem çatışma çözme eğitimi programının hem de arabuluculuk eğitimi programının birlikte uygulandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, eğitim verilen akran arabulucusu öğrencilerin çatışma çözme sürecinde yer aldığı ve arabulucu olarak akran

çatışmalarını çözmeye başarılı olup olmadıklarını inceleyen bir çalışma da yapılmamıştır.

Bu çalışmada, sözü edilen gereksinimin giderilmesi hedeflenerek; önce ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine çatışma çözme eğitimi verilmiştir ve uygulanan programın etkililiği test edilmiştir. Daha sonra çatışma çözme eğitimi alan öğrenciler içerisinde bir gruba, arabuluculuk becerileri kazandırmaya yönelik bir eğitim verilerek, akran arabulucuları yetiştirilmiştir ve bu akran arabulucularının okul içerisinde yaşanan birkaç sorunu ele alarak arabuluculuk yapmaları istenerek süreç değerlendirilmiştir.

Problem Cümlesi

Çatışma Çözme Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri arasında bir fark var mıdır?

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programı akran arabuluculuğu süreci adımlarının doğru biçimde uygulanmasında ve akran çatışmalarının çözülmesinde etkili midir?

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir.

Denenceler

Çatışma Çözme Eğitimi Programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerileri düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerine göre, (a) artma olur ve (b) bu artma uzun sürelidir.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri, (a) akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulayabilir (b) akran çatışmalarını çözebilir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın denekleri Özel Arı İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri olduğu için, elde edilen bulgular, ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada belirlenen olumlu çatışma çözme becerileri “Çatışma Çözme Ölçeği”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen akran arabulucularının arabuluculuk süreci adımlarını uygulama ve akran çatışmalarını çözme başarıları “Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu”, “Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu” ve “Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmadaki kavramlar, aşağıdaki tanımladıkları anlamlarda kullanılmıştır.

Çatışma (conflict): Çatışma iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Mourer, 1991).

Çatışma çözme (conflict resolution): Anlaşmazlıkları olan tarafların, başarılı bir sonuca ulaşmak için birlikte yürüttükleri bir çalışma sürecidir (Mourer 1991).

Arabuluculuk (mediation): Arabuluculuk eğitim almış doğal ve kabul edici üçüncü tarafsız bir kişinin sorun yaşayan kişilerin, problem çözme

adımlarını izleyerek, çatışmalarını çözmelerine yardımcı olmasındır (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabulucu (mediator): Arabulucu, arabuluculuk sürecini uygulayarak, iki ya da daha fazla kişinin aralarında çıkan çatışmayı çözmelerine yardımcı olan tarafsız üçüncü kişidir (Smith ve Sidwell, 1990).

Araştırmanın Önemi

Yaşamını sürdürebilmesi için diğer insanlara gereksinim duyan ve sosyal bir varlık olan insan; sürekli olarak başkaları ile ilişki kurmak, onlardan destek almak ve onları destelemek ister. İnsanların birbiri ile iletişim kurma, birbirinin düşüncelerini, bakış açılarını öğrenme, başkaları ile birlikte olma isteği doğaldır ve sosyal yaşamın sürdürülebilmesi için gereklidir. Ancak her insanın doğuştan getirdiği genetiksel özellikleri, yetiştiği kültürü, çevresi, ailesi ve dünyaya bakış açısı farklıdır. Bu nedenle sosyal yaşam içerisinde kişiler arası ilişkilerde anlaşmazlıkların, düşüncelerde, algılarda, değerlerde, istek ve gereksinimlerde farklılıkların olması doğaldır.

Günlük yaşamda her ortamda ve her yaş grubundaki kişiler arasında herhangi bir nedenle çatışma yaşanabilmektedir. Yetişkinler, gençler, çocuklar kendi yaş grubundan kişilerle çatışma yaşayabileceği gibi, çocuklarla yetişkinler arasında da çeşitli nedenlerle çatışma yaşanabilir. Evde, işyerinde, okulda, sokakta, toplu taşıma araçlarında ya da medyada yaşanan çatışmaların kaynaklarının ve yapıcı çözüm yollarının bilinmesi; insanların birbiriyle ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütmesi, yaşam içinde yerine getirilmesi gereken görevlerin aksamaması açısından gereklidir.

Son yıllarda çocuklar ve gençler arasında şiddet içeren davranışların artması; okullarda yaşanan şiddetin nedenlerinin araştırılmasını ve yaşanan bu şiddetin ortadan kalkmasının yollarının aranmasını gerektirmiştir. Araştırma sonuçları, okul yaşamında herhangi bir çatışma durumunda öğrencilerin öfkelerini kontrol edemediklerini, birbirine sözel ya da fiziksel

saldırıda bulduklarını göstermektedir (Gentry, 2000). Öğrencilerin, çatışma yaşadıklarında, sözel ya da fiziksel saldırıda bulunmayı etkili bir yöntem olarak görmeleri ve kendilerince etkili buldukları bu yöntemi uygulamaları; onların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini bozmakta ve eğitim yaşamlarında verimli olamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle onlara akranlarıyla, öğretmenleriyle ve okul yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmelerine yönelik eğitim verilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilere olumlu çatışma çözme becerileri kazandırılarak; çatışma yaşayan tarafların hepsinin çıkarlarının gözetildiği yapıcı çözüm yolları ile çatışmaları çözmelerine yardımcı olunursa, daha etkili öğrenme ve öğretme yaşantılarının gerçekleştiği sağlıklı sınıf ve okul ortamları da oluşturulabilir. Öner'e (1999) göre; etkin bir okul ortamı öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulda çalışan herkesin çatışma çözme becerilerini kazanmalarıyla sağlanabilmektedir. Çünkü çatışmalarını çözmeyi öğrenen öğrenciler dış denetime gerek duymamaya başlarlar, çatışmalarını öğretmenlerinin ya da yöneticilerin çözmesini beklemeyip kendileri çözebildikleri gibi onlarla işbirliği yaparak da çözebilirler.

Okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerinden biri de; öğrencilerin içinde buldukları yaş dönemlerine özgü yaşadıkları değişimlerdir. Dusek (1987) ergenlik döneminde kişinin hem kendi içinde hem de çevresiyle çatışmalarının arttığını belirtmiştir. Benmerkezci düşüncenin hakim olduğu bu dönemde, ergen için, sadece kendi düşünceleri ve bakış açısı doğrudur; bu nedenle gerek akranlarıyla gerekse yetişkinlerle sıklıkla çatışma yaşayabilmektedir (White, 1989). Çatışmaların arttığı ergenlik dönemine, öğrencilerin, çatışma çözme becerilerine sahip olarak girmeleri, bu dönemde yaşayacakları çatışmaları olumlu biçimde çözebilmelerini sağlayacaktır. Ergenlik öncesi dönemde çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmesi; hem bu yaş döneminde hem de ergenlikte, gerek kendilerinin gerekse akranlarının yaşadıkları çatışmaları çözerken, yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmaları açısından yararlıdır.

Çatışma kendi başına olumlu ya da olumsuz değildir; olumlu ya da olumsuz olan çatışmaya gösterilen tepkilerdir. Çatışmaya gösterilen tepki,

insanın yıkıcı ve yarışmacı bir deneyim yaşamasına neden olabileceği gibi, gelişme olanağı sunan yapıcı bir deneyim de sunabilir (Crawford ve Bodine, 1996). İnsan çatışmalar içerisinde kendini ve başkalarını tanıma olanağı bulur. Çatışmalarını çözerken diğer insanlarla iletişime girerek gelişir; çünkü, insan kişiliği ilişkiler içerisinde oluşmakta ve gelişmektedir. Çatışma yaşamın ve toplumsal bir varlık olmanın doğal ve kaçınılmaz bir sonucu olduğuna göre; çatışmalara yapıcı bir biçimde tepki vererek, gelişme olanağını yakalamak gereklidir. Çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmek ise, çatışmanın nedenlerine ve çatışma çözme ilkelerine ilişkin bir anlayışın geliştirilmesi ile olanaklıdır. Bu anlayış toplumsal yaşama aktarıldığında ise, barışçıl yollar kullanılarak, şiddetin üstesinden gelinebilir.

Öncelikle okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmak üzere, farklı yaş gruplarına (okul öncesi, ilköğretim 1. ve 2. kademe, lise ve yükseköğretim) uygunluğu ve etkililiği sınanmış paket programların hazırlanması yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı önem taşımaktadır.

Özellikle çatışmaların arttığı ve sosyal ilişkilerin oldukça önem kazandığı ilköğretim 2. kademe ve lise dönemindeki öğrencilere yönelik çatışma çözme ve arabuluculuk programları, öncelikle, ele alınmalıdır. Öner (1999), günümüzde okullarda, öğrenciyi disipline etme yolları ceza ve ödül uygulamalarından uzaklaşarak, çatışmaların yaşanmasında ve çözümünde daha yapıcı, öğrenciyi geliştirici yöntemlerin kullanımına geçiş olduğunu belirtmiştir. Öner'e (1999) göre; eğitimin amacı, öğrenciyi dışardan baskılarla disiplin altına almaya çalışmak değil, onun kendi iç denetimini kurmasına yardımcı olmaktır. Öğrencilerin iç denetimlerini geliştirici çalışmaların başında ise, okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının uygulanması gelmektedir.

Okullar toplumun geleceğinin belirleyicisidir, ancak okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde kullanılan geleneksel yöntemler barışçıl ve demokratik ortamın sağlanması için yeterli değildir. Bu nedenle okullarda barışçıl bir ortamın sağlanabilmesi için öğrencilerin gelişimine katkıda

bulunabilecek becerilerin kazandırıldığı programların uygulanması bir zorunluluktur (Öner, 1999).

Bu çalışmada grupla uygulanmak üzere, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine yönelik, çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı geliştirilmiştir. Çünkü okullarda öğrenme ancak güvenli ve disiplinli bir ortamda sağlanabilir, etkili eğitimin gerçekleşmesi için de şiddet ve yıkıcılık içeren davranışların önlenmesi gerekmektedir. Okullardaki öğrenme ortamının etkili olması, kişiler arası ilişkilerin sağlıklı biçimde yürümesi, okul programlarında çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının yer alması ile olanaklı olabilir.

Bu çalışmada geliştirilen programlar; okullarda uygulanarak, öğrencilerin akranlarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurmalarına, çatışmalarını çözerken olumlu çatışma çözme becerilerini kullanmalarına, böylece, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra, araştırmacılar tarafından, farklı yaş gruplarına yönelik hazırlanacak çatışma çözme eğitimi ve arabuluculuk eğitimi programları için de yol gösterici olacaktır.

BÖLÜM II

ÇATIŞMA ÇÖZME VE ARABULUCULUK KURAMLARI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çatışma kavramına, kuramsal görüşlere, çatışma çözme sürecine, arabuluculuk kavramına, arabuluculuk süreci ile ilgili açıklamalara ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Çatışma Çözme ve Arabuluculuk ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

Aşağıda öncelikle çatışma kavramının bazı tanımlarına, çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili temel kuramlara, yapıcı ve yıkıcı çatışma çözme yollarına, çatışmanın kaynaklarına, çatışma türlerine, çatışmanın önemine, çatışma çözme davranışlarına, çatışma çözme süreçlerine ve bir çatışma çözme yöntemi olarak akran arabuluculuğu sürecine değinilmiştir. Daha sonra okullarda arabuluculuk ve çatışma çözme programlarının uygulanması ele alınmıştır. Son olarak da konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Çatışmanın Tanımı

Çatışma konusundaki literatür incelendiğinde; çok fazla çatışma tanımının yapıldığı görülmektedir. Johnson ve Johnson (1979, 1991), birçok araştırmacı tarafından yapılan tanımlamalar arasında, çatışma kavramının en etkili tanımının M. Deutsch tarafından yapıldığını belirtmiştir. M. Deutsch'ın ve diğer araştırmacıların çatışma tanımları aşağıda verilmiştir.

Deutsch (1973) çatışmayı; birbirine uymayan etkinliklerdeki, çıkarlardaki, isteklerdeki, değerlerdeki farklılıklar ya da kişiler arasında yaşanan rekabet olarak tanımlamıştır. Çatışma birbiri ile uyuşmayan davranışların varolduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu birbiri ile uyuşmayan davranışlar iki ya da daha fazla kişi, iki ya da daha fazla grup arasında ortaya çıkabilir.

Wilmot ve Wilmot (1978) çatışmayı; kaynaklar kıt olduğunda, en az iki kişinin birbirini amaçlarına ulaşmada engelleyici olarak görmesi durumu olarak tanımlamıştır.

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

Mourer (1991) çatışmayı; iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiri ile uyuşmaması durumunda ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Johnson ve Jonhson (1995a) ise çatışmanın küçük olması durumunun aynı fikirde olmamak, büyük olması durumunun ise savaş olduğunu belirtmiştir. Çatışma kaçınılmaz olarak yaşantımızda yer almaktadır. Bu nedenle çatışma kötü, istenmedik ve anormal bir durum olarak nitelendirilmez (Aber, Brown ve Henrich, 1999).

Sonuç olarak çatışma; isteklerdeki, inançlardaki değerlerdeki ya da gereksinimlerdeki farklılıklar nedeni ile iki ya da daha fazla kişi arasında anlaşmazlık çıkması ya da gerginlik yaşanması durumu olarak tanımlanabilir.

Çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların her biri çatışma kavramına, çatışma çözmeye, arabuluculuk kavramına ve arabuluculuk sürecine farklı bakış açıları getirmiştir. Bu kuramsal yaklaşımlardan aşağıda söz edilmiştir.

Çatışma Çözme ve Arabuluculuk ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilerin belirli çatışma durumlarında nasıl davrandıklarını açıklamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar vardır. Kişiler arası çatışmayı incelerken kuramları ele almanın birçok nedeni vardır. Kuramlar; kişiler arası çatışmanın anahtar kavramlarına, ortaya çıkışına ve çatışmaların çözümünde ne tür tekniklerin kullanılacağına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, kişilerin çatışma durumlarında tepkilerini nasıl seçtiklerini de açıklarlar. İletişim becerileri kişiler arası çatışmayı etkileyen etmenlerden biri olarak görülmele birlikte, sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalarda çatışmanın oluşması ve çözümüne ilişkin faktörler de ele alınmıştır.

Çatışmaya Sosyal Psikolojik Bakış

Psikodinamik Kuram ve Yükleme Kuramları

Çatışma kuramları kişinin çatışma durumları içine nasıl girdiğini ve çatışma süreçlerinin nasıl işlediğini açıklamaktadır. Kuramlardaki anahtar kavramlar; kişilerin çatışma durumlarındaki davranışlarını ve nedenlerini, kişisel özelliklerini ve düşünme yollarını birleştirmektedir. Aşağıda psikoloji kuramlarının çatışma kavramına ve çatışma çözme davranışlarına ilişkin bakış açıları açıklanmaya çalışılmıştır.

Psikodinamik Kuram ve Çatışma: Sigmund Freud ve Freudian yaklaşımı benimseyenler insanların içsel durumlarına bağlı olarak çatışma yaşadıklarını belirtirler. Hem bireyin kendinden kaynaklanan çatışma (çatışma yaşanan kişilerle ilişkili olmadan ortaya çıkan) hem de yanlış yere koyma ya da yön değiştirme (çatışmanın yanlış insanlara ve yanlış durumlara yöneltilmesi) büyük ölçüde psikodinamik kaynaklıdır. Psikodinamik kuram çatışmanın nasıl ortaya çıktığını birkaç açıdan açıklamaktadır. Freud kişinin fiziksel enerjisinin çeşitli etkinliklere kanalize olduğunu belirtmiştir; çatışmaya yol açan bu fiziksel enerji uygun ortamlarda ortaya çıkabileceği gibi uygun

olmayan ortamlarda da ortaya çıkabilmektedir. Bu fiziksel enerji kişiliğin içinde yer alan id, ego ve süperego dan etkilenmektedir. İnsan kişiliğinin temel yapısını *id* oluşturmaktadır. *İd* biliçdışı süreçleri içermektedir ve libido idde yer almaktadır. *Superego* da ego idealini ve bilinci temsil eder. *Ego* ise id ve superego arasında dengeyi sağlar. Ego kişinin saldırgan davranışlarının yer değiştirmesine neden olarak; toplum tarafından kabul edilen ve değer görebilecek biçime dönüştürür. Böylece saldırgan davranışlar bastırılır ya da yer değiştirir (Geçtan, 1998).

Kaygı da kişinin bulunduğu durumla ilgili bir tehlikenin varolduğunu algılaması durumudur; engellenme duygusunun yaşanmasına ve gerilime neden olmaktadır. Kişi; birilerinin amaçlarını engellemesinden korktuğunda ya da yaptıklarını beğenmediği durumlarda kaygı duymaktadır (Geçtan, 1998). Çatışma durumunda kişinin kaygı duyması, duruma tepki verirken gerginlik hissetmesine, esnek olamamasına ve yıkıcı çatışma çözme stratejileri izlemesine neden olmaktadır

Psikodinamik kuram kişinin saldırganlık dürtülerinin ve kaygılarının etkisi altında çatışma durumunda nasıl tepkide bulunduğunu açıklamaktadır. Bu kuram, ergenlik döneminde yaşanan çatışmaların da ergende meydana gelen biyolojik değişimlerin sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Ergendeki biyolojik değişiklikler Oedipal çatışmanın yeniden uyanmasına neden olmaktadır. Ayrıca ergenlik yıllarında id ve superego arasındaki çatışma, içsel çatışmalara neden olmaktadır, bu durum da, ergenin kaygı duymasına yol açmaktadır. Ergen yaşadığı kaygıyı azaltmak için ailesi ile çatışma yaşayabilir, ailesinden bağımsız olmayı tercih edebilir ve akranlar anne-baba ile yakın ilişkisinin yerini alarak giderek daha önemli olmaya başlar. Kuram, ergenin bu davranışlarının süreklilik göstermediğine dikkat çekmektedir. Çok fazla olmamakla birlikte ergenin ailesi ile ilişkilerinde bozulma meydana gelmektedir. Libidonun zorlaması ile ergen anne-baba ile çatışma içine girebilmektedir (Laursen ve Collins, 1994).

Yükleme Kuramı ve Çatışma: Yükleme kuramına göre; çatışma yaşayan kişiler birbirinin davranışlarına ilişkin olarak yaptıkları yüklemeler

doğrultusunda tepki verirler. Çatışma durumuna ilişkin yapılan yüklemeler; yaşanan çatışmanın tanımlamasını, diğer kişinin davranışlarının anlamının açıklanmasını, çatışmayı çözmek için uygulanacak stratejilerin seçimini etkilemektedir. Taraflar birbiri ile ilgili yaptığı yüklemelere bağlı olarak yıkıcı ya da yapıcı çatışma çözme stratejilerini seçebilirler (Schwarzwald ve Koslowsky, 1999).

Yükleme kuramına göre; insanlar başkalarının davranışlarını, şu üç durumda, saldırgan olarak algılayarak öfke duyarlar ve karşılık verme eğilimi içinde olurlar. *Birincisi*, diğer kişinin davranışlarının seçenekleri sınırlayıcı ve amaçlara ulaşmayı engelleyici olarak görülmesi. *İkincisi*, diğer kişinin kasıtlı olarak zarar verici davrandığının düşünülmesi. *Üçüncüsü*; diğer kişinin davranışlarının normal dışı ya da kanuna aykırı olarak algılanması. Çatışma yaşanan kişinin başka bir seçeneğinin olmadığını ve koşulların belirli bir biçimde davranmaya yönelttiğinin düşünüldüğü durumlarda, ona karşı öfke duyma ve saldırgan bir tutum içine girme olasılığı azalmaktadır (Lulofs ve Cahn, 2000).

Yükleme kuramına göre; çatışma bir dizi duygusal, bilişsel, ve davranışsal öğeden oluşmaktadır. Kişi bazı engellenmeler hissettiğinde bu engellenmelerin nedenlerinin neler olacağına ilişkin olarak düşünmeye başlar; çatışma durumuna verdiği tepkiler de nedenlere ilişkin algılamalarına bağlı olarak değişmektedir. Bu kurama göre; çatışma durumunda taraflar yaşanan durum ile ilgili düşündükten sonra tepkide bulunurlarsa, olumsuz davranışlarda bulunma olasılıkları azalacaktır. Ancak bazı durumlarda çatışma aniden ortaya çıkmakta ve kişinin düşünmek için yeterince zamanı olmamaktadır. Eğer çatışma belirli bir zaman diliminde ortaya çıkıyorsa bu model kullanılabilir; en azından, kişi çatışma durumu ile ilgili olarak karar verebileceğini, diğerlerinin davranışlarının etkilerini ve kendi davranışlarını seçebileceğini hatırlar (Lulofs ve Cahn, 2000).

Yapılan yüklemelerden kaynaklanan çatışmalara ilişkin birçok araştırma vardır. Sosyal psikolojide aktör-izleyici yanlılığı denilen kavrama göre; kişi diğerlerinin olumsuz davranışlarını içsel ve kontrol edilebilir

olduğunu düşünürken, kendi olumsuz davranışlarının dışsal etkenlerden kaynaklandığını ve kontrol edilemez olduğunu düşünür. Sosyal psikolojide yer alan bir diğer kavram da dikkat çekme yanlılığıdır. Bu kavrama göre; etken ve olumsuz davranışlar, edilgen ve olumlu davranışlara oranla daha fazla dikkat çekmektedir. Bazı kişiler çatışma yaşadığı kişinin olumsuz davranışlarına daha çok dikkat etmektedir ve rekabete yönelik davranabilmektedir. Bazıları ise, çatışma davranışları konusunda daha fazla duyarlı, işbirlikçi olabilmektedir ve yapıcı mesajlar verme eğilimindedir (Canary, Cupach ve Messman, 1995).

İlişki Kuramları

Psikodinamik ve yükleme kuramları kişiyi çatışmanın anahtar ögesi olarak görmekle birlikte, aşağıda açıklanan kuramlar kişiler arası ilişkinin çatışmanın ortaya çıkışını ve çözümünü etkilediği üzerinde durmaktadır. Sosyal alış-veriş (mübadele) ve sistem kuramı, çatışmayı bu açıdan ele alan iki önemli kuramdır.

Sosyal Alış-Veriş (Mübadele) Kuramı ve Çatışma: Sosyal alış-veriş (mübadele) kuramına göre; insan kişiler arası ilişkilerini; ilişki için harcadıkları çabaya (bedel) ve ilişki sonucunda elde ettiklerine (ödül) bağlı olarak değerlendirirler. İnsan, ilişkilerindeki ödül ve bedelleri; karşılaştırma düzeyi (KD) ve alternatif karşılaştırma düzeylerini (KD_{alt}) temel alarak belirler. Çatışmaya, o ilişkiden elde edilen ödülün, ödenen bedelle karşılaştırıldığında daha az olduğu durumlarda girilmektedir (Canary, ve diğerleri, 1995).

KD ve KD_{alt} , ilişkilerdeki doyumun rolünü ve kişiler arası çatışma ile ilişkisini açıklamaktadır. KD, insanların, ilişkilerinin ne kadar doyum verici ve çekici olduğunu tanımlaması ile belirlenmektedir. Eğer ilişkinin ödülleri bedelleri ile karşılaştırıldığında KD'nin üstündeyse ilişki doyum verici olarak değerlendirilecek, sonuçlar KD'nin altındaysa; ilişki doyum verici olarak değerlendirilmeyecektir. Kişinin ilişkiye ilişkin KD'si; ilişkinin tüm olası sonuçlarının, doğrudan ilişki ile ilgili yaşanan deneyimlere ya da başka

ilişkilerden elde edilenlere bağlı olarak belirlenmektedir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Çatışma KD_{alt} ile de açıklamaktadır; KD_{alt} kişinin diğer ilişkilerden elde edeceği yararlarla karşılaştırarak mevcut ilişkisinin sonuçlarını kabul etmesidir. Eğer mevcut ilişkinin ödülleri KD_{alt} fazla ise kişi bu ilişkisine daha fazla bağlanacaktır ve daha fazla psikolojik ödül elde edecektir.

Sosyal alış-veriş kuramına göre, herkes davranışlarını kendi ilgilerine göre seçer ve ödüllerin artmasını, bedellerinin en aza inmesini ister. Ancak seçimleri kurallara uygun olarak yapmaz. Şöyle ki; kişi ilişkiye katkıları ile orantılı olarak ödül almayı kendi ödül ve bedele ilişkin algılarına bağlı olarak bekler. Bu nedenle, ilişkiyi şu an tatmin edici bulmasa da, eğer geçmişte tatmin edici ise ve gelecekte de tatmin edici olacağını düşünüyorsa, ilişkiyi hemen sonlandırmaz (Burton, 1990). Sosyal alış-veriş kuramının bakış açısına göre çatışma; ilişkiden elde edilen ödüllerin düşük olduğunun ve diğer kişinin bu ödülleri arttırmak için girişimde bulunmamakta ısrarlı olduğunun algıladığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. İşbirlikçi eyleme girme ile her iki taraf da ilişkide değişiklikler yapılması konusunda aynı görüşte olurlarsa ve eylemde bulunurlarsa çatışma çözülebilir (Canary ve diğerleri, 1995).

Sosyal alış-veriş kuramı çatışma davranışı konusunda dört anlayışa sahiptir. *Birincisi*, insan çatışma içine girerken amaçlarla doludur, çeşitli durumların bedellerini, bu bedellerin potansiyel ödüllere karşılık ağırlığının ne olduğunu düşünür. *İkincisi*, çatışma yaşayan kişilerin birbirlerine bağımlı olduğu ve diğeri olmadan çatışmanın çözülemeyeceğidir. *Üçüncüsü* ise çatışmanın hareket ve karşıt hareket biçiminde meydana geldiğidir. *Dördüncüsü* de, insan sadece ilişkinin belirli sonuçlarını değil bedellerini de göz önüne alarak eylemde bulunur (Lulofs ve Cahn, 2000).

Sosyal alışveriş kuramına göre; kişi çatışmayı “ortak kader kontrolü” ve “ortak davranış kontrolü” olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, kişiler elde ettikleri sonuçlar ve kaynakların paylaşılması konusunda aynı görüşte değildirler ve eylemlerini kontrol etmede güçlük çekmektedirler. Elde edilen

sonuçların eşit olduğunun düşünöldüğü durumlarda çatışma azalmaktadır. Çatışma, kişisel ödöllerin azaldığı ya da bu ödöllerin eşit olmadığının düşünöldüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır (Canary ve diğöerleri, 1995).

Oyun Kuramı ve Çatışma: Sosyal alış-veriş kuramına benzer olarak oyun kuramına göre de; insan, çatışma durumunda, kendi beklentilerine uygun biçimde davranmakta, eylemlerini ve karşıt eylemlerini ödöllerini en yüksek düzeye çıkaracak, bedellerini azaltacak biçimde seçmektedir. Çatışma çözüme sürecinde, her iki taraf da kendi seçimlerini yapar ve sonuçların her iki tarafın seçimlerine bağılı olarak ortaya çıkacağını bilir (Canary ve diğöerleri, 1995).

Oyun kuramını öne süren araştırmacılar kişiler arası etkileşimi çatışma oyununa benzetmişlerdir. Kişinin kurduğı etkileşimlerdeki amacı, kendisinin zarar görme olasılığı olduğunda diğöer kişinin davranışlarını kendisi için yarar sağlayıcı olacak biçimde değiştirmektir. Etkileşimde bulunan kişilerin davranışları anlaşılmaya çalışılır, planlar yapılarak amaçlara ulaşmak için çaba gösterilir ve beklenen sonuçları elde etmeye yönelik davranışlarda bulunulur. Bunun yanı sıra, herkes birbirinin planlarının farkındadır ve buna bağılı olarak karşıt planlar ve stratejiler geliştirilmeye çalışılır (Canary ve diğöerleri, 1995).

Oyun kuramının dört tane varsayımı vardır: *Birincisi*, karşılıklı dayanışma; sonuçlara her iki kişinin de seçimleri yoluyla ulaşılmasıdır. Oyun kuramı modelinde bağımsız hareket etmek söz konusu değildir. *İkincisi*, nicelik; belirli bir durumda seçimler sonucunda ortaya çıkacak ödöl ve bedellerin hesaplanmasıdır. *Üçüncüsü*, genişlik; bilinen durumlardan kaynakla mevcut durumdaki seçimlerin olası sonuçlarıdır. *Dördüncüsü*, fazlalaştırma; her iki tarafın kendi isteklerini ve en fazla olası ödöllerini elde edecek biçimde davranmasıdır (Lulofs ve Cahn, 2000).

Oyun kuramında, çatışma çözmeyi anlamak için, oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır. İletişimin rolü bu gelenek içinde küçölme eğiliminde olmakla birlikte, oyun kuramı birbirine bağımlı eylemlerin, davranışların ve

karşit davranışların çatışmanın çözümüne ilişkin davranışları etkilediğini belirtmiştir. Bu kuram işbirliğinin çatışmaların çözümünde oldukça önemli bir yeri olduğunu savunur.

Sistem Kuramı ve Çatışma: Birçok araştırmacı çatışma davranışını incelerken sistemler kuramını kullanmıştır; çatışmanın, iletişimi ve ilişkideki uyumu bozduğunu belirtmiştir. Sistem kuramını öne süren araştırmacılar, çatışmayı bozulma ile eş anlamda görmektedirler. Bunun yanı sıra, insan ilişkilerinin bir sistem olduğunu; iletişimin ve bu nedenle de çatışmanın sadece kaçınılmaz olmadığını aynı zamanda süreklilik gösterdiğini de belirtmişlerdir (Burton, 1990).

Sistem kuramı içindeki çatışma kavramı, diğer kuramlarda açıklanan çatışma kavramından farklıdır. Bu kurama göre; çatışma her sistem içinde normal bir durumdur, gelişmek ve sisteme uyum sağlamak için gereklidir. Ayrıca çatışma, sistemin durgunluğa ve bozulmaya karşı birincil savunmasıdır. Bu kurama göre; çatışma ilişkide (bir sistem içinde) ortaya çıkar çünkü, kişi çevrenin isteklerine ve ilişki içinde bulunduğu diğer kişilerin isteklerine uyum sağlama gereksinimindedir. Sistem kuramına göre; eğer gelişme ve bozulma sistemde aynı anda gerçekleşiyorsa; yarışma ve işbirliği de aynı anda gerçekleşir. İşbirliği ve yarışma aynı anda olduğuna göre, davranışın işbirliğine yönelik mi yoksa yarışmacı mı olacağı da hangi sürecin sistemde baskın olduğuna bağlıdır. İşbirlikçi sürecin baskın olduğu sistemlerde işbirliğine yönelik davranışların yoğunlukta olması beklenirken, yarışmacı sürecin baskın olduğu sistemlerde de yarışmacı davranışlarda bulunulması beklenmektedir (Burton, 1990).

Bu kurama göre; çatışma ve çatışmayla baş etme sistemin normal bir parçasıdır; ilişkinin sağlıklı ve normal bir işlevi olarak ortaya çıkar, değişikliklere izin verir ve uyumu sağlar.

Yapısal Kuram ve Çatışma: Yapısal kuramcılara göre; kişiler çatışmanın öğelerini tanırlar ve çatışma oluşurken varlığının farkındadırlar. Çatışma bir süreç olmasına rağmen, açık bir başlangıcı ve sonu yoktur, kişinin

çatışma durumunu “noktalamak” eğilimi vardır ve basit bir anlaşmazlıktan ciddi bir çatışma durumuna gidiş de söz konusu olabilmektedir. Çatışma planlanmış bir durumdur; iki kişi arasındaki etkileşime bağlı olarak biçimlenmektedir. Yapısal kurama göre çatışmayı anlamak için iki modelin açıklanması önemlidir. Bu modeller süreç modeli ve yapısal modeldir. *Süreç modeli*, çatışma durumunda birbirini izleyen olaylar üzerinde durur ve çatışmayla direkt ilişkili olaylara yoğunlaşır. *Yapısal model* çatışmayla şekillenen durumu ele alır; ilişkideki davranışlar ve durumu çeşitli davranış öğeleri ile yeniden yapılandırmaya yoğunlaşır (Lulofs ve Cahn, 2000).

Psikodinamik ve yükleme kuramları çatışma durumu ile ilgili olarak kişinin algılarının neler olduğuna, ilişki kuramları çatışmanın çözümünde işbirliğinin önemine yoğunlaşmaktadır. Yapısal kuram ise, çatışma durumuna yoğunlaşmaktadır ve davranışı etkileyen başka hangi değişkenlerin olduğu üzerinde durmaktadır.

Yapısal kuram, çatışma durumundan kaynaklı etmenleri ele alarak çatışmayı inceler, bu etmenler çatışmayı karakterize etmektedir ve kişiler arası ilişkinin niteliğini belirlemektedir. Özellikle üç etmen -güven, belirsizlik ve güç- çatışma durumunda kişinin neler yapacağını ve diğer kişiye nasıl davranacağını belirlemektedir. Sadece bu etmenleri anlamak yeterli değildir bu etmenlerin çatışma durumunda birlikte nasıl çalıştıklarını da anlamak gereklidir (Fraser ve Hipel, 1984).

Güven: Diğer kişiye duyulan güvenin miktarı çatışmanın yönünü büyük ölçüde belirlemektedir. Diğer kişiye duyulan güven fazla olursa onun çatışmanın çözümü için gösterdiği çabaya ilişkin belirsizlik de o kadar az olur. Birçok araştırmacı güveni; güven duyulan kişinin yardımsever ve dürüst olduğu, yaşanan çatışmaya çok fazla yarar sağlayacağı görüşünde olmak olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalar güvenilen kişilerin davranışlarının güvenilmeyenlere oranla olumlu etkisinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Güven duygusunun olmaması, kişilerin, ilişkinin olumsuz öğeleri üzerinde çok fazla yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

Belirsizlik: Belirsizlik iki düzeyde tartışılabilir; çatışmanın yaşanması ile birlikte ilişkide bir belirsizlik oluşur ve her çatışma durumunda yaşanan belirsizlik farklı düzeydedir. Belirsizlik, diğer kişinin güdüsünü, amaçlarını, davranışlarını ve nasıl tepkide bulunacağını anlamada yetersiz bilgiye sahip olduğunda ortaya çıkmaktadır. Belirsizlik yaşandığında; kişiler belirsizliğe neden olan durum ile ilgili olarak birbiri ile konuşurlarsa, ilişkiden doyum alma olasılıkları da artmaktadır. Böylece zaman geçtikçe, belirsizlikle ilgili duygular daha az olumsuz olmaya başlar, ilişkide belirsizliği en aza indirmek çatışmaların çözümü için en iyi yoldur (Lulofs ve Dudley, 2000).

Çatışma durumundaki belirsizliği azaltmak için birkaç yol vardır: Birincisi, geçmişteki davranışlarından kaynakla diğer kişiye güvenmek. İkincisi, diğer kişinin bakış açısından bakmak. Üçüncüsü, belirsizliği hayali etkileşimle azaltmak ya da neler söyleyebileceklerini ve diğer kişinin çatışma durumunda ne yapacağını düşünmek.

Güç: Gücün, sıklıkla, çatışma üzerinde olumsuz bir baskı unsuru olduğu düşünülmektedir. Birçok insan güç ile ilgili olarak olumsuz düşünür ve gücü olumsuz yönde kullanır. Güce ilişkin bu olumsuz yaklaşımın nedeni; bir kişiyi belirli bir biçimde davranmaya yöneltme amacı ile kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Fakat güç; kaynaklara ulaşma yoluyla, bir şeyleri elde etme yeterlidir. Bunun yanı sıra, güç, çatışmayı başarıya ulaşmak için motive etmesi açısından gereklidir. Varolan durumda belirsizlik olduğunda, kişilerin birbirine karşı güveni varsa; güçlü insan çatışmanın konularını analiz etme ve amaçlarını ortaya koymada etkili olabilir. Gücün yapıcı mı yoksa yıkıcı amaçlarla mı kullanılacağını seçilmesi önemlidir (Lulofs ve Dudley, 2000).

Güce Geleneksel Bakış: En genel anlamı ile güç diğer kişiyi tehdit etmek, birini bir şeyi yapması için zorlamaktır. Güçlü insan iletişimin yönlendiricisidir. Kişiler gücü; kaynaklara ulaşmak, birilerini bir şeylere ikna etmek, grubun ya da ilişkinin akışını değiştirmek, diğer kişilerin amaçtan uzaklaşmasını sağlamak amacı ile de kullanırlar.

Belirleyici Güç: Bazı araştırmacılar ilişkiye çok fazla kaynak getiren kişinin çok fazla güce sahip olduğunu belirtmiştir. Başka araştırmacılar da, kişinin ilişkide gücü bir sembol olarak kabul ettiğini (örneğin statü) ve kaynakları kontrol etmek için kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra güç kimin ilişkide daha işbirliğine yatkın olduğunu, kimin değişme olasılığının olduğunu ve çatışmayı kimin etiketlediğini de belirlemektedir. Gücü az olan kişi işbirliğine daha yatkındır ve değişiklikleri daha gerçeğçi olarak belirtir. Güçlü insan daha az işbirlikçidir, çatışmayı etiketler ve parametrelerini belirler, çatışmanın çözümlü ile çok fazla ilgili değildir (Lulofs ve Dudley, 2000).

Gücün kullanıldığı bir diğer yol da konuşmadır; çatışma yaşayan kişiler, çatışma sürecinde güçlü ya da güçsüz biçimde konuşabilirler. Güçlü konuşmada; sözel ve sözel olmayan mesajlar baskın bir biçimde diğer kişileri kontrol edici olarak kullanılır ve “hor görerek” konuşma söz konusudur. Güçsüz konuşmada; diğerlerini övme ve kontrollü bir konuşma söz konusudur. Güçlü konuşma birkaç düzeyde olmaktadır; bunlardan biri; diğerlerinin konuşmasını bölme, yüksek sesle konuşma, konuşmanın ana fikrini kontrol etme, kendisi haklıymış (diğer hata yapıyormuş) gibi konuşmaktır. Diğer düzey ise; susturmak, diğerlerini küçük göstermek için çabalamak, diğer kişiyi rahatsız etmek ve yüksek sesle konuşmaktır. Çok uç noktada ise; sözel tehdit, küfür, adını bağırarak söylemek, tehdit edici bir yüz ifadesi ile ayakta durmak ve benzeri davranışlar örnek verilebilir (Lulofs ve Dudley, 2000).

Güçsüz konuşma ise; dilin iddiasız bir biçimde kullanılmasını, ricada bulunmayı, yumuşak konuşmayı, belirsizliği, kendinden emin olmamayı içermektedir. Güçlü konuşma genellikle yarışmacı çatışma türünde kullanılır. Erickson ve arkadaşları güçlü ve güçsüz konuşmanın farklılıklarını şöyle ifade etmişlerdir: Güçsüz konuşmacılar; pekiştirici kelimeleri (“çok” gibi), olasılık kelimelerini (“galiba” gibi) fazla kullanırlar, dil bilgisi kurallarına uygun konuşurlar, tereddüt içeren formda cümleler kurarlar (“sen daha iyi bilirsin” gibi), jestlerini çok fazla kontrol ederler, çok fazla soru formunda (sonunda konuşma biçimi demeç biçimindeki cümlelere dönüşür) ve çok fazla kibarca konuşurlar. Çatışmaların çözümlü için tarafların konuşması ne güçlü ne de güçsüz olmalı nötr formda olmalıdır (Lulofs ve Dudley, 2000).

Gücün kullanımı, çatışma durumunda, diğer kişinin davranışları ile ilgili tahminlere ve diğer seçenekleri algılamaya göre biçimlenmektedir. Bununla birlikte güven ve belirsizlik de bu değişkenlerin içinde yer almaktadır. Çatışma yaşanan kişinin gücü nasıl kullandığına ilişkin oluşan algılar, o kişiye duyulan güveni etkilemektedir.

Yakın İlişkilerde Yaşanan Çatışma ile İlgili Bazı Kuramlar

Gelişimsel Kuramlar ve Çatışma: Bazı gelişim psikologları çocuktaki bilişsel ve duygusal gelişimi çocuğun ailesi ile yaşadığı çatışmaları açıklamak amacı ile incelemiştir. Çocuğun sosyal gelişimini ele alarak akran çatışmalarına nasıl tepkide bulunduğuyla ilişkin yapılan bazı çalışmalar vardır. Gelişim psikolojisi alanında çalışma yapan araştırmacılar sosyal açıdan gelişimi yaş gruplarına ayırarak beş düzeyde ele almıştır (Canary ve diğerleri, 1995). Bu düzeyler aşağıda açıklanmıştır.

Düzyey 0: Farklılaşmama ve Ben Merkezci Bakış Açısının Olması (3-6 yaş arası): Çocuk fiziksel gerçekliği psikolojik gerçeklikten ayıramaz ve sosyal dünyaya ilişkin görüşlerini başkalarına kabul ettirir.

Düzyey 1: Farklılaşma ve Özne Bakış Açısının Olması (5-7 yaş arası): Bu düzeyde çocuklar, insanların fiziksel ve psikolojik özelliklerini ayırırlar. Ancak çocuğun ilişkilere bakışı tek yönlüdür (örneğin o başkalarını etkiler ya da başkaları onu etkiler).

Düzyey 2: Kendini-Yansıtma/İkinci-Kişi ve Karşılıklı Bakış Açısının Olması (7-12 yaş arası): Bu düzeyde, çocuk kendisini başkalarının bakış açısından görür ve başkalarının aynı şeyleri yaptığının farkına varır. Çocuğun sosyal ilişkileri anlaması iki yönlüdür; o başkalarını etkiler ve başkaları da onu etkiler.

Düzyey 3: Üçüncü-Kişi ve Ortak Bakış Açısının Olması (10-15 yaş arası): Bu düzeyde çocuk başkalarının tutumlarını ve davranışlarını karmaşık

olarak görür. Bunun yanı sıra, başkalarını ve kendini birbirine bağlı bir sistem olarak algılar. Bu karışıklığın etkisi ile kendisi ve diğerleri birbirlerini aynı anda etkilerler. Ayrıca bu durum her iki kişi tarafından bilinçli olarak fark edilebilir.

Düzey 4: Toplumsal-Sembolik Bakış Açısının Olması (12 yaş ile yetişkinlik): Yüksek düzeyde bakış açısının olduğu düzeydir, düşünce ve eylemler psikolojik olsa da anlaşılabilir ya da neden olmaları gerekli değildir. Çünkü, insan kendini içsel olarak farkında olmadan görür. Sosyal ilişkilerin anlamı çok yönlü düzeyde anlaşılır, örneğin, eylemlerin yorumu yasal, doğru, ahlaki ya da geleneklere uygun biçimde yapılabilir (Canary ve diğerleri, 1995).

Yukarıda görüldüğü gibi 0 düzeyinde (3-6 yaş) çocuk çatışmayı kaçınma ve güçle başarmaya çalışır. Bu düzeydeki çocuklar fiziksel davranışları psikolojik niyetten ayıramazlar, çocuk, psikolojik ya da ilişkisel nedenleri düşünmeksizin; ortamdan ayrılmayı, diğer kişiye vurmaya ya da acil problem üzerinde diğer sabit çareleri seçer.

Düzey 1'de (5-9 yaş); çocuğun çatışmaya bakışı tek yönlüdür, çatışmaya neden olan ve çare olacak birini arar. Örneğin, çatışma bağırmanın sonucu olarak görülebilir; çatışmayı sona erdirmek için bağırmanın son vermeli ve özür dilenmelidir.

Düzey 2'de (7-12 yaş); yaşanan çatışmada her iki tarafın da etkilerini ilişkili gören çocuk, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için, uzlaşmaya çalışır. Bu düzeyde niyete davranışın nedeni olarak sık sık yüklem yapıldığı için, çocuk kişinin belirli tepkilerinin anlamının gerçek olup olmadığının üzerine yoğunlaşır. Çatışma yaşadığı kişinin uzlaşma konusundaki içtenliğinin düzeyini sorgular.

Düzey 3'de (10-15 yaş); çatışma her iki tarafın ortak olayı olarak görülür ve her iki tarafı da tatmin edecek biçimde çözümlenmesi gerektiği düşünülür. Çocuk çatışma durumunda hem yüzeyde olan hem de derinde olan konuların düşünülmesi gerektiğinin farkındadır. Bu düzeyde, etken kişiler

arası iletişim ve paylaşım görülmektedir ve fiziksel-eylemsel çözümlerin yerini sözel ve bilişsel çözümler alır.

Son olarak düzey 4'de (12 yaş-yetişkinlik); çatışma ilişkilerin en gerçekçi yönü olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, çocuk, kişiler arası çatışmanın temel nedenini oluşturan, insan kendi içindeki çatışmaları tahmin etmeye çalışır. Çocuğun sosyal açıdan çatışma davranışlarının bilinmesinin, diğer ilişkilerindeki davranışlarına ilişkin yorumlar yapılmasında da etkili olabilmektedir (Canary ve diğerleri, 1995).

Sosyobiolojik Model ve Çatışma: Sosyobiolojik modelin içinde yer alan *buhran devresi modeli* ergenlikteki biyolojik değişimden kaynaklı meydana gelen psikolojik sorunlara ve kişiler arası ilişkilerde bozulmalara yoğunlaşmıştır (Laursen ve Collins, 1994). Son sosyobiolojik modeller de ergenin davranışları ile ilgili olarak benzer yaklaşımı ele almaktadır. Biyolojik olgunlaşmanın özellikle anne-baba ve çocuk ilişkisinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ergen akranlarıyla daha fazla zaman geçirmek, yeni kişilerle tanışmak gereksinimi duyar, bu gereksinimi karşılayamayınca anne-baba ile çatışma yaşamaya başlar. Sosyobiolojik model, ergenlik döneminde yaşanan çatışmaların biyolojik değişimlerden kaynaklandığı görüşünü savunur (Laursen ve Collins, 1994).

Bilişsel Davranışçı Kuram ve Çatışma: Bilişsel-davranışçı kuram bilişsel gelişimle birlikte, ergenin kendini ve çevresini anlamasında değişim söz konusu olduğu görüşünü savunmaktadır. Özellikle orta ve geç ergenlikte bilişsel yeniden yapılanma görülmektedir.

Ergenin bilişsel yapısındaki değişim çatışma çözme süreçlerini de etkilemektedir. Uzlaşma ve müzakere, ergen tarafından, başlıca çatışma çözme yolu olarak kullanılmaya başlanır. Bilişsel yeterlik arttıkça uzlaşmacı tutumda da artma olmaktadır. Piaget sosyal ilişkiler ve arkadaşlık ilişkilerinin birincil olarak gelişen bilişsel süreçler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, ergenin, akranları ile uzlaşmacı bir tutum içine girme olasılığının anne-babası

ile girmesine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir (Laursen ve Collins, 1994).

Sosyal İlişkisel Model ve Çatışma: Sosyal ilişkisel modele göre; ergenlik dönemindeki davranışlar ilişkinin biçimine göre değişmektedir. Çatışmada yer alan kişilerin yaşlarına, olgunlaşma düzeylerine bağlı olarak çatışma gelişir ve sonuçlanır.

Eşitlik kuramına göre her iki taraf da eşit düzeyde ödül almak amacı ile ilişki içindedir. Kişiler çatışmanın olumsuz etkisini ödül alış-verişini devam ettirmek için en aza indirmeye çalışırlar. Ergenler için, anne-baba ve arkadaşlarla ilişki çok fazla yakınlığı ve bağlılığı getirmektedir. Her ergen dünyayı yaratmaktadır. Ergenin ilişki ile ilgili algısı ve beklentileri çatışmaya gösterdiği tepkileri etkilemektedir. Ergenlik döneminde yakın ilişkiler oldukça önemli olduğu için, özellikle akranlarla yaşanan çatışmaların olumlu biçimde sonuçlanması için çaba gösterilir. Farklı yaş dönemlerinde; farklı ilişkiler ve farklı çatışma davranışları yaşanmaktadır (Laursen ve Collins, 1994).

Yakınlık ve ilişkinin durağanlığı ergenin çatışma davranışını karakterize etmektedir. Yakın akran ilişkilerinde, ilişkiyi zedelememek için ergen uyuşmazlığı en aza indirmelidir ve uzlaşmaya varmalıdır. Bu durum anne-babası ile ilişkisinde söz konusu değildir, bu nedenle daha fazla çatışma yaşanmaktadır. Genellikle anne ile ergen arasında çatışma fazladır çünkü aralarında, baba ve kardeşe olan ilişkiye oranla, daha yakın ve bağımlı bir ilişki vardır. Komşu, iş arkadaşı, öğretmen ve sınıf arkadaşı ile ilişkiler yakın ilişki olarak tanımlanmaz, bu nedenle, düşük düzeyde çatışma içerir (Laursen ve Collins, 1994).

Çatışma çözmeyi çeşitli kuramsal yaklaşımlarla açıklamak olanaklıdır. Bunlar; psikodinamik, yükleme, sosyal ilişkisel, gelişim, sistem, yapısal, bilişsel, sosyobiyojik kuramlardır. Çatışma çözmeyi anlamak ve açıklamak açısından bu kuramların her birinden yararlanılması gerekmektedir.

Çatışmaların çözümünde çatışma yaşayan kişilerin durumu nasıl yaklaştığı oldukça önemlidir. Taraflardan biri ya da her ikisi yapıcı çatışma çözme yollarını kullanılarak çatışmayı çözmeye çalışabileceği gibi, yıkıcı çatışma çözme yollarını kullanarak da çözmeye çalışabilirler. Aşağıda yapıcı ve yıkıcı çatışma çözme yolları açıklanmıştır.

Yapıcı ve Yıkıcı Çatışma Çözme

Çatışmalar kişiler arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine ya da ilişkilerin bozulmasına neden olabilir; ilişkinin yönünü çatışmanın nasıl çözümlendiği belirlemektedir.

Burton (1990) ve Wall (1990) çatışmaların *yıkıcı* bir biçimde çözümlenmesi sürecinin, tarafların kendi istek ve gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer tarafı ikna etmeye çalışması olduğunu belirtmiştir. Taraflar ikna etme sürecinde birbirine fiziksel ya da sözel olarak saldırıda bulunabilir, aralarında gerginlik, öfke ve kırgınlık yaşanabilir. Yıkıcı çatışma çözme sürecinde daha fazla baskın olan kişi çatışma sonucunda isteklerini elde edebilse de, ilişki bozulduğu ve çatışma yaşayan tarafların hepsinin yararına olacak sonuçlar elde edilmediği için sorun çözülemez.

Oysaki *yapıcı* bir biçimde çatışmanın çözümü için çaba gösterilirse tarafların hepsinin istek ve gereksinimleri karşılanabilir. Yapıcı çatışma çözme; tarafların çıkarlarının korunduğu, isteklerinin gerçekleştiği, ilişkilerin güçlendiği ve herkesin kazandığı bir anlaşmaya varılmasıdır (Burton,1990; Wall, 1990).

Çatışmaların olumlu ya da olumsuz bir biçimde sonuçlanması, çatışma çözme sürecinde nasıl bir yol izlendiğine bağlıdır, tarafların işbirliği içinde olduğu çatışma çözme sürecinde yapıcı sonuçlar elde edilebilir. Eğer çatışmalar işbirliği ile çözümlenmeye çalışılırsa açık ve dürüst bir biçimde iletişim kurulabilir. Böylece taraflar birbirinin söylediklerini, duygu ve düşüncelerini anlamak için daha fazla çaba gösterirler ve yapıcı bir biçimde

çatışmanın çözülme olasılığı artar. Ancak rekabet ortamı içinde iletişim kurularak çatışma çözülmeye çalışılırsa; her iki taraf da kendisinin kazanması diğerinin kaybetmesi için çaba harcayacak ve birbirine karşı önyargılı olacaktır. Böyle bir iletişim çatışmanın, çatışma yaşayan tarafların hepsi için, olumsuz biçimde sonuçlanmasına neden olacaktır.

Çatışmanın Kaynakları

Günlük yaşamın her anında yaşanabilecek olan çatışmaların etkili bir biçimde çözümlenmesi için çatışmanın kaynağının doğru biçimde belirlenmesi gerekmektedir.

Çatışmalar; insanların ait olma, güç elde etme, özgür olma, eğlenme gibi psikolojik gereksinimlerinin karşılanmaması, para ya da mal kaynaklarının sınırlı olması ve inançlar, ilkeler gibi farklı değerlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Schumpf, Crawford ve Bodine, 1997). Çatışmaları anlayabilmek ve yapıcı bir biçimde çözmek için bu kaynakların irdelenmesinde yarar vardır.

Karşılanmayan Psikolojik Gereksinimler: İnsanları belirli bir biçimde davranmaya güdüleyen gereksinimleridir. Davranışları güdüleyen dört temel gereksinim vardır. Bunlar; ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir: Ait olma gereksinimi; sevme, sevilme, paylaşma duygularını yaşayarak ve başkaları ile işbirliği yapılarak karşılanır. Güç gereksinimi; başarma, bir görevi yerine getirme, başkaları tarafından takdir edilme ve saygı görme ile karşılanabilir. Kişi eğer kendi adına seçimler yaparsa özgürlük gereksinimini karşılamış olur. Eğlence gereksinimi; gülme, eğlenme ve oyun oynama ile karşılanır (Glasser, 1996).

Genellikle insanların, olumsuz davranışlarının nedeni olarak, çevresindeki diğer kişileri ya da olayları görme eğilimi vardır. Ancak insanı davranışa geçiren onun temel gereksinimleridir. Eğer iki kişinin temel

gereksinimlerini karşılama konusunda farklı görüşleri varsa aralarında çatışma ortaya çıkabilir.

Kaynakların Sınırlı Olması: Birçok çatışma sahip olunan kaynakların sınırlı olması nedeni ile ortaya çıkmaktadır. Kaynakların sınırlı olmasından kaynaklanan çatışmaların nedenleri; genellikle, para, mal ve zaman kaybıdır. Bu çatışmalarda yarışmacı bir tutum içine girmek yerine işbirliği yapılırsa, her iki tarafın da yararına olacak sonuçlar elde edilebilir. İşbirliği yapmak; her iki tarafın da sorunu çözme sürecini başlatmasını ve birbirlerinin çıkarlarının farkına vararak çözümler üretmesini sağlar. Sınırlı kaynaklar nedeni ile yaşanan çatışmaların çözüme ulaşabilmesi için, temel gereksinimlerin belirlenmesi ve karşılanmaya çalışılması büyük önem taşır (Reuck, 1992; Schrumpf ve diğerleri, 1997).

Farklı Değerler: Her insanın, yaşadığı ilişkilerde, benimsediği değerleri diğer kişilere karşı koruma, değerlerini ve inançlarını değiştirmemek konusunda direnç gösterme eğilimi vardır. Bu nedenle inançlar, öncelikler, ilkeler gibi farklı değerlere sahip olmaktan kaynaklanan çatışmalar çözümü en güç olan çatışmalar olarak nitelendirilir. Farklı değerler nedeni ile çatışma çıkması durumunda; çatışmaları çözmek için, tarafların birbirinin değerlerini benimsemeleri, kendi değerlerinden vazgeçmeleri söz konusu değildir. Olumlu çatışma çözme yöntemleri kullanılarak, her iki tarafın da duruma farklı açılardan bakabileceklerini fark etmeleri, çatışmanın çözümü için önemli bir adımdır. Eğer taraflar inanç ve değerlerindeki farklılıklar nedeniyle birbirlerini reddetmemeyi öğrenirlerse, çatışmaya daha olumlu biçimde yaklaşabilirler (Reuck, 1992; Schrumpf ve diğerleri, 1997).

Hale (1988), Schrumpf ve diğerlerine (1997) benzer olarak insanın karşılanmayan gereksinimlerinin kişiler arası çatışmalara yol açtığını belirtmiştir. Bu gereksinimler (yemek yeme, güven duygusu, ait olma gibi) evrenseldir ve çatışma bu gereksinimlerin yeterince karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra Hale'e (1988) göre; farklı kişilik özelliklerine, değerlere, düşünce yapısına sahip olan kişilerin birbiri ile ilişkiye girmesi de çatışmanın kaynakları arasında sayılabilir. Bütün bunlar okullarda

yaşanan çatışmaların da kaynağını oluşturmaktadır, örneğin, öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini gidermeye yönelik davranışlarının akranları tarafından engellemesi (oyuna alınmama) ya da birbirlerinin herhangi bir eşyasını alıp geri vermemeleri gibi.

Çatışma Türleri

Johnson ve Johnson (1991); tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışma olmak üzere dört tür çatışma olduğunu belirtmiştir. Bu çatışma türleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Tartışma: Kişilerin düşünce ve bilgilerinin birbirine uymadığı durumlarda ortaya çıkan çatışma türüdür. Tartışma türündeki çatışmalarda iki kişinin anlaşmaya varmak için gösterdiği çaba çatışmadır. Bu tür çatışmaların çözümü için; doğru sonucun ne olduğu ile ilgili olarak ortak karara varılması gerekmektedir.

2. Kavramsal çatışma: Kişinin yeni öğrendiği bir bilginin mevcut bilgisi ile tutarlı olmaması durumunda ortaya çıkan çatışmadır. Bu tür çatışmaların çözümü için; kişilerin birbirinin bakış açıları ile ilgili akıl yürütüp, birbirinin bakış açılarını anlayarak, ortak bir karara varmaya çalışmaları gerekmektedir.

3. Çıkar çatışması: Bir kişinin isteklerini yapmasına, gereksinimlerini gidermesine engel olunması durumunda ortaya çıkan çatışmadır. Herkesin yaşamda çeşitli amaçları vardır ve bu amaçlarına ulaşmak için de çaba gösterirler. Kişinin amacına ulaştığında elde ettiği olumlu sonuca *çık*ar denir. İki kişinin çıkar elde etmek için gösterdikleri çabanın birbirini engellemesi durumunda “çıkar çatışmaları” ortaya çıkmaktadır. Bu tür çatışmaların çözümü için; çatışma yaşayan tarafların birbirine istek ve beklentilerini belirtmeleri, iletişim kurmaları ve işbirliği yapmaları gerekmektedir.

4. Gelişimsel çatışma: Büyüme ve gelişme ile birlikte yaşama bakışın, beklentilerin ve isteklerin farklılaşması sonucunda ortaya çıkan çatışma

türüdür. Kişinin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak, çevresindeki kişilerle, yaşadığı çatışmaların nedenleri de farklılık göstermektedir. Örneğin; ergenlik dönemi öncesinde annesi ile olumlu iletişim kurabilen genç, ergenlik dönemine geldiğinde akranlarıyla ilişkileri önem kazanabilir ve annesi ile çatışma yaşayabilir (Johnson ve Johnson, 1991).

Günlük yaşamdaki çatışmalara bakıldığında; tartışma, kavramsal, çıkar ve gelişimsel çatışmaların her biri değişik zamanlarda, mekanlarda, değişik kişilerle yaşanabilmektedir. Bazı durumlarda bu çatışmaların iki ya da daha fazlasının bir arada yaşanma olasılığı da vardır. Örneğin; amacı yüksek not almak olan bir öğrencinin, bilgisinin doğru olması ve bu bilginin doğruluğunun öğretmen tarafından da onaylanması büyük önem taşımaktadır. Arkadaşları onun bilgisi ile bağdaşmayan bir açıklama yaparak çıkarını (yüksek not almak) elde etmesi için gösterdiği çabayı engelleyebilirler. Bu durumda, öğrenci, hem arkadaşları ile belirli bir konudaki bilgisi uyuşmadığı için sınıf ortamında kavramsal çatışma yaşar hem de çıkar çatışması yaşar.

Çatışmanın Önemi

Çatışmaları çözerken çatışma çözme becerileri kullanılıp, her iki tarafın da yararına olacak yapıcı sonuçlar elde edilirse çatışmaların kişinin gelişimine katkısı oldukça büyüktür. Dobbs, Primm ve Primm'e (1991) göre; yapıcı bir biçimde çözümlenen çatışmalar kişiye birçok yarar sağlamaktadır, bu nedenle de oldukça önemlidir. Özellikle okul ortamında, derslerde yapılan bilgiye dayalı tartışmalar öğrencilerin öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Öğrencilerin birbiri ile iletişim kurmaları, birbirinin düşünceleri üzerinde akıl yürütmeleri etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaya yardımcı olur.

Çatışmaların kişiler arasındaki ilişkileri güçlendirici bir işlevi vardır. Çatışma yaşayan kişiler birbirinin bakış açısını, düşüncelerini öğrenir, istek ve gereksinimlerinin farkına varırlar. Ayrıca çatışmaları yapıcı yollarla çözmek kişinin kendini tanımasına, sosyal gelişiminin sağlıklı bir biçimde sürmesine yardımcı olur (Levinson, 1994; Gillespie ve Chick, 2001).

Çatışmayı yapıcı bir biçimde çözmeyi birçok olumlu sonucu vardır. Çatışmalar; kişilerin başarılarını, sorun çözme, akıl yürütme becerilerini arttırmakta ve gençlerin olgunlaşmalarına yardımcı olmaktadır. Çatışmayı yapıcı bir biçimde çözmek için çaba harcayan bir ergen, diğer kişinin bakış açısı ile dünyaya bakabilmekte ve daha az benmerkezci düşünmektedir. Bunun yanı sıra kendini tanıma olanağı da bulmaktadır; nelere öfkelenildiğinin, nelerin onu saldırgan yaptığının, nelerin kendisi için önemli olduğunun farkına varabilmektedir (Walton, 1987; Sorenson, 1994).

Çatışma çözme becerilerini kazanmak öğrencilerin daha işbirlikçi ve kabullenici olmasına neden olmaktadır. Çatışmaları çözmeye işbirliğine dayalı yöntemleri öğrenen öğrenciler, psikolojik olarak daha sağlıklı olmaktadır, stres ve sıkıntı verici durumlara daha kolay baş edebilmektedir (Girard ve Koch, 1996). Yaşanan çatışmaların bir başka önemi de, enerji kaynağı olmalarıdır; çatışma fiziksel enerjiyi ve psikolojik yoğunlaşmanın şiddetini arttırmaktadır. Bu enerji, kişinin çatışmayı çözmeye ve nasıl davranacağı ile ilgili plan yapmaya güdülenmesine yardımcı olmaktadır. Bazı durumlarda ise; kişi, çatışma durumunu yaşamayı kendi isteyebilir, örneğin, yarışma gerektiren sporlar ve oyunlar gibi, çünkü bu tür etkinlikler kişiler için uyarıcı ve eğlendirici olmaktadır (Deutsch ve Coleman, 2000).

Çatışmanın ilişkileri derinleştirici bir işlevi de vardır, öğrenciler, çatışmalarını işbirliği içinde çözdüklerinde, arkadaşları ile ilişkilerindeki stres verici durumdan kurtulmalarına yardımcı olduğuna ilişkin inançları artabilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995a). Ayrıca çatışma durumu öğrencilerin çözüme ulaşmak için nelere gereksinim duyduklarının da farkına varmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler sorunun varlığının farkına vardıklarında; nasıl çözüme ulaşacaklarını, sorunun kimlerle ilgili olduğunu ve sorunla ilişkili diğer kişilerin baskısını nasıl azaltacaklarını düşünmeye başlarlar (Egan, 1998). Sorunun varlığını fark etmek, sorundan rahatsız olmak, öğrencileri, çözüm bulmaya güdüler ve çözüm yolları aramaya başlarlar.

Çatışma Çözme Davranışları

Her insanın benimsediği çatışma çözme davranış biçimi birbirinden farklıdır. Genellikle çocukluk yıllarında öğrenilen bu çatışma çözme yollarını kişi farkında olmadan uygulamaktadır. Smith ve Sidwel (1990) çatışma çözme davranışlarını üç başlık altında toplamıştır:

1. Kaçınma: Kaçınma taraflardan birinin çatışma yaşanmıyormuş gibi sorunları görmezden gelmesi ya da çatışmanın varlığını inkar ederek çatışmalardan tümüyle uzaklaşmaya çalışmasıdır. Bunun yanı sıra, çatışma yaşandığında, taraflardan biri boyun eğerek, diğer kişinin istek ve beklentilerine uyabilir, bu tepki de çatışmadan kaçınmadır. Kaçınma davranışı gösteren taraf, çatışmaya son vermek için, kendi çıkarlarına uygun olmayan çözüm yollarını kabul ederek, yaşanan çatışmayı geçiştirebilir ya da bastırabilir.

Herhangi bir çatışmadan çekilme, çatışmayı inkar etme ya da görmezlikten gelme durumu kişinin hayal kırıklığı ve güvensizlik yaşamasına, gelecekle ilgili korku ve endişe duymasına neden olabilir. Çatışmalardan kaçan kişiler duygu ve düşüncelerini ifade etme cesaretlerini yitirirler, çevreleri tarafından sindirilip hep kaybeden taraf olurlar. Bu nedenle böyle bir yaklaşım *kazan-kaybet* türü bir sonuca neden olur. Çünkü taraflardan biri diğer kişiye boyun eğerek uyma davranışı göstermektedir, bir tarafın temel gereksinimleri karşılanırken diğer tarafın temel gereksinimleri karşılanmamaktadır. Aynı zamanda her iki taraf için de *kaybet/kaybet* durumu söz konusudur. Çünkü iki kişi arasındaki sorun çözülmemiştir, bu nedenle kazanmış gibi görünen kişi de aslında kaybetmiştir. Her iki tarafın da ilişkinin sürmesi için çatışmaya girmekten kaçınması durumunda; taraflardan hiçbirinin temel gereksinimleri karşılanamaz, duygu ve düşüncelerini ifade edemezler; bu tür bir yaklaşım *kaybet-kaybet* türü bir sonuca neden olmaktadır (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

2. Saldırganlık: Saldırganlık davranışı gösteren taraflar; tehdit, fiziksel ya da sözel saldırı ve öfke içeren davranışlarda bulunurlar. Özellikle tarafların

birbirine karşı düşmanca duygular beslemesi durumunda saldırganlık tepkisinin gösterilme olasılığı artmaktadır. Çatışmaya saldırgan davranışlarla tepkide bulunulduğunda; taraflardan biri daha baskın olabilir ve diğeri üzerinde güç kullanabilir. Böyle bir durumda birinin kazanması için diğerrinin kaybetmesi gerekmektedir. Böyle bir tepki *kazan-kaybet* türü bir sonuca neden olmaktadır. Kavga durumunda taraflardan biri üstünlük ve ayrıcalık kazanmak ister ve diğerr kişi üzerinde baskı uygulayarak kazanmaya çalışır. Bunun yanı sıra sözel ya da fiziksel saldırgan davranışlar gösteren kişi de bu davranışlarından zarar görmektedir. Kaybeden kişinin zarar görmesinden, üzülmelerinden etkilenebilir ve aralarındaki dostluk sona erebilir. Bu nedenle de çatışma *kaybet-kaybet* biçiminde sonuçlanır. Saldırganlık; konuşmak, birbirini anlamaya çalışmak yerine istekleri ve düşünceleri kabul ettirme konusunda dayatmacı bir tutum sergilendiğinde ortaya çıkmaktadır (Smith ve Sidwel, 1990; Rubin, 1994).

3. Problem Çözme: Problem çözme; çatışma yaşayan tarafların birbiri ile iletişim kurması, birbirini suçlamadan ve birbirine zarar vermeden ortak sorunlarına odaklaşmalarıdır. Problem çözme yaklaşımını işbirliğine yatkın olan kişiler kullanırlar ve işbirliğini sağlayabilmek amacı ile de çatışma yaşadığı kişi ile iletişim kurmak için çaba gösterirler. Taraflar çatışmaya problem çözmenin adımlarını kullanarak yaklaştıklarında, çatışma, *kazan-kazan* biçiminde sonuçlanır. Bu tür tepkide sadece taraflardan biri için değil her ikisi için de çatışma *kazan-kazan* biçiminde sonuçlanmıştır. Taraflar karşılıklı anlayış, saygı ile ilişkileri bozulmadan, her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayacak bir çözüm üzerinde uzlaşarak bir sonuca ulaşırlar (Reuck, 1992).

Kişi çatışma durumu ile karşılaştığında geçmiş yaşantılarından kaynakla ya da çevresinden model alma yoluyla yukarıdaki davranışlardan birini gösterebilir. Saldırganlık ve kaçma tepkisinde; taraflardan biri kazanmış olmakla birlikte, sadece bir tarafın amaçlarına ulaşması durumunda çatışma olumlu bir biçimde sonuçlanmamaktadır. Kişiler, problem çözme yaklaşımını öğrenerek ve benimseyerek, her iki tarafın da çıkarlarının gözetildiği,

amaçlarına ulaştığı, istek ve gereksinimlerinin karşılandığı kazan-kazan sonucunu elde etmek için çaba göstermelidirler.

Araştırmacılar çatışma yaşayan herkesin farklı davranışlar sergileyeceklerini vurgulamışlardır. Womack (1990) ve Boardman ve Horowitz (1994) çatışma durumunda aşağıdaki davranışların gösterileceğini belirtmiştir.

1. Zorlama: Çatışma yaşayan taraflardan birinin kendi isteklerini kabul ettirmek için diğeri üzerinde güç kullanması ve baskı altına almasıdır. Bu davranış biçimi çatışmanın bir kazananın ve bir de kaybedenin olması ile sonuçlanmasına neden olur.

2. Uyuma: Bu davranış biçiminde taraflardan biri işbirliğine açıktır; kendi isteklerinden vazgeçerek diğeri kişinin isteklerinin yerine gelmesi için çaba gösterir ve onun isteklerine uyar.

3. Kaçınma: Kaçınma çatışma çözme davranışında; taraflar sorun üzerinde konuşmak istemezler ve çözüm yolları üretmek için bir araya gelmezler. Taraflardan biri, diğeri üstünlüğünü kabul ederse, isteklerinden vazgeçer ve çatışmayı çözmek için çaba göstermez.

4. Uzlaşma: Çatışma yaşayan tarafların kendi isteklerinin bir kısmından vazgeçerek, her iki tarafın da isteklerini karşılamak için orta yolun bulunmaya çalışıldığı çatışma çözme davranışdır. Bu tür çatışma çözme davranışında taraflar; %50, %50 yaklaşımını benimseyerek, her iki tarafın da isteklerinin yarısının karşılandığı bir sonuca ulaşmaya çalışırlar.

5. İşbirliği: İşbirliğine yönelik çatışma çözme davranışında, çatışma yaşayan taraflar adil bir çözüme ulaşmak için işbirliği yaparlar ve karşılıklı olarak birbirlerinin istek ve gereksinimlerinin karşılanması için çaba gösterirler (Womack, 1990; Boardman ve Horowitz, 1994).

Yukarıdaki beş çatışma çözme davranışı, Smith ve Sidwel'in (1990) belirttiği çatışma çözme davranışları ile karşılaştırıldığında; işbirliği çatışma

çözme davranışının problem çözmeye yönelik bir davranış olduğu görülmektedir. Zorlama ise güç kullanmayı içeren bir davranış biçimi olduğu için saldırgan bir davranıştır.

Johnson ve Johnson (1994) ise; beş çatışma çözme yolu olduğunu belirtmiştir ve bu çatışma çözme yollarının her birini birer hayvan ile sembolize etmiştir. Bu çatışma çözme yolları aşağıda açıklanmıştır.

1. Kaçınma (Geri Çekilme): Kaçınma, çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler sorunları ortaya çıkarıp, çözme yerine çatışmadan kaçmayı, çatışma yaratan kişilerden uzak durmayı tercih ederler. Çatışmaları çözmeye çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürler ve çaresizlik duygusu yaşarlar. Çatışmalarıyla yüz yüze gelmezler, fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilirler. Bir tür kendi kabuğuna çekilme davranışı olan ve hem kendi gereksinimlerinin hem de başkalarının gereksinimlerinin göz ardı edildiği davranış biçimini benimseyenler *kaplumbağa* ile temsil edilirler. Bu çatışma çözme yolunu seçenler için, ne çatışma yaşadığı kişi ile ilişkisinin önemi vardır ne de amaçlarına ulaşılmasının.

2. Uyma (Verme, Yatıştırma): Uyma türü çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler kendi istekleri ve gereksinimlerini önemli görmezler, onlar için önemli olan diğer insanlardır ve her zaman onların isteklerinin ve gereksinimlerinin karşılanması için çaba harcarlar. Bu çatışma çözme yolunu seçenler, bir ilişkide kişilerin birbirini incitmeden sorunlarına çözüm bulamayacaklarını düşünürler; bu nedenle, bir tatsızlık çıkmaması ve kimsenin incinmemesi için çatışmalardan kaçınırlar. İlişkinin önemli olduğu, amaçlara ulaşmanın önemsiz olduğu, başkalarının sevgisini kaybetmemek ya da kazanmak için; amaçlardan ve gereksinimlerden vazgeçildiği çatışma çözme davranışında bulunan kişiler *oyuncak ayı* ile temsil edilmektedir.

3. Güçlü Olma (Hep Kazanma, Rekabete Girme): Güçlü olma, hep kazanma çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler kendi gereksinimlerini karşılayabilme çabasıdadırlar. Bu kişiler için ilişki önemsizdir, amaçlarına ulaşmaya önem verirler, çatışmalarda kendi çözümlerini dayatırlar,

karşılarındaki kişileri zorlarlar ve şiddet kullanırlar. Çatışma ortamının kazan-kaybet ortamı olarak görüldüğü, amacın hep kazanmak olduğu, kazanmanın güç ve gurur kaynağı olduğu bu davranış biçimini benimseyen kişiler *köpekbaliğı* ile temsil edilmektedir.

4. Uzlaşma (Problemi Görme, Uzlaşma Yolları Arama): Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler amaçlarına ulaşmak için çaba gösterirken ilişkilere de önem verirler. Çatışma çözme süreci boyunca uzlaşmaya çalışırlar; kendi çıkarlarından vazgeçerken, karşılarındaki kişileri de kendi çıkarlarının bir kısmından vazgeçmeye ikna ederler. Her iki tarafın da kazanabileceği çözüm yollarının bulunmaya çalışıldığı; kazan-kazan yaklaşımının benimsendiği bu çatışma çözme yolunu benimseyen kişileri temsil eden hayvan ise *tilkidir*.

5. Problem Çözme (İşbirliği Yapma, Yüzleşebilme): Problem çözme çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler her iki tarafın da gereksinimlerine önem verirler ve bu gereksinimleri karşılayabilmenin yollarını birlikte ararlar. Hem her iki tarafın amaçlarına hem de ilişkilerin sürdürülmesine aynı derecede önem verildiği bu çatışma çözme davranışını benimseyen kişiler için, çatışma sırasında, her iki tarafın da kendi görüşlerini açıklaması anlaşmaya varabilmek için gereklidir. Onlara göre; çatışmalar ilişkileri geliştiren bir araçtır ve çatışmaların çözülmesi insanlar arasındaki gerilimi azaltarak, gelişmelerine katkıda bulunur. Problem çözme çatışma çözme davranışında; çatışma yaşayan her iki tarafın da doyum sağlayacağı; adil, kabul edilebilir çözümler buluncaya kadar çözüm arayışları sürdürülür ve taraflar uzlaşarak aralarında bir anlaşmaya varırlar, böylece, her iki taraf da kazanır. Bu çatışma çözme davranışını benimseyen kişiler *baykuş* ile temsil edilir (Johnson ve Johnson, 1994).

Yukarıda açıklanan beş çatışma çözme yolundan; ilk ikisi olan, kaçınma ve uyma davranışlarında kaçınma yaklaşımı izlenmektedir. Güçlü olma, hep kazanma çatışma çözme davranışı ise, saldırgan davranma ve kavga etme çatışma çözme yoludur. Problemi görerek, uzlaşma yolları arayan çatışma çözme davranışı gösteren kişiler de uzlaşmacı çatışma çözme yolunu

izlemektedir. Son olarak problem çözme, tartışabilme, yüzleşebilme çatışma çözme davranışında bulunan kişilerin izlediği çatışma çözme yolu ise problem çözme yaklaşımıdır.

Yukarıda açıklanan çatışma çözme yolları arasında, baykuş ile simgelenen yüzleşme ve işbirliği yapma çatışma çözme yolu izlenerek, her iki tarafın da kazançlı çıkacağı, çözümler bulunabilir. Diğer çatışma çözme yolları kullanıldığında taraflardan en az biri kaybeder. Bu nedenle okullarda özellikle işbirliğine yönelik çatışma çözme yönteminin ve bu yöntemin gerektirdiği becerilerin öğretilmesi gereklidir.

Çatışma Çözme Süreçleri

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaları çözmek amacı ile geliştirilen yapılandırılmış çatışma çözme süreçleri vardır. Sweeney ve Carruthers (1996); hakem kararı, pazarlık ve arabuluculuk olmak üzere üç tür çatışma çözme sürecinden söz etmektedir. Bu çatışma çözme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Hakem Kararı: Çatışma yaşayan tarafların, çatışmalarını çözemediklerinde, üçüncü bir kişiye başvurmaları durumudur. Hakem kararı çatışma çözme sürecinde; başvuru üçüncü kişi tarafsızdır ve karar verme yetkisine sahiptir. Yaşanan çatışma ile ilgili bilgi toplayan, tarafları dinleyen bu üçüncü kişi, tarafların her ikisinin uymak zorunda olduğu çözümü belirler. Örneğin mahkemelerde hakimler, çatışma çözme süreçlerinden, üçüncü kişiye başvurulmasına (hakem kararı) örnek olarak verilebilir.

2. Pazarlık: Pazarlık türü çatışma çözme süreci günlük yaşam içinde; işyerinde, aile içinde, kurumlar arasında kullanılabilir. Pazarlık yoluyla çatışmaları çözme süreci içine girildiğinde problemin çözümü için tarafların çaba göstermesi gerekmektedir. Belirli bir çatışma durumunda, ortak çözüme ulaşmak için; birbirinden farklı yönlerini, değerlerini, inançlarını, amaçlarını,

elde edecekleri sonuçları ve nelere gereksinimleri olduğunu tartışmaya gönüllü olurlar (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Pazarlık etme yaklaşımıyla çatışmaların çözülmesi süreci, iki yaklaşım temel alınarak, yapılabilir. Bu yaklaşımlar; durumu temel alan yaklaşım ve çıkarları temel alan yaklaşımlardır:

a. Durumu temel alan pazarlık yaklaşımı: Durumu temel alan pazarlık yaklaşımında; çatışma yaşayan taraflar gereksinimlerine ve çıkarlarına uygun olan seçenekleri belirler ve uygun olan durumların neler olduğunu birbirine açıklarlar. Her iki taraf da birbirine kendi isteklerinin gerekliliğini kanıtlamaya çalışır.

b. Çıkarları temel alan pazarlık yaklaşımı: Çıkarları temel alan pazarlık yaklaşımında taraflar, olabildiğince, elde etmeyi amaçladıkları sonuç üzerinde dururlar. Bu yaklaşımda amaç; her iki tarafın da çıkarlarının gözetildiği ve gereksinimlerinin karşılandığı sonuca ulaşmaktır (Sandole ve Merwe, 1993; Inns of Court School of Law, 1998).

3. Arabuluculuk: Arabuluculuk süreci tarafların belirli bir plan doğrultusunda, üçüncü bir kişinin yardımı ile çözüme ulaşmaya çalışmalarıdır. Arabuluculuk sürecine katılan taraflar sorunu çözmek için gönüllüdür, üçüncü kişi ise tarafların ortak çözüme ulaşmalarına yardım eder (Haynes, 1993). Arabuluculuk sürecindeki üçüncü kişi, yani arabulucu, hakemden farklı bir biçimde süreçte yer alır; arabulucu hakem gibi bir sonuca varıp karar veren ve bu kararı taraflara kabul ettiren kişi değildir. Bu süreçte arabulucu, tarafların çözüme ulaşmalarında; iletişim becerilerini kullanarak, problem çözme yaklaşımının adımlarının izlenmesini sağlayarak her iki tarafa da yardımcı olmaya çalışır (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Arabuluculuk çatışma çözme süreci aile içi sorunları, eşler arası sorunları çözmeye ve okullarda öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları çatışmaların çözümünde sıklıkla kullanılabilen bir yöntemdir. Bu tez kapsamında yapılan araştırmada çatışma çözme yöntemlerinden

arabuluculuk çatışma çözme süreci kullanılmıştır. Bu nedenle arabuluculuk süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bir Çatışma Çözme Yöntemi Olarak Arabuluculuk

Aşağıda arabuluculuk süreci ve arabulucu ile ilgili bilgi verildikten sonra okullarda arabuluculuk çatışma çözme yönteminin kullanılması konusuna değinilmiştir.

Arabuluculuk Süreci

Arabuluculuk süreci iki kişi arasında yaşanan çatışmaların çözümünde kullanılan gönüllülük ilkesine dayanan, etkili ve yararlı bir süreçtir. Arabuluculuk sürecinde çatışma yaşayan tarafların her ikisinin de yararına olacak bir sonuca varılmaya çalışılır. Böylece taraflar soruna bir de ötekinin gözünden bakmaya, birbirini dinlemeye ve anlamaya başlarlar. Bu durum ilişkilerin gelişmesi için bir şanstır; arabuluculuk süreci, tarafların kendine güvenlerinin artmasına ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Haynes, 1993).

Arabulucu

Arabulucu, çatışma yaşayan kişilerin; problem çözme sürecini kullanmalarını sağlayarak, her iki tarafın da yararına olacak bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olan üçüncü tarafsız bir kişidir. Arabulucu çatışma yaşayan kişiler adına karar vermez, yargılamaz, taraflara ne yapacaklarını söylemez, kimin haklı ya da haksız olduğuna karar vermez. Arabulucu tarafları tek tek dinleyerek onlar adına karar veren bir hakem değildir, tarafları uzlaşmaları için bir araya getiren ve onların kendi kararlarını kendilerinin vermesine yardımcı olan kişidir (Haynes, 1993). Tarafların olumlu çatışma çözme yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olarak; onların işlerini

kolaylaştıran arabulucu, arabuluculuk süreci boyunca yapılandırılmış bir yol izler.

Gibson'a (1992) göre; arabulucunun bir hakem ya da hakim gibi yaptırım gücü yoktur. Arabulucu, önceden belirlenmiş kurallara bağlı kalarak, tarafların anlaşmaya varmasına yardımcı olmaya çalışır. Arabuluculuk sürecinde adil ve tarafsız olunması, gönüllülük ilkesine uyulması, tarafların konuşmalarının başkaları ile paylaşılmaması gibi etik kurallara uymak önemlidir.

Görülüyor ki, arabuluculuk sürecinin etik açıdan değerlendirmesi yapıldığında da, bu sürecin, belirli etik kuralara uygun biçimde yürütüldüğü, adil olduğu ve gizlilik ilkesine uyulduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Oldukça etkili bir çatışma çözme yöntemi olan arabuluculuk yöntemi okullarda da etkili bir biçimde kullanılabilir.

Okullarda Arabuluculuk Çatışma Çözme Yönteminin Kullanılması

Son yıllarda okullarda kullanılmaya başlanan, arabuluculuk yöntemi, geleneksel çatışma çözme yöntemlerinin yerine konulan bir yaklaşım olarak değil geleneksel yaklaşıma yeni bakış açıları sağlayacak bir yaklaşım olarak görülmektedir. Arabuluculuk yönteminin okul ortamında sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için, öğretmenlerin ve okul yönetiminin, arabuluculuğun okul ortamında yaşanan tüm çatışmalar için gerekli ve uygun olmadığını bilmeleri gerekmektedir (Nelsen, Duffy, Escobar, ve Owen-Sohocki, 1996; Nelsen, Lott ve Stephen, 1997). Arabuluculuk disiplin anlayışını tamamlayan bir süreç olarak görülmekle birlikte, okullarda, bazı anlaşmazlıklar yaşanması ya da kuralların çiğnenmesi durumunda, öğretmenler ve yöneticiler tarafından, yaptırım uygulanması gerekebilir. Burada önemli olan, öğrencilerin kurallara uymayan davranışlarda bulduklarında, arabuluculuk sürecini yaptırım uygulanmasından kaçış olarak görmemeleridir (Smith ve Sidwel, 1990; Nelsen ve diğerleri, 1997).

Arabuluculuğun okullarda varolan disiplin anlayışı ile birleştirilmesinin bir zorunluluk olduğunu belirten araştırmacılar (Smith ve Sidwel, 1990; Nelsen ve diğerleri, 1997), bunun gerçekleşmesi için eğitimcilere büyük sorumluluk düştüğünü belirtmişlerdir. Şöyle ki; okullardaki arabuluculuk eğitiminin, öğrencilere, kendi kararlarını verebilme sorumluluğunu geliştiren, kişiler arası ilişkileri, saygıyı ve işbirliğini arttıran, anlaşmazlıkların çözümünde saldırganlık ya da kaçınma davranışı göstermek yerine problem çözme yaklaşımını kullanarak çözmeye yönelten bir yöntem olduğunun benimsetilmesi gerekmektedir. Arabuluculuk; disiplin ya da ceza verme değil, sorunları ortaya çıkarmak ve etkili yollarla çözmektir.

Öğrencilerin bir çatışma durumu ile başa çıkabilmesinde, eğitim almış bir arabulucu tarafların etkili iletişim kurmalarını sağlayarak, problemin anlaşılmasına ve çatışmaların çözümlenmesine yardımcı olur. Öğrenciler arasında çıkan çatışmaların çözümünde, onlara, arabuluculuk eğitimi almış bir yetişkin (okul psikolojik danışmanı, öğretmen gibi) yardım edebileceği gibi kendi akranları da arabuluculuk yapabilir. *Akran arabuluculuğu*; eğitim almış bir arabulucunun çatışma yaşayan tarafları bir araya getirmesi ve her iki tarafın yüz yüze, konuşmaları kesilmeden birbirini dinleyebilmelerine, çatışma çözme adımlarını izleyerek sorunlarını çözmelerine yardımcı olmasıdır (Smith ve Sidwell, 1990).

Okullarda arabuluculuk programlarının uygulanması, öğrencilerin karar verme yeteneklerinin ve iç denetimlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Arabuluculuk sürecinde; akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin iki sorumluluğu vardır: Birinci sorumlulukları; tarafların çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözmelerine yardımcı olmaktır, ikinci sorumlulukları ise, uzlaşmacı bir tutum içinde çatışmalarını çözmelerini sağlamaktır. Okullarda akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler sadece notları yüksek olan, sürekli olumlu davranışlar gösteren öğrenciler değildir. Ders çalışma alışkanlığı fazla olmayan ya da olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler de akran arabulucusu olarak yetiştirilebilir (Rozmus, 1997).

Okullarda arabuluculuğun uygulanması; çatışmaların yeniden tanımlanmasına ve kazan/kaybet tutumu yerine kazan/kazan tutumunun yerleşmesine yardımcı olur. Çatışma yaşayan öğrenciler arabuluculuk sürecine katılarak, arabulucunun yardımı ile işbirliği içinde sorunlarını çözmeye çalışırlar. Öğrenciler çatışan iki taraf olmak yerine katılımcı olurlar ve her iki tarafın yararına olacak olasılıklar üretip, çözüm yolları bulmaya çalışırlar (Rozmus, 1997).

Arabuluculuk süreci belirli kurallara uyularak ve önceden belirlenmiş basamaklar izlenerek uygulanmaktadır. Aşağıda okullarda arabuluculuk yönteminin uygulanma sürecinden söz edilmiştir.

Okullarda Arabuluculuk Sürecinin Uygulanması

Arabuluculuk sürecinin uygulanmasında adım adım izlenmesi gereken ilkeler vardır. Bu ilkelere uyulması durumunda arabuluculuk süreci okullarda etkili bir biçimde uygulanabilir. Aşağıda Smith ve Sidwell (1990) tarafından belirlenen, okullarda arabuluculuk sürecinin uygulanmasında izlenecek basamaklar açıklanmıştır.

1. Basamak: Program Yürütme Kurulu Oluşturulması ve Arabuluculuk Program Koordinatörü Seçilmesi: Okullarda uygulanan arabuluculuk programlarından başarı elde etmek ve programa katılımı sağlayabilmek için; arabuluculuk programının uygulanması sürecinde, okul yönetiminin, psikolojik danışmanların, özel eğitim uzmanlarının ve okul disiplin kurulu üyelerinin bulunduğu bir *arabuluculuk programı yürütme kurulu* oluşturulmalıdır. Program yürütme kurulunun görevleri; arabuluculuk programının uygulanması için bir plan yapmak, programın politika ve yöntemini oluşturmak, arabuluculuk sürecinin okul disiplin anlayışı ile nasıl bütünleştirileceğini belirlemek, programı öğretmenlere ve öğrencilere tanıtmak ve öğrencilere uygulanacak arabuluculuk programı için program koordinatörü belirlemektir (Smith ve Sidwell, 1990).

Program yürütme kurulu, programın uygulanmasının başlangıç aşamasında üç ya da dört kez toplanır; program koordinatörü seçilen kişi ise, programın adım adım yürütülmesinden sorumludur. Program koordinatörünün; istekli, ilgili ve bu konuda çalışmaya hazır olmasının yanında, okul içinde diğer kişilerle etkili iletişim kurabilme yeteneğine sahip olması da gereklidir. Okulun büyüklüğüne bağlı olarak iki program koordinatörü de seçilebilir, böylece sorumluluklar paylaşılabilir. Program koordinatörünün sorumlulukları aşağıda belirtilmiştir.

- Arabuluculuk programının uygulanmasının planlanması ve geliştirilmesi,
- Çalışılacak olan grubun planlanması, öğrencilerin oryantasyonu ve eğitimi,
- Çatışma yaşayan tarafların başvurusundan başlayarak izlenmesine kadar başa çıkma yöntemlerinin geliştirilmesi, programın öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere tanıtılması,
- Çatışma yaşayan tarafların arabuluculuk sürecine başvurma biçiminin ya da arabuluculuk sürecine gönderilme biçiminin belirtilmesi,
- Arabuluculuk yürütme kurulu ile ya da yöneticiler ile iletişimin kesintisiz biçimde sürdürülmesi,
- Arabulucular ile haftada iki kez toplantı düzenlenmesi,
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin arabuluculuk eğitimlerinin aralıksız sürdürülmesi,
- Arabuluculuk programının disiplin anlayışı içinde sürdürülmesinin sağlanması,
- Ailelerin ve diğer toplum örgütlerinin katılımlarının koordine edilmesi,
- Daha sonraki uygulamalar için program koordinatörlüğü ve arabuluculuk eğitimi yapacak kişilere verilecek eğitimlerin planlanmasıdır (Smith ve Sidwell, 1990).

2. Basamak: Programın Planlanması: Programın planlama süreci program yürütme kurulu ve program koordinatörü ile birlikte yürütülmektedir. Yapılacak ilk toplantıda; yönetimin desteğinin nasıl sağlanacağı, arabuluculuğun disiplin anlayışı ile nasıl birleştirileceği, arabuluculuğa

başvurma ve arabuluculuğun değerlendirilmesi sürecinin nasıl olacağı, arabuluculuk sürecinin nasıl yürütüleceği belirlenmelidir (Smith ve Sidwell, 1990).

Okul Yönetiminin Desteğini Sağlamak: Okul ortamında arabuluculuk programının uygulanabilmesi için, öncelikle, okulun havasının değerlendirilmesi ve yöneticiler ile öğretmenlerin arabuluculuk programını kabullenmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul yönetimine ve öğretmenlerine; programın kısa ve uzun vadeli amaçları ile ilgili bilgi verilmelidir. Bazı okullarda yeni düşüncelere ve değişikliklere karşı direnç olabilir, bu nedenle, arabuluculuk programının yöneticiler ve öğretmenler tarafından olumlu bir yenilik olarak görülmesi önemlidir. Programın uygulanmasının mantığı açık bir biçimde sunularak, uygulanan arabuluculuk programının, öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi üzerinde olumlu etkisinin olacağı gösterilmelidir. Arabuluculuk programının okullarda uygulanması için aşağıdaki nedenler mantıksal dayanak olarak sunulabilir. Arabuluculuk programı;

- Öğrencilere, öfkeyle baş etmede ve çatışma çözmede izleyebilecekleri bir yol olduğunu gösterir,
- Öğrencilerin okul yönetiminin ve öğretmenlerin yardımını almadan bazı anlaşmazlıklarını çözmelerini sağlar,
- Okul yönetiminin ve öğretmenlerin disiplin olayları ile uğraşarak zaman kaybetmesini önler,
- Bazı anlaşmazlıkları bir disiplin olayına dönüşmeden önler,
- Okulda öğretmenler ve öğrenciler için olumlu bir ortamın oluşmasına yardımcı olur,
- Okulda olumlu bir hava oluşur ve öğretime daha çok zaman harcanmasını sağlar (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuğun Okulun Disiplin Anlayışı ile Birleştirilmesi: Okul yönetiminin, öğretmenlerin ve arabuluculuk programı uygulayıcılarının üzerinde durması gereken önemli bir sorun; okulda varolan disiplin anlayışı ile arabuluculuk sürecinin nasıl birbirine uyum sağlayarak çalışabileceğidir. Bu nedenle akran arabuluculuğu programını uygulayanların; arabuluculuk

sürecinin uygulanmasının hangi tür kuralların çiğnenmesinde uygun olduğunu, hangi tür kuralların çiğnenmesinde başka bir işlem gerekmeden yapılabildiğini, hangi tür kuralların çiğnenmesinde ek bir uygulama ile birlikte kullanılabildiğini, okullarda kimlerin arabuluculuk sürecinin ve ek uygulamaların uygulanmasına karar verebileceğinin belirlenmesi gerekmektedir (Smith ve Sidwell, 1990).

Eğer eğitimciler, arabuluculuğu kişilerin kendi yaşamları ile ilgili karar verme sorumluluğunu geliştirmede ve anlaşmazlıkların çözümünde güç kullanma yerine tarafsızlık kavramını geliştirmeye yönelik bir model olarak görürlerse, arabuluculuk varolan disiplin anlayışı ile bağdaşabilir (Smith ve Sidwell, 1990).

Arbuluculuğa Başvurma Süreci: Okullarda anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin arabuluculuk sürecine başvurma biçimleri aşağıda açıklanmıştır.

- Bir öğrenci arkadaşı ile yaşadığı anlaşmazlığın çözümü için arabuluculuk isteğinde bulunabilir,
- Bir öğrenci öğretmenleri ile ya da okul yöneticileri ile yaşadığı bir anlaşmazlığın çözümü için arabuluculuk isteğinde bulunabilir,
- Bir öğrenci arkadaşları, öğretmenleri ve okul yönetimi ile anlaşmazlık yaşayan başka bir öğrenciye arabuluculuk sürecine başvurmasını önerebilir,
- Okul yönetimi ya da öğretmenler; anlaşmazlık yaşayan iki ya da daha fazla öğrenciye arabulucuya başvurmalarını önerebilir,
- Okul yönetimi ya da öğretmenler öğrencilerle ya da diğer öğretmenlerle yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümü için arabuluculuk isteğinde bulunabilirler.

Arbuluculuk sürecinden yararlanmak isteyen öğrenci ya da öğretmen; arabuluculuk başvuru formunu doldurur. Forma, anlaşmazlığı olan tarafların kimler olduğu, arabuluculuk sürecine başvuran tarafın kim olduğu, anlaşmazlığın nedeni, ne zaman ve nerede ortaya çıktığı yazılır (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuğa Başvuruların Değerlendirilmesi: Arabuluculuk program koordinatörü aldığı başvuruların arabuluculuk için uygunluğunu değerlendirir. Eğer başvurular arasında kuralların çiğnenmesi durumu var ise; program yürütme kurulu, yöneticilerle de görüşerek, arabuluculuğun mu başka yaptırımların mı yoksa her ikisinin de mi uygulanacağına karar verir. Daha sonra, program koordinatörü anlaşmazlık yaşayan taraflarla iletişim kurarak arabuluculuk sürecine katılmak isteyip istemediklerini öğrenir. Tarafların, arabuluculuk sürecine katılmayı kabul etmelerinin anlamı, her iki tarafın da çatışmanın çözümlenmesi için çaba harcayacaklarıdır. Ancak eğer sürecin herhangi bir aşamasını uygulamak istemezlerse ya da her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayacak bir sonuca ulaşmazlarsa anlaşmayı imzalamayabilirler (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuk Süreci Zamanının Planlanması: Arabuluculuk çalışmaları hafta içinde belirlenen zaman ve yerde yürütülmelidir. Arabuluculuk sürecinin ne zaman uygulanacağını planlanması; okulun büyüklüğüne, anlaşmazlığı olan kişilerin başvuru sayısına ve arabuluculuk sürecini yürütecek arabulucuların sayısına bağlı olarak düzenlenebilir. Program koordinatörü, başvuruyu ve tarafların arabuluculuk yoluyla sorunlarını çözmeye istekli olduklarını öğrendikten sonra, en uygun zamanda arabuluculuk için planlama yapabilir. Bazı durumlarda çatışması olan kişilerin arabuluculuk sürecine alınmasında gecikme olması çatışmanın artmasına neden olabilir, böyle durumlarda, arabulucuların uygun olduğu en yakın zamanda taraflar arabuluculuk sürecine alınmalıdır. Arabuluculuk sürecinin koordinatörü; arabulucu öğrencilerin ve öğretmenlerin görev yapma zamanlarının haftalık planlanmasını yaparlar (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuk Sürecine Katılan Tarafların İzlenmesi: Arabuluculuk süreci sonunda anlaşmaya varıldığında, arabuluculuk anlaşma formu yazılarak anlaşmazlığı olan taraflarca ve arabulucu tarafından imzalanır. Anlaşmazlığı olan tarafların anlaşmaya uyup uymadıklarının değerlendirilmesi için, bu kişilerle, arabuluculuk sürecinin gerçekleştiği hafta içinde iletişim kurulması gereklidir. Tarafların izlenmesi işlemi program koordinatörü ya da arabulucular tarafından yapılabilir. Genellikle en uygun izleme arabuluculuk

sürecinden iki gün sonra yapılan izlemedir. Eğer tarafların anlaşmaya uymadıkları belirlenirse yeniden arabuluculuk sürecine alınabilirler (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuk Süreci Kayıtlarının Tutulması: Arabuluculuk sürecine başvuranların isimlerinin kaydı tutulmalıdır, tarafların arabuluculuk süreci sonucunda imzaladıkları anlaşmalar da bir dosya içinde saklanmalıdır. Ayrıca arabuluculuk süreci sonrasında yapılan izleme çalışmalarının da kayıtları tutulmalıdır; arabuluculuk sürecinin tamamlandığı, herhangi bir biçimde müdahaleye gerek kalmayan çatışma durumları ve arabuluculuk süreci sonrasında anlaşmaya varılamayan çatışma durumları da kaydedilmelidir. Bu kayıtlarda aylık olarak okulda arabulucu olarak görev alan öğretmenlerin ve öğrencilerin sayıları, anlaşmazlık türlerinin sayıları ve anlaşmaya varılma ile sonuçlanan çatışma yüzdesi de yer almalıdır (Smith ve Sidwell, 1990).

3. Basamak: Okul Yönetiminin ve Öğretmenlerin Oryantasyonu ve Eğitimi: Arabuluculuk programının etkili bir biçimde yürütülmesi okuldaki tüm öğretmenlerin programın amacından haberdar olması ve desteklemesine bağlıdır. Arabuluculuk sürecinin bütün okulda tanıtılması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin programa alıştırılması açısından önemlidir. Okul yönetimine ve öğretmenlere uygulanan oryantasyon çalışmasının amaçları; programın yeniden gözden geçirilmesini sağlamak, çatışma ve çatışma çözme kavramlarını açıklamak, arabuluculuk süreci ile ilgili bilgi vermek ve okul yönetiminin ve öğretmenlerin farklı düzeylerde programa katılımını sağlamaktır (Smith ve Sidwell, 1990).

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin arabuluculuk sürecine katılması için farklı seçenekler vardır. Katılma düzeyleri; ilgi, zaman, ulaşılabilirlik ve programdan elde edilecek gereksinimlere göre belirlenebilir. Okul yönetimi ve öğretmenler arabuluculuk sürecine aşağıdaki biçimlerde katılabilir:

- *Programı destekleme:* Programla ilgili genel farkındalık ve destek sağlamak.

- *Başvuruların sağlanması:* Gerektiğinde öğrencileri arabuluculuğa yönlendirmek ve arabuluculuk sürecine katılmaları için cesaretlendirmek.
- *Arabuluculuk sürecine katılma:* Bireysel başvuruda bulunma ya da eğer uygun olursa arabulucuya öğrenci ile birlikte gitmek.
- *Çatışma çözme eğitimine katılma:* Eğer okulun olanakları uygun ise, çatışma çözme eğitimi oturumlarında yer almak.
- *Öğretmen arabuluculuğuna katılmak:* Arabuluculuk eğitimine katılarak öğretmen olarak arabuluculuk hizmeti vermek. Öğretmen arabulucuların görevleri; öğretmenlerin ve öğrencilerin çatışmalarında arabuluculuk yapmak, öğrenciler tarafından yürütülen arabuluculuk sürecini kontrol etmek, arabulucular toplantısına katılmak, arabuluculuk ve çatışma çözme alanında yapılan eğitim çalışmalarına yardım etmek ve program koordinatörü olarak hizmet vermektir (program koordinatörünün görevleri; öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimi ve oryantasyonunu planlamak, çatışma yaşayan tarafların çatışmalarına çözüm bulma yöntemleri geliştirmek, arabulucuların çalışma zamanlarını planlamak ve programın yönetimini sürdürmektir) (Smith ve Sidwell, 1990).

4. Basamak: Öğrencilerin Oryantasyonu: Öğrenci oryantasyonunun amacı; arabuluculuk programını öğrencilere açıklamak, ilgi ve destek sağlamak ve arabulucu olarak eğitmek için yeni öğrenciler bulmaktır. Oryantasyon çalışması, okuldaki tüm sınıfların ya da farklı sınıf düzeylerinin katıldıkları toplantılarla yapılabilir; ancak sınıflarda tek tek tanıtımın yapılması daha yararlı olur. Eğer oryantasyon küçük gruplara yapılırsa, öğrenciler daha dikkatli dinlerler ve soru sorabilirler. Oryantasyon; video gösterimlerini, öğretmen/eğitimci örnek durum canlandırmalarını ya da eğitilmiş arabulucuların canlandırmalarını içerebilir. Oryantasyon programının kapsamında; arabuluculuk programı ile ilgili genel bilgi, çatışma ve çatışma çözme kavramlarının anlamı, öğrenci arabulucularının rolleri ve öğrencileri programa katılmaya teşvik etmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Oryantasyon çalışmasının sonunda, öğrencilere arabuluculuk başvuru

formları dağıtılarak, sürece katılmak isteyen öğrenciler belirlenir (Smith ve Sidwell, 1990).

5. Basamak: Arabulucuların Seçimi: Öğretmen ve öğrenci arabulucuların seçiminde alınan ölçütler aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmen Arabulucuların Seçimi: Arabulucu olarak görev alacak öğretmenlerin seçiminde alınacak ölçütler: Birincisi, öğretmenler arabuluculuk görevini yürütmeye istekli olmalıdır. Ayrıca arabuluculuk programına ve sürecine katılmaya hazır olmalıdır. İkincisi, süreci çabuk öğrenebilmek için iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir, böylece, öğrenci arabulucuları yönetme ve onlara liderlik etmede daha etkili olabilirler. Üçüncüsü, gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle ilişkileri iyi olan ve saygı duyulan kişiler olmalıdırlar. Son olarak, okuldaki tüm karşıt grupları temsil edebilmelidirler ki okul içindeki tüm grupların destek ve katılımlarını sağlayabilsinler (Smith ve Sidwell, 1990).

Öğrenci Arabulucuların Seçimi: Öğrenci arabulucuların seçimi ölçütleri, öğretmen arabulucuların seçimi ölçütlerine benzerlik göstermektedir. Öncelikle arabuluculuk becerilerini öğrenme yeteneğine sahip olmaları, diğer öğrencilerin saygı duyduğu ve arabuluculuk görevini yürütmeye istekli olan öğrenciler olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra okulda bulunan tüm grupları temsil etmeleri de önemli bir ölçüttür, bu nedenle, sadece olumlu davranış gösteren öğrenciler değil olumsuz davranış gösteren öğrenciler de seçilmelidir. Arabuluculu öğrencilere diğer öğrencilerin güvenmesi de başka bir önemli ölçüttür.

Öğrenci oryantasyonunda, arabulucuların rolünün tamamı açıklanmalıdır. Oryantasyondan sonra, arabulucu olmaya gönüllü öğrencileri belirlemek için öğrencilere arabuluculuk katılma formu verilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilere arabuluculuk için aday gösterme formu da dağıtılarak, öğrencilerden kimlerin arabulucu olmaya uygun olduğunu belirtmeleri istenebilir. Aday gösterilecek öğrencilerin mutlaka arabuluculuk programına alınması söz konusu değildir, ancak güvenilen öğrencilerin belirlenmesi

açısından bilgi edinilebilir. Bunun yanı sıra okul yönetimi ve öğretmenlere de arabulucu olarak yetiştirilmek üzere öğrenci önermelerine olanak verilmelidir. İlk eğitim için yirmiden fazla arabulucu seçilmemelidir, çünkü yirmiden fazla arabulucunun yönetimi oldukça zordur (Smith ve Sidwell, 1990).

Öğrenci arabulucuların seçilmesi sürecinin sonuçlandırılması arabuluculuk program koordinatörleri, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yapılır. Aday gösterme formları ve arabulucularla yapılan görüşmeler program koordinatörleri, yöneticiler ile öğretmenler tarafından değerlendirilerek, arabulucuların seçimi yapılır. Arabulucu olarak yetiştirilmek üzere seçilen öğrencilere arabuluculuk eğitimi programı uygulanır. Arabuluculuk eğitiminin etkili biçimde yürütülmesi için çok iyi planlanması gerekmektedir. Eğitim yaklaşık olarak 12-15 saat sürer, bu nedenle eğitimcilerin iki buçuk tam okul günü için düzenlemelerini yapmaları gerekmektedir. Arabuluculuk eğitimi bitiminde, arabulucu olarak yetişen öğrencilere arabuluculuk sertifikası okulda törenle verilerek, hem arabuluculuk süreci hem de arabulucu öğrenciler okula tanıtılır (Smith ve Sidwell, 1990).

Arabuluculuk eğitimi almış ve arabulucu olarak yetişmiş olan öğrenciler bir program çerçevesinde akranlarının yaşadıkları çatışmaları çözmelerinde yardımcı olurlar. Çatışma yaşayan öğrencilerin sorununu çözmeye çalışan akran arabulucusu, arabuluculuk süreci işlem basamaklarını izlemek zorundadır.

Arabuluculuk İşlem Basamakları

Smith ve Sidwell (1990) arabuluculuk süreci uygulanırken, aşağıdaki, yedi tane işlem basamağının izlenmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. *Arabulucunun arabuluculuk süreci için hazırlık yapması:*
 - a. Arabulucu taraflarla ayrı ayrı görüşerek onları arabuluculuk oturumuna hazırlar,
 - b. Arabulucu çatışma durumu ile ilgili bilgi toplar,

- c. Arabulucu yaşanan sorunun ne olduğunu ayrıntılı bir biçimde ifade eder
- d. Arabulucu arabuluculuk sürecini yürütebilmek için fiziksel çevreyi düzenler,
- e. Arabulucu tarafları arabuluculuk sürecine alıp almayacağına karar verir.

2. *Arabulucunun açılış konuşması yapması:* Arabulucu açılış konuşması yaparak kendi rolü ve tarafların uyması gereken kurallarla ilgili açıklama yapar.

3. *Problemin tanımlanması:* Çatışma yaşayan tarafların her ikisi de kendi bakış açılarına göre problemi tanımlarlar ve arabuluculuk sürecinden beklentilerini belirtirler. Arabulucu, tarafların probleme ilişkin duygularını birbiri ile paylaşmalarına yardımcı olur.

4. *Arabulucunun yaşanan problemin özetini yapması:* Arabulucu her iki tarafı da dinledikten sonra onların anlattıklarını özetler.

5. *Problemin çözümü ile ilgili seçeneklerin sıralanması:* Arabulucu problemin çözümü için, taraflardan seçenekler üretmelerini ister. Tüm bu seçenekler arasından uygulanabilir ve adil olanların neler olduğu belirlenmeye çalışılır.

6. *Sonuç ve anlaşma:* Arabulucu her iki tarafın da yararına olacak, her iki tarafın da kazandığı çözüm üzerinde anlaşmalarında taraflara yardımcı olur ve çözüme gidilmesini sağlar.

7. *Yazılı çözüm ve kapanış:* Arabulucu tarafların vardığı anlaşmayı bir rapor biçiminde yazar ve birlikte uymaya karar verdikleri çözümü okur. Arabulucu, eğer taraflar gerek duyuyorsa, anlaşmada değişiklik yapmalarına olanak tanır ve problemi çözmek için gösterdikleri çaba nedeni ile onları kutlayarak süreci sonlandırır.

Yukarıdaki basamakların uygulanmasında arabulucuya büyük sorumluluk düşmektedir. Doğru bir biçimde uygulandığında, arabuluculuk sürecinin, tarafların ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirici bir işlevi vardır. Bu süreci yürütecek olan arabulucunun bazı becerilere sahip olması gerekmez ki bunlara *arabuluculuk becerisi* denilmektedir.

Arabuluculuk Becerileri

Arabuluculuk süreci, kişilerin, olumlu çatışma çözme yolları kullanmak, etkin dinleme becerisi kazanmak gibi insanlarla olumlu iletişim kurmaya yardımcı olacak davranışları kazanmalarını sağlamaktadır. Smart (1993) arabuluculuk sürecinde kazanılan becerilerin yaşamın her alanında kullanılabileceğini belirtmiştir. Yaşanan çatışmanın şiddetini azaltan, çözüme ulaşmayı kolaylaştıran ve varılan çözümün çatışma yaşayan taraflar açısından tatmin edici olmasını sağlayan bu becerileri Smart (1993) aşağıdaki biçimde açıklamıştır.

1. *Yapıcı (kazan/kazan) çatışma çözme becerisi:* Arabuluculuk sürecinde amaç, tarafların işbirliği içinde kazan/kazan temeline dayalı bir pazarlık yaparak, her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayabilecek bir çözüme ulaşmaktır. Bu amacın gerçekleşmesi sürecinde, taraflar; hem arabulucu hem de diğer kişi tarafından dinlenir, problemin çözümüne katkıda bulunurlar, arabulucu tarafından önemsendiğini ve saygı duyulduğunu hissederler, özgüven kazanırlar. Ayrıca kendi problemlerinin çözümünün sorumluluğunu alarak bir sonuca ulaşırlar. Taraflar, arabulucunun çabası ile, birbirini düşman olarak değil problemlerini çözecekleri, işbirliği içinde çalışacakları kişiler olarak görmeye başlarlar. Çözüme ulaşmaya çalışırken de; hem kendi hem de diğer kişinin gereksinimlerinin ve isteklerinin karşılanması için çaba harcarlar.

2. *Etkin Dinleme Becerisi:* Etkin dinleme becerisi arabulucunun, tarafların anlaşmaya ulaşmasına yardımcı olmak için kullandığı, en önemli arabuluculuk becerilerinden biridir. Arabulucu etkin dinleme becerisi kullanarak problemi ve tarafların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Arabuluculuk süreci içerisinde, arabulucu, tarafların söylediklerini özetleyerek ya da tekrarlayarak ona anlaşıldığı mesajını verir. Arabulucu etkin bir biçimde tarafları dinleyerek; onların dikkatini kendi anlattıklarının ve duygularının üzerinde yoğunlaştırmalarına yardımcı olur (Smart, 1993).

3. *Yeniden Yapılandırma*: Tarafların söylediklerinin çatışmayı artırıcı nitelikte olduğu durumlarda, arabulucu, onların söylediklerini aynen tekrar etmez ve yeniden yapılandırma becerisini kullanarak, söylenenleri yapıcı bir dille ifade eder. Taraflardan birinin öfkelenip, tehdit edici bir biçimde konuştuğu durumlarda arabulucu ortamı yumuşatacak biçimde konuyu yönlendirebilir ve sorun üzerine odaklanılmasını sağlayabilir (Smart, 1993; Gentry, 1999).

Özetle, arabulucu tarafları etkin bir biçimde dinleyerek; onların duygu ve düşüncelerini anlamalı ve bunu taraflara da ifade ederek onların da duygu ve düşüncelerinin farkına varmasını sağlamalıdır. Arabulucu güven ortamı oluşturarak; tarafların korku, öfke ve kırgınlık duygularını ifade etmelerine olanak sağlamalıdır. Bir çatışma çözme yöntemi olan arabuluculuğun okullarda uygulanması, öğrencilerin, yukarıda belirtilen, arabuluculuk becerilerini kazanarak, yapıcı çatışma çözme yollarını izlemelerini sağlaması açısından önemlidir.

Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının Uygulanması

Günümüzden elli yıl öncesine bakıldığında okullardaki temel disiplin sorununun koridorlarda koşmak, sakız çiğnemek, yüksek sesle konuşmak gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Ancak günümüzdeki sorunlara bakıldığında; fiziksel ve sözel şiddet, kaba davranışlarda bulunmak gibi disiplin sorunları ile karşılaşmaktadır, hatta bazı okullarda, silah kullanma, cinayet işleme, uyuşturucu madde kullanımı gibi sorunlarla da zaman zaman karşılaşabilmektedir. Bütün bu sorunlar da, öğretmenlerin sınıf ortamında ortaya çıkan çatışmaları çözümlmek için, çok fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kalmasına neden olmaktadır (Johnson ve Jonhson, 1995a).

Çatışma günlük yaşamın olduğu gibi okul yaşamının da normal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Okul ortamında öğrenciler, birbiri ile ve öğretmenleri ile, yaşadıkları çatışmaları çözme konusunda başarısız olduklarında saldırgan

davranışlarda bulunabilmektedirler. Öğrencilerin akranları ile yaşadıkları çatışmalar genellikle; yemekhane ya da kafeteryada nereye oturacakları, teneffüslerde ya da öğle tatilinde hangi oyunu oynayacakları, ne zaman ders çalışacakları, ne zaman oyun oynayacakları, ne zaman konuşup ne zaman dinleyecekleri ya da sınıfta yere düşen kağıtları kimin toplayacağı gibi konulardan kaynaklanmaktadır. Aslında önemli olan çatışmanın varlığı değil, yapıcı mı yoksa yıkıcı bir biçimde mi çözümleneceğidir (Johnson ve Jonhson, 1995a; Carruthers ve diğerleri, 1996; Carruthers, Sweeney, Kmitta ve Harris, 1996).

Çatışma, görmezden gelindiğinde, bastırıldığında ya da karşı konulduğunda yıkıcı olmaktadır. Eğer öğrencilere çatışma çözme becerileri öğretilmezse, çatışma durumunda çözüme ulaşmak için kendi yöntemlerini kullanacaklardır ki bu yöntemler de; öfkelenme, sözel ya da fiziksel saldırıda bulunma, baskı yapma gibi uygun olmayan yöntemlerdir. Bütün bu davranışlar öğrencilerin sorunu çözmesine yardımcı olmadığı gibi akranları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin bozulmasına da neden olmaktadır.

Yıkıcı çatışma çözme yollarının izlendiği durumlarda, amaçlara ulaşmak için çok fazla çaba gösterilmemekte, öğrenme ve öğretme isteği ve çabası azalmakta, çalışmalar aksamakta ve ilişkiler bozulmaktadır. Çatışmanın yıkıcı bir biçimde çözümlenmesi durumunda; taraflardan biri amaçlarına ulaşırken diğeri ulaşamamaktadır, birbirlerine karşı öfke ve güvensizlik duymaktadır ve gelecekteki çatışmaları yapıcı bir biçimde çözme olasılığı da azalmaktadır (De Bono, 1985; D'Andre ve Daniels, 1996).

Çatışmanın yapıcı bir biçimde çözümlenmesi ise; çatışma yaşayan kişilerin sorunu daha açık bir biçimde görmesine, yeni fikirler üretmesine, tarafların hepsinin amaçlarına ulaşmasına, birbiri ile ilişkilerinin saygı ve güven içinde sürmesine ve gelecekte yaşanabilecek çatışmaları da yapıcı bir biçimde çözme potansiyelinin artmasına neden olmaktadır (Deutsch, 1994).

Çatışma çözme becerilerini öğrenmek, öğrencilerin, çatışmaları birbiri ile işbirliği içinde ele almalarına neden olmaktadır. Çünkü bu öğrenciler,

çatışma ortamında, akranları, öğretmenleri, okul yönetimi ile daha kaliteli ilişkiler kurabilmektedir. Çatışmanın kişiler arası ilişkileri derinleştirici bir işlevi de vardır; öğrenciler stres verici durumdan kurtulmakta ve birbiri ile ilişkilerinin güçlü olduğuna ilişkin inançları pekişmektedir. Birlikte bir çatışma durumunu çözmek, öğrencilerin birbirine bağlılığının artmasına ve kimlik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a).

Okullarda yaşanan şiddetin artış nedenlerine ilişkin yapılan kültürler arası çalışmalarda, öğrencilerin çatışma çözme becerileri açısından yetersiz olmalarının okullarda şiddeti arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının çatışma çözme süreçleri, işbirliği ve uzlaşmaya yönelik yöntemleri içeren eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaya koymaları gerekmektedir (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004). Bazı öğrenciler fiziksel üstünlüklerine güvenerek saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarda bulunabilmektedir. Bazıları ise; sözel saldırıda bulunabilmekte, soğuk davranabilmekte, susmayı tercih edebilmekte ya da diğer öğrencileri kendi yanına çekerek çatışma yaşadığı arkadaşının yalnız kalmasına neden olabilmektedir. Çatışma sürecinde öğrencilerin farklı yollar izlemesi okul ortamında, insan ilişkilerinin bozulmasına yol açabilir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994; Desivilya, 2004).

Çatışma çözme sürecine herkes tarafından kabul edilen, açık ve genel kurallar kullanılarak başlanması çatışmaların yapıcı biçimde çözümlenmesine yardımcı olur. Örneğin; fiziksel şiddet uygulama, alay etme, hakaret etme, utandırmaya çalışma ve yalancılık gibi davranışların kural dışı olması gibi (Deutsch, 1973). Çözülmemiş çatışmaların okul içinde şiddet ve baskının yaşanmasına neden olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin çatışma çözme becerileri kazanmalarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Özellikle, okullarda uygulanan arabuluculuk eğitimlerinde, psikolojik danışmanların belirli çatışma senaryoları ve öyküleri kullanarak arabuluculuk süreci ile ilgili eğitim vermesinin yanında, çatışma çözme durumlarının çözümüne ilişkin video kayıtlarını izletmesi de yararlı olacaktır (Tyrrell ve Farrell, 1995; Gordon ve Mandell, 2003).

Öğrenciler arasındaki farklılıklar, çatışma çözme sürecinde, yaratıcılık ve enerji kaynağı olabileceği gibi çatışmaların çözümünü zorlaştırıcı bir etken de olabilir. Bu nedenle, okul ortamında, bütün öğrencilerin çatışma çözme sürecinde belirli kurallara uyması; farklı kültür, aile yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kendilerini geliştirerek sağlıklı çatışma çözme yollarını öğrenmeleri açısından da önemlidir.

Yapılan çalışmalar bazı okullarda çatışmanın yıkıcı biçimde, bazı okullarda ise daha yapıcı biçimde çözümlendiğini göstermektedir. Çatışmayı yıkıcı bir biçimde çözen okullar *Çatışmaların Olumsuz Yollarla Çözüldüğü Okullar*, çatışmayı yapıcı bir biçimde çözen okullar da *Çatışmaların Olumlu Yollarla Çözüldüğü Okullar* olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Jonhson, 1995a).

Çatışmaların Olumsuz Yollarla Çözüldüğü Okullar: Çatışmaların olumsuz yollarla çözüldüğü okullarda yaşanan her çatışma yıkıcıdır ve öğrencileri geliştirmeye yönelik hiç bir değeri yoktur. Bu okullarda çatışmayla baş etmenin amacı; baskı uygulayarak, çatışmaları bastırmaya ya da azaltmaya çalışmak, çatışmaların varlığını reddetmek ve çatışmadan kaçmaktır. Ancak bütün bunlar, çatışma yaşanmasını önleyememekte, yalnızca geçici olarak bastırılmaktadır. Çatışma durumunda, çatışmayı yaşayan tarafların hepsi kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Tarafların bu olumsuz çabaları nedeni ile çatışma; aralarında sorun yaşanmasına, kaygı duymalarına, şiddete başvurmalarına, savunucu iletişimde bulunmalarına ve birbirine güven duymamalarına neden olabilmektedir. Çatışmaların olumsuz yollarla çözüldüğü okullarda, çatışma yaşanmasını önlemek amacı ile yıkıcı çatışma çözme potansiyeli olan öğrenciler grup içine alınmamaktadırlar. Ayrıca bu okullarda öğrencilere, öğretmenlere ya da personele çatışmayla nasıl baş edileceğine ilişkin yöntemlerin öğretilmesinin çatışmaları arttıracığı düşünülmektedir, bu nedenle, çatışma çözme eğitimi programları uygulanmamaktadır (Johnson ve Jonhson, 1995a).

Çatışmaların Olumlu Yollarla Çözüldüğü Okullar: Çatışmaların olumlu yollarla çözüldüğü okullarda, öğrenme-öğretme ortamının ve okul yaşamının

kalitesini arttırmak için çatışma olumlu bir biçimde çözümlenmektedir. Bu okullar, çatışmayı; yaşamın sağlıklı, önemli, normal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Ayrıca, çatışmaların olumlu yollarla çözüldüğü okullarda; çatışma sorun olarak görülmemekte, çatışmanın yaşanması gerektiği düşünülmemekte, çözüme ulaşmanın bir yolu olarak algılanmaktadır. Öğretmenler ve okul yönetimi; öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak, onların ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek çatışmaların yaşanma olasılığını cesaretlendirmektedir. Bu okullarda; öğretmenler, okul yönetimi ve öğrenciler çatışmaların çözümünde işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Hem öğrenci grubu hem de yönetici ve öğretmenler, çatışmayı çözmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ile ilgili olarak görüş birliği yapmaktadır ve okuldaki her kişi çatışmayı çözmede aynı yöntemi ve yolu izlemektedir.

Çatışmaların olumlu yollarla çözüldüğü okullarda; eğitimciler, öncelikle, çatışmanın anlamı, yıkıcı ve yapıcı çatışma çözme yollarının neler olduğu, çatışmanın önemi, çatışma çözme programının uygulanması ve işbirliği konularında bilgilendirilmektedir. Okullarda çatışma çözme programları uygulanarak, çatışma çözme sürecinde, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutum birliği içinde olmaları ve aynı dili kullanmaları sağlanmaktadır (Lane ve McWhirter, 1992).

Okullarda yaşanan çatışmaların olumlu biçimde çözümlenmesi için öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik çeşitli çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları oluşturulmuştur. Aşağıda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının tarihçesinden bahsedilmiştir.

Okullarda Uygulanan Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının Tarihçesi

Okullarda yaşanan çatışmaların nasıl çözüleceği her zaman önemli bir sorun olmuştur ve geçmişten günümüze kadar kullanılan çatışma çözme yöntemlerinde büyük ölçüde değişimler olduğu görülmüştür (Deutsch ve Coleman, 2000). Okullarda tüm bireylerin çatışma yaşama potansiyelleri

vardır; zaman zaman öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, aileler ve personel arasında çatışma yaşanabilmektedir. Bu nedenle, okullarda yaşanan çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmek amacı ile farklı bakış açılarına sahip çatışma çözme programları geliştirilmektedir. Özellikle, okul programlarına bu çatışma çözme programları dahil edilerek, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yollarını kullanması sağlanılmaya çalışılmaktadır (Shure, 2001). Çatışma çözme programlarının oluşturulma sürecinin gözden geçirilmesi bu programların içeriklerini anlamada da yardımcı olacaktır.

Okullarda uygulanan çatışma çözme programları, özellikle, akran arabuluculuğuna yöneliktir. Geçmişte de günümüzde de, çatışmaların çözümünde, çatışmanın yaşandığı toplum için önemli bir yere sahip bir kişinin (din adamı gibi) arabulucu olarak görev yaptığı görülmektedir. Çatışmaların çözümünde bir arabulucuya başvurulmakla birlikte, arabuluculuk sürecinin okul programlarında yer alması nispeten daha yenidir (Barsky, 2000). Eğitimcilerin, öğrencilere, uzlaşma becerilerinin kazandırılmasının öneminin farkına varması ile birlikte okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları uygulanmaya başlanmıştır.

İlk çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarından biri, 1960'lı yılların ortasında, Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilen Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme Programıdır. Çatışma çözme kuramlarından ve yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarından yararlanılarak uygulamaya yönelik bir çatışma çözme süreci oluşturulmuştur. Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme Programı uygulanarak; onlara işbirliği yapabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmakta ve yaşadıkları çatışmaları uzlaşmaya vararak çözmelerine, akran çatışmalarında arabulucu olarak görev almalarına yönelik eğitim verilmektedir. Böylece öğrenciler kendi davranışlarını denetleyebilmekte ve kişiler arası çatışmalarda daha yapıcı olmaktadır (Johnson ve Jonhson, 1996).

1970'li yılların başında, New York'ta devlet okullarında görev yapan öğretmenler, çocukları şiddete karşı eğitime konusu ile ilgilenmiştir. Onların bu yönde gösterdikleri çaba sonucunda, Çocukların Çatışmaya Yaratıcı Tepkide Bulunması Programı geliştirilmiştir. Devlet okullarında yaşanan çalışmalar,

öğretmenlere, öğrencilerin yaratıcı çatışma çözme becerilerini nasıl öğrendiklerini göstermiştir. Program; sevginin, ilginin ve dürüstlüğün gücü üzerine yoğunlaşmaktadır. Program; barışın her ülkede istenmesi, herkes tarafından özlenmesi ve her okulda öğretilmesi gerektiği düşüncesi temel alınarak oluşturulmuştur (Prutzman, 1994; Johnson ve Jonhson, 1995a).

1977 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Halk Mahkemeleri Merkezleri tarafından San Francisco Toplumsal Çatışma Yönetimi Programı oluşturulmuştur. Başlangıçta, sadece yetişkinlere çatışma çözme becerileri öğretilerek arabulucu olarak yetiştirilebileceği düşünülmüştür. Ancak sonra, okullarda da akran arabuluculuğu programı uygulanmaya başlanmıştır ve zamanla çatışma yönetimi programları; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde de uygulanabilecek biçimde geliştirilmiştir (Johnson ve Jonhson, 1995a).

1980'li yılların başında, nükleer savaşı önlemek, barışı savunmak ve küresel eğitim düşünceleri eğitimciler arasında oldukça yaygındı. Bazı eğitimciler bu düşüncelerden hareketle okulda ve sınıf ortamında yaşanan şiddet ile de ilgilenmişlerdir. Okullardaki şiddeti azaltmak amacıyla de; New York'taki devlet okullarında Çatışmayı Yaratıcı Biçimde Çözme Programını uygulamaya başlamışlardır. Okullarda; gruplar arası ilişkiler, işbirliğini öğrenme, çatışma çözme yöntemleri, akran arabulucusu yetiştirme ve ailelere seminerler vermeye yönelik uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (Johnson ve Jonhson, 2000).

Okul öncesi eğitimden başlayarak öğrencilere sorun çözme becerileri kazandırmaya yönelik çeşitli programlar uygulanabilir. Bu programlardan biri de kişiler arası bilişsel problem çözme programı olan Ben Sorun Çözebilirim Programıdır (Shure, 2001). Bu program ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Programın amacı öğrencilere, kişiler arası sorunları çözmek için, kendilerine yardımcı olacak çözümler üretme becerisi kazandırmaktır (Johnson ve Jonhson, 1995a).

Öğrencilere etkili çatışma çözme yöntemlerini ve çatışmaları işbirliği içinde çözmeyi öğretmek daha barışçıl ve üretken bir okul ortamı oluşturmayı

amaçlayan birçok program vardır. Sorenson (1994) ortaokul ve lise öğrencilerine çatışma ile başa çıkmak ve işbirliğini öğretmek amacı ile etkinlikler uygulamanın yararlı olacağını belirtmiştir.

Ayrıca, araştırmacılar, okul öncesi eğitim alan çocuklara (3-6 yaş) uygulanan çatışma çözme programlarının, onların bilişsel, duygusal, sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklara çatışma çözme becerileri eğitiminin danslar ve şarkılarla çeşitli etkinlikler uygulanarak verilebileceğini belirten araştırmacılar, bu eğitimin öğrencilerin duygularını ifade etmesinde etkili olduğuna da değinmişlerdir. Çocuklar çatışmaları çözerken yapıcı yolları kullandıkları zaman; anne-babası, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından pekiştirilirse, okul öncesi eğitimde uygulanan çatışma çözme eğitimi programları daha etkili olmaktadır (Coleman ve Fisher-Yoshida, 2004). Öğrencilere etkinlikler uygulanarak, onların çatışma çözme becerisi kazanmalarını, işbirliği yapmalarını ve etkili bir biçimde çatışmalarını çözmelerini sağlamak olasıdır.

Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının Oluşturulmasında Kullanılan Yaklaşımlar

Okullarda uygulanan çatışma çözme programları, genellikle, *kadro* yaklaşımının mı yoksa *bütün öğrenciler* yaklaşımının mı kullanılmasına bağlı olarak tanımlanabilmektedir.

Kadro Yaklaşımı: Kadro yaklaşımında akran arabulucusu olarak görev yapmak üzere okuldaki küçük bir öğrenci grubuna çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programı uygulanmaktadır. Kadro yaklaşımı temel alınan programlarda; bir grup öğrenci çatışmaları yapıcı bir biçimde çözme yöntemlerini öğrenmektedir ve diğer öğrencilerin arasında bir üye olarak yer almaya devam etmektedir. Öğrencilere bir ya da iki gün süren atölye çalışmaları ya da bir öğretim dönemi boyunca verilen eğitimlerle çatışma çözme becerileri kazandırılmaktadır. Kadro yaklaşımı nispeten daha kolay ve çok fazla masraflı olmayan bir yaklaşımdır (Desivilya, 2004).

Bütün Öğrenciler Yaklaşımı: Bütün öğrenciler yaklaşımında, okuldaki, her öğrenciye yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin öğretildiği çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programı uygulanmaktadır. Bütün öğrenciler yaklaşımında, okuldaki tüm personel ve öğrencilere aynı uzlaşma ve arabuluculuk yöntemleri öğretildiği için çok fazla zaman ve emek gerektirmektedir, bu nedenle nispeten pahalı bir yaklaşımdır (Desivilya, 2004).

Bu tez kapsamında yapılan çalışmada çatışmayı olumlu yollarla çözen okulların oluşturulması amacı ile geliştirilen çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları kadro yaklaşımı kullanılarak uygulanmıştır.

Okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin uygulanmasına ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının etkililiğini sınamak amacıyla yapılmış birkaç araştırmaya rastlanılmıştır. Yurt dışında ise, bu konuyla ilgili çalışmaların, Türkiye’de yapılan çalışmalardan çok daha fazla olduğu görülmüştür. Aşağıda önce yurt dışında sonra da Türkiye’de okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının uygulanması ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin çatışma yaşamalarının nedenlerinin; sorumluluk duygularının gelişmemesi, işbirliğine yönelik çalışmaların çok fazla olmaması ya da okullarda öğrencilerin çatışmalarını olumlu çatışma çözme becerilerini

kullanarak çözmelerine yardımcı olacak uzmanların bulunmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir (Azmitia, 1988; Johnson ve Johnson, 1994).

Öğrencilerin çatışmaya gösterdiği tepkileri inceleyen çalışmalar ise; öğrencilerin, çatışma yaşadıklarında öğretmenden yardım alma, saldırgan davranışlarda bulunma ya da ortamdaki kaçma davranışları gösterdiklerini, problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini çok fazla tercih etmeyip, kavga etme ya da kaçınma davranışlarında bulduklarını göstermiştir (Haar ve Krahe, 1999; Morrison, Kamps, Garcia, Parker, ve Dunlap, 2001; Newman, Murray ve Lussier, 2001; Stevens, 2003).

Chen (2003) tarafından yapılan çalışmanın bulguları; okullarda yaşanan şiddetin, öğrenciler arasında çıkan çatışmaların bir sonucu olmadığını göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; şiddetin nedeni, çatışmanın çözümlenmemesi ve uygun olmayan çatışma çözme yollarının izlenmesidir. Araştırmanın bulguları; şiddete neden olanın çocukların aralarında yaşadığı çatışmanın kendisi olmadığını, çocukların olumlu çatışma çözme yollarını bilmemeleri olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki araştırma bulguları, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini bilmemeleri nedeni ile okullarda çatışma yaşandığını ve öğrencilerin çatışmalara kaçınma ve saldırganlık tepkilerinde bulduklarını göstermektedir. Okullarda yaşanan bu sorunun giderilmesi ve öğrencilere iletişim becerilerini öğretmek amacı ile, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları geliştiren araştırmacılar, bu programların etkililiğini sınamak amacı ile, çalışmalar yapmışlardır.

Bu çalışmalardan biri, Koch ve Miller (1988) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar ortaokul öğrencilerine uygulanan çatışma çözme programının etkililiğini incelemiştir. Deney grubuna çatışma çözme programı uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında, pazarlık sürecini bilme ve bu süreci çatışmalara uygulama açısından istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır. Deney grubundaki öğrenciler program

uygulandıktan sonra çatışmalarında daha fazla uzlaşmacı bir tutum içine girmeye başlamışlardır. Deney grubunun çatışma çözmeye yönelik uzlaşmacı tutumlarındaki artış uygulanan programın etkili olduğunu göstermiştir.

Benenson (1989), ilkokul öğrencilerine, çatışma çözme programı uygulamıştır. Bu çalışmada, öğrencilere ve öğretmenlere çatışma çözme eğitimi verildikten sonra, çatışma çözme eğitimi verilen öğrenciler arasından yirmi dört öğrenciye de arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Arabuluculu olarak yetiştirilen bu öğrenciler, akran çatışmalarının çözümünde, akran arabulucusu olarak okulda görevlendirilmiştir. Bulgular, eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde artış olduğunu ancak disiplin olaylarında azalma açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının etkililiğini inceleyen bir çalışma da Vermillon (1989) tarafından yapılmıştır. Vermillon'un ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; okullarda arabuluculuk eğitim programlarının uygulanması sonucunda öğrencilerde ortaya çıkan olumlu yöndeki değişimler yöneticiler tarafından da gözlenmektedir. Yöneticiler okullarında arabuluculuk programı uygulandıktan sonra; öğrenciler arasındaki çatışmalarda azalma ve kişiler arası ilişkilerde olumlu yönde değişim olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çatışma yaşadıklarında akran arabulucusunun yardımı ile çatışmalarını çözmeyi tercih ettikleri de çalışmanın bulgularındandır.

Vermillon (1989) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına benzer bir bulgu da, Emerson (1990) tarafından, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmada bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre; okullarda çatışma yaşayan öğrencilerin çatışmalarının çözümünde akranları yardımcı olabilmektedir ve alınan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmektedir.

Johnson ve Johnson (1990), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine; iletişim ve arabuluculuk becerileri ile olumlu benlik algısı geliştirmeye yönelik çatışmalarla başa çıkma eğitimi programı uygulamıştır. Bu çalışmada,

uygulanan programın, öğrencilerin çatışmalarını çözmede saldırgan davranışlar yerine problem çözme davranışını kullanma becerisi kazandırdığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları; çatışma çözme programı uygulanan öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerisi kazandıklarını göstermektedir.

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

Johnson ve Johnson (1991), ilkokul öğrencilerine arabuluculuk eğitimi programının uygulandığı bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilere altı hafta boyunca günde yarım saatlik oturumlarla arabuluculuk becerileri eğitimi vermişlerdir. Programın etkililiğinin sınındığı bu çalışmada; eğitim almayan öğrencilerin çatışma yaşadıklarında yıkıcı çatışma çözme yöntemleri kullandıkları ve çatışmanın çözümü için öğretmenlerinden yardım aldıkları belirlenmiştir. Eğitim almış ve eğitim almamış öğrencilerin çatışmaları videoya kaydedilerek karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla çatışmalarını daha fazla uzlaşmacı tutum içinde, çatışma çözme becerilerini kullanarak, yapıcı bir biçimde çözdüklerini göstermiştir. Altı ay sonra yapılan izleme çalışmasında da öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

Hughes (1991), verilen çatışma çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bir gün boyunca çatışma çözme eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere iki saatlik

çatışma çözme ile ilgili bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Program uygulandıktan sonra, deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözmeye yönelik davranışları videoya kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf içindeki davranışlarına ilişkin gözlem kayıtları tutulmuş ve disiplin olayları da incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, uygulanan çatışma çözme eğitimi programının, öğrencilere çatışma çözme becerisi kazandırdığını, olumlu çatışma çözme yöntemlerinin kullanılmasında ve disiplin olaylarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının etkililiğinin incelendiği bir başka çalışmada, arabuluculuk programının okul içindeki şiddeti azalttığı belirlenmiştir. Brown (1992), arabuluculuk eğitim programının çatışma çözme davranışları üzerindeki etkililiğini incelemek amacı ile, ortaöğretim öğrencilerinden, deney grubu ve kontrol grupları oluşturmuş, deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitim programını uygulamış ancak kontrol grubundaki öğrencilere uygulamamıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla çatışma çözme becerilerinde önemli derecede artış olduğunu göstermiştir.

Brown (1992) çalışmasında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çatışmalara karşı geliştirilen olumlu stratejilerin dağılımını da incelemiştir. Deney grubunda yer alan ve arabuluculuk eğitimi alan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin, kontrol grubundakilere oranla, çatışma durumlarına daha fazla barışçı yaklaştığı görülmüştür. İlkokul, ortaokul ve liseler birbiri ile karşılaştırıldığında, program uygulandıktan sonra, ilkokul öğrencilerinin, ortaokul ve lise öğrencilerine oranla daha barışçı davrandığı belirlenmiştir. Bu bulgu da küçük yaştaki öğrencilerin daha büyük yaştaki öğrencilere oranla programdan daha etkili biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

İkram (1993) uygulanan arabuluculuk eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin benlik gelişimlerine ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre; programın uygulandığı öğrenciler çatışmalarla başa çıkmada kullanılacak yapıcı yaklaşımlarla ilgili bilgi sahibi olmaktadır ve çatışma durumlarına yapıcı bir biçimde yaklaşmaktadırlar. Ayrıca bulgulara

göre, sorunlarını kendilerini çözme konusunda eğitim almaları ve bu konuda sorumluluk verilmesi de, öğrencilerin, benlik saygılarını arttırmaktadır.

Robinson (1993), ortaokullarda uygulanan arabuluculuk eğitimi programlarının etkililiğini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bir yıl boyunca uygulanan arabuluculuk programının okulun genelindeki çatışma çözme becerilerine ve yetiştirilen yirmi dört arabulucu üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; uygulanan program öğrenciler tarafından olumlu algılanmaktadır ve çatışma yaşayan öğrencilerin arabulucuya başvurma oranı da oldukça yüksektir. Arabuluculuk oturumlarının öğrencilerin çatışmalarını çözmede oldukça etkili olduğu, çözümün etkisinin dört hafta ile sekiz hafta arasında sürdüğü ve okulda saldırgan davranışlarda azalma olduğu da araştırmanın diğer bulgularıdır. Arabulucu olarak yetiştirilen öğrencilerin ders başarılarında, benlik algılarında herhangi bir değişim görülmemekle birlikte, bu öğrenciler, aldıkları eğitimin yaşadıkları çatışmaları çözme ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

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

Johnson ve Johnson (1995b) ilkökul 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerine dokuz saatlik akran arabuluculuğu programını uyguladıkları çalışmalarında, öğrencilerin uzlaşma yöntemini ve arabuluculuk sürecini öğrenip öğrenmediklerini test etmişlerdir. Öğrencilere; çatışma kavramının anlamı, uzlaşma yöntemi ve arabuluculuk sürecinin uygulanması eğitimi vermişlerdir. Öntest/sontestli, deney/kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre; eğitim alan öğrencilerin hepsi arabuluculuk sürecini ve uzlaşma yöntemini öğrenmişler ve bu süreci gerçek çatışma durumunda başarılı bir biçimde uygulayabilmişlerdir.

Johnson ve Johnson (1996), ilkokul öğrencilerine barışçı iletişim becerilerini öğretmeye yönelik çatışma çözme eğitimi programı uygulamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları; eğitim alan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları kendileri çözerken, eğitim almayan öğrencilerin çatışmaları çözmek için öğretmene başvurduklarını göstermiştir. Araştırmacılar çatışma ortamını videoya kaydetmişlerdir; video kayıtları da eğitim almamış öğrencilerin çatışmalarını çözmelerinin daha uzun zaman aldığını göstermiştir. Bu öğrenciler isteklerini, duygularını ifade etmekte ve seçenek üretmekte zorlanmışlardır. Eğitim alan öğrenciler ise, çıkan çatışmaları bir yetişkinin yardımını almadan başarılı bir biçimde çözebilmişlerdir. Eğitimin verilmesinden altı ay sonra yapılan izleme çalışmasında da, eğitim alan öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerini kullanmaya devam ettikleri görülmüştür.

Sweeney ve Carruthers (1996) ortaokul öğrencileri ile akran arabuluculuğunun etkisinin incelendiği bir çalışma yapmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler, okulda çıkan çatışmalarda, akran arabuluculuğu sürecini uygulamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre; çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler arabuluculuk sürecini başarılı bir biçimde tamamlayabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler aldıkları eğitim sonucunda edindikleri becerileri gerçek çatışmalarda da kullanabilmişlerdir. Eğitim alan öğrencilerin çatışmalarını problem çözme yöntemini kullanarak çözdükleri de çalışmanın bir başka bulgusudur.

Sweeney ve Carruthers (1996), aynı araştırmalarında, uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programının etkililiğini sınamak amacı ile öğretmenler ve ailelerle de çalışma yapmışlardır. Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan ve arabulucu olarak akranlarının çatışmalarını çözen öğrencilerin ailelerinin; çocuklarının davranışlarında olumlu yönde değişim olduğunu belirttikleri görülmüştür. Aileler çocuklarının bu eğitimi aldıktan sonra ders başarılarında, derse davamlarında artış olduğunu ve okula karşı olumlu tutum içine girdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, çatışma çözme ve

arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda şiddetin azaldığını gözlediklerini ifade etmişlerdir.

Stevahn, Johnson, Johnson, Green ve Laginski (1997) yaptıkları çalışmada farklı akademik başarıda olan lise öğrencilerine çatışma çözme eğitimi vermişlerdir. Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastlantısal olarak atandığı çalışmanın bulguları çatışma çözme programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ders başarılarında artış olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın bulgularına göre; deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme sürecini doğru olarak bilme ve uygulama davranışları kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı biçimde artmıştır.

Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell, ve Fredrickson (1997) tarafından yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmada denek olarak 6., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencileri yer almıştır, çalışmanın deseni ise; öntest/sontest kontrol/deney gruplu deneysel desendir. Çalışmanın sonuçları, çatışma çözme eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin uzlaşma yöntemini bilme ve bu yöntemleri gerçek çatışmalara uygulama açısından, çatışma çözme eğitimi almayan öğrencilere oranla öntest/sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin eğitim aldıktan sonra, çatışmaları uzlaşma yöntemi ile nasıl çözeceklerini öğrendikleri ve bu yöntemi gerçek çatışmalarda uygulayabildikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, çatışmalarda uzlaşma yöntemini kullanma ile ilgili olarak cinsiyet farkı olmadığını göstermiştir.

Ronnie (1998), lise öğrencilerine uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğini ve akran arabulucularının çatışmaları çözmedeki başarılarını incelediği bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin akran arabuluculuğu ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Sonuçlar, akran arabulucularının çatışmaları çözme konusunda başarılı olduğunu göstermiştir. Çatışmada taraf

olarak yer alan öğrenciler arabulucunun yönlendirmeleri ile çözümü bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Vanayan, White, Yyuen, ve Teper (1999), ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akran arabuluculuğunu uygulama başarısı ve akran arabulucusu olmaya istekli olma açısından yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerden daha alt sınıfta olanların (5. sınıf), akran arabuluculuğunu daha üst sınıfta olanlara (6. ve 7. sınıf) oranla daha başarılı biçimde yürüttüğü belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; alt sınıftaki öğrenciler üst sınıftakilerden daha yüksek oranda arabulucu olmaya gönüllüdür ve süreci daha istekle götürmektedir, ancak cinsiyet açısından herhangi bir fark yoktur.

Humphries (1999), ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden on dört öğrenciye, akran arabuluculuğu eğitimi vererek, akran arabulucusu yetiştirmiştir. Arabulucu olarak yetiştirmek için seçeceği öğrencileri de akranlarını olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemesini göz önüne almaksızın, sınıf öğretmenlerinin lider olarak nitelendirdiği öğrenciler arasından seçmiştir. Bu çalışmada, arabulucu olarak yetişen öğrencilerin akranlarının çatışmalarını çözerken arabuluculuk işlem basamaklarını uygulamadaki başarılarını gözlem listesi üzerinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, akran arabulucularının çatışmaları çözmedeki yeterliğini belirlemek için taraflarla ve akran arabulucuları ile arabuluculuk sürecine ilişkin görüşme yapmıştır ve soru listesi uygulamıştır. Çalışmanın sonuçları; arabulucu öğrencilerin arabuluculuk basamaklarını başarılı bir biçimde uyguladığını ve çatışmalarının çözümü için akran arabulucusundan yardım alan öğrencilerin de sonuçların adil ve tatmin edici olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Daunic, Smith, Robinson, Landry, ve Miller (2000), arabuluculuk eğitimi programının uygulandığı ve çatışmaların çözümünde akran arabulucularının görev aldığı üç ortaokulda; arabulucu öğrencilerin, taraf olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin programla ilgili görüşlerini öğrenmişlerdir. Yapılan çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ve yöneticilerin arabuluculuk

sürecinin işlenmesi için çaba gösterdiklerini ve bu süreci desteklediklerini, akran arabuluculuğu sürecinde taraf olarak yer alan öğrencilerin de sürecin sonundaki çözümü tatmin edici bulduklarını göstermiştir. Akran arabulucusunun yardımı ile çatışmalar çözümlendiğinde elde edilen sonucun olumlu ve uzun süreli olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Henkin, Cistone ve Dee (2000), okullarda verilen çatışma çözme becerisi eğitiminin, öğrencilerin belirli bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında sorunu çözmek için yapıcı çaba harcamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmanın bulguları; çatışma çözme becerisi eğitimi alan öğrencilerin almayanlara oranla yaşadıkları çatışmaları çözmek için daha fazla uzlaşmacı bir tutum içinde olduklarını göstermiştir.

Palmer ve Roessler (2001), üniversite öğrencilerine uygulanan yedi oturumluk kendini koruma ve çatışma çözme becerileri eğitimi programının, öğrencilerin sınıf içi çatışmalarda uzlaşmacı yaklaşımda bulunmalarına etkisini incelemiştir. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin arttığı, programın uygulandığı grubun (deney grubu) programın uygulanmadığı gruba (kontrol grubu) oranla daha fazla haklarını savundukları ve kendine güven duymaya başladıkları görülmüştür.

Stevahn, Johnson, Johnson, ve Schultz (2002), araştırmalarında, lise öğrencilerine beş hafta boyunca uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, çatışma çözme ve arabuluculuk programı uygulanan öğrencilerin (deney grubu) uygulanmayan öğrencilere oranla (kontrol grubu) çatışmaya ilişkin olarak daha olumlu tutum içine girdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra programın, öğrencilerin uzlaşmacı bir tutum içinde çatışmalarını çözmelerinde, etkili olduğu belirlenmiştir. Arabuluculuk eğitimi sonunda, öğrencilerin, arabuluculuk süreci basamaklarını etkili bir biçimde yürütebildikleri de çalışmanın bulguları arasındadır.

Smith, Daunic, Miller ve Robinson (2002), üç ortaokulda uyguladıkları arabuluculuk eğitimi programının yeterliliğini sınamak amacı ile;

öğretmenlerin, arabulucu öğrencilerin ailelerinin, arabuluculuk sürecinde taraf olarak yer alan öğrencilerin ve arabulucu öğrencilerin görüşlerini aldıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın bulguları programın uygulanması sonucunda; öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun havasında olumlu bir değişim olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ancak gerek öğretmenlerin ve öğrencilerin gerekse arabulucu öğrencilerin ve ailelerinin ortak görüşü; öğrencilerin arabuluculuk becerileri kazandıkları ve bu becerileri kullanabildikleri yönündedir. Çatışmalarını akran arabulucusu yardımı ile çözen öğrenciler; arabulucuların tarafsız bir biçimde çözümü bulmalarında kendilerine yardım ettiğini ve süreç sonunda elde edilen çözümün kendileri için tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir.

Burrell, Zirbel ve Allen'in (2003), akran arabuluculuğu programının etkililiğine ilişkin yaptıkları çalışmanın bulgularına göre; arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler çatışmalarını çözmede daha uzlaşmacı bir tutum sergilemektedir ve okulda yaşanan çatışmalar daha kolay çözümlenmektedir. Sonuçlara göre; akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler gerçek çatışma durumlarının %93'ünde anlaşmaya varılmasını sağlamışlardır ve tarafların %83'ü de varılan anlaşmadan tatmin olduklarını belirtmişlerdir.

Lane-Garon ve Richardson (2003), 300 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine çatışma çözme programı uygulayarak, uygulanan programın okulun havası ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uygulanan programın, öğrencilerin bilişsel ve duygusal açıdan çatışmaya farklı biçimde bakmalarını, çatışmayı olumlu olarak tanımlamalarını ve yapıcı çatışma çözme becerilerini kullanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Program uygulandıktan sonra öğrencilerde ortaya çıkan bu olumlu değişim, okulda daha güvenli ve barışçıl bir havanın oluşmasını da sağlamıştır.

Scott (2003) iki yıl süren bir çalışmada; devlet okulu öğrencilerine uzlaşma ve çatışma çözme becerisi eğitimi programı uygulayarak, programın öğrencilerin grup içi ilişkilerinde olumlu etkisi olup olmadığını test etmiştir. Yapılan çalışma, uygulanan programın; öğrencilerin grup içinde ortaya çıkan çatışmalara daha olumlu bakmalarında, çatışmayı olumsuz bir durum olarak

tanımlamalarında ve çatışmanın çözümünde yapıcı bir yaklaşım izleyerek uzlaşma yollarını aramalarında etkili olduğunu göstermiştir.

Stevahn (2004) yaptığı çalışmada, ilkokuldan liseye kadar farklı yaş grubunda, ırkta ve akademik başarıda olan öğrencilerle on iki tane çatışma çözme becerisi kazandırmaya ve akran arabulucusu yetiştirmeye yönelik çalışma yapmıştır. Okul müfredat programı ile bütünleştirilen bu çalışmalardan dokuz tanesi bütün okul yaklaşımı ile uygulanırken, üç tanesi kadro yaklaşımı ile uygulanmıştır. Araştırmacı çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının uygulandığı çalışmaların hepsinin bulgularını iki bulgu altında özetlemiştir: Bulgulardan birincisi; çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminin, öğrencilerin uzlaşmaya yönelik çatışma çözme sürecini kullanma becerilerinin artmasında etkili olduğudur. İkinci bulgu ise, bu eğitimin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı yönündedir. Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin; çatışma çözme süreci basamaklarını öğrendikleri, çalışmanın gereği olarak oluşturulan çatışma senaryolarını çözmek için gönüllü oldukları, gerçek yaşamdaki çatışmalarda da çatışma çözme süreci basamaklarını doğru biçimde uyguladıkları, gereksinimler, amaçlar ile ilgili olarak akıl yürütmeye başarılı oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra özellikle akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı belirlenmiştir.

Okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının etkililiğinin ölçüldüğü araştırmalarda; öntest/sontestli deney/kontrol gruplu deneysel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra arabulucu öğrencilerin, arabuluculuk basamaklarını doğru biçimde uygulayıp uygulamadıkları da video kaydı ya da çatışmanın çözümü sırasında gözlem yapılarak gözlem listesi üzerinde değerlendirilerek, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin değerlendirmeleri öğrenilerek, arabuluculuk sürecinde taraf olarak yer alan öğrencilerin görüşleri alınarak ve arabulucuya becerileri ile ilgili olarak değerlendirme yaptırılarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda programların genellikle kadro yaklaşımı kullanılarak uygulandığı, çok az araştırmada bütün okul yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir.

Okullarda Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’deki çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının, okullardaki etkililiğini incelemek amacı ile yapılan çalışmaların öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desenle yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Özgit (1991), üniversite öğrencilerine uygulanan, iletişimde etkili sorun çözme eğitiminin, iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerinde etkili olup olmadığının incelediği yüksek lisans tez çalışmasında; öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları; çatışma çözme eğitimi programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin çatışma eğilimlerinin azaldığını göstermiştir.

Pekkaya (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 etkisini incelediği, doktora tez çalışmasında, ortaokul 2. sınıf (ilköğretim 7. sınıf) öğrencilerine arabuluculuk eğitim programı uygulamıştır. Sonuçlar; programın uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ölçülen özellikler açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinin algıladıkları problem sayısında artma olmasına rağmen, aynı artışın kontrol grubunda olmadığı görülmüştür.

Çam (1997), doktora tez çalışması kapsamında, üniversite dördüncü sınıfta olan öğretmen adaylarına uygulanan iletişim becerileri eğitimi programının, ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisini incelemiştir. Öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmanın sonuçları, uygulanan iletişim becerileri eğitimi programının deneklerin ego puanlarını ve problem çözme algılarını yükselttiğini göstermiştir.

Öner-Koruklu (1998), arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi uygulamıştır. Çalışmanın bulguları, programın uygulandığı deney grubunda programın uygulanmadığı kontrol grubuna oranla saldırgan davranışlarda azalma, problem çözme davranışlarında ise artma olduğunu göstermiştir.

Bedioğlu (2001), doktora tez çalışmasında, genç uzlaşmacılar programının hizmet öncesi ilkokul öğretmenlerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Üniversite ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçları; hizmet öncesi öğretmenlerin program uygulandıktan sonra, yakın arkadaşları ile yaşadıkları çatışmalarda uzlaşmacı yöntemi daha fazla kullandıklarını, diğer öğretmenlerle ilişkilerinde daha az baskıcı bir yöntem izlediklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra arkadaş, eş, anne ve baba ile iletişimde saldırgan iletişim tutumunun azaldığı ve daha uzlaşmacı bir tutum içine girildiği ancak kaçınma davranışının gösterilmesinde anlamlı bir azalma olmadığı bulunmuştur.

Kavalcı (2001), yüksek lisans tez çalışmasında, çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın bulguları, uygulanan çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Program uygulandıktan sonra, deney grubundaki öğrencilerin; anne, baba ve karşı cinsteki arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları çözmek için işbirliği ve uzlaşma yollarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Programın uygulandığı deney grubunun olumlu çatışma çözme stratejilerini kullanma puanları artmakla birlikte, kullanılan çatışma çözme stratejileri açısından cinsiyet farkı belirlenmemiştir.

Çoban (2002), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitiminin çatışma çözme stratejilerine etkisini incelediği

yüksek lisans tez çalışmasında öntest/sontest deney/kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitimi programının olumlu çatışma çözme stratejileri geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda verilen yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi, okullarda, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının uygulanmasının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Okullarda bu programların uygulanması; saldırgan davranışların ve şiddetin azalmasını, çatışmaların daha uzlaşma biçimde problem çözme yöntemi kullanılarak çözülmesini, okulda daha olumlu bir hava oluşmasını sağlamaktadır. Özellikle çatışma çözme eğitimi uygulandıktan sonra arabulucu öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencilerin akran çatışmalarını çözmede yeterli olmalarına yardımcı olmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama aracı ve bu aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi, çatışma çözme eğitimi programı (Ek-I) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının (Ek-II) genel niteliklerine yer verilmiştir.

Çalışmada iki programın (çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı) etkililiği test edildiği için, aşağıda önce çatışma çözme eğitimi programının sonra da akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğinin test edilmesinde izlenen yöntem açıklanmıştır.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Etkililiğinin Test Edilmesi Amacı ile İzlenen Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, geliştirilen çatışma çözme eğitimi programının etkililiğini test etmek amacı ile, öntest/sontest deney/kontrol gruplu karışık (split-plot) desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarını neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirebilmek, ancak, çalışmada etkisi ölçülmeyen, bağımlı değişkeni, iç ve dış geçerliği etkileyebilecek karıştırıcı değişkenlerin kontrol edilmesi ile olasıdır (Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Amerikan Psikoloji Birliği Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi, 1998; Büyüköztürk, 2001). Bu kontrolün sağlanması için çalışmada deney ve kontrol grupları yer almıştır.

Sosyal psikoloji alanındaki literatür incelendiğinde; deney/kontrol gruplu deneysel çalışmalarda, karıştırıcı değişken olarak nitelendirilen *Hawthorne etkisinin* yapılan bu çalışmada da kontrol edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin, bir deneyde olduklarını bilmeleri nedeni ile araştırmacının kendilerinden olumlu yönde değişmelerini beklediğini varsayarak, bu beklentinin gerçekleşmesi yönünde davranmalarına Hawthorne etkisi denilmektedir (Hovardaoğlu, 2000). Dökmen (1995), Hawthorne etkisinin deneklerin bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde sonestte yanlı değerlendirme yapmalarına neden olabileceğini, araştırmada deney ve kontrol grupları ile birlikte plasebo kontrol grubunun da yer almasının, bu etkiyi kontrol edebileceğini belirtmiştir. Görülüyor ki, araştırmacının bulgularının nedensellik bağlamında değerlendirilebilmesi, beklenti etkisi olarak da ifade edilebilecek Hawthorne etkisinin kontrol edilmesine bağlıdır. Bu nedenle yapılan çalışmada, plasebo kontrol grubu ve bekleme durumundaki kontrol grubu, olmak üzere iki kontrol grubu kullanılmıştır. Deney ve iki kontrol grubuna öntest olarak Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmada beklenti etkisinin karıştırıcı değişken olarak sonuçları etkilememesi amacı ile, plasebo grubuna beş oturumluk, çatışma çözme ile ilişkili olmayan plasebo (içi boş) etkinlik uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin çatışmaya bakış açılarını değiştirecek karıştırıcı değişkenleri (çatışma çözme becerilerine ilişkin beklentiler, araştırmacı ile denekler arasında kurulan olumlu iletişim sonucunda; deneklerin araştırmacının amaçlarına ulaşmasını istemesi, bir araştırmada yer alma, araştırmacının kendilerini koşulsuz kabul etmesi, grup oturumlarına katılma ve aynı ölçeğin tekrar uygulanması gibi) kontrol etmek amacı ile plasebo grubuna da, deney grubunda olduğu gibi, oturumlara başlamadan önceki yapılan açıklamalarda; çatışmaya ilişkin bilgi sahibi olacakları ve çatışma çözme becerisi kazandıracak etkinlikler uygulanacağı söylenmiştir.

Bekleme durumundaki kontrol grubundaki deneklere; öntest uygulanmadan önce bir çalışmanın gereği olarak kendilerine ölçeğin uygulandığı belirtilmiştir, ancak herhangi bir grubun içinde yer aldıklarına ve çalışmanın amacına ilişkin açıklama yapılmamıştır. Bununla birlikte, kontrol

grubundaki deneklerin sadece ölçek uygulanan bir grup olarak kendilerini görmemeleri ve araştırmacı ile birlikte çalışma yapma duygusunu yaşamaları gerekmektedir. Çatışma özme programının kişiler arası ilişkiler açısından da olumlu gelişim sağlayacağı düşünülerek; kontrol grubundaki deneklere, izleme çalışması bittikten sonra, sekiz oturumluk çatışma çözme programı uygulanmıştır.

Yapılan bu çalışmanın amacı, çatışma çözme eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle, çalışmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitimi programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerileri düzeyleridir.

Çatışma özme programı, yirmi bir kişilik deney grubuna, ortalama 80 dakika süren, sekiz oturumda uygulanmıştır. Bu süre içerisinde plasebo grubuna da beş oturum boyunca çatışma çözme ile ilişkili olmayan etkinlikler (amaç belirleme, meslekleri tanıma, geleceğe yönelik planlar yapma ve sorumluluk geliştirme gibi) yapılmıştır.

Deney grubuna çatışma çözme programının uygulanması tamamlandıktan sonra, her üç grubu da sontest olarak çatışma özme Ölçeği (Ö) uygulanmıştır ve olumlu çatışma çözme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiştir.

Uygulanan atışma çözme programı sonucunda kazanılan çatışma çözme becerilerinin uzun süreli olup olmadığını test etmek amacı ile de, sontestin uygulanmasından üç ay sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarına, çatışma özme Ölçeği tekrar uygulanarak, izleme çalışması yapılması planlanmıştır.

Araştırmada kullanılan desen izelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1
Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest (ÇÇÖ)	İşlem	Sontest (ÇÇÖ)	İzleme (3 ay sonra) (ÇÇÖ)
Deney Grubu	X	Çatışma Çözme Eğitimi Programı (8 oturum)	X	X
Plasebo Grubu	X	Çatışma çözme ile ilişkisiz plasebo etkinlik (5 oturum)	X	X
Bekleme Durumundaki Kontrol Grubu	X	—————	X	X

Denekler

Araştırmanın denekleri, 2003-2004 öğretim yılında Özel Arı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileridir. Çalışmada toplam 68 denek yer almıştır. (Johnson ve Johnson, 1995a), okullarda, çatışma çözme ve arabuluculuk becerilerinin alt sınıflarda öğretilmesinin sonraki yıllarda sorun yaşanmaması açısından yararlı olacağını belirtmiştir. Bu çalışmada, çatışma çözme eğitimi alan öğrenciler arasından bazı öğrencilerin arabulucu olarak da yetiştirileceği de göz önüne alınarak, öğrencilerin yedinci ve sekizinci sınıfta da bu görevlerini sürdürmesi amacını gerçekleştirebilmek için, çatışma çözme eğitimi programı altıncı sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma; deneklere istenildiği zaman ve kolay biçimde ulaşabilme, rahat çalışabilme olanağı sağlanması, oturumların uygulanması

açısından uygun mekanların bulunması nedeni ile Özel Arı İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır.

Araştırmada deneklerin; deney, kontrol ve plasebo gruplarına, olabildiğince, yansız atanmalarına çalışılmıştır. A, B, C olmak üzere üç gruptan oluşan altıncı sınıfların; deney, kontrol ve plasebo gruplarından hangilerinde yer alacakları yansız atama ile belirlenmiştir. Grupların yansız atanması için; kağıtlara sınıf adları ile araştırma gruplarının adları ayrı ayrı yazılmıştır. Bir torbaya sınıf adlarının (A, B, C) yazılı olduğu kağıtlar, bir torbaya da araştırma gruplarının (deney, kontrol, plasebo) yazılı olduğu kağıtlar atılmıştır. Önce sınıf adlarının bulunduğu torbadan bir kağıt, sonra araştırma gruplarının adlarının bulunduğu torbadan bir kağıt çekilerek, üç şube üç araştırma grubu ile eşleştirilmiştir.

Çatışma çözme programının, okulda, ders saatlerinde uygulanması nedeni ile; sınıfların bölünmesi ve bir sınıftaki öğrencilerin farklı gruplara atanmasının okuldaki öğrenimi aksatacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, gruplar farklı sınıflardan öğrencilerle oluşturulamamıştır; deneklerin gruplara yansız atanması, sınıfların gruplara yansız atanması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Yansız atama sonucunda; deney grubuna giren öğrenciler 10'u kız, 11'i erkek toplam yirmi bir öğrenci (B grubu), kontrol grubuna giren öğrenciler 11'i kız, 14'ü erkek toplam yirmi dört öğrenci (A grubu) ve plasebo grubuna giren öğrenciler 10'u kız, 12'si erkek toplam yirmi iki (C grubu) öğrencidir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının cinsiyetlere göre sayısal dağılımları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2
Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin
Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları

Gruplar Cinsiyet	Deney	Plasebo Kontrol	Bekleme Durumundaki Kontrol	Toplam
Kız	10	10	11	31
Erkek	11	12	14	37
Toplam	21	22	25	68

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, orijinal adı “How Do You Deal with Conflict? Conflict Resolution Questionnaire” olan “Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)” adı ile Türkçe’ye uyarlanan, ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali ekte verilmiştir (Ek-III). Orijinal ölçek incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarının ve maddelerinin; tez kapsamında yapılan bu çalışmanın amacına, geliştirilen çatışma çözme eğitimi programının kapsamına, deneklere kazandırılması hedeflenen çatışma çözme becerilerine uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin maddelerinin, çatışma çözme eğitimi programının uygulanması sonucunda kazandırılması amaçlanan, çatışma çözme becerilerinin hepsini içermesi nedeni ile uyarlama çalışması yapılmıştır.

Ölçek, Prof. Dr. Jock McClellan tarafından üniversite öğrencilerine uygulanan çatışma çözme becerileri eğitiminin etkililiğini test etmek amacı ile geliştirilmiştir (McClellan, 1997). Yapılan literatür çalışmaları sonucunda, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmadığı belirlenmiştir.

Araştırmacının, McClellan ile elektronik posta ile kurduğu iletişim sonucunda; McClellan'ın ölçeği, çatışma çözme eğitimi çalışması kapsamında 300 üniversite öğrencisine uyguladığı, ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmadığı öğrenilmiştir. McClellan mesajında, araştırmacıya, ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile yapacağı çalışmada kullanmak amacı ile ölçeği Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapma izni vermiştir (Ek-IV).

Orijinal ölçek on alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin boyutları aşağıda verilmiştir.

Ölçeğin Boyutları:

1. Çatışmayı Doğal ve Olumlu Bir Yaşantı Olarak Görme
2. Çatışmanın Yaşandığı Ortam
3. Algıları Netleştirme
4. İsteklere Değil Gereksinimlere Yoğunlaşma
5. Gücün Olumlu Yönde Kullanılması
6. Geçmişe Değil Geleceğe Yoğunlaşma
7. Ortak Yarar Sağlayabilmek İçin Çözüm Seçeneklerine Açık Olma
8. Asıl Amaca Ulaşmak İçin Adım Adım Yapılabileceklerin Belirlenmesi
9. Her İki Tarafın Yararına Olacak Anlaşmaya Varma
10. Çatışma İle İlgili Diğer Önemli Noktalar

Ölçeği yanıtlayan kişilerden beklenen, beşli derecelendirme üzerinde, her bir maddenin çatışmaya ilişkin kendi davranışlarını ne derece tanımladığını belirtmeleridir (McClellan, 1997).

Ölçeğin Puanlaması

Ölçek 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Puanlama, çatışma çözme davranışı açısından, (1) "Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil", (2) "Nadiren Uygun", (3) "Bazen Uygun Bazen Uygun Değil", (4) "Çoğunlukla Uygun", (5) "Hemen Hemen Her

Zaman Uygun" biçimindedir. Ölçekte yer alan 1., 3., 4., 13., 18., 19., 22., 24., 26., 27., 31., 32., 33. ve 39. maddeler çatışma çözme davranışı ile ilgili olarak olumsuz ifadeleri içermektedir ve puanlama ters çevrilerek yapılmaktadır.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

McClellan tarafından çatışmaya verilen tepkileri ölçmek amacı ile kullanılan ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin, herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ölçeği geliştiren uzmana ulaşıldığında; bu aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmadığı öğrenilmiştir (Ek-IV). Bu çalışmanın kapsamında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ankara'daki devlet ilköğretim okullarında yapılmıştır.

Ölçeğin Türkiye'deki Geçerlik Çalışması

Çatışma Çözme Ölçeğinin (ÇÇÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında; İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Araştırmacının yaptığı Türkçe çevirinin geçerliğini test etmek amacı ile; İngiliz Dili öğretim üyeleri ile iyi derecede İngilizce bilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı öğretim üyelerinin görüşüne başvurulmuştur. Üç öğretim üyesi ölçeği İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiştir, üç öğretim üyesi de araştırmacının yaptığı Türkçe çeviriyi İngilizce'ye çevirmiştir. Çeviri, uzmanların üzerinde anlaştığı bir biçime getirilerek, ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Çatışma çözme ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliği için Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, İstatistik ve Türk Dili alanlarında öğretim üyesi olan toplam on sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, ölçeğin yönergesinin ve maddelerinin çalışmanın amacına uygunluğunu, alt boyutlarının çatışma çözme davranışını kapsama gücünü, maddelerin Türk toplumuna uygunluğunu, maddelerin ifade ve biçimlerini 1-5 arasında değişen (1: Hiç Uygun Değil, 2: Az Uygun, 3: Orta Derecede Uygun, 4: Oldukça Uygun ve 5: Çok Uygun) derecelendirme ölçeği

üzerinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlar, yönerge ve maddeler üzerinde düzeltmeler yaparak, eleştirilerini ve önerilerini yazarak her bir maddenin uygunluğu ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanların ölçek maddeleri üzerinde yaptıkları 1-5 arasındaki derecelendirmeleri, her madde için puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanarak yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda; maddelerin ortalamasına ve standart sapmalarına bakılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden en düşük ortalaması olan maddenin $\bar{X}=3.23$ (ölçek maddeleri 1: Hiç Uygun Değil - 5: Çok Uygun arasında değerlendirilmiştir) olması nedeni ile ölçekteki maddelerden hiçbiri çıkarılmamıştır. Uzman önerileri doğrultusunda yönergede ve maddelerde bazı değişimler yapılarak ölçek son biçimine getirilmiştir (Ek-V).

Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan ikinci çalışma, benzer ölçekler geçerliğidir. Bu amaçla 130 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine ÇÇÖ, Öner-Koruklu (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır ve iki ölçek arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği puanları arttıkça çatışma çözme becerisi artmaktadır, aynı biçimde, ÇÇÖ puanları arttıkça çatışma çözme becerisi artmaktadır, bu nedenle aralarında aynı yönde bir ilişkinin bulunması gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği toplam puanları ile ÇÇÖ toplam puanları arasında $r=.74$ 'lik anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile de faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılarak, ölçeğin, hangi yapıları ya da yapıların hangi bileşenlerini ölçtüğü açıklanabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada ölçeğin faktör analizini yapmak amacı ile, 310 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine, ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin faktörlerini belirlemek amacı ile önce Temel Bileşenler Analizi, daha sonra da her faktöre düşen ağırlıklı değişkenleri küçültmek için Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan ilk faktör analizinde; adlandırılmayan çok sayıda faktör bulunmuştur. Bunun üzerine, ölçeğin analizi için iki faktörlü çözüm aranmasına gidilmiştir ve

ölçekteki maddelerin özdeğerleri (eigen values) 1.00'in üzerinde olan iki faktör bulunmuştur (Ek-VI). *Yapıcı Çatışma Çözme Yaklaşımı* olarak adlandırılan, birinci faktör, olumlu çatışma çözme yollarını içeren toplam yirmi altı maddeden (2., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 14., 15., 16., 17., 20., 21., 23., 25., 28., 29., 30., 34., 35., 36., 37., 38., 44.) oluşmaktadır. *Yıkıcı Çatışma Çözme Yaklaşımı* olarak adlandırılan, ikinci faktör ise, olumsuz çatışma çözme yollarını içeren toplam on dört maddeden (1., 3., 4., 13., 18., 19., 22., 24., 26., 27., 31., 32., 33., 39.) oluşmaktadır.

Faktör analizi sonuçlarını değerlendirme ölçütü olarak faktör yük değerleri alınmıştır. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer aldığı sağlam bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2002). Faktörlere yüklenen maddeler belirlenirken, maddelerin yüklendiği faktördeki yüklerinin en az .30 olması esas alınmıştır. Ölçeğin 40 maddesinin faktör analizi sonuçlarına göre, bulunan iki faktörün açıkladıkları varyans %63.2'dir. Toplam varyansın %35.4'ü birinci faktörden, %27.8'i ikinci faktörden kaynaklanmaktadır (Ek-VII). Ölçeğin Türkiye uyarlaması için yapılan faktör analizi çalışmalarının sonuçlarına dayanılarak geçerli ölçüm yaptığı söylenebilir.

Ölçeğin Türkiye'deki Güvenirlik Çalışması

ÇÇÖ'nin güvenirliliği, test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır Aşağıda bu çalışma ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

ÇÇÖ'nin güvenirlilik katsayısı; test tekrar test yöntemi ile, 100 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine on beş gün arayla ÇÇÖ uygulanarak, hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen güvenirlilik katsayıları; ölçeğin bütün toplamı için $r=.78$; yapıcı çatışma çözme yaklaşımı puanları için $r=.75$, yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı için de $r=.74$ bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tutarlı ölçüm yaptığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında; ÇÇÖ'nin iç tutarlık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin yirmi altı maddeden oluşan birinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.82$; on dört maddeden oluşan ikinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.73$ ve ölçeğin bütününün iç tutarlılık katsayısı $r=.86$ olarak hesaplanmıştır (Ek-VII). Yapılan güvenirlik çalışması sonuçlarına göre; ölçek maddelerinin hem ölçeğin bütünü ile hem de alt ölçeklerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin araştırma amacı ile kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Deney ve iki kontrol grubunu oluşturan deneklerin Çatışma Çözme Ölçeği'ne (ÇÇÖ) ait öntest ve sontest puanları her üç grup için ayrı ayrı sınıflandırılarak, verilerin analizi araştırmanın denencelerini test edebilecek bir düzende yapılmıştır.

Araştırmanın, çatışma çözme eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde, bu programın uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme düzeylerine göre artma olur, denencesini test etmek amacı ile, SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik) 10.0 programındaki karışık (split-plot) desen olarak tanımlanan; öntest/sontest kontrol gruplu desenler için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (3X2'lik ANOVA -deney grubu, plasebo kontrol grubu, bekleme durumundaki kontrol grubu X öntest, sontest-) uygulanmıştır. Verilerin bu biçimde analiz edilmesi, temel etkilerinin yanı sıra üç grubun öntest/sontest ÇÇÖ puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test eden ortak etki sonuçlarını da öğrenme olanağı vermiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; sekiz oturumda uygulanan çatışma çözme programının içeriğinin, olumlu çatışma çözme davranışları kazandırmaya yönelik olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizler deney grubunun kontrol grubuna oranla olumlu çatışma çözme puanlarında, 0.001 düzeyinde,

anamlı değişim olduğunu göstermiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda çatışma çözme programının uygulanması ile kazanılan olumlu çatışma çözme davranışlarının etkililiğinin uzun süreli olup olmadığına ilişkin denenceyi test etmek için de deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile üç ay sonraki izleme testinden elde edilen puanlar arasındaki fark test edilmiştir; iki faktörlü varyans analizi (3X2'lik ANOVA -deney grubu, plasebo kontrol grubu, bekleme durumundaki kontrol grubu X sontest, izleme testi-) uygulanmıştır. Veriler bu biçimde analiz edilerek, temel etkilerinin yanı sıra üç grubun sontest/izleme testi ÇÇÖ puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test eden ortak etki sonuçlarını da öğrenme olanağı bulunmuştur.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri

Çatışma çözme eğitimi programı; çatışmanın doğası, çatışmayı başlatan ve sürdüren etmenler ile ilgili bilgilendirmeye, çatışmalarla başa çıkmaya ve yapıcı biçimde çözmeye yardımcı olacak farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik yapılandırılmış, grupla uygulanan bir paket programdır. Geliştirilen program; çatışma çözme konusunda bilgilendirme, etkileşim ve olumlu davranışlar kazandırmaya yöneliktir.

Türkiye'deki okullarda çatışma çözme programlarının uygulanmasına henüz yeni başlanmıştır ve bu konuda etkililiği test edilmiş sınırlı sayıda program vardır. Paket program olarak hazırlanan bu programın etkililiğinin deneysel olarak test edilerek, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından kullanılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, programın okullarda, psikolojik danışmanlar tarafından, aynı biçimde uygulanmasını sağlamak için uygulama basamakları ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Çatışma çözme programı, çatışmaları çözmek için olumlu beceriler kazandırmayı, problem çözme yöntemini kullanmayı, çatışma çözme sürecinin adımlarını doğru biçimde uygulamayı, iletişim becerileri kazanmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Programın içeriği bu amaca uygun yöntem ve etkinliklerden oluşturulmuştur. Programın yapılandırıldığı biçimde

uygulanması sonucunda, bu eğitimi alan öğrencilerin, çatışmanın doğasını anlamaları, çatışmaya ilişkin olumlu tutum kazanmaları, olumlu çatışma çözme yollarını kullanarak çatışmaları yapıcı biçimde çözme yeterliğine ulaşmaları olanaklıdır.

Çatışma çözme eğitimi programı oluşturulurken ilgili kuramsal görüşlerden (Bkz. Bölüm II) ve benzer programlardan yararlanılmıştır. Programın amacı öğrencileri işbirliğine yönelik çatışma çözme yöntemleri konusunda eğitmek olduğu için; programın geliştirilmesinde ve programdaki etkinliklerin oluşturulmasında, bütün kuramlardan bir ölçüde yararlanmakla birlikte; bilişsel davranışçı ve sosyal ilişkisel kuramlardan diğerlerine oranla daha fazla yararlanılmıştır. Çatışma çözme eğitimi programının oluşturulması ve etkinliklerin hazırlanmasında yararlanmak amacı ile literatür araştırması yapılmıştır. Büyük ölçüde daha önce geliştirilen programların ve iletişim ile ilgili kitapların; (Conflict Resolution Resources for Schools and Youth 1986 ve 1987; Training and Implementation Guide, 1990; Schrupf, Crawford ve Usabel, 1991; Smart, 1993; Sorenson, 1994; Dökmen, 1994; Koenig, 1995; Teolis, 1996; Crawford ve Bodine, 1996; Lupton-Smith, Carruthers, Flythe, Goettee, ve Modest 1996; Jones, 1998; Teolis, 1998; Johnson ve Johnson, 1998, Meyer ve Northup, 1997; Schrupf ve diğerleri, 1997; Carrell, 2000; Shure, 2001) içeriklerinden yararlanılarak bu program hazırlanmıştır. Bu programın bazı basamakları diğer programlarda da yer almakla birlikte; bu program diğer programların aynı ya da benzeri biçimde yapılandırılmamıştır. Aşağıda, geliştirilen çatışma çözme eğitimi programının, diğer programlardan farklı olarak içeriğinde nelerin yer aldığı belirtilmiştir.

Çatışma çözme eğitimi programında çatışmanın tanımı, doğası, çatışmanın kaynağı, çatışma çözme yolları ve çatışma çözme adımları ile ilgili yapılan açıklamalarda çeşitli kaynaklardan yararlanılmakla birlikte; çalışmada öğrencilere evde yapmaları için verilen uygulamalar, oturumlarda uygulama amacı ile hazırlanan örnekler, çatışma senaryoları ve etkinlikler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Program, her oturumun başında belirlenen amaç ve davranışsal amaçlar doğrultusunda yapılandırılmıştır, her oturuma uygun olarak belirlenen sloganlar pankart haline getirilerek görsel araç olarak kullanılmıştır. Her oturumda kullanılacak araçların ve uygulama için gerekli hazırlıkların önceden belirlenmesi de uygulayıcıya kolaylık sağlayacak bir farklılıktır. Ayrıca, öğrencilere, hem uygulama sırasında hem de daha sonra kullanmaları için verilen dosyalara; öğrencilerin, önemli basamakların nasıl işlediğini anımsamaları, grup yaşantılarını gözden geçirmeleri, kaydedilen ilerlemeyi görmeleri için, her oturumun araçları ve ev uygulamalarının konulması da programın etkililiğini arttıran önemli bir uygulama olmuştur.

Tez çalışması kapsamında tezin eki olarak verilecek olan programda, her oturum sonrasında, o oturumun ses kayıtlarının (öğrencilerin izni alınarak kayıt yapılmıştır) dinlenerek, yapılan değerlendirmelerin ve her oturumda etkinlikler sırasında çekilen fotoğrafların (öğrencilerin izni alınarak çekilmiştir) yer alması da, yeni uygulayıcılar için yol gösterici olması açısından farklılık getirmektedir.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Genel Amacı

Çatışma çözme eğitimi programının genel amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışmalarını olumlu bir biçimde çözmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmaktır. Program, öğrencilerin, çatışma çözme becerisi kazanmalarına, çatışmalarda problem çözme yöntemini kullanmalarına yardım edecek yaşantılar sağlamaktadır.

Program ortalama 80 dakikalık sekiz oturumda grupta uygulanmak üzere hazırlanmıştır ve programın tüm aşamaları tamamlandıktan sonra şu amaçlara ulaşılabilmesi düşünülmüştür;

1. Çatışmaya ilişkin bilgi sahibi olma,
2. Çatışmanın doğasını anlama,
3. Çatışmaya gösterilen tepkileri fark etme,

4. Etkin dinleme becerileri kazanma,
5. Duyguları anlamak için dinleme becerisi kazanma,
6. Duygular ile olayları ayırt etme becerisi kazanma,
7. “Sen” dili ile “ben” dili arasındaki farkı ayırt etme,
8. “Ben” dili kullanma becerisi kazanma,
9. Empati kurma becerisi kazanma,
10. Duruma bir de “öteki” açısından bakma becerisi kazanma,
11. Çatışma durumunda çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanabilme. Bu adımlar:
 1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,
 2. Algıları netleştirme,
 3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma,
 4. Olumlu enerjinin paylaşılması,
 5. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma,
 6. Seçenekler geliştirme,
 7. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme,
 8. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının İçeriği

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

1. Öğrencilerle tanışma,
2. Bireysel amaç belirleme,
3. Grupta uyulması gereken kuralları kararlaştırma,
4. Çatışma çözme programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olma,
5. Çatışma kavramı, çatışmanın doğası, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu ile ilgili bilgi sahibi olma.

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

1. Güven ortamının oluşması,

2. Çatışmaların nedenlerini öğrenme,
3. Çatışmaya gösterilen tepkileri öğrenme.

3. Oturum: Çatışma çözme yollarının, çatışmaların hangi yollarla çözümlenebileceğinin ve bu yolların her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlayabilme:

1. Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarının kavranması,
2. Çatışma çözme yollarının kavranması,
3. Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin kavranması.

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

1. Etkin dinleme ve yapıcı konuşma becerilerinin kazanılması,
2. Duyguları anlamak için dinleme becerisinin kazanılması,
3. Duyguları ve olayları ayırt etme becerisinin kazanılması.

5. Oturum: “Sen dili” ile “ben dili” arasındaki farkı anlama ve “ben dili” kullanma becerisi kazandırabilme:

1. Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlamalarını sağlama,
2. Ben dilini kullanmalarını sağlama.

6. Oturum: Empatik düşünme ve duruma öteki açısından bakma becerisi geliştirme:

1. Empatik anlayış kazanılması,
2. Empatinin kişiler arası iletişimdeki öneminin kavranması,
3. Duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma.

7. Oturum: Çatışma çözenin ilk dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanma,
 - Kişisel hazırlık yapma becerisi kazanma,
 - Uygun zamanlama yapma becerisi kazanma,
 - Uygun yer belirleme becerisi kazanma,

- Uygun açılış cümlesi ile konuşmaya başlama becerisi kazanma,
- 2. Algıları netleştirme becerisi kazanma,
- 3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisi kazanma,
- 4. Olumlu enerjinin paylaşılması becerisi kazanma.

8. Oturum: Çatışma çözme sürecinin son dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:

1. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisi kazanma,
2. Seçenekler geliştirme becerisi kazanma,
3. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisi kazanma,
4. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerisi kazanma.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler

1. Bu program bir grup yaşantısı içinde uygulanacaktır. Uygulama grup lideri (araştırmacı) ve ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşecektir.
2. Önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için düzenlenen grup oturumlarının belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecek; ancak, grup oturumlarında temel olanın harcanan zaman değil, oturumların içeriği olduğu görüşüne bağlı kalınacaktır.
3. Grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmelerine, yardımlaşmalarına ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlanacaktır.
4. Grup lideri, her bir grup üyesinin grup yaşantılarına katılımını sağlamaya özen göstererek, üyeleri bu yönde yüreklendirecektir.
5. Grup üyeleri sürece katılmak istemediklerinde zorlanmayacak, her bir grup üyesinin katılım hızına saygı duyulacaktır.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uygulanmasında Gruba Koyulan Kurallar

1. Çatışma çözme eğitimi programı, haftada iki gün ders saatinde, yirmi bir kişilik sınıfa, 80 dakika ve sekiz oturum olarak uygulanacaktır.
2. Grup üyelerinin, çok zorunlu durumlar dışında, her oturuma katılmaları beklenecektir.
3. Grup içinde konuşulan özel yaşantılara ilişkin konulardan grup dışında bahsedilmeyecek ve bir başkasına anlatılmayacaktır. Bu kurala uyulmadığı fark edilirse gruba açıklama yapılması beklenecektir.
4. Grup üyelerinin birbirlerine zarar verici davranışlarda bulunmalarına izin verilmeyecektir.
5. Grup üyelerinin, her oturum sonunda verilen ev uygulamalarını yaparak, bir sonraki oturuma gelmeleri beklenecektir.
6. Grupta her üye dikkatle dinlenecek, üyelerin birbirlerini anlamalarına özen gösterilecektir.
7. Grup oturumları sırasında grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı davranacaklardır.
8. Grup oturumlarında grup lideri ve üyeler birbirlerini görecektir biçimde oturacaklardır.
9. Grup oturumları grup üyelerinden alınan izinle ses kayıt cihazına kaydedilecek ve kayıtlar sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır.
10. Grup oturumlarında, grup üyelerinden alınan izinle araştırmacı tarafından, fotoğraflar çekilecektir ve bu fotoğraflar sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Uyarılar

1. Uygulayıcının çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi, programın uygulanması ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olması ve grup yönetme deneyiminin bulunması gerekir. Bunun yanı sıra program

uygulanmadan önce, programı bilen bir uzmanla kısa süreli bir bilgilendirme ya da eğitim yaşantısından geçilmesi yararlı olur.

2. Uygulayıcı her oturum için iyi hazırlanır ve her oturum öncesinde yapılması gereken hazırlıklar tamamlanmış olarak oturum başlatılır.
3. Programının uygulanması sırasında ve sonra gerektiğinde kullanılması amacı ile her bir grup üyesinin oturumlara ilişkin dosya oluşturması sağlanır. Bunun için her bir oturuma ilişkin yaşantıların yazılı olduğu formlar çoğaltılarak üyelere verilir. Ev uygulamalarına ilişkin kayıt formlarının bir kopyası da üyenin tuttuğu dosyada bulunur.
4. Çatışma çözmeye ilişkin bazı becerilerin kazanılmasında bilgi temeldir. Bu nedenle, grup lideri "açıklama" başlığı altında gerekli bilgileri verir. Verilecek bilgilerin sunumunda tepegöz ve alıştırma formları gibi görsel araçlar kullanılabilir. Ancak, sıkıcı olmamasını sağlamak için verilecek bilgilerde uygun bir özetleme yapılabilir.
5. Grup içinde grup lideri tarafından açıklanacak her kavram önce grup üyelerine sorulur, verilen yanıtlar tahtaya yazılır.
6. Her oturum öncesi bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev uygulamalarına zaman ayrılır. Ev uygulamaları, grup üyelerine gerekli açıklama yapıldıktan sonra, yazılı olarak verilir. Ev uygulamalarının grup üyeleri tarafından yapılmasında bir engel olup olmadığı üyelere sorulur. Eğer üyelere hazır olmadıkları yönünde geri bildirim alınır, ev uygulamalarında önerileri doğrultusunda kolaylaştırıcı bazı değişiklikler yapılabilir.
7. Her grup oturumunun içeriğine uygun olarak oluşturulan sloganlar, büyük puntolarla yazılıp oturumun yapılacağı mekana asılır.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Etkililiğinin Test Edilmesi Amacı ile İzlenen Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın diğer, “akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanarak akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler, a) akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulayabilir b) akran çatışmalarını çözebilir”, temel denencesini test etmek amacı ile çatışma çözme eğitimi programı son test uygulamasının bitiminden bir hafta sonra akran arabuluculuğu eğitimi programının uygulanmasına başlanmıştır.

Akran arabuluculuğu programının etkililiğinin test edilmesine ilişkin çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında deneklere, ortalama 80 dakikalık, beş oturumdan oluşan akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanmıştır. İkinci aşamada arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler, okulda, arabulucu olarak görev yapmaya başlamışlardır. Akranlarının yaşadığı gerçek çatışmaları arabuluculuk sürecinin aşamalarını uygulayarak çözmelerine yardımcı olmuşlardır. Bu uygulama sürecinde arabulucu öğrencilerin çatışma çözme süreçleri (çatışma yaşayan tarafların izin vermesi durumunda) araştırmacı tarafından video kamera ile kaydedilmiştir. Tarafların video kamera ile kayda izin vermediği durumlarda ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır (yine taraflardan izin alınarak). Araştırmacının yardımcı arabulucu olarak yer aldığı arabuluculuk süreçlerinde başka bir psikolojik danışman video kamera ile süreci kaydetmiştir.

Araştırmacı, akran arabulucusu arabuluculuk sürecini uygularken, herhangi bir yönlendirmede bulunmamıştır ya da sürecin işleyişine müdahale etmemiştir. Schrupf ve diğerleri (1997), arabuluculuk eğitimi veren uzmanların, akran arabuluculuğu sürecinde yardımcı arabulucu olarak görev yapabileceklerini belirtmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, bazı arabuluculuk

süreci oturumlarında, akran arabulucusunun karşısında oturarak yardımcı arabulucu olarak, gerekli gördüğü durumlarda, yönlendirmelerde bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise; akran arabulucusu öğrencilerin arabuluculuk sürecinde çatışmaları çözmek ve her iki taraf için yararlı olacak sonuçlara ulaşmak konusunda etkililiğini test etmek amacı ile, sürecin bitiminden hemen sonra, taraflara Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu uygulanmıştır ve görüşme yapılmıştır. Bunun yanı sıra, akran arabulucusu öğrencilerin de sürece ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek amacı ile, her süreç sonunda, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu uygulanmıştır ve dönem sonunda da görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü aşamasında ise; araştırmacı tarafından arabuluculuk süreci bitiminde, sürecin video kaydı izlenerek (arabuluculuk sürecinin video kamera ile kaydedilmediği durumda -arabuluculuk sürecine katılan taraflar izin vermediğinde- ses kayıtları dinlenerek) Arabuluculuk Süreci Gözlem Formu üzerinde değerlendirme yapılmıştır.

Arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler süreç bitiminde *Akran Arabulucusu Sertifikasını* (bu sertifikadan Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının (Bkz. Ek-II) birinci oturumunda söz edilmektedir) aldıktan sonra, çatışma durumlarını çözmek için akran arabulucusu olarak görev yapmaya başlamışlardır. On arabulucunun hepsi en az bir defa arabuluculuk sürecinde akran arabulucusu olarak çatışmalarını çözmelerinde akranlarına yardımcı olmuşlardır. Bu çalışmanın kapsamında eğitim alan akran arabulucuları, okulda rehberlik servisine yansıyan on dokuz gerçek çatışma durumunda akran arabulucusu olarak görev almışlardır. Bu süreçlerin üç tanesinde, araştırmacı, yardımcı arabulucu olarak arabuluculuk sürecinde yer almıştır.

Yürütülen arabuluculuk süreçlerinden on bir tanesi video kamera ile kaydedilmiştir, kalan sekiz tanesi, tarafların sürecin video kamera ile kaydedilmesine izin vermemesi üzerine, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Arabuluculuk sürecinin kayıtları, araştırmacı tarafından, yukarıda söz edilen Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formunda (ASDGF) 1 (Hiç) ile 5

(Çok) arasında değişen ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. ASDGF ile ilgili ayrıntılı açıklama aşağıda “Veri Toplama Araçları” başlığı altında yapılmıştır.

Araştırmacının gözlem formunu değerlendirme güvenilirliğini belirlemek için, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi yapmış ve doktora eğitimini sürdüren bir psikolojik danışmanın görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirme yapacak ikinci uzman olarak görev alan kişi; önce arabuluculuk sürecinin içeriği, aşamaları ve nasıl değerlendirme yapacağı ile ilgili olarak, araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Daha sonra ikinci uzman, video kaydı olan arabuluculuk süreci uygulamalarından yedi tanesini izleyerek ASDGF üzerinde değerlendirme yapmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan desen Çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3
Araştırma Deseni

Grup	İşlem	Sontest (ASDGF, ASDAF, ASDTF)
Deney	Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının uygulanması	- Çatışma yaşayan taraflara ASDTF ve akran bulucusuna ASDAF uygulanması - Araştırmacının ASDGF ile arabuluculuk süreçlerini değerlendirmesi

Çizelge 3’de görüldüğü gibi, akran arabuluculuğu eğitimi programının değerlendirilmesine ilişkin yapılan deneysel çalışma; tek grup sontest modelidir. Karasar (1984), bu modeli, gelişigüzel seçilmiş bir tek gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve sonucun bağımlı değişken üzerinde

ölçülmesi (gözlenmesi) olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada tek bir gruba uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının (bağımsız değişken), öğrencilerin akran arabulucusu olarak çatışma çözme sürecini doğru biçimde uygulamalarına ve bu uygulamanın akranlarının çatışmalarını çözmelerine (bağımlı değişken) etkisi ölçülmüştür.

Denekler

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Özel Arı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören, bu tez çalışmasının kapsamında geliştirilen çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı deney grubunda yer alan, on ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Bir araştırmanın deneysel olması ile ilgili önkoşulu yerine getirmek için deneklerin yansız seçimine özen gösterilmiştir. Ancak çalışmada yer alan deneklerin çatışma çözme ölçeğinden aldıkları puanın yüksek ve cinsiyetlerin eşit olmasına dikkat edildiği için, yansız atamada bazı sınırlılıklar olmuştur. Akran arabuluculuğu eğitimi için denek seçiminde izlenen yol aşağıda açıklamıştır.

Tez çalışması kapsamında uygulanan çatışma çözme eğitimi programının etkililiğini ölçmek amacı ile yapılan sınıt test uygulaması bittikten sonra, deney grubundaki öğrencilere akran arabuluculuğu eğitimi programı ile ilgili açıklama yapılmıştır. Bu açıklamada arabuluculuk eğitiminin kapsamına, akran arabulucusunun görev ve sorumluluklarına değinilmiştir. Yapılan açıklama sonrasında, öğrencilere bir form dağıtılarak formun üzerinde; akran arabuluculuğu programına katılıp akran arabulucusu olmak isteyip istemediklerini “Evet İstiyorum ” ya da “Hayır İstemiyorum ” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 4’de akran arabuluculuğu eğitim programına katılmaya gönüllü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyet ve sayısı verilmiştir.

Çizelge 4
Akran Arabuluculuğu Programına Katılmaya ve Akran Arabulucusu
Olmaya Gönüllü Olan ve Olmayan Öğrencilerin
Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Arabulucu Olmak İsteyen	Arabulucu Olmak İstemeyen	Toplam
Kız	8	2	10
Erkek	9	2	11
Toplam	17	4	21

Wheeler (1995) akran arabulucusu olarak yetiştirilecek öğrencilerin seçiminde gönüllük esasına uyulması gerektiğini belirtmiştir. Çatışma çözme programının uygulanma sürecinde de belirtildiği gibi deney grubunda yer alan denekler; 10'u kız 11'i erkek olmak üzere, yirmi bir kişiden oluşmaktadır. Çizelge 4'te görüldüğü gibi sekiz kız, dokuz erkek olmak üzere on yedi öğrencinin arabuluculuk sürecine katılmaya gönüllü olduğu belirlenmiştir.

Akran arabulucusu olarak yetiştirilecek öğrencilerin seçiminde olumlu çatışma çözme becerisi kazanmış olmaları ölçüt alınabilir. Bunun yanı sıra akran arabulucusu yetiştirme gruplarının çok fazla sayıda kişiden oluşmaması, programın etkili biçimde yürütülmesi ve arabulucu olarak yetiştirilecek kişilerin programdan verimli biçimde yararlanması açısından gereklidir. Bu nedenle arabuluculuk eğitimi programlarında gruplar on ya da en fazla on dört kişiden oluşmalıdır ve cinsiyet dağılımının eşit olmasına dikkat edilmelidir (Wheeler, 1995).

Bu çalışmada akran arabulucusu seçiminde ölçüt olarak alınan gönüllük ilkesi yukarıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir. Wheeler'in (1995) belirttiği ölçütlerin diğerlerini (akran arabulucularının olumlu çatışma çözme becerisi kazanmış öğrenciler arasından seçilmesi, akran arabulucusu yetiştirmeye yönelik programların on ya da on dört kişiden oluşması ve

cinsiyet dağılımının eşit olması) gerçekleştirmek için yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Oluşturulan akran arabuluculuğu eğitimi programı bütün öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeyi, öğrencilerin tek tek arabuluculuk sürecinin işlem basamaklarını uygulamalarını gerektirdiği için grubun on kişiden oluşturulmasına, ayrıca, cinsiyet dağılımının da eşit olması için grupta yer alanların 5'inin kız 5'inin de erkek olmasına karar verilmiştir. Programa alınacak öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerine sahip olanlar arasından seçilmesi için de deney grubunun son test çatışma çözme puanları ölçüt alınmıştır.

Programa katılmaya gönüllü olan on yedi öğrencinin ÇÇÖ son test puanları en yüksek puandan en düşük puana doğru, kız ve erkeklerin puanları ayrı sütunlarda yer alacak biçimde, yazılmıştır. Sıralamaya göre erkekler arasından en yüksek puan alan öğrencilerin ilk 5'i ve yine sıralamaya göre kızlar arasından en yüksek puan alanların ilk 5'i olmak üzere toplam on öğrenci akran arabuluculuğu eğitimi programına alınmıştır. Arabulucu olmaya gönüllü olan ama programa dahil edilmeyen diğer yedi öğrenciye de, programın içeriği gereği on öğrencinin yer alması gerektiği bu nedenle gönüllüler arasından kura çekildiği söylenmiştir.

Carnevale ve Pruitt'in (1992) belirttiği okullarda akran arabulucusu olarak yetiştirilecek öğrencilerin; sadece liderlik özellikleri olan, olumlu davranışlar gösteren öğrenciler arasından değil, ders başarısızlığı olan ve olumsuz davranışlar gösteren öğrenciler arasından da seçilmelidir ve arabuluculuk eğitimi programları 15-30 kişi ile yürütülebilir ölçütü, bu araştırmanın koşulları nedeni ile, gerçekleştirilmemiştir.

Yukarıda belirtilen süreç uygulanarak, araştırmaya katılan deneklerin olabildiğince seçkisiz atanmasına çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada beş tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar: (1) Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu, (2) Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu, (3) Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu, (4) Video kayıt cihazı, (5) Ses kayıt cihazı.

Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu

Arabuluculuk sürecinde, akran arabulucusunun arabuluculuk sürecini doğru biçimde uygulayıp uygulamadığını test etmek amacı ile, Smith ve Sidwell (1990) tarafından aşağıdaki biçimde özetlenen arabuluculuk süreci basamakları, ölçüt alınmıştır. Akran arabuluculuk süreci yedi adımda yürütülmeye çalışılmıştır.

Akran Arabuluculuk Süreci Basamakları:

1. Arabulucu arabuluculuk ortamı için hazırlık yapar.
 - a. Arabulucu taraflarla ayrı ayrı görüşerek onları arabuluculuk oturumuna hazırlar.
 - b. Arabulucu durum hakkında bilgi edinir.
 - c. Arabulucu sorunu ayrıntılı olarak ifade eder.
 - d. Arabuluculuk sürecinin yürütüleceği mekanı düzenler (masada taraflar karşılıklı, arabulucu masanın başında, taraflar arasında ve çıkışa dönük oturur).
 - e. Tarafları arabuluculuk sürecine alıp almayacağına karar verir.
2. Arabulucu görüşmeden beklentilerini ifade ettiği bir açış konuşması yapar.
 - a. Arabuluculuk sürecindeki rolünü açıklar.
 - b. Uyulması gereken kuralları sıralar ve açıklar.
3. Taraflar problemi kendi bakış açılarından anlatır.
4. Arabulucu sorunun özetini yapar, konuşulacak başlıkları belirtir.

5. Arabulucu problemin çözümü için tarafları problem çözme sürecine alır, taraflar çözümler üretir ve bu çözümler değerlendirilir.
6. Problemin çözümü için anlaşmaya varılır, taraflar anlaşamadıkları yönleri görür ve her ikisi için de adil olabilecek çözüm önerileri üzerinde anlaşılır.
7. Arabulucu varılan sonucu yazar, taraflara kontrol ettirerek, kabul ettiklerine ilişkin olarak imzalamalarını ister. Taraflara teşekkür ederek arabuluculuk sürecini sonlandırır.

Yukarıda özetle verilen arabuluculuk basamaklarının akran arabulucuları tarafından doğru biçimde uygulanma düzeyine ilişkin değerlendirme, bu çalışma için hazırlanan Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu (ASDGF) (Ek-VIII) ile yapılmıştır. ASDGF, 34 maddeden oluşmaktadır ve 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlama yapılmaktadır. Derecelendirme, akran arabulucusunun arabuluculuk sürecinin basamaklarına uygun biçimde davranması açısından, (1) “Hiç Uygun Değil”, (2) “Biraz Uygun”, (3) “Orta Derecede Uygun”, (4) “Oldukça Uygun”, (5) “Çok Uygun” biçimindedir. ASDGF’nin maddeleri tamamen arabuluculuk sürecinin uygulanmasına bağlı olarak doldurulacak bir formdur. Formun maddeleri Öner (1999) ve Humphries’in (1999) belirttiği arabuluculuk sürecinin adımları ve bu adımlarda akran arabulucusunun izleyeceği yöntemler ölçüt alınarak hazırlanmıştır. Belirli bir sürecin değerlendirilmesine ilişkin bir gözlem formu olduğu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır, sadece başka bir uzman ile araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin anlamlılığı test edilmiştir.

Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu

Arabuluculuk sürecinin uygun bir biçimde yürütüp yürütmediğine ilişkin olarak arabulucunun da görüşlerini almak amacı ile, bu araştırmada kullanılmak üzere Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu hazırlanmıştır (ASDAF) (Ek-IX). Bu form da, gözlem formu ve taraf soru formu gibi, arabuluculuk süreci basamakları ölçüt alınarak oluşturulmuştur. ASDAF,

34 maddeden oluşmaktadır ve 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanır. Derecelendirme, arabulucunun, kendini arabuluculuk süreci basamaklarını uygulama açısından yeterli bulup bulmadığına ilişkin olarak, (1) “Hiç Uygun Değil”, (2) “Biraz Uygun”, (3) “Orta Derecede Uygun”, (4) “Oldukça Uygun”, (5) “Çok Uygun” biçiminde yapılmaktadır. ASDAF'nin içeriği tamamen arabuluculuk sürecinin uygulanmasına bağlı olarak oluşturulmuştur. Formun maddeleri Öner (1999) ve Humphries'in (1999) belirttiği arabuluculuk sürecinin adımları ve bu adımlarda akran arabulucusunun izleyeceği yöntemler ölçüt alınarak hazırlanmıştır. Belirli bir sürecin değerlendirilmesine ilişkin bir soru formu olduğu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır. Bunun yanı sıra akran arabulucuları ile öğretim yılı sonunda görüşme yapılmıştır; bu görüşmede, akran arabulucularına on tane açık uçlu soru sorularak süreçle ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir (Ek-X). Açık uçlu soruların oluşturulmasında, akran arabuluculuğu programının etkililiğinin test edildiği bazı çalışmalardan da (Humphries, 1999) yararlanılmıştır.

Arbuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu

Arbuluculuk sürecinin uygun bir biçimde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin olarak tarafların da görüşlerini almak üzere, bu araştırmada kullanılmak üzere Arbuluculuk Süreci Taraf Değerlendirme Formu hazırlanmıştır (ASDTF) (Ek-XI). Bu form da ASDGF ve ASDAF gibi arabuluculuk süreci basamakları ölçüt alınarak oluşturulmuştur. ASDTF'de 34 madde yer almaktadır ve 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanma yapılmaktadır. Derecelendirme, tarafların arabuluculuk sürecinin basamaklarından yararlanmaları açısından, (1) “Hiç Uygun Değil”, (2) “Biraz Uygun”, (3) “Orta Derecede Uygun”, (4) “Oldukça Uygun”, (5) “Çok Uygun” biçimindedir. ASDTF'nin içeriği tamamen arabuluculuk sürecinin uygulanmasına bağlı olarak oluşturulmuştur; maddeler Öner (1999) ve Humphries'in (1999) belirttiği arabuluculuk sürecinin adımları ve bu adımlarda akran arabulucusunun izleyeceği yöntemler ölçüt alınarak belirlenmiştir. Belirli bir sürecin değerlendirilmesine ilişkin bir soru formu olması nedeni ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır. Taraflara ASDTF uygulandıktan

sonra, araştırmacı her tarafla ayrı ayrı görüşme yapmıştır; bu görüşmede on tane açık uçlu soru sorarak süreçle ilgili değerlendirme yapmalarını istemiştir (Ek-XII). Açık uçlu soruların oluşturulmasında, akran arabuluculuğu programının etkililiğinin test edildiği bazı çalışmalardan da (Humphries, 1999) yararlanılmıştır.

Video Kayıt ve Ses Kayıt Cihazı

Araştırmada arabuluculuk sürecinin kaydı için video kamera ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Akran arabulucularının gerçek çatışmaları çözme süreçleri, araştırmacı tarafından, sürecin başından sonuna kadar kaydedilmiştir. Araştırmacının yardımcı arabulucu olarak yer aldığı oturumlarda, süreç, okulda görev yapan bir psikolojik danışman tarafından kaydedilmiştir. Taraflar video kamera kaydından rahatsız olacaklarını ve bu durumda süreçte yer almayacaklarını belirttiklerinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan; Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Soru Formu ve Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Soru Formunun analizleri, formların içerikleri farklı olduğu için, birbirinden bağımsız yapılmıştır. Bu çalışmada, tarafların ve arabulucunun süreçle ilgili görüşleri alınmakla ve değerlendirilmekle birlikte, sürecin genel değerlendirilmesinde, güvenilir olması nedeni ile, asıl ölçüt olarak araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin analizleri alınmıştır. Arabuluculuk sürecine ilişkin araştırmacının gözlem değerlendirmeleri yapılmadan önce, araştırmacının ASDGF ile yaptığı değerlendirmenin güvenilirliği test edilmiştir. Yukarıda da söz edildiği gibi; arabuluculuk sürecinden yedi tanesi, araştırmada ikinci uzman olarak görev yapan başka bir psikolojik danışman tarafından da değerlendirilmiştir. Bu yedi arabuluculuk sürecinin, ASDGF ile yapılan, ikinci uzman değerlendirmesi ile araştırmacının değerlendirmesi arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Yapılan

analizler sonucunda; yedi arabuluculuk sürecinin ikinci uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki ilişki $r=.87$ olarak saptanmıştır ve bu sonuç anlamlı bulunmuştur.

Arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesi; arabuluculuk süreci sırasında araştırmacı tarafından sürecin arabuluculuk adımlarına uygun biçimde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin gözlemlerin ASDGF ile değerlendirilmesi, akran arabulucularına arabuluculuk süreci sonunda uygulanan ASDAF, taraflara süreç sonunda uygulanan ASDTF ile yapılmıştır. Bunun yanı sıra, arabuluculuk sürecinin bitiminde süreçte yer alan taraflarla açık uçlu sorular sorularak yapılan görüşme ve akran arabulucuları ile öğretim yılı sonunda arabuluculuk sürecine ilişkin yapılan değerlendirme görüşmesinde sorulan açık uçlu sorular da değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda gerek tarafların gerekse akran arabulucularının tümünün sürecin çatışmaları çözümede yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

İstatistiksel işlemler sonucunda; akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanarak akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin, akranlarının çatışmalarını çözümede arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiği ve akran çatışmalarını çözebildikleri görölmüştür.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri

Akran arabuluculuğu eğitimi programı, arabuluculuk sürecinin içeriği, adımları ile ilgili bilgilendirme ve arabuluculuk süreci adımlarını uygulayarak, çatışma yaşayan akranların sorunlarını çözümede yardımcı olacak beceriler kazandırmaya yönelik bir paket program niteliğindedir. Bu nedenle programın hem bilgilendirici hem de etkileşimi içeren bir beceri kazandırma programı olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki okullarda akran arabuluculuğu programlarının uygulanılmasına henüz yeni başlanmıştır ve bu konuda etkililiği test edilmiş

programlara gereksinim vardır. Bu programın paket program olarak hazırlanmasının nedeni, etkililiğinin deneysel olarak test edilmesi ve okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yararlanabilmesinin sağlanmasıdır. Bu doğrultuda, programın okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından, aynı biçimde uygulanmasını sağlamak için uygulama basamakları ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Akran arabuluculuğu eğitimi programı öğrencilerin arabuluculuk süreci adımlarını etkin bir biçimde öğrenmelerine ve uygulamalarına olanak sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. Program eğitim alan her öğrencinin arabuluculuk sürecinin adımlarını çeşitli senaryolarla, masallarla ya da günlük yaşamdan örneklerle uygulamasına olanak verecek nitelikte hazırlanmıştır. Öğrencilerin çatışma yaşayan akranlarının çatışmalarını çözmeleri için, onlara yardımcı olacak beceriler kazanmalarını sağlayacak etkinliklerden oluşturulmuştur. Akran arabuluculuğu eğitimi programı, bu tez kapsamında hazırlanan çatışma çözme eğitimi programı uygulandıktan sonra gerektiği biçimde uygulanırsa, eğitim alan öğrenciler akran arabuluculuğu süreci adımlarını etkili biçimde uygulayabileceklerdir ve okullarda arabulucu öğrenci olarak görev yapabileceklerdir.

Akran arabuluculuğu eğitimi programı oluşturulurken ilgili kuramsal görüşlerden (Bkz. Bölüm II) ve benzer programlardan yararlanılmıştır. Programın amacı, öğrencileri, etkileşim içinde birbirleriyle işbirliği yaparak arabuluculuk süreci adımlarını uygulama konusunda eğitmek olduğu için; programın geliştirilmesinde ve programda yer alacak etkinliklerin oluşturulmasında bilişsel davranışçı kuramdan ve sosyal ilişkisel kuramlardan diğer kuramlara oranla daha fazla yararlanılmıştır. Akran arabuluculuğu programının oluşturulması ve etkinliklerin hazırlanması amacı ile literatür taraması yapılmıştır. Bu program büyük ölçüde daha önce geliştirilen programların ve arabuluculuk ile ilgili kitapların; (Conflict Resolution Resources for Schools and Youth, 1986 ve 1987; Training and Implementation Guide, 1990; Schumpf ve diğerleri, 1991; Smart, 1993; Sorenson, 1994; Koenig, 1995; Teolis, 1996; Crawford ve Bodine, 1996; Lupton-Smith ve diğerleri, 1996; Meyer ve Northup, 1997; Schumpf ve

diğerleri, 1997; Jones, 1998; Johnson ve Johnson, 1998; Teolis, 1998; Öner, 1999; Carrell, 2000; Shure, 2001) içeriklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu programın akran arabuluculuğu adımlarını uygulama adımları diğer programlarla aynıdır, çünkü akran arabuluculuğu sürecinin adımları yapılandırılmıştır. Aşağıda geliştirilen akran arabuluculuğu eğitimi programının diğer programlardan farklı olarak içeriğinde nelerin yer aldığı belirtilmiştir.

Akran arabuluculuğu eğitimi programının hazırlanmasında; akran arabuluculuğunun tanımı, arabuluculuk sürecinin içeriği, arabuluculuk sürecinin adımları, bu adımların kapsamı ve akran arabulucusunun sahip olduğu beceriler ile ilgili açıklamalarda çeşitli kaynaklardan yararlanılmakla birlikte; çalışmada öğrencilere verilen ev uygulamaları, oturumlarda uygulama amacı ile hazırlanan çatışma senaryoları, masallar ve bazı etkinlikler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Akran arabuluculuğu eğitimi sırasında, arabuluculuk sürecinin her adımı, öğrenciler tarafından uygulanmıştır; uygulamalarda öğrencilerin de oluşturduğu senaryolar kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, program, büyük oranda yapılandırılmış biçimde geliştirilerek, başka uygulayıcıların da rahatlıkla uygulayabilecekleri biçimde adım adım yazılı biçime getirilmiştir. Program, her oturumun başında belirlenen amaç ve davranışsal amaçlar doğrultusunda yapılandırılmıştır, oturumlara uygun olarak belirlenen sloganlar pankart haline getirilerek görsel araç olarak kullanılmıştır. Programda her oturum öncesinde kullanılacak araçlar ve uygulama için gerekli hazırlıkların listelenmesi de uygulayıcıya kolaylık sağlayacak bir ayrıcalıktır. Bunun yanı sıra, öğrencilere, hem uygulama sırasında hem de daha sonra kullanmaları için verilen dosyalara; öğrencilerin, önemli basamakların nasıl işlediğini anımsamaları, grup yaşantılarını gözden geçirmeleri, kaydedilen ilerlemeyi görmeleri için, her oturumun araçları ve ev uygulamalarının konulması da programın etkililiğini arttıran bir uygulamadır.

Programın uygulanması süreci boyunca, her oturum ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir (öğrencilerin izni alınarak), oturum bittikten sonra araştırmacı tarafından bu kayıtlar dinlenerek, yapılan değerlendirmeler yazılı biçime getirilmiştir. Bunun yanı sıra her oturumda etkinlikler sırasında fotoğraflar çekilmiştir (öğrencilerin izni alınarak). Tezin ekinde verilen programda yapılan

bu değerlendirmelerin ve fotoğrafların yer alması uygulayıcı için yol gösterici olacaktır. Ayrıca, araştırma kapsamında, program uygulandıktan sonra akran arabulucusu olarak yetişen öğrencilerin, gerçek çatışmaları çözerken arabuluculuk sürecinin adımlarını uygulamaları video kamera ile kaydedilmiştir.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Genel Amaçları

Akran arabuluculuğu eğitimi programının genel amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerini arabulucu olarak yetiştirerek, çatışma yaşayan akranlarının sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmaktır. Program, ğrencilerin arabuluculuk becerileri kazanmalarına, akran arabuluculuğu sürecini kullanarak akranlarının çatışmalarını çözmelerine yardım edecek yaşantılar sağlamaktadır.

Program ortalama 80 dakikalık beş oturumda grupla uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Programın tüm aşamaları tamamlandıktan sonra şu amaçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir;

1. Arabuluculuk kavramı ile ilgili bilgi sahibi olma,
2. Arabuluculuk becerilerinin kazanılması,
3. Arabuluculuk sürecinin adımlarını uygulama becerisinin kazanılması.

Bu adımlar:

1. Taraflarla n görüşme yapılması
2. Fiziksel çevrenin oluşturulması
3. Roller ve kuralların belirlenmesi
4. Problemin tanımlanması
5. Duyguların paylaşılması
6. zm bulma
7. Kapanış: Anlaşmanın yazılması

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının İçeriği

1. Oturum: Grubun oluşturulması, arabuluculuğa ilişkin bilgi sahibi olma:

1. Bireysel amaç belirleme,
2. Grupta uyulması gereken kuralları kararlaştırma,
3. Arabuluculuk programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olma,
4. Arabuluculuk kavramı, arabuluculuk süreci ile ilgili bilgi sahibi olma.

2. Oturum: Arabuluculuk sürecinin adımlarının kavranması:

1. Taraflarla ön görüşme becerisi kazanma,
2. Fiziksel çevrenin oluşturulması becerisi kazanma,
3. Arabuluculuk süreci rollerini öğrenme,
4. Arabuluculuk süreci kurallarını öğrenme.

3. Oturum: Arabuluculuk sürecinin adımlarının kavranması:

1. Problemi tanımlama becerisi kazanma,
2. Duyguları paylaşma becerisi kazanma.

4. Oturum: Arabuluculuk sürecinin adımlarının kavranması:

1. Çözüm bulma becerisi kazanma,
2. Arabuluculuk sürecinin bitirilmesi becerisi kazanma,
3. Arabuluculuk süreci anlaşmasının yazılması becerisi kazanma.

5. Oturum: Arabuluculuk sürecinin adımlarının kavranması:

1. Taraflarla ön görüşme becerisi kazanma,
2. Fiziksel çevrenin oluşturulması becerisi kazanma,
3. Arabuluculuk süreci rollerini öğrenme,
4. Arabuluculuk süreci kurallarını öğrenme.
4. Problemi tanımlama becerisi kazanma,
5. Duyguları paylaşma becerisi kazanma,
6. Çözüm seçenekleri üretme becerisi kazanma,
7. Arabuluculuk sürecinin bitirilmesi becerisi kazanma,
8. Arabuluculuk süreci anlaşmasının yazılması becerisi kazanma.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Dayandığı Temel İlkeler

1. Bu program bir grup yaşantısı içinde uygulanacaktır. Uygulama grup lideri (araştırmacı) ve ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşecektir.
2. Önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için düzenlenen grup oturumlarının belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecek; ancak, grup oturumlarında temel olanın harcanan zaman değil, oturumların içeriği olduğu görüşüne bağlı kalınacaktır.
3. Grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmelerine, yardımlaşmalarına ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlanacaktır.
4. Grup lideri, her bir grup üyesinin grup yaşantılarına katılımını sağlamaya özen göstererek, üyeleri bu yönde yüreklendirecektir.
5. Grup üyeleri sürece katılmak istemediklerinde zorlanmayacak, her bir grup üyesinin katılım hızına saygı duyulacaktır.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Uygulanmasında Gruba Koyulan Kurallar

1. Arabuluculuk programı, haftada iki gün ders saatinde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine, 80 dakika ve beş oturum olarak uygulanacaktır.
2. Grup üyelerinin, çok zorunlu durumlar dışında, her oturuma katılmaları beklenecektir.
3. Grup içinde konuşulan özel yaşantılara ilişkin konulardan grup dışında bahsedilmeyecek ve bir başkasına anlatılmayacaktır. Bu kurala uyulmadığı fark edilirse gruba açıklama yapılması beklenecektir.
4. Grup üyelerinin birbirlerine zarar verici davranmalarına izin verilmeyecektir.
5. Grup üyelerinin, her oturum sonunda verilen ev uygulamalarını yaparak, bir sonraki oturuma gelmeleri beklenecektir.
6. Grupta her üye dikkatle dinlenecek, üyelerin birbirlerini anlamalarına özen gösterilecektir.

7. Grup oturumları sırasında grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı davranacaklardır.
8. Grup oturumlarında grup lideri ve üyeler birbirlerini göreceğ biçimde oturacaklardır.
9. Grup oturumları grup üyelerinden alınan izinle kasede kaydedilecek ve kayıtlar sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Önemli Uyarılar

1. Uygulayıcının çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimine, programın uygulanmasına ilişkin bilgi sahibi olması ve grup deneyiminin bulunması gerekir. Bunun yanı sıra, program uygulanmadan önce, programı bilen bir uzmanla kısa süreli bir bilgilendirme ya da eğitim yaşantısından geçilmesi yararlı olur.
2. Uygulayıcı her oturum için iyi hazırlanır ve her oturum öncesinde yapılması gereken hazırlıkları tamamlamış olarak oturumu başlatır.
3. Programın uygulanması sırasında ve sonra gerektiğinde kullanılması amacı ile her bir grup üyesinin oturumlara ilişkin dosya oluşturması sağlanır. Bunun için her bir oturuma ilişkin yaşantıların yazılı olduğu formlar çoğaltılarak üyelere verilir. Ev uygulamalarına ilişkin kayıt formlarının bir kopyası da üyenin tuttuğu dosyada bulunur.
4. Arabuluculuğa ilişkin bazı becerilerin kazanılmasında bilgi temeldir. Bu nedenle, araştırmacı gerekli bilgileri verir. Verilecek bilgilerin sunumunda tepegöz ve alıştırma formları gibi görsel araçlar kullanılabilir. Ancak, sıkıcı olmamasını sağlamak için verilecek bilgilerde uygun bir özetleme yapılabilir.
5. Grup içinde grup lideri tarafından açıklanacak her kavram önce grup üyelerine sorulur, verilen yanıtlar tahtaya yazılır.
6. Her oturum öncesi bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev uygulamalarına zaman ayrılır. Ev uygulamaları grup üyelerine gerekli açıklama yapıp yazılı olarak verilir. Ev uygulamalarının grup üyeleri tarafından yapılmasında bir engel olup olmadığı üyelere sorulur. Eğer

üyelerden hazır olmadıkları yönünde geri bildirim alınırsa, ev uygulamalarında önerileri doğrultusunda kolaylaştırıcı bazı değişiklikler yapılabilir.

7. Her grup oturumunun içeriğine uygun olarak oluşturulan sloganlar, büyük puntolarla yazılıp oturumun yapılacağı mekana asılır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde önce araştırmanın çatışma çözme eğitimi programının etkililiğine ilişkin bulgularına, daha sonra da akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğine ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırmanın temel denencesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Önce çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı ve uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öntest/sontest Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) puanları incelenmiştir. Daha sonra çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı deney grubunun ve uygulanmadığı iki kontrol grubunun, sontest puanları ile izleme testi puanları incelenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Olumlu Çatışma Çözme Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve Çatışma Çözme Eğitimi Programının Uzun Süreli Etkisinin Sınanması

Araştırmanın temel denencesi, “çatışma çözme eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde, bu programın uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme düzeylerine göre, (a) artma olur ve (b) bu artma uzun sürelidir” biçimdedir.

Bu denenceyi test etmek amacı ile, önce deney ve kontrol gruplarındaki deneklere öntest/sontest olarak ÇÇÖ uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan deneklerin sayısal dağılımları ile ÇÇÖ öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5
Deney ve Kontrol Gruplarının
Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Öntest-Sontest Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s
Deney Grubu	21	96.50	6.97	127.88	12.79
Plasebo Kontrol Grubu	22	95.28	8.12	96.92	13.21
Bekleme Durumundaki Kontrol Grubu	25	96.88	6.32	95.29	10.73

Çizelge 5'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama olumlu çatışma çözme puanları öntest ölçümünde $\bar{X}=96.50$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X}=127.88$ 'e yükselmiştir. Plasebo kontrol grubunun aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öntest ölçümünde $\bar{X}=95.28$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X}=96.92$ 'ye yükseldiği görülmektedir. Bekleme durumundaki kontrol grubunun ise öntestteki puanları $\bar{X}=96.88$ iken sontestte $\bar{X}=95.29$ 'a düşmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki ve kontrol grubundaki deneklerin öntest ölçümleri puanlarının ortalamaları arasında fark olmadığı

görülmektedir. Ancak çatışma çözme eğitimi programı uygulandıktan sonra yapılan sontest ölçümleri, deney grubundaki deneklerin ortalama puanlarının kontrol grubundakilere oranla arttığını göstermektedir.

Yine Çizelge 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sontestteki standart sapmalarının öntestteki standart sapmalara oranla hemen hemen iki kat arttığı görülmektedir. Bu artışın nedeni; deney grubuna uygulanan program sonucunda olumlu çatışma çözme davranışlarında çok fazla artış olan deneklerin, en düşük puan ile en yüksek puan arasındaki farkı büyütmesi olabilir.

Büyüköztürk (2002), grup ve ölçüm temel etkilerinin yanı sıra üç grubun öntest/sontest olumlu çatışma çözme puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test eden ortak etki (grupxölçüm) testi için uygulanan tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (3X2'lik ANOVA) yapılabileceğini belirtmiştir. Çizelge 6'da deney ve kontrol gruplarının öntest/sontest puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 6
Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)
Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin
İki Faktörlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	9435.82	67			
Grup (D/1.K/2.K)	3468.70	2	1734.35	18.89	0.000
Hata	5967.12	65	91.80		
Gruplarıçi	9326.85	68			
Ölçüm (Ön/Son)	2026.31	1	2026.31	36.66	0.000
GrupXÖlçüm	3707.56	2	1853.78	33.53	0.000
Hata	3592.98	65	55.28		
Toplam	18762.40	135			

Çizelge 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam olumlu çatışma çözme davranışı puanları arasında 0.001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2,65)}=18.89$, $p<.001$]. Araştırmanın bu bulgusu, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı puanlarının uygulama öncesi ya da uygulama sonrası biçiminde ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalamaları

arasında da, 0.001 düzeyinde, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1,65)}=36.66$, $p<.001$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapılmadığında, deneklerin olumlu çatışma çözme davranışlarının uygulanan çatışma çözme eğitimi programına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Ortak etki ile ilgili sonuçlara bakıldığında da; farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı düzeylerindeki ortak etkisinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2,65)}=33.53$, $p<.001$]. Bu bulgu, çatışma çözme programının uygulandığı deneklerin olumlu çatışma çözme davranışları düzeylerinde, uygulama öncesine göre gözlenen değişmelerin, kontrol gruplarındaki deneklerin olumlu çatışma çözme düzeylerinde gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin olumlu çatışma çözme düzeyleri yapılan uygulamalara bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Araştırmanın denencesinde, çatışma çözme programının etkisinin uzun süreli olacağı da ileri sürülmüştür. Bu denenceyi test etmek üzere deney ve kontrol gruplarına son test olarak ÇÇÖ uygulandıktan üç ay sonra, yine deney ve kontrol gruplarına izleme testi olarak ÇÇÖ uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan deneklerin sayısal dağılımları ile ÇÇÖ son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7
Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)
Sontest-İzleme Testi Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	Sontest		İzleme testi	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s
Deney Grubu	21	127.88	12.79	136.21	16.21
Plasebo Kontrol Grubu	22	96.92	13.21	98.87	14.21
Bekleme Durumundaki Kontrol Grubu	25	95.29	10.73	97.21	12.60

Çizelge 7 incelendiğinde deney grubunda yer alan deneklerin ortalama olumlu çatışma çözme becerileri puanlarının sontest ölçümünde $\bar{X}=127.88$ iken, izleme testi ölçümünde $\bar{X}=136.21$ 'e yükseldiği; plasebo kontrol grubunun aynı puanları $\bar{X}=96.92$ iken, $\bar{X}=98.87$ 'ye yükseldiği; bekleme durumundaki kontrol grubunun aynı puanlarının $\bar{X}=95.29$ iken, $\bar{X}=97.21$ 'e yükseldiği görülmektedir. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında deney sonrasında uygulanan sontest puanlarının ortalamaları arasında görülen fark, sontestten üç ay sonra uygulanan izleme testinde de görülmektedir. Çizelge 7'de deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarının sontestten sonra geçen üç aylık sürede yükseldiği görülmektedir. Her üç grubun da izleme testi puanlarının aritmetik ortalamalarında yükselme gözlenmekle birlikte, bu yükselme deney grubunda diğer gruplara oranla oldukça fazladır.

Grup ve ölçüm temel değişkenlerinin yanı sıra üç grubun sontest-izleme testi çatışma çözme becerileri puanlarındaki değişme oranları arasındaki farkın anlamlılığını test eden ortak etki (grupxölçüm) testi için uygulanan tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (3X2'lik ANOVA) sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8
Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)
Sontest/İzleme Testi Puanlarına İlişkin
İki Faktörlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	9872.98	67			
Grup (D/1.K/2.K)	3627.10	2	1813.55	18.87	0.000
Hata	6245.88	65	96.09		
Gruplarıçi	9853.14	68			
Ölçüm (Son/İzleme)	2279.29	1	2279.29	40.19	0.000
GrupXÖlçüm	3887.64	2	1943.82	34.27	0.000
Hata	3686.21	65	56.71		
Toplam	19726.12	135			

Çizelge 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest ve izleme testi toplam olumlu çatışma çözme davranışı puanları arasında 0.001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2,65)}=18.87$, $p<.001$]. Araştırmanın bu bulgusu, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı puanlarının sontestin uygulanmasından üç ay sonra farklılaştığını, puanların arttığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı puanları ile ilgili olarak sontest ve izleme testi ortalamaları arasında da, 0.001 düzeyinde, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1,65)}=40.19$, $p<.001$]. Bu bulgu olumlu çatışma çözme davranışlarının, uygulanan çatışma çözme programına bağlı olarak, üç ay sonra da artarak devam ettiğini göstermektedir.

Ortak etki ile ilgili sonuçlara bakıldığında da; farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin olumlu çatışma çözme davranışı düzeylerindeki ortak etkisinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2,65)}=34.27$, $p<.001$]. Bu bulgu, çatışma çözme programının uygulandığı deneklerin olumlu çatışma çözme davranışları düzeylerinde, sontest uygulandıktan sonra görülen değişmelerin, kontrol gruplarındaki deneklerin olumlu çatışma çözme düzeylerinde gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin olumlu çatışma çözme düzeyleri, aradan geçen üç aylık süreye bağlı olarak, farklılık göstermektedir.

Ortaya çıkan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu daha açık olarak göstermek için yapılan deney ve kontrol gruplarının ÇÇÖ sontest puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9
Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)
Sontest Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına
İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Fark (I-J)	p
Deney	Plasebo Kontrol	-28.08*	0.000
	Bekleme Durumu Kontrol	-31.37*	0.000
Plasebo Kontrol	Deney	28.08*	0.000
	Bekleme Durumu Kontrol	-3.29	0.814
Bekleme Durumu Kontrol	Deney	30.38*	0.000
	Plasebo Kontrol	3.29	0.814

Çizelge 9 incelendiğinde farklılığın sadece deney grubu ile kontrol grupları arasında olduğu; kontrol gruplarının aralarında ise fark olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre deney grubundaki deneklerin çatışma çözme becerilerindeki artma yönünde gözlenen bu farklılıkların, uygulanan çatışma çözme eğitimi programından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın denencesinde, çatışma çözme eğitimi programının uygulanması sonucunda kazanılan çatışma çözme becerilerinin etkisinin uzun süreli olacağı da ileri sürülmüştür. Bu nedenle çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı deney grubunun sontest puanlarıyla üç ay sonra yapılan izleme testi puanları arasındaki fark test edilmiştir. Veri analizinde ilişkili örneklem için kullanılan t-testinin sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10
Deney Grubunun Sontest ile izleme Testi Çatışma Çözme Ölçeği
(ÇNÇ) Puanları Arasındaki Farkın t-Testi Sonucu

Deney Grubu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Sontest	21	127.88	12.79	20	2.98	0.022
İzleme Testi	21	136.21	16.21			

Çizelge 10 incelendiğinde deney grubunun sontest ve deneyin bitiminden 3 ay sonrasında uygulanan izleme testi toplam çatışma çözme becerileri puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(20)}=2.98$; $p<.05$].

Bu bulgular, araştırmanın “çatışma çözme eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde, bu programın uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme düzeylerine göre, (a) artma olur ve (b) bu artma uzun sürelidir” denencesini doğrular niteliktedir.

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Etkiliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer temel denencesi “akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri, (a) akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulayabilir (b) akran çatışmalarını çözebilir” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için, araştırmacı tarafından Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu (ASDGF) üzerinde değerlendirme

yapılmıştır, taraflara Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu (ASDTF), akran arabulucularına Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu (ASDAF) uygulanmıştır. Bunun yanı sıra taraflarla ve akran arabulucuları ile açık uçlu soruların sorulduğu görüşme yapılmıştır.

Çizelge 11’de ASDGF, ASDTF ve ASDAF puanlarının ortalaması ve standart sapması verilmiştir. (ASDGF, ASDTF ve ASDAF’nin maddeleri arabuluculuk sürecinin adımlarını içermektedir, bu nedenle formlardaki maddelerde ifade farkı olmakla birlikte içerik aynıdır). On dokuz arabuluculuk sürecinin uygulanması nedeni ile ASDGF ile on dokuz gözlem formu değerlendirilmiştir, aynı biçimde her arabuluculuk süreci sonunda arabuluculara da ASDAF uygulanmıştır, bu nedenle, on dokuz ASDAF değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, her arabuluculuk süreci sonrasında, taraflara da ASDTF uygulanmıştır, toplam 38 taraf olduğu için, 38 tane ASDTF değerlendirilmiştir.

Çizelge 11

Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu ve Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Arabuluculuk Değerlendirme Soru Formu	n	\bar{x}	s
Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu (ASDGF) (Araştırmacı tarafından doldurulmuştur)	19	130.77	7.29
Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu (ASDAF) (Akran arabulucularına uygulanmıştır)	19	137.26	9.10
Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu (ASDTF) (Çatışma yaşayan taraflara uygulanmıştır)	38	123.38	11.69

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, ASDGF puanlarının ortalaması $\bar{X}=130.77$ 'dir, arabuluculuk sürecinin adımlarının uygulanması açısından uygunluk derecesinin ortalaması ise $\bar{X}=3.85$ bulunmuştur (soru formu 1 (Hiç), 5 (Çok) arasında ölçeklendirilmiştir). Bu durumda araştırmacının akran arabulucusunun arabuluculuk sürecine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, akran arabulucularının arabuluculuk sürecini uygulama açısından puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

ASDAF ortalama puanları da $\bar{X}=137.26$ 'dır, arabuluculuk sürecinin adımlarının uygulanması açısından uygunluk derecesinin ortalaması ise $\bar{X}=4.03$ bulunmuştur (soru formu 1 (Hiç), 5 (Çok) arasında ölçeklendirilmiştir). Arabulucunun arabuluculuk sürecine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, akran arabulucularının arabuluculuk sürecini uygulayış biçimlerine ilişkin değerlendirme puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin güvenilirliği istatistiksel olarak kanıtlandığı için akran arabulucularının arabuluculuk sürecini doğru uygulayıp uygulamadıklarını değerlendirmede asıl ölçüt olarak gözlem formu puanlarının alınacağı yukarıda belirtilmiştir (Bkz. Bölüm III). Bu nedenle her bir faktör açısından akran arabulucularının gözlem formundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Yapılan analizlere göre; arabuluculuk sürecine hazırlığa ilişkin maddeleri içeren 1. faktör için $\bar{X}=47.78$, bu boyutun uygulanmasının uygunluk derecesi $\bar{X}=3.98$ (arabuluculuk sürecinin uygulanma uygunluk derecesi 1(Hiç)-5(Çok) arasında değerlendirilmektedir) bulunmuştur. 2. faktör olan problemin tanımlanması boyutunun puanlarının ortalaması $\bar{X}=22.89$, uygulanmasının uygunluk derecesi açısından bu boyutun ortalaması $\bar{X}=3.82$ 'dir (arabuluculuk sürecinin uygulanma uygunluk derecesi 1 (Hiç)-5 (Çok) arasında değerlendirilmektedir). 3. faktör problemin tanımlanması boyudur; bu boyutun puanlarının ortalaması $\bar{X}=15.31$, boyutun uygulanmasının uygunluk derecesi $\bar{X}=3.83$ bulunmuştur (arabuluculuk sürecinin uygulanma uygunluk derecesi 1 (Hiç)-5 (Çok) arasında değerlendirilmektedir). 4. faktör olan duyguların paylaşılması boyutunun

puanlarının ortalaması $\bar{X} = 30.05$ 'dir, bu boyutun uygulanmasının uygunluk derecesi $\bar{X} = 3.76$ bulunmuştur (arabuluculuk sürecinin uygulanma uygunluk derecesi 1 (Hiç)-5 (Çok) arasında değerlendirilmektedir). 5. faktör problemin çözümü boyutunun puanlarının ortalaması $\bar{X} = 14.74$, boyutun uygulanmasının uygunluk derecesi $\bar{X} = 3.69$ 'dur (arabuluculuk sürecinin uygulanma uygunluk derecesi 1 (Hiç)-5 (Çok) arasında değerlendirilmektedir).

Boyutlardan elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, her bir boyutun arabuluculuk sürecinin basamaklarına uygun biçimde uygulandığını göstermektedir.

Taraflarla süreç sonunda, arabulucularla da dönem sonunda görüşme yapıldığı yukarıda belirtilmiştir (Bkz. Bölüm III). Dönem sonunda on arabulucu ile ayrı ayrı görüşme yapılarak on tane açık uçlu soru sorulmuştur, arabulucuların sürece ilişkin görüşleri Çizelge 12'de verilmiştir. Çizelgede görüşmede sorulan sorulara kaç tane arabulucunun ne yanıt verdiği görülmektedir.

Çizelge 12

Akran Arabulucuları ile Yapılan Görüşme Sonuçları

Soru	Yanıtlar	Arabulucu Sayısı
1. Sana göre akran arabulucusu olmanın en güzel yanı nelerdir? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Birilerinin sorunlarına çözüm bulmak	6
	Okulda herkes tarafından tanınmak	2
	Çatışmaların olumlu biçimde nasıl çözümlendiğini bilmek	8
	Çatışmanın aslında olumsuz olmadığını, insanı geliştirebildiğini bilmek	6
	Bir işe yaramak, ayrıcalıklı olmak	1
	Arabuluculuk sürecinin adımlarını bilmek	10
	Kendi çatışmalarımızı daha kolay çözmek	5
	İletişim becerilerini öğrenmek	6
2. Sana göre akran arabuluculuğu olmanın en rahatsız edici yanı nelerdir? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Rahatsız eden bir yanı yok	7
	Sorunun çözümüne yardımcı olamamaktan korkmak	2
	Arabuluculuk sürecinin adımlarından birini atlamak	2
	Çok fazla sorumluluk yüklemesi	1
3. Çatışma yaşayan tarafların sorunlarını çözmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musun?	Evet	9
	Hayır	1

Soru	Yanıtlar	Arabulucu Sayısı
3. a) Ne açıdan yardımcı oldun? (Evet yanıtı verenlere soruldu) (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 9'dan fazladır)	Çatışma yaşayan taraflar arabuluculuk sürecinden sonra birbiri ile iyi anlaşmaya başladı	7
	Sorunlarını çözmek için çözüm üretmelerini sağladım	4
	Arabuluculuk sürecini doğru uyguladım	5
	Çatışma yaşayan taraflar sonuçta adil ve uygulanabilir bir anlaşmaya vardılar	8
3. b) Ne açıdan yardımcı olamadın? (Hayır yanıtı verenlere soruldu) (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 1'den fazladır)	Arabuluculuk sürecinin adımlarını uygularken unuttuğum adımlar oldu	1
	Çatışmalarını arabuluculuk sürecinde çözdüğüm taraflar daha sonra yine tartışılar	1
4. Uygulanan akran arabuluculuğu programı eğitimi sana, akran arabulucusu olarak, akranlarının çatışmalarını çözmek için yardımcı olmanda yeterli oldu mu?	Evet	10
	Hayır	—

Soru	Yanıtlar	Arabulucu Sayısı
4. a) Ne açıdan yeterli açıklar mısın? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Aldığım eğitimle iletişim becerilerini öğrendim	5
	Çatışmaların olumlu biçimde nasıl çözüleceğini öğrendim	5
	Çok fazla arabuluculuk süreci uygulaması yapmak yararlı oldu	7
	Arabuluculuk sürecinin adımlarını çok iyi öğrenmemi sağladı	3
	Program uygulanırken gerçek yaşamda da karşılaştığımız çok etkinlik yaptık	6
5. Akran arabuluculuğu sürecinde uygulamakta en fazla zorluk çektiğin adım hangisi ya da hangileri?	Tarafların problemin çözümü için seçenekler üretmelerini sağlamak zor oldu	2
	Tarafların duygularını ifade etmelerini sağlamakta zorlandım	1
	Zorluk çektiğim adım olmadı	8
6. Akran arabuluculuğu programının daha etkili olması için ne gibi değişiklikler yapılmalı? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Değişiklik yapılmasına gerek yok etkili bir program	8
	Okuldaki akran arabulucusu sayısı artmalı	2
	Daha büyük sınıflardan da akran arabulucusu yetiştirilmeli	2
	Akran arabuluculuğu programı eğitiminin süresi daha uzun olmalı	3
	Kameraya alınmazsa daha iyi olur	1
7. Akran arabuluculuğu sürecini uygularken arabuluculuk süreci adımlarının hepsini hatırlayabildin mi?	Evet	8
	Hayır	2

Soru	Yanıtlar	Arabulucu Sayısı
7. Devamı	Taraflardan birinin duygularını özetlemeyi unuttum	1
Hangi adımı ya da adımları hatırlamadın? (Eğer 7. soruya yanıt hayır ise)	Taraflara, çatışma yaşadıklarında, arabuluculuk sürecine tekrar katılmak isteyip istemediklerini sormayı unuttum	1
8. Çatışma yaşadığında akran arabulucusuna başvurmayı ister misin?	Evet	8
	Hayır	2
8. a) Neden istersin? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 8'den fazladır)	Akran arabuluculuğu sürecinin çok yararlı olduğunu gördüm, çatışmayı çözmemde yararı olur	3
	Akran arabulucuları tarafların olumlu iletişim kurmasını sağlıyor	5
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın bakış açısını öğrenirim	1
	Arabuluculuk sürecinde duygularımı ve düşüncelerimi çatışma yaşadığım arkadaşıma daha rahat anlatabilirim	3
8. b) Neden istemezsin? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 2'den fazladır)	Çatışmaların nasıl olumlu çözüleceğini biliyorum gerek yok	2
	Akran arabulucusuyum, bu süreci kendim çatışma yaşadığım kişiyle uyguladım	1
9. Akran arabuluculuğu programı eğitiminin gelecek öğretim yılında da devam etmesini istiyor musun?	Evet	10
	Hayır	—

Soru	Yanıtlar	Arabulucu Sayısı
9. a) Neden istiyorsun? (Eğer yanıt evet ise) (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Bu program çatışma çözme becerilerini öğrenmemizi sağladı	10
	Çatışma yaşayan arkadaşlarımız sorunlarını daha kolay çözüyor	5
	Akran arabulucusu olarak okulda görev yapmaya devam etmek istiyorum	2
	Bu program iletişim konusunda daha yeterli olmamızı sağladı	8
	Bizden başka arabulucular da yetişirse okulda çatışmaları çözecek çok kişi olur	5
	10. Gelecek yıl da akran arabulucusu olarak görev yapmaya devam etmek istiyor musun?	Evet
	Hayır	—
10. a) Neden istiyorsun açıklar mısın? (Bu soruya bir arabulucu 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 10'dan fazladır)	Daha fazla çatışmanın çözümüne yardımcı olmak istiyorum	4
	Arabuluculuk sürecinin uygulanmasında iyice ustalaşmak istiyorum	1
	Akran arabulucusu olmak çok hoşuma gitti	4
	Çatışma yaşayan birileri olduğunda bana başvurulması gururumu okşuyor	1
	Arabuluculuk sürecinin adımlarını çok iyi uyguluyorum	5
	Akran arabulucusu olmak güzel bir ayrıcalık	2
	Birilerine yardımcı olmak mutlu ediyor	4

Akran arabulucularının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, akran arabulucularının hemen hemen hepsinin akran arabuluculuğu programı eğitiminin yararlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Süreç sonlarında toplam 38 taraf ile (toplam on dokuz akran arabuluculuğu süreci gerçekleştirildi ve her süreçte iki taraf var) ayrı ayrı görüşme yapılarak on tane açık uçlu soru sorulmuştur, tarafların sürece ilişkin görüşleri Çizelge 13'te gösterilmiştir. Çizelgede görüşmede sorulan sorulara kaç tane tarafın ne yanıt verdiği görülmektedir.

Çizelge 13
Taraflar ile Yapılan Görüşme Sonuçları

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
1. Akran arabuluculuğu sürecinin yaşadığın çatışmanın çözümüne katkısı oldu mu?	Evet	35
	Hayır	3
1. a) Ne açıdan katkısı olduğunu düşünüyorsun? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 35'ten fazladır)	Çatışma yaşadığım arkadaşım ile konuşamadım, akran arabuluculuğu süreci sayesinde konuşabildik	22
	Çözüm yolları üzerinde düşündük ve birçok çözüm ürettik	25
	Akran arabuluculuğu süreci ile çatışma yaşadığım arkadaşımın ne istediğini öğrendim	11
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın rahatça beklentimi söyleyebildim	9
	O kadar büyük bir sorun olmadığını anladım	2

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
1. a) Devamı	Sonuçta anlaşma imzaladık böylece çözüme uyacağımızı gösterdik	13
	Daha önce aklıma gelmeyen çözüm yolları akran arabuluculuğu sürecinde aklıma geldi	17
	Çatışma yaşayan arkadaşımın birbirimizi sessizce dinleyebildik	4
1. b) Ne açıdan katkısı olmadığını düşünüyorsun? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 3'ten fazladır)	Akran arabuluculuğu süreci yolu ile bulduğumuz çözüm yollarını çatışma yaşadığım arkadaşımın daha önce uyguladık ama işe yaramadı	1
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın akran arabuluculuğu sonucunda bulduğumuz çözümlere uyacağını sanmıyorum	2
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın biz gene tartışırız, onunla konuşmayı düşünmüyorum	2
2. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışma çözmenin en güzel yanı ne oldu? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Sözüm kesilmeden konuşabilmek	17
	Birileri tarafından (akran arabulucusu tarafından) anlaşılacak güzel	5
	Rahatlıkla duygularımı ve düşüncelerimi söyledim	21
	Belirli bir anlaşmaya varıp bunu imzalamak çok güzel	12

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
2. Devamı	Akran arabuluculuğu süreci çatışmaların nasıl çözüleceğini öğretiyor	9
3. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışma çözümlerinin seni rahatsız eden yanı ne oldu? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Rahatsız eden bir şey olmadı	22
	Kameraya alınmak rahatsız etti	2
	Çözüm üretmek çok zor geldi bana	5
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın karşılıklı oturmak rahatsız etti	1
	Akran arabulucusu arkadaşımın duygularımı sorması rahatsız etti	3
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın beni suçlayıcı biçimde konuşması rahatsız etti	4
	Çatışma yaşadığım arkadaşım konuşurken müdahale edememek, söylediklerine o an karşılık verememek rahatsız etti	9
4. Akran arabulucusunun sorunun çözümü için izlediği yol senin sorunu çözmene nasıl bir etkisi oldu? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Yaşadığım sorun üzerinde düşünmemi sağladı	19
	Akran arabulucusu sayesinde tek bir çözüm üzerinde odaklanıp kalmadım	9
	Akran arabulucusu çatışma yaşadığım arkadaşımın birbirimize bağırmasından konuşmamızı sağladı	17
	Akran arabulucusu kızgınlığının geçmesini sağladı	3
	Akran arabulucusu çözüm bulmanın yollarını gösterdi	5

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
4. Devamı	Akran arabulucusu çatışma yaşadığım arkadaşımın da sorunumuzu çözmek istediğini anlamamı sağladı	7
5. Akran arabulucusunun seninle kurduğu iletişimi nasıl değerlendiriyorsun? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Çok olumlu bir iletişim kurdu	22
	Sıcak bir iletişim kurdu	17
	Benimle kurduğu iletişimle beni dinlediğini ve anladığını hissettirdi	9
	Mesafeli ama güven vericiydi	5
	Biraz soğuk davrandı	5
	Rahatlatıcı bir iletişim kurdu	23
	Çok mesafeliydi	4
6. Akran arabulucusunun olayla ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamana katkısı oldu mu?	Evet	33
	Hayır	5
6. a) Ne açıdan katkısı oldu? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 33'ten fazladır)	Çatışma yaşadığım arkadaşıma duygu ve düşüncelerimi açıklama fırsatı verdi	14
	Sürekli olayla ilgili duygularımı sorarak katkıda bulundu	16
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın beni dinlemesini sağladı	11
	Çok güven verici bir ortam sağladı	9
	Arkadaşımla yaşadığım çatışmayı anlatmamı istedi	29
	Çok olumlu bir iletişim ortamı sağladı	4

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
6. b) Ne açıdan katkısı olmadı? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 5'ten fazladır)	Ben zaten açıklayacaktım akran arabulucusunun bir katkısı olmadı	3
	Akran arabulucusu soğuk davrandı, duygu ve düşüncelerimi istediğim gibi açıklayamadım	2
	Bana duygu ve düşüncelerimin ne olduğunu sormadı	1
7. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışmanın çözümü için varılan anlaşma senin için adil ve uygulanabilir mi?	Evet	31
	Hayır	7
7. a) Ne açıdan adil ve uygulanabilir? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 31'den fazladır)	Benim de isteklerime uygun bir çözüm oldu	19
	Çatışma yaşadığım arkadaşımın da benim de ortak görüşümüze göre çözdüğüm için adil ve uygulanabilir	6
	Ben rahatlıkla bu çözüm yolunu uygulayabilirim	15
	Yaptığımız anlaşmada çatışma yaşadığım arkadaşımın da benim de isteklerimiz karşılandı	19
7. b) Ne açıdan adil ve uygulanabilir değil? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 7'den fazladır)	Çatışma yaşadığım arkadaşım bu anlaşmaya uymaz	3
	Biz çatışma yaşadığım arkadaşımınla daha önce de çok çözüm denedik olmadı, bu da olmaz	2
	Çatışma yaşadığım arkadaşımınla bir daha konuşmak istemiyorum	1

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
7. b) Devamı	Bir süre bu anlaşmaya uyarız ama sonra unuttur yine uygulamayız	3
8. Sana göre akran arabulucusunun rolü nedir? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Akran arabuluculuğu sürecinin doğru biçimde uygulanmasını sağlamak	7
	Tarafsız olarak çatışmaların çözümlenmesine yardım etmek	17
	Çatışma yaşayanların birbirini dinlemesini sağlamak	20
	Çatışma yaşayanların kavga etmeden konuşacakları ortam sağlamak	13
	Çatışması olan akranlarını barıştırmak	8
	Çatışma yaşayanların olayı sakin biçimde anlatmasını sağlamak	14
	Çatışma yaşayanların duygularının ne olduğunu anlamak	5
9. Sana göre akran arabuluculuğu sürecinin işlevi nedir? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 38'den fazladır)	Çatışmaların çözümlenmesini sağlamak	12
	Çatışma yaşayanların barışmasının sağlanması	5
	Çatışması olanların sorununu anlatmasını sağlamak	19
	Çatışması olan arkadaşların birbiri ile kavga etmeden konuşmalarını sağlamak	25
	Akranların birbirinin sözünü kesmeden konuşmalarını sağlamak	15

Soru	Yanıtlar	Taraf Sayısı
9. Devamı	Akran arabulucusunun yardımı ile huzurlu bir ortam sağlayarak çatışmaları konuşmak	2
10. Tekrar çatışma yaşarsan akran arabulucusuna başvurmayı ister misin?	Evet	37
	Hayır	1
10. a) Neden başvurmayı istersin? (Bu soruya bir taraf 1'den fazla yanıt verebildiği için, soruya verilen yanıtların toplamı 37'den fazladır)	Çok yararlı oldu	29
	Arkadaşım ile daha önce çözümleyemediğimiz çatışmamızı rahatça çözümleyebildik	25
	Akran arabulucusu çatışma yaşayan arkadaşların birbirinin sözünü kesmeden konuşması için ortam sağlıyor	31
	Kavga çıkmasını önüyor	24
	Akran arabulucusunun yardımı ile daha kolay çözüme ulaşıyor	21
10. b) Neden başvurmayı istemezsin?	Çatışmalarımı kendim çözerim, akran arabulucusunun yardımına gerek yok	1

Yapılan görüşmede taraflara sorulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar tarafların hemen hemen hepsinin akran arabulucularının ve akran arabuluculuğu sürecinin çatışmalarını çözmeye katkısı olduğu görüşünde olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, araştırmanın “akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri, (a) akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulayabilir (b) akran çatışmalarını çözebilir” denencesini doğrular niteliktedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, “çatışma çözme eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerine göre, (a) artma olur ve (b) bu artma uzun sürelidir ve akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri, (a) akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulayabilir (b) akran çatışmalarını çözebilir” temel denencelerinin doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca üç aylık bekleme süresinin bitiminde çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı deney grubunun kaydettiği olumlu değişimin artarak devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın denenceleri kurulurken, çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının içeriğinin, değişik kaynaklarca etkili olduğunun belirtildiği ve çeşitli araştırma bulgularının da desteklediği; teknikler, etkinlikler ve yaşantılardan oluşmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına ve kuramsal görüşlere dayanarak çatışmanın doğasına ilişkin bilgi eksikliğinin (çatışmanın ne anlama geldiği, çatışmanın nedenlerinin ve çatışmaya gösterilen tepkilerin neler olduğu, çatışmaların hangi yollarla çözümlenebileceğinin ve bu yolların her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin) giderilmesinin, etkin dinleme ve yapıcı konuşma, duyguları anlamak için dinleme ve duygular ile olayları ayırt etmenin öneminin kavranmasının ve bu yönde beceri kazanılmasının, “sen dili” ile “ben dili” arasındaki farkı anlamak ve ben dili kullanma becerisinin kazanılmasının, empatik düşünme ve duruma öteki açısından bakma becerisi

geliştirilmesinin, olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanmanın (uygun zamanda, uygun ortamda ve uygun açılış cümlesi kullanarak konuşma), algıları netleştirme becerisi kazanmanın, kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşmanın öneminin kavranmasının, olumlu enerjinin paylaşılmasının, çatışmanın çözümüne ilişkin geçmişte edinilen işlevsel olmayan uygulamaların fark edilip, geçmişe değil geleceğe yönelmenin öneminin kavranmasının ve çatışma yaşayan taraflar için adil ve uygulanabilir olan seçenekler üretebilmenin çatışmaları çözmede etkisi olduğu dikkate alınmıştır ve çatışma çözme eğitimi programı bu yönde yapılandırılmıştır.

Akran arabuluculuğu eğitimi programı da çatışma çözme eğitimi programı uygulanan öğrencilere uygulanmak üzere; araştırma sonuçlarına ve kuramsal görüşlere dayanarak arabuluculuk kavramının anlamının ve arabuluculuk süreci adımlarının neler olduğu ile ilgili bilgi eksikliğinin giderilmesinin, akran arabuluculuğu sürecinin yürütülmesinde fiziksel çevrenin öneminin kavranmasının, akran arabuluculuğu sürecinin rollerinin ve kurallarının öğrenilmesinin, problemi tanımlama ve duyguların fark edilmesi becerisi kazanmanın, belirli bir problemin çözümü için seçenekler üretmenin ve bu seçeneklerden çatışma yaşayan tarafların hepsi için adil ve uygulanabilir olanı seçmenin öneminin kavranmasının akran arabuluculuğu sürecinin uygulanabilmesinde etkisi olduğu dikkate alınmıştır ve akran arabuluculuğu eğitimi programı da bu yönde yapılandırılmıştır.

Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının içerikleri oluşturulurken, psikodinamik ve sosyo-biyolojik kuramın; ergenin kendi içinde ve çevresiyle yaşadığı çatışmaların büyük ölçüde biyolojik değişimden kaynaklandığı, yüklem kuramının; diğer kişilerin davranışları, olaylar ve olayların nedenleri ile ilgili yüklemeler yapıldığı ve çatışmaya bu yüklemelere bağlı olarak tepkide bulunulduğu, çatışma yaşadığında çatışma ile ilgili görüşme yapılmadan önce belirli zaman periyodunun geçmesinin kişinin yaptığı yüklemeler ile ilgili düşünmesini sağlayacağına ilişkin bilgilerinden büyük ölçüde yararlanmıştı. Ayrıca, sosyal alış-veriş kuramından; kişilerin, elde edilecek sonuçlar ve kaynakların paylaşımında aynı görüşte olmamaları durumunda, her iki taraf için de yarar sağlayacak

işbirlikçi eylemde bulduklarına ilişkin bilgiden, oyun kuramından; çatışma durumunda tarafların yaptığı seçimlerin her iki tarafı da etkilediği, birbirinden bağımsız seçimler yapamayacaklarına ilişkin görüşten, sistem kuramından; eğer sistem işbirlikçi olursa çatışma çözme davranışlarının da işbirliğine yönelik olacağına ilişkin bilgilerden yararlanılmıştır. Çatışmaların çözümünde gücün olumlu yönde kullanılması, belirsizliklerin giderilmesi ve güven ortamının oluşturulmasına ilişkin teknik ve etkinliklerin oluşturulmasında da yapısal kuramın görüşlerinden yararlanılmıştır. Programın uygulanacağı 12-13 yaş dönemindeki çocukların; çatışmayı her iki tarafın da ortak olayı olarak gördüğüne, fiziksel-eylemsel çözümler yerine bilişsel-sözel çözümlere yönelindiklerine ve çatışmalarını uzlaşmacı tutum içinde çözümlediklerine ilişkin, gelişimsel yaklaşımdan edinilen, bilgiler de programın içeriğinin oluşturulmasında yönlendirici olmuştur. Bilişsel davranışçı kuramdan edinilen; kişilerin algılarının ve düşüncelerinin onların verdiği duygusal ve davranışsal tepkileri büyük ölçüde yönlendirdiğine ilişkin bilgiden de, etkinliklerin ve tekniklerin belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilerek, olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkililiği test edilen “çatışma çözme eğitimi programı” ve akran arabuluculuğu sürecini uygulamadaki ve akran çatışmalarını çözümedeki etkililiği test edilen “akran arabuluculuğu eğitimi programı” oluşturulurken, içeriğini uygulanabilir kılan farklı tekniklerden, etkinliklerden ve yaşantılardan yararlanılmıştır. Olumlu çatışma çözme becerileri kazandırılması ve bir çatışma çözme yöntemi olarak akran arabuluculuğu yönteminin kullanılması ile ilgili görüşler ve araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmada kullanılan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programında yer alan aşağıdaki tekniklerin kullanımının, olumlu çatışma çözme becerileri kazandırılmasında ve akran arabuluculuğu sürecinin akran arabulucuları tarafından doğru biçimde uygulanmasında etkili sonuçlar verdiği görülmektedir: Çatışmaya ilişkin bilgi vermenin ve çatışmanın doğasını anlamaya yönelik eğitimin (Conflict Resolution Resources for Schools and Youth, 1986 ve 1987); çatışmaya gösterilen tepkilerin farkına varma etkinliğinin (Sorenson, 1995); etkin dinleme ve konuşma becerileri kazandırmaya yönelik uygulamaların yapılmasının (Teolis, 1998; Jones, 1998;

Carrell, 2000); duygular ile olayları ayırt etme becerisini kazandırma tekniklerinin (Jones, 1998; Shure, 2001); “ben dili” kullanma becerisi eğitiminin (Conflict Resolution Resources for Schools and Youth, 1987); empati kurma becerisi kazanma eğitiminin (Sorenson, 1994; Teolis, 1996); çatışmanın çözümü için olumlu ortamın ve fiziksel çevrenin oluşturulmasının önemine ilişkin bilgi vermenin (Koenig, 1995; Crawford ve Bodine, 1996); çatışmanın çözümünde geçmişe yoğunlaşmak yerine geleceğe yönelmenin önemine kavranmasına ilişkin eğitimin (Conflict Resolution Resources for Schools and Youth, 1986; Shure, 2001); belirli bir olaya ilişkin algıların netleştirilmesinin önemine ilişkin bilgi vermenin (Teolis, 1996; Johnson ve diğerleri, 1997); alternatifler üzerinde düşünme becerisi kazanmanın (Smart, 1993; Shure, 2001); bütün bu becerileri kazanmada ve bilgi edinmede ev uygulamalarının yapılmasının (Training and Implementation Guide, 1990; Schrupf ve diğerleri, 1997; Ronnie, 1998); akran arabuluculuğu süreci rollerini ve kurallarını öğrenmeye yönelik tekniklerin (Lupton-Smith ve diğerleri, 1996; Humphries 1999; Carrell, 2000); akran arabuluculuğu sürecinin uygulanmasına ilişkin alıştırmaların (Meyer ve Northup, 1997; Johnson ve Johnson, 1998); olumlu çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerinin kazanımında bilişsel davranışçı yaklaşımın ve sosyal ilişkisel yaklaşımın kullanıldığı tekniklerin (Canary ve diğerleri, 2000; Lulofs ve Cahn, 2000) etkili olduğu doğrulanmıştır.

Çatışma çözme eğitimi programının etkililiğine ilişkin yapılan çalışmada; deney ve kontrol grupları arasında yapılan istatistiksel karşılaştırma sonucunda her iki kontrol grubu arasında hiç fark bulunmazken; deney grubundaki olumlu çatışma çözme becerilerindeki artmanın kontrol grubuna oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak çatışma çözme eğitimi programı uygulanan deney grubundaki değişimin aradan geçen süre ile birlikte Hawthorne etkisinden ve karıştırıcı değişkenlerden kaynaklanmadığı, programın olumlu çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olma özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney süreci tamamlandıktan üç ay sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan izleme testi analizleri sonucunda; çatışma çözme eğitimi

programının etkisinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler; deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitimi programının aradan geçen zamanla artarak devam eden bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, programın asıl etkisinin oturumlar bittikten sonra, kazanılan olumlu çatışma çözme becerilerinin günlük yaşamda kullanılmasından ve bu becerilerin onların çatışmalarını olumlu yönde çözmelerini sağladıkça kullanılma sıklıklarının artmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, çatışma çözme eğitimi programının uygulanmasının bitiminden sonra deney grubundan on kişiye akran arabuluculuğu programının uygulanması da, deney grubunun izleme testinden aldıkları puanların yükselmesinin bir başka nedeni olabilir. İzleme testi sonuçları her iki kontrol grubunun az da olsa olumlu çatışma çözme becerilerinde artış olduğunu göstermiştir, bu sonuç, akran arabuluculuğu programının bu üç aylık süre içerisinde uygulanmaya başlanmasından ve okuldaki diğer öğrencilerin akran arabuluculuğu sürecinde taraf olarak yer alması nedeni ile (kontrol gruplarındaki öğrencilerden de akran arabuluculuğu sürecinde taraf olarak yer alanlar olmuştur) olumlu çatışma çözme becerilerinden haberdar olmasından kaynaklanmış olabilir.

Uygulanan çatışma çözme eğitimi programının uzun süreli etkiye sahip olduğu yönündeki bulgu, bu programın bazı öğelerini içeren, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanan olumlu çatışma çözme becerileri kazandırma programının etkisini test eden bazı araştırmaların (Azmitia, 1988; Koch ve Miller, 1988; Benenson, 1989; Vermillon, 1989; Johnson, 1990; Özgüt, 1991; Robinson, 1993; Johnson ve Johnson, 1994; Çam, 1997; Johnson ve diğerleri 1997; Öner-Koruklu, 1998; Henkin ve diğerleri 2000; Bedioğlu, 2001; Çoban, 2002; Stevahn ve diğerleri, 2002) bulgularını da desteklerken; bu araştırmalarla benzer içerikte olan ve uzun süreli etkinin artarak devam ettiği sonucunu destekler nitelikli araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (Day, 1990; Hughes, 1991; Brown, 1992; Johnson ve Johnson, 1991; Palmer ve Roessler 2001; Scott, 2003).

Johnson (1990) ve Henkin ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara benzer olarak, bu çalışmada da, çatışma çözme eğitimi programı uygulanan öğrencilerin olumlu çatışma çözme

davranışları gösterdiğine ilişkin bulgu elde edilmiştir. Çatışma çözme eğitimi programlarının etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalarda (Hughes, 1991; Brown, 1992; Özgit, 1991; Johnson, 1995; Sweeney ve Carruthers, 1996; Öner-Koruklu, 1998; Kavalcı, 2001; Stevahn ve diğerleri, 2000; Çoban, 2002), bu çalışmada olduğu gibi öntest/sontestli, deney/kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı ve deney grubunun olumlu çatışma çözme davranışlarında kontrol grubuna oranla artış olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın önemli bir farklılığı çatışma çözme eğitimi uygulanan deney grubundaki deneklerden on kişiye akran arabuluculuğu programı uygulanması ve on öğrencinin akran arabulucusu olarak yetiştirilmesidir. Çatışma çözme eğitimi programı sontest uygulamasının bitiminden bir hafta sonra akran arabuluculuğu eğitimi programının uygulanmasına başlanmıştır.

Uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğine ilişkin yapılan istatistiksel sonuçlar, akran arabulucularının akran arabuluculuğu süreci adımlarını başarılı biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermiştir. Araştırmacının yaptığı gözlem değerlendirmeleri, akran arabulucularının her bir akran arabuluculuğu adımını doğru biçimde uygulayarak çatışmaları çözdüğünü gösterdiği gibi, tarafların ve akran arabulucularının değerlendirme sonuçları da, akran arabulucularının akran arabuluculuğu sürecini doğru biçimde uyguladığı ve akran çatışmalarını çözmede başarılı oldukları sonucunu doğrular niteliktedir.

Akran arabulucuları ve taraflarla yapılan ve açık uçlu soruların sorulduğu görüşmelerden elde edilen veriler de; akran arabuluculuğu eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir: Akran arabulucuları ile öğretim yılı sonunda, açık uçlu sorular sorularak yapılan görüşmelerde akran arabuluculuğu eğitimi programını değerlendirmeleri istendiğinde, genel olarak; çatışmaların nasıl olumlu biçimde çözümlendiğini bilmenin ve başkalarının çatışmalarını çözmenin çok güzel olduğunu, çatışma yaşayan tarafların sorunlarına çözüm bulduklarını, uygulanan akran arabuluculuğu programının akranlarının çatışmalarını çözmek için yardımcı olmalarında yeterli olduğunu, aldıkları eğitimin iletişim becerilerini geliştirdiğini ve çatışmaların olumlu

biçimde nasıl çözüleceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan görüşmede akran arabulucularının hemen hemen hepsi, akran arabuluculuğu sürecinin basamaklarını zorluk çekmeden uyguladıklarını, akran arabuluculuğu süreci adımlarını süreç sırasında rahatlıkla anımsadıklarını, akran arabuluculuğu eğitimi programının gelecek öğretim yılında da devam etmesini ve akran arabulucusu olarak gelecek öğretim yılında da görev yapmayı sürdürmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Taraflarla akran arabuluculuğu süreci sonunda yapılan görüşmelerde akran arabuluculuğu sürecini değerlendirmeleri istendiğinde, genel olarak; akran arabuluculuğu sürecinin yaşadıkları çatışmanın çözümüne katkısı olduğunu, bu sürecin çatışma yaşadığı kişi ile iletişimini kolaylaştırdığını (birbirinin sözünü kesmeden dinlemelerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağladığını), yaşadıkları sorun üzerinde ayrıntılı biçimde düşünebildiklerini, akran arabulucusunun süreç boyunca güven verici ve sıcak bir iletişim kurduğunu, süreç sonunda adil ve uygulanabilir bir sonuca varıldığını, akran arabuluculuğu sürecinin çatışmaların çözümünde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akran arabulucuları ve taraflarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de akran arabuluculuğu programının etkili olduğu yönünde yorumları destekler niteliktedir.

Akran arabuluculuğu sürecinin videoya kaydedilerek daha sonra araştırmacı tarafından değerlendirildiği araştırmalarda da (Johnson ve Johnson, 1996; Humphries, 1999) araştırmacılar bu çalışmada olduğu gibi gözlem formu kullanmışlardır. Bu çalışmaya benzer olarak, Humphries (1999) tarafından yapılan çalışmada; video kayıtlarının gözlem formu üzerinde değerlendirilmesinin yanında, arabuluculara ve taraflara, sürecin etkililiğine ilişkin görüşlerini almak için soru listesi uygulanmış ve görüşme yapılmıştır. Ronnie (1998), Daunic ve diğerleri (2000), Smith ve diğerleri (2002) ve Burrell, Zirbel ve Allen (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da akran arabuluculuğu sürecinin etkililiğine ilişkin olarak tarafların ve arabulucuların görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, tez kapsamında yapılan bu çalışmadan farklı olarak, Ronnie (1998) ve Smith ve diğerleri (2002), akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğini test etmek amacı ile, yönetici ve öğretmenlerin de

görüşlerini almışlardır. Tez kapsamında yapılan bu çalışmada, gerek çatışma çözme eğitimi programının gerekse akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğine ilişkin, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmamıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye’de yapılan çalışmaların bulguları; (Terzi-Işık, 2000; Kavalcı, 2001), çatışma çözme becerileri açısından cinsiyet farkı olmadığını göstermemektedir. Tez kapsamında yapılan bu çalışmada; uygulanan çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitiminin çatışma çözme becerilerine etkisi açısından cinsiyet farkına bakılmamıştır. Ayrıca Pekkaya (1994) uygulanan arabuluculuk programının benlik gelişiminde etkili olmadığını, Çam (1997) uygulanan iletişim becerileri programının ego durumu üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada ise uygulanan programların benlik gelişimi ve ego durumu gibi değişkenlere etkisi incelenmemiştir.

Bu araştırmada elde edilen akran arabuluculuğu eğitimi programının akran arabulucularının akran arabuluculuğu sürecinin doğru biçimde uygulamalarına ve akranlarının çatışmalarını çözmede etkili olduğuna ilişkin bulguları, bu programın bazı öğelerini içeren ve akran arabuluculuğu programının etkililiğini test eden bazı araştırmaların (Emerson, 1990; Brown, 1992; Ronnie, 1998; Humphries 1999; Vanayan ve diğerleri, 1999; Daunic ve diğerleri, 2000; Smith ve diğerleri, 2002; Stevahn ve diğerleri, 2002) bulguları da desteklemektedir. Ayrıca çatışmaları akran arabulucuları tarafından çözümlenen tarafların, tekrar çatışma yaşadıklarında akran arabulucusuna başvuracaklarına ilişkin bulgu diğer araştırmaların bulgularına benzemektedir (Vermillon, 1989; Emerson; 1990).

Gordon ve Mandell (2003), okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminde, olumlu çatışma çözme yollarının adım adım kullanıldığı görsel malzemelerden yararlanmanın oldukça etkili olduğunu; okul psikolojik danışmanlarının akran arabulucusu yetiştirirken, arabuluculuk sürecinin uygulandığı video kayıtlarını kullanmasının, öğrencilerin çatışmanın doğasını anlamalarını ve olumlu çatışma çözme yollarını öğrenmelerini hızlandıracağını belirtmişlerdir. Tez kapsamında yapılan bu çalışmada, yukarıda da belirtildiği gibi, gerçek çatışma durumlarının çözümlendiği akran arabuluculuğu süreçleri videoya kaydedilmiştir. Arabuluculuk sürecinin

görüntü kayıtlarının CDleri (akran arabulucularının ve tarafların izni alınmıştır), tezin ekinde (Ek-XIII) verilmiştir. (Arabuluculuk süreci görüntü kayıtlarının doktora tezi kapsamında kullanılacağı, araştırmacı dışında başka kişiler tarafından da, eğitim amacı ile, izlenebileceği taraflara ve akran arabulucularına söylenmiştir ve bu konuda tarafların ve akran arabulucularının izni alınmıştır. Ancak arabuluculuk süreci görüntü kayıtları CDleri sadece doktora tez jürisindeki öğretim üyelerinin kopyalarında yer almaktadır, tezin diğer kopyalarında CDler ekte verilmemiştir). Bu çalışma, Türk literatürüne; çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilen programların yanı sıra görsel malzeme de sağlayarak, akran arabuluculuğu sürecinin adımlarının ve olumlu çatışma çözme yollarının daha kolay anlaşılmasını sağlayacak bir katkıda bulunması açısından ilk çalışmadır. Bunun yanı sıra bu çalışma; yetiştirilen akran arabulucularının gerçek çatışma durumlarında akran arabuluculuğu sürecini uygulaması, bu uygulamaların kaydedilmesi ve değerlendirilmesi açısından da Türkiye’de yapılan ilk çalışmadır.

Çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının içeriğinde çok sayıda etkili çatışma çözme ve akran arabuluculuğu öğeleri bir arada yer almaktadır ve buna bağlı olarak kullanılan teknikler, etkinlikler ve yaşantılar da çeşitlilik göstermektedir. Çatışma çözme eğitimi programının kapsamında yer alan; çatışmanın yaşantının doğal bir parçası olduğu, çatışmaya gösterilen tepkiler, çatışma çözme yolları, etkin dinleme ve konuşma teknikleri, duyguları anlama, çatışma çözme basamaklarını uygulama gibi öğelerin her biri için araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, akran arabuluculuğu eğitimi programının kapsamında yer alan akran arabuluculuğu sürecinin adımlarına ilişkin öğelerin her biri için de, araştırmacının ve akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin oluşturduğu etkinlikler kullanılmıştır. Her iki programın uygulama sürecinde günlük yaşamda rastlanabilen çatışma senaryolarının kullanılması, ev uygulamalarının yapılması ve bunların her oturumda incelenmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek, onları eğlendirecek etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin programlara istekle katılımlarını

arttırmıştır ve verilen eğitimden yararlanmalarını sağlamıştır. Bu nedenle de her iki programın da etkililiğine ilişkin olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Her iki programda da her öğrencinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu uygulamaları yapmalarına olanak verilmiştir. Özellikle akran arabuluculuğu eğitimi programının uygulanmasında, akran arabuluculuğu süreci adımlarının her biri için, akran arabulucularına çok sayıda uygulama yapma fırsatı verilmiştir. Yapılan uygulamaların öğrenciler tarafından dikkat çekici ve öğretici olmasının bir nedeni olarak da; araştırmacının ve öğrencilerin oluşturduğu çeşitli öykülerden, masallardan ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek örneklerden oluşan çatışma senaryolarının çözümlenmesine ilişkin alıştırmaları içermesi gösterilebilir.

Sözü edilen iki program da öğrencilere ders saatlerinde uygulanmıştır, bu nedenle araştırmada denek kaybının olması gibi bir risk söz konusu olmamıştır. Öğrenciler ders saatinde bu uygulamalarda yer almakla birlikte, uygulamaları ders olarak görmediklerini, kendilerini geliştirici, ders dışında bilgilenmelerini, eğitilmelerini ve eğlenmelerini sağlayıcı bir etkinlik olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulamaların ders saatinde yapılması nedeniyle, çatışma çözme eğitimi programına ilişkin uygulama daha az sayıda öğrenci ile yapılamamıştır. Uygulama, sınıfın bölünmemesi için sınıfın tümü ile yani yirmi bir kişilik bir gruba yapılmıştır. Bu nedenle yöntem bölümünde de belirtildiği gibi; deneklerin deney ve kontrol gruplarına yansız atanmaları bu sınırlılık içinde yapılmıştır. Çatışma çözme eğitimi programının yansız atama yapılarak, daha az sayıda bir gruba uygulanması durumunda program daha etkili olabilir. Çünkü çatışma çözme eğitimi programının etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalarda (Hughes, 1991; Brown, 1992; Sherod; 1994) farklı sınıflardan ve farklı yaş gruplarından oluşan, az sayıdaki öğrenci grupları ile uygulama yapıldığı görülmektedir.

Okul koşulları nedeniyle sınıfın tümüne uygulanan çatışma çözme eğitimi programının; öğrencilerin çatışmaları çözümede olumlu çatışma çözme yaklaşımını kullanma düzeylerini arttırması, programın içeriğinde yer alan alıştırmaların ve tekniklerin etkililiğinin kanıtıdır. Bu araştırmada çatışma

çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının ders saatlerinde uygulanması öğrencilere ulaşmak açısından avantaj olmakla birlikte, öğrencilerin programa dikkatini vermemeleri ve her iki programın uygulanmasının öğrenciler tarafından dersten kaçış olarak görülmesi olasılıkları araştırmacıyı, başlangıçta, endişelendirmiştir. Ancak araştırma süresince, öğrencilerin etkinliklere dikkatle katılmaları, yapılan uygulamalarda rol almak için sürekli gönüllü olmaları, kendilerine verilen yaka kartlarını ve dosyaları her oturumda yanlarında bulundurmaları ve herhangi bir oturuma gelemeyen bir öğrencinin o oturumda verilen formları almak için araştırmacı ile iletişime girmesi gibi davranışlar, öğrencilerin uygulanan programlara olan ilgisini ve programlardan yararlandıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra her iki program sonucunda istatistiksel olarak elde edilen veriler öğrencilerin programdan yararlandıklarının somut bir kanıtıdır.

Bu araştırmada uygulanan ve etkililiği kanıtlanan çatışma çözme eğitimi programı tek başına uygulandığında çatışma çözme becerisi kazandırmak açısından yeterli olmakla birlikte, yine bu çalışmada uygulanan ve etkililiği kanıtlanan akran arabuluculuğu eğitimi programı sadece akran arabuluculuğu süreci adımlarını kapsamaktadır ve tek başına uygulandığında çatışma çözme becerilerini kazandırma özelliğine sahip değildir. Bu nedenle akran arabuluculuğu eğitimi programı ancak çatışma çözme eğitimi programı almış öğrencilere uygulanabilir. Çatışma çözme eğitimi programı uygulanmadan akran arabuluculuğu eğitimi programının uygulanması durumunda; akran arabuluculuğu eğitimi programı etkili olmayacaktır. Akran arabuluculuğu eğitimi programının, çatışma çözme eğitimi programından bağımsız olarak uygulanabilmesi için; çatışma çözme eğitimi programında yer alan; çatışma ve çatışma çözme davranışlarına ilişkin bilgilerin ve çatışma çözme becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin bu programa eklenmesi gerekmektedir. Literatürde bu çalışmada olduğu gibi çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının birlikte ve birbirini tamamlayıcı olarak uygulandığı çalışmalara rastlanmıştır (Benenson, 1989; Robinson, 1993; Sherrod, 1994; Stevahn ve diğerleri, 2002). Bu çalışmada olduğu gibi, Benenson (1989) ve Robinson (1993) tarafından yapılan çalışmalarda da, çatışma çözme eğitimi programı uygulanan öğrenciler arasından seçilen

öğrencilere uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının etkili olduğu bulunmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi (Bkz. Bölüm II) okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programlarında kadro yaklaşımı ya da bütün okul yaklaşımı kullanılmaktadır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, tez kapsamında yapılan bu çalışmada olduğu gibi kadro yaklaşımının kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Hughes, 1991; Brown, 1992; Öner-Koruklu, 1998; Bedioğlu, 2001; Kavalcı, 2001; Palmer ve Roessler, 2001; Burrell ve diğerleri, 2003; Lane-Garon ve Richardson, 2003). Ancak çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının okullarda daha etkili biçimde uygulanması için bütün okul yaklaşımının uygulandığı çalışmalar da (Robinson, 1993; Stevahn, 2004) yapılmıştır. Stevahn (2004), çatışma çözme ve arabuluculuk programlarını okul müfredat programı ile bütünleştirilmiştir. Tez kapsamında yapılan bu çalışmada kadro yaklaşımı kullanılarak; öğrencilere, çatışma çözme eğitimi ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Bütün öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere bu eğitimin verilmesi ve programların okul müfredat programı ile bütünleşmesine gereksinim vardır. Böylece okullarda uygulanan çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programı, okulun genel havasında olumlu bir değişime neden olabilir.

Bu araştırma ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile yapıldığı için, elde edilen bulgular sadece benzer özellikte olan gruplara genellenebilir. Gruplara öğrencilerin olabildiğince yansız atanması ve karıştırıcı değişkenlerin iki grupta kontrol edilmesi, çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının etkililiğine ilişkin sonuçların daha güvenilir olmasını sağlamıştır. Bu nedenle, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, bu programları uyguladıklarında, öğrencilerin olumlu çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerinde artma görülebilir. Bu çalışmada, uzmanlar tarafından kolay biçimde uygulanabilmesi için; programların basamakları ayrıntılı bir biçimde yazılmıştır. Bunun yanı sıra her oturum sonrasında yapılan değerlendirmelerin, programların genel değerlendirmesinin ve oturumda yapılan etkinlikler sırasında çekilen fotoğrafların da yer alması uygulayıcılara yol gösterici olacaktır.

Çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu programının daha küçük ve daha büyük eğitim kademelerinde uygulanabilir olduğunu söyleyebilmek için, bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına gereksinim vardır. Ancak, bu programlardan yararlanmak için ilköğretim birinci kademe eğitimini tamamlamış olmanın yanında bilişsel nitelikler açısından da bu programlardan yararlanabilir olgunlukta olunması gerektiği belirtilmelidir. Daha alt düzeydeki eğitim kademelerinde uygulanması için programlarda sadeleştirici düzenlenmelerin ve değişikliklerin yapılması yararlı olacaktır. İlköğretim ikinci kademenin diğer sınıf düzeylerinde (7.-8.) çok fazla değişiklik yapılmadan uygulanabilecek özellikte olan programların, lise ve üniversite düzeyinde uygulanabilmesi için etkinliklerin ve alıştırmaların bu dönemlere özgü olarak değiştirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. Programların uygulanmasına ilişkin öneriler “sonuç ve öneriler” bölümünde sunulmuştur, ancak programların bu haliyle ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, literatürdeki araştırma bulguları ile bütünleşerek, çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının etkili olduğunu gösteren deneysel araştırma bulgularına katkıda bulunmuştur. Ayrıca, Türkiye’de çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının birlikte uygulandığı ve yetiştirilen akran arabulucularının akran arabuluculuğu sürecinde görevlendirildiği araştırmaların yapılmadığına da dikkat çekilerek, okullarda verilen psikolojik danışma hizmetlerine katkıda bulunurken, etkililiği test edilmiş birer program örnekleri olarak benzer ve farklı problem alanları için yapılacak farklı ve daha etkili programlara yol gösterici nitelikte de katkıda bulunabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine çatışma çözme becerileri kazanmalarına ve akran çatışmalarını akran arabuluculuk sürecini kullanarak çözmelerine yardımcı olacak yaşantılar sağlamaya yönelik, bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı geliştirilmiştir ve etkililikleri deneysel olarak test edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programının; olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu, bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği ve uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programının; akran arabulucularının akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulamalarında ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının, gerektiği gibi uygulanmaları durumunda, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kullanabileceği özellikte olduğuna ilişkin yeterli kanıtların elde edildiğini göstermektedir.

Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının içerikleri, ilgili kuramsal görüşler ve araştırma sonuçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin çatışmaya ilişkin yanlış tutum ve düşünceler içinde oldukları (çatışmanın olumsuz olduğu, zarar verici olduğu gibi), olumlu çatışma çözme yöntemlerini ve iletişim becerilerini bilmedikleri, çatışma

çözme adımlarının ve arabuluculuk adımlarının çok sayıda uygulama yapılarak (günlük yaşamdan örnekler, masallar, öyküler kullanılarak) öğrenmelerinin daha kolay olacağı dikkate alınarak programlar yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra oturumlarda öğrencilerle kurulan iletişimin karşılıklı kabul görmeye ve güvene dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı, öğrencilerin okul içindeki çatışma çözme becerilerini olumlu etkilemesi ve akran çatışmalarını çözmede de etkili olması nedeni ile bu konuda benzer çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Deneysel desen kullanılarak yapılan bu çalışmada çatışma çözme eğitimi programı uygulanan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde anlamlı ve uzun süreli artış olacağı, akran arabuluculuğu programı uygulanarak akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin de akran arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayarak akranlarının çatışmalarını çözmede başarılı olacakları beklenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda çatışma çözme eğitimi programının uygulandığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde yüksek bir anlamlılık düzeyinde uzun süreli bir artma olduğu, akran arabuluculuğu programı uygulanarak akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin akran arabuluculuğu süreci basamaklarını doğru biçimde uygulama ve akranlarının çatışmalarını çözmede başarılı oldukları belirlenmiştir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışma kapsamında çatışma çözme eğitimi programı uygulandıktan sonra izleme çalışması için son testten sonra altı ay ve bir yıl gibi aralıklarla tekrar ölçüm yapılarak programın uzun süreli etkisine ilişkin kanıtlar elde edilebilir.

2. Bu çalışma kapsamında çatışma çözme eğitimi alan bütün öğrencilere, küçük gruplar (5-6 kişilik) oluşturularak, akran arabuluculuğu eğitimi verilebilir.
3. Bu çalışma kapsamında akran arabuluculuğu programının uzun süreli etkisini ölçebilmek için akran arabulucularının altı ay ve on iki ay sonraki performansları gözlenerek tekrar değerlendirilebilir.
4. Bu çalışma kapsamında akran arabulucularının çözdükleri çatışmaların çözümlerinin uzun süreli olup olmadığını test etmek amacı ile, çatışmaları akran arabuluculuğu süreci ile çözülen taraflarla belirli aralıklarla (bir hafta, on beş gün, bir ay gibi) görüşmeler yapılabilir.
5. Bu çalışma kapsamında yetiştirilen akran arabulucularının benlik algılarında ve ders başarılarında, akran arabulucusu olduktan sonra değişim olup olmadığı test edilebilir.
6. Bu çalışma kapsamında yetiştirilen akran arabulucularının, akran arabuluculuğu adımlarını doğru biçimde uygulamalarında ve akran çatışmalarını çözmelerinde cinsiyet, ders başarısı, kendilik algısı gibi değişkenler açısından fark olup olmadığı test edilebilir.
7. Bu çalışma kapsamında uygulanan çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının etkililiğini test etmek için; ailelerin, okul yönetiminin ve öğretmenlerin görüşleri alınabilir.
8. Bu çalışma kapsamında çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programı uygulandıktan sonra okulda meydana gelen disiplin olaylarında, çatışmalarda ve şiddete yönelik davranışlarda azalma olup olmadığı test edilebilir.

9. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının okul öncesinde, lisede, üniversitede ve farklı kurumlarda da uygulanabilmesi için gerekli olan düzenlenmeler yapılarak, deneysel araştırmalarla etkililiği test edildikten sonra uygulandıkları alanlar genişletilebilir.
10. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulayıcılara yönelik bir el kitabı niteliğinde yayınlanarak, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.
11. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının okullardaki müfredat programları ile bütünleştirildiği çalışmalar yapılabilir.
12. Okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının daha etkili olmasını sağlamak için, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere de çatışma çözme eğitimi programı uygulanabilir.
13. Yetiştirilen arabulucu öğrencilerin, arabuluculuk rolünü okul dışına taşımamaları ve sürekli arabulucu sorumluluğunu hissetmemeleri için her arabuluculuk süreci sonrasında arabulucu öğrencilere “bu rolden çıktım” drama etkinliği uygulanabilir.
14. Uygulanan akran arabuluculuğu eğitimi programı önleyici rehberlik çalışmalarını destekleyici niteliktedir, bu nedenle de okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yükünü azaltmada etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Brown, J. L. & Henrich, C. C. (1999). **Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention.** New York: National Center for Children in Proverty.
- Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Amerikan Psikoloji Birliği Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi. (1998). **Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları.** (Çev. S. Hovardaoğlu ve N. Sezgin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yayını.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? **Child Development**, **59**, 87-96.
- Barsky, A. E. (2000). **Conflict resolution for the helping professions.** Canada: Brooks/Cole Thomson Learning.
- Bedioğlu, M. (2001). **The effect of the program for young negotiators on preservice elementary school teachers conflict resolution strategies.** Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bemak, F. & Keys, S. (2000). **Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times.** California: Corwin Press, Inc. A Sage publications Company.
- Benenson, W. A. (1989). Assessing in effectiveness of a peer based conflict management program in elementary schools. **Dissertation Abstracts International**, **49** (7), 1700-A.

- Blakeway, M. S. (1988). **Conflict understanding, managing and problem solving**. New York: American Bar Association.
- Boardman, S. K. & Horowitz, S. V. (1994). Constructive conflict management and social problems: An introduction. **Journal of Social Issues**, **50** (1), 1-12.
- Brinson, J. A, Kottler, J. A. & Fisher, T. A. (2004). Cross-cultural conflict resolution in the schools: Some practical intervention strategies for counselors. **Journal of Counseling and Development**, **82** (3), 294-303.
- Brown, R. B. (1992). Conflict resolution: A strategy for reducing physical confrontation in public schools. **Dissertation Abstracts International**, **53**, 995-A.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. **Conflict Resolution Quarterly**, **21** (1), 7-27.
- Burton, J. (1990). **Conflict: Resolution and prevention**. New York: St. Martin's Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneysel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni ve SPSS uygulamaları ve yorum** (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canary, D. J., Cupach, W. R. & Messman, S. J. (1995). **Relationship conflict**. California: Sage Publications, Inc.

- Carnevale, P. J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. **Annual Reviews of Psychology, 43**, 531-582.
- Carrell, S. (2000). **Group exercises for adolescents. A manual for therapists.** London: Sage Publications, Inc.
- Carruthers, W. L., Carruthers, B. J., Day-Vines, N. L., Bostick, D. & Watson, D. C. (1996). Conflict resolution as curriculum: A definition, description, and process for integration in core curricula. **The School Counselor, 43** (5), 345-373.
- Carruthers, W. L., Sweeney, B., Kmita, D. & Harris, G. (1996). Conflict resolution: An examination of the research literature and a model for program evaluation. **The School Counselor, 44**, 5-18.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring roles and responsibilities. **Early Childhood Education Journal, 30** (4), 203-209.
- Coleman, P. T. & Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict resolution across the lifespan: The work of the ICCCR. **Theory into Practice, 43** (1), 31-40.
- Conflict Resolution Resources for Schools and Youth. (1986). **Classroom managers training manual for grades 3-6.** San Francisco: The Communication Board Program, Inc.
- Conflict Resolution Resources for Schools and Youth. (1987). **Classroom conflict resolution training for elementary schools.** San Francisco: The Communication Board Program, Inc.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). **Conflict resolution education. A guide to implementing programs in school, youth-serving organisations,**

and community and juvenile justice setting. Program Report. Washington: U.S. Department of Justice Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, DC 20531.

Çam, S. (1997). **İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoban, R. (2002). **The effect of conflict resolution training program on elementary school students' conflict resolution strategies.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

D'Andrea, M. & Daniels, J. (1996). Promoting peace in our schools: Developmental, preventive, and multicultural considerations. **The School Counselor, 44**, 55-66.

Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Landry, K. L. & Miller, M. D. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. **Intervention in School & Clinic, 36** (2), 94-99. Retrieved October 13, 2000, Web: **wysiwyg://bodyframe.17//http://ehostvgw8.e.**

Day, M. A. (1990). Effects of conflict resolution sessions with elementary school students on empathy, sociometric status, self esteem and frequency of self reported conflicts. **Dissertation Abstracts International, 50**, 2789-A.

De Bono, E. (1985). **Conflict a better way to resolve them.** London: Harrap Limited.

- Desivilya, H. S. (2004). Promoting coexistence by means of conflict education: The MACBE model. **Journal of Social Issues**, **60** (2), 339-355.
- Deutsch, M. (1973). **The resolution of conflict. Costructive and destructive processes**. New Haven and London: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. **Journal of Social Issues**, **50** (1), 13-32.
- Deutsch, M. & Coleman, P. T. (2000). **The handbook of conflict resolution. Theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dobbs, R. F., Primm, E. B. & Primm, B. (1991). Mediation: A common sense approach for resolving conflict in education. **Focus of Exceptional Children**, **24** (2), 1-11.
- Dökmen, Ü. (1994). **Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1995). **Sosyometri ve psikodrama** (2. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dusek, J. B. (1987). **Adolescent development and behavior**. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Egan, G. (1998). **The skilled helper. A problem-management approach of helping** (6. Edition). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Emerson, J. M. (1990). Conflict resolution for students: A study of problem solving and peer conflict management. **Dissertation Abstracts International**, **53**, 995-A.

- Fraser, N. M. & Hipel, K. W. (1984). Conflict analysis models and resolution. In P. Andrew (Ed.), **Introduction to conflict analysis** (p.3-15). North-Holland: Series in System Science and Engineering.
- Geçtan, E. (1998). **Psikanaliz ve sonrası** (8. Basım). Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Gentry, W. D. (2000). **Anger free. Ten basic steps to managing your anger**. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Gerber, S. & Terry-Day, B. (1999). Does peer mediation really work? **Professional School Counseling, 2** (3), 169-171.
- Gibson, K. W. (1992). Some ethical problems in mediated dispute resolution. **Dissertation Abstracts International, 53** (2), 522-A.
- Gillespie, C. W. & Chick, A. (2001). Using peers to mediate conflict resolution in a head start classroom. **Childhood Education, 77** (4), 192-195.
- Girard, K. & Koch, S. J. (1996). **Conflict resolution in the schools. A manual for educators**. San Francisco: Jossey_Bass Publishers.
- Glasser, W. (1996). **The quality school**. New York: Hearper & Row Publication.
- Gordon, A. & Mandell, P. L. (2003). Resolution and peer madiation. **School Library Journal, 49** (10), 50-59. Retrieved May 11, 2004, Web: <http://www.search.epnet.com/direct.asp?an=11071214&db=aph>.
- Haar, B. F. & Krahe, B. (1999). Strategies for resolving interpersonal conflict in adolescence a German-Indonesian comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology, 30** (6), 667-683.

- Hale, L. (1988). **Conflict resolution theory and practice**. New York: American Bar Association.
- Hargle, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). **Social skills interpersonal communication** (3. Edition). London: Ponting-Green Publishing Services.
- Haynes, J. (1993). **Alternative dispute resolution. The fundamentals of family mediation**. London: Old Bailey Press.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. **Journal of Educational Administration**, **38** (2), 142-158.
- Hovardaoğlu, S. (2000). **Davranış bilimleri için araştırma teknikleri**. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Hughes, L. S. (1991). Acquisition of conflict management skills with high school adolescent females. **Dissertation Abstracts International**, **53**, 104-A.
- Humphries, T. L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. **Professional School Counseling**, **3** (1), 13-21.
- İkram, M. (1993). The impact of a peer based student conflict management training program in a middle school. **Dissertation Abstracts International**, **53** (11), 3753-3754-A.
- Inns of Court School of Law (1998). **Negotiation**. London: Blackstone Press Limited.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. **Review of Educational Research**, **49** (1), 51-70.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). **Teaching children to be peacemaker**. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. **Journal of Social Issues**, **50** (1), 117-137.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). **Reducing school violence through conflict resolution**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). Training elementary school students to manage conflict. **Journal of Social Psychology**, **135** (6), 673-687.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Teaching all students how to manage conflict constructively: The peacemakers program. **Journal of Negro Education**, **65** (3), 322-335.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., Mitchell, J. & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. **The Journal of Social Psychology**, **137** (1), 11-21.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2000). **Joining together: Group theory and group skills** (7. Edition). Boston: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Jones, A. (1998). **104 activities that build: Self-esteem teamwork communication anger management self-discovery coping skills**. Richland: Rec Room Publishing.

- Karasar, N. (1984). **Bilimsel araştırma yöntemi**. (3. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kavalcı, Z. (2001). **Çatışma çözme eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koch, M. S. & Miller, S. (1988). Resolving student conflict with student mediators. **Principal**, **66** (4), 59-62.
- Koenig, L. (1995). **Smart discipline for the classroom. Respect and cooperation restored** (Revised Edition). California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Lane, P. S. & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children. **Elementary School Guidance and Counseling**, **27**, 15-23.
- Lane-Garon, P. S. & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. **Conflict Resolution Quarterly**, **21** (1), 47-68.
- Laursen, B. & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. **Psychological Bulletin**, **115** (2), 197-209.
- Levinson, D. (1994). **Encyclopedias of the Human Experience**. California: Library of Congress Cataloging in Publication Data, ABC-CL10, Inc.
- Lulofs, R. S. & Cahn, D. D. (2000). **Conflict from theory to action**. Boston: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

- Lupton-Smith, H. S., Carruthers, W. L., Flythe, R., Goettee, E. & Modest K. H. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle, and high school students. **The School Counselor**, **43**, 374-391.
- McClellan, J. (1997). Conflict resolution: How do you deal with conflict? Conflict resolution questionnaire. Retrieved Spring, 2002, Web: <http://www.qvctc.commnet.edu/c/lasses/ssci121/>
- Meyer, A. L. & Northup, W. B. (1997). What is violence prevention, anyway?. **Educational Leadership**, **54** (8), 31-44.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J. & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. **School Psychology Review**, **23** (2), 236-256.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., Parker, D. & Dunlap, G. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiation and social skills for students with autism. **Journal of Positive Behavior Interventions**, **3** (4), 237-251. Retrieved August 17, 2002, Web: <http://www.search.epnet.com/direct.asp?an=5275935=aph>.
- Mourer, R. E. (1991). **Managing conflict: Tactics for school administrators**. London: Jossey-Bass Publisher.
- Nelsen, J., Duffy, R., Escobar, K. O. & Owen-Sohocki D. (1996). **Positive discipline a teacher's a-z guide**. Rocklin: Prima Publishing.
- Nelsen, J., Lott, L. & Stephen, G. (1997). **Positive discipline in the classroom. Create a classroom climate that enhances academic learning. Use class meeting and other positive discipline strategies effectively**. Rocklin: Prima Publishing.

Newman, R. S., Murray, B. & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. **Journal of Educational Psychology**, **93** (2), 398-410.

Öner-Koruklu, N. (1998). **Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner, U. (1999). İlköğretimde rehberlik. Y. Kuzgun (Ed.), **Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi** (s. 189-227). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgit, Ş. (1991). **İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Palmer, C. & Roessler, R. T. (2001). Requesting classroom accommodations: Self-advocacy and conflict resolution training. **Journal of Rehabilitation**, **66** (3), 38-43.

Pekkaya, B. F. (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**. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Prutzman, P. (1994). Bias-related incidents, hate crimes, and conflict resolution. **Education & Urban Society**, **27** (1), 71-82.

Rahim, M. A. (1985). Referent role and style of handling interpersonal conflict. **Journal of Social Psychology**, **125**, 79-86.

- Rahim, M. A. (1992). **Managing conflict in organizations**. Westport, CT: Praeger Publishing.
- Reuck, A. (1992). The dynamics of conflict. In C. M. Johnson & M. E. Sharp (Eds.), **A theory of conflict resolution by problem-solving** (183-198). New York: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Robbins, S. P. (1994). **Örgütsel davranışın temelleri** (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayım.
- Robinson, T. R. (1993). Conflict resolution using mediation skills in the elementary schools. **The School Counselor**, **43** (5), 326-344.
- Ronnie, C. (1998). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. **Urban Education**, **35** (3), 324-356. Retrieved October 15, 2000, Web: **wysiwyg://bodyframe.14//http://ehostvgw15**.
- Rozmus, K. (1997). Peer mediation programs in schools: resolving classroom conflict but raising ethical concerns. **Journal of Law & Education**, **26** (4), 69-92.
- Rubin, J. Z. (1994). Models of conflict management. **Journal of Social Issues**, **50** (1), 33-45.
- Sandole, J. D. & Merwe, H. (1993). **Conflict resolution theory and practice integration and application**. New York: St. Martin's Press.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Usabel, H. C. (1991). **Peer mediation conflict resolution in schools. Student manual**. Illinois: Research Press Company.

- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (1997). **Peer mediation conflict resolution in school. Program guide** (Revised Edition). Illinois: Research Press Company.
- Schwarzwald, J. & Koslowsky, M. (1999). Gender, self-esteem, and focus of interest in the use of power strategies by adolescents in conflict situations. **Journal of Social Issues**, **55** (1), 15-32.
- Scott, K. (2003). Exploring the intragroup conflict constructs and behaviors of african american public school children in an inner-city conflict resolution (CRE) program. **Conflict Resolution Quarterly**, **21** (1), 95-114.
- Sherrod, M. W. (1994). Student peer conflict management in California high schools. A survey of programs and their efficacy as perceived by disciplinarians. **Dissertation Abstracts International**, **54** (9), 3288-A.
- Shure, M. B. (2001). **I can problem solve. An interpersonal cognitive problem-solving program**. Illinois: Research Press.
- Smart, L. (1993). **A handbook for mediators**. Colorado: CDR Associates Communication.
- Smith, M. & Sidwell, J. (1990). **Training and implementation guide for student mediation in secondary schools**. New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D. & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. **Journal of Social Psychology**, **142** (5), 567-591.

- Sorenson, D. L. (1994). **Conflict management training activities. Promoting cooperative learning and conflict resolution in middle and high schools.** Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K. & Laginski, A. M. (1997). Effects on high school students of conflict resolution training integrated into english literature. **The Journal of Social Psychology**, **137** (3), 302-315.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. **Journal of Social Psychology**, **142** (3), 305-328.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. **Theory into Practice**, **43** (1), 50-61.
- Stevens, R. (2003). Conflict resolution and peer mediation: Underlying values. **Encounter**, **16** (2) 52-56. Retrieved April 5, 2004, Web: <http://www.search.epnet.com/direct.asp?an=11203985&db=aph>.
- Sweeney, B. & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. **The School Counselor**, **43** (5), 326-344.
- Teolis, B. (1996). **Ready to use. Self-esteem & conflict-solving activities for grades 4-8.** New York: The Center for Applied Research in Education.
- Teolis, B. (1998). **Ready-to-use. Conflict resolution activities for elementary students.** New York: The Center for Applied Research in Education.

- Terzi-Işık, Ş. (2000). **İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Training and Implementation Guide. (1990). **Training and implementation guide for student mediation in secondary schools**. Roma: New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Tyrrell, J. & Farrell, S. (1995). **Peer mediation in primary schools**. Coleraine: Published by the University of Ulster.
- Vanayan, M., White, N., Yyuen, P. & Teper, M. (1999). Would you like to be a mediator? Willingness to be a peer mediator among elementary students: Effects of grade and gender. **The Alberta Journal of Educational Research**, **43** (1), 57-60.
- Vermillon, A. G. (1989). Perception of public school administrators on conflict resolution education: A descriptive study. **Dissertation Abstracts International**, **50**, 1152-1153A.
- Wall, J. (1990). **Diagnostic model of interpersonal conflict**. New York: Practices in Management Sett Press.
- Walton; R. E. (1987). **Managing conflict** (2. Edition). London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wheeler, W. H. (1995). Conflict resolution through peer mediation. **Thrust for Educational Leadership**, **25** (3), 32-36. Retrieved October 14, 2000, Web: <http://web13.epnet.com/citation.asp?tb>.
- White; J. L. (1989). **The troubled adolescent**. New York: Pergaman Press.

Wilmot, H. J. & Wilmot, W. W. (1978). **Interpersonal conflict**. Iowa: WM.C Brown Company Publishers.

Womack, D. F. (1990). Theory and research in conflict management. In M. A. Rahim (Ed.), **Applied communications research in negotiation: Implications for practitioners** (p. 32-53). New York: Library of Congress, Publication Data.

Yates, A. J. (1966). **Frustration and conflict**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

EKLER

EK-I

**ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİMİ PROGRAMININ
OTURUMLARINDA YAPILAN ETKİNLİKLER, OTURUMLARIN
DEĞERLENDİRMESİ VE FOTOĞRAFLAR İLE PROGRAMIN GENEL
DEĞERLENDİRMESİ**

1. Oturum

Amaç: Grubu oluşturulması, çatışma ve çatışmanın doğasına ilişkin bilgi sahibi olunması.

Davranışsal Amaçlar:

1. Grup üyeleriyle tanışma,
2. Bireysel amaç belirleme,
3. Grupta uyulması gereken kuralları kararlaştırma,
4. Çatışma çözme programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olma,
5. Çatışma kavramı, çatışmanın doğası, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu ile ilgili bilgi sahibi olma.

Araçlar: Röportaj Soru Listesi, Amaçlarım Formu, Grup Kuralları Formu, Programın Amacı ve Programın İçeriği Formu, Barış Güvercini Resmi Formu.

Çatışmalar yaşantımızın doğal bir parçasıdır.

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. Her bir üye ve araştırmacı için isimlerinin yazılı olduğu güvercin figürlü yaka kartları hazırlanacak,
2. Verilen formları saklamaları ve düzenli olarak tutmaları için üyelerin her birine dağıtılacak olan dosyalar hazırlanacak,

3. İlk oturum için grubun kuralları, programın içeriği, programın amacı ve barış güvercini resmi çoğaltılarak grup üyelerinin dosyalarına koyulacak.
4. Grup üyelerine uygulanacak olan etkinlik için röportaj soru listesi ve amaçlarım formu hazırlanıp, çoğaltılacak.
5. I. oturumun sloganı 150 punto ile yazılarak pankart halinde duvara asılacak biçimde hazırlanacak,
6. Grup kurallarının, programın içeriğinin, programın amacının ve barış güvercini resminin tepegöz ile gösterimi için saydamlara fotokopileri çekilecek.

Uygulama:

1. Grup üyeleri ile tanışma.

- Grup üyeleri birbirini tanıdıkları için, grup üyeleri ile araştırmacının tanışması, araştırmacının grup üyelerini tanıması ve üyelerin gruba ısınması amacı ile aşağıdaki konuşma yapılır.
- Ben Nuray Taştan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana bilim dalı doktora öğrencisiyim. Sekiz hafta boyunca haftada bir gün 80 dakikalık oturumlarla birlikte olacağız. Oldukça uzun bir süre birlikte çalışacağız; sizler aynı sınıfı paylaştığınız için birbirinizi tanıyorsunuz ancak benim sizi sizin de beni tanımanız gerekiyor. Sizlerle tanışmayı adımızı ve soyadımızı söyledikten sonra adımızın verilmiş öyküsünü, adımızı sevip sevmediğimizi kısaca anlatarak gerçekleştirmek istiyorum, önce ben başlayayım sonra soldan sıra ile devam edelim.
- Araştırmacı ve grup üyeleri adlarının anlamlarını açıkladıktan sonra, adlarının yazılı olduğu güvercin figürlü yaka kartları grup üyelerine dağıtılır, araştırmacı ve grup üyeleri kartları yakalarına takarlar. Grup üyelerine aşağıdaki açıklama yapılır.
- Hem sizler hem de ben sekiz hafta boyunca sürecektir oturumlarda bu yaka kartlarını takacağız. Sizler olumlu çatışma çözme becerilerini öğrenerek okulda barışın birer temsilci olacaksınız, bu nedenle adlarınızı güvercin figürünün üstüne yazdım.

(Grup üyelerinin ve araştırmacının programın uygulanması boyunca her oturumda takacakları yaka kartlarının şekli aşağıda verilmiştir).

YAKA KARTI



(Grup üyelerinin birbirini farklı açılardan tanımaları ve oturumun tekdüze geçmemesi amacı ile, grup üyeleri ile aşağıdaki etkinlik yapılır).

- Grup üyeleri, sınıf listesinden rastlantısal olarak, dörder kişilik gruplara ayrılır, araştırmacı tarafından hazırlanan soru listesi her gruptan iki grup üyesine verilerek buldukları dört kişilik gruptaki çok az tanıdıkları birer arkadaşlarına soruları sormaları, yanıtlama bittikten sonra da rolleri değiştirmeleri istenir, gruplardan birine araştırmacı da katılır. grup üyelerinin birbiri ile yaptıkları röportajlar bittikten sonra gönüllü grup üyelerinden röportaj yaptıkları arkadaşlarını gruba tanıtmaları istenir. (Röportaj soru listesi formu aşağıda verilmiştir).

RÖPORTAJ SORU LİSTESİ FORMU

1. Adınız nedir?
2. Bana ailenizden söz edin. Kaç kişilik bir aileniz var?
3. En çok ne yapmaktan hoşlanırsınız? Bu ilginiz nasıl gelişti?
4. Bir cumartesi öğleden sonranızı en güzel nasıl geçirebilirsiniz?
5. Bu okulla ilgili en çok neyi seviyorsunuz?
6. Eğer bu okulun müdürü olsanız neyi değiştirmek isterdiniz?
7. Eğer 500 milyar Türk Liranız olsaydı ne yapardınız?
8. Şu an alabileceğiniz en hoş haber ne olabilir?
9. Bugüne kadar başınıza gelen en hoş şey neydi?
10. Bundan on yıl sonraki yaşamınızı anlatın. Nerede yaşıyor olacaksınız? Neler yapıyor olacaksınız?

2. Bireysel amaç belirleme.

- Gruba uygulanacak olan program çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir paket programdır. Bu nedenle her oturum belirli bir genel amaç ve bu amaca dayalı olarak belirlenen davranışsal amaçlara sahiptir. Bu amaçlar grup oturumlarına başlamadan önce hazırlık aşamasında üyelerle paylaşılır. Bu amaçların her bir grup üyesi tarafından benimsenip benimsenmediğini görmek amacı ile oturumun başında üyelerle birlikte tekrar üzerinde durulmalıdır. Grup üyelerine aşağıdaki açıklama yapılır.
 - Bizler belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan kişileriz. Bizlerin grup olmasını sağlayan benzer amaçlarımızın olmasıdır. Hepimizin ortak amacı çatışmalara olumlu yaklaşımda bulunabilmek, çatışma çözme becerisi kazanmak olabileceği gibi her birimizin ayrı ayrı amaçları da olabilir. Şimdi her birinizden bu grupta olma amacınızı, grup oturumları bitiminde ne

gibi davranış değişimlerinizin olacağını, neler kazanacağınızı düşünmenizi istiyorum. Şu soruyu yanıtlayarak amaçlarınızı belirleyebilirsiniz (araştırmacı aşağıdaki soruyu yöneltir).

- “Çatışma çözmeye eğitimi programının uygulanması sonucunda kendinizde ne gibi davranış ya da davranışların değişmesini istiyorsunuz? Örneğin; “arkadaşlarımla yaşadığım çatışmaları kavga etmeden çözümlenmek isterdim” gibi.”

(Araştırmacı grup üyelerinin düşünmeleri için iki dakika beklettikten sonra, belirledikleri amaçları gruba paylaŐmalarını ister).

- “ArkadaŐlarınızla paylaşmak istediğiniz amaçlarınız var mı?”

- Grup üyelerinden amaçlarını paylaşmak isteyenler dinlenir, amaçların uygulanan grup programına uygunluğuna dikkat edilir, eğer uygun olmayan amaçlar var ise neden uygun olmadığı konusunda açıklama yapılır. Her bir grup üyesinin belirttiği amaç tahtaya yazılır, belirtilen amaçlar gruba tekrar edilir. Grup üyelerinden amaçlarını belirtmek istemeyenler olursa bu konuda ısrar edilmez ve aşağıdaki Amaçlarım Formu dağıtılarak, bir sonraki oturuma kadar bu forma yazmaları istenir. (Grup üyelerine ev uygulaması için dağıtılan Amaçlarım Formu aşağıda verilmiştir).

AMAÇLARIM FORMU

Ad Soyad:

Çatışma Çözme Programına katılmakla yaşantımda nelerin değişmesini bekliyorum?

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

3. Çatışma Çözme Programının uygulanmasında uyulması gereken kuralları belirleme.

- Bizler herhangi bir grup değiliz, az önce belirlediğimiz ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya geldik. Ancak amaçlarımıza ulaşılabilmek, grup oturumlarının sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, bizlerin belirli kurallara uyması ile olasıdır. Ben grupça uymamız gereken kuralları yazılı olarak belirledim, şimdi sizlere tek tek kuralları okuyacağım, sizler de her bir kuralın uygun olup olmadığı konusunda düşünün. (Grup kuralları tepegözle yansıtılarak, okunur).

- Grupta uyulması gereken kurallar (bkz. s. 96) okunduktan sonra, grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:
 - “Sizce belirlemiş olduğum kurallar grubun amacını yerine getirmesi için uygun mu?”
 - “Uymakta zorluk çekeceğinizi düşündüğünüz kurallar var mı? Varsa hangileri?”
 - “Değişiklik yapılmasını istediğiniz ya da bu kural olmasa da olur dediğiniz kurallar var mı? Varsa hangileri?”
 - “Kurallara ilişkin olarak sizlerin önerileri var mı?”

4. Çatışma Çözme Programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olma.

- Sizin sınıfınıza uygulanacak olan Çatışma Çözme Programı, benim tarafımdan, doktora tezimin gereği olarak hazırlanmıştır. Sizin sınıfınız kura sonucunda çıkmıştır ve program ilk defa sınıfınıza uygulanacaktır. Uygulanan program sizlerin çatışma çözmeye ilişkin bilgi sahibi olmanızı, çatışma karşısında tepkilerinizi kontrol edebilmenizi, çatışma çözme davranışlarını anlamanızı, iletişim becerileri kazanmanızı, çatışma durumunda çatışma çözme becerilerini kullanabilmenizi ve işbirliği içinde çatışmalarınızı çözebilmenizi sağlayacaktır. Şimdi sizlerle birlikte olacağımız bu sekiz oturum boyunca hangi aşamalardan geçeceğinize bakalım. (Her bir grup oturumunun amacı ve davranışsal amaçları (bkz. s. 93-95) tepegöz ile yansıtılarak gösterilir ve açıklama yapılır).
- Çatışma çözme becerileri kazanmanız için, her bir oturumda, farklı teknik, yaşantı ve alıştırmalar kullanılacaktır. Programın amacına ulaşması; sizlerin uygulanacak tekniklere, alıştırmalara katılmanıza, duygularınızı, düşüncelerinizi, yaşantılarınızı paylaşmanıza ve her oturumda verilen ev uygulamalarını yaparak bir sonraki oturuma gelmenize bağlıdır.
 - Grup üyeleri için çoğaltılıp dosyalarına konulan barış güvercini asetatla yansıtılarak, çatışma çözme eğitimi almış öğrenciler olarak okulda barış güvercini görevini yapacakları söylenir ve sınıfa barış güvercini resmi asılır. (Barış güvercini resmi aşağıda verilmiştir).

BARIŞ GÜVERCİNİ RESMİ

5. Çatışma kavramı, çatışmanın doğası, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu hakkında bilgi sahibi olma.

- Grup üyelerine çatışma kavramı ile ilgili olarak açıklama; bilgi verme soru-yanıt ve anlatım teknikleri kullanılarak yapılır. Grup üyelerinden “çatışma” kavramının anlamı istenir, yanıtlar tahtaya yazılır. Araştırmacı aşağıdaki soruyu sorarak açıklama yapar.

- “Çatışma denilince aklınıza neler gelmektedir?”

Olası yanıtlar:

“Kavga etmek”

“Savaş”

“İletişimde anlaşmazlık”

“İnsanların birbirine bağırması”

- Grup üyelerinden alınan yanıtlardan sonra araştırmacı çatışma kavramını açıklar.

- Çatışma, bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkar. Genellikle insanların gereksinimleri, dürtüleri, istekleri birbiriyle ters düştüğü zaman aralarında çatışma çıkar. Bazı çatışma durumlarında çatışma içerisinde yer alan kişilerin söylemleri ve davranışları birbirinden farklıdır ya da kişiler bunları farklı algırlar. Bu farklı bakış açıları ve farklı algılama da çatışmaya neden olur.

- Çatışma kavramı açıklandıktan sonra çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu açıklanır. Çatışmanın doğal olup olmadığına ilişkin olarak grup üyelerinin düşünceleri sorulur. Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılır.

- “Sizce çatışma yaşamın doğal bir parçası mıdır?”

Olası yanıtlar:

“Çatışma olmaması gereken bir şeydir”

“Bazen doğal olabilir ama her zaman değil”

“Evet doğal bir parçasıdır”

“Hayır doğal değildir”

- Grup üyelerinin yanıtları alındıktan sonra araştırmacı tarafından çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu açıklanır.

- Kişiler zaman zaman farklı düşündüklerinde çatışma yaşanabilir, bu insan olmanın bir özelliğidir. Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Her kişi yaşamının her anında çatışma yaşayabilir; sinemaya mı tiyatroya mı gidileceği, eve saat kaçta dönüleceği konusunda anlaşmaya varma gibi konularda arkadaşları ya da ailesi ile çatışma yaşayabileceği gibi, hangi kazağı giyeceği konusunda kendi içinde de çatışma yaşayabilir. Yaşamın her anında bulunan çatışma olumlu ya da olumsuz değildir.

(Çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu ve yaşamın her anında karşılaşılabileceklerini göstermek amacı ile aşağıdaki etkinlik yapılır).

- Grup üyeleri ile beyin fırtınası yapılarak en fazla beğendikleri televizyon programları tahtaya yazılır. Daha sonra grup üyelerinden, dört gruba ayrılarak, aralarında tahtaya yazılan televizyon programlarından en beğendikleri üç tanesini seçmeleri istenir. Her grubun kendi arasında en beğendikleri üç programı seçmeleri için beş dakika süre verilir. Grup üyelerine en beğendikleri üç programı seçerken aralarında ne tür diyaloglar geçtiği sorulur.

- “Günlük hayatta çok fazla rastlayabileceğimiz çatışma konularından biri ile ilgili olarak uygulama yaptık. Sizler en beğendiğiniz programları belirlerken neler yaşadınız?” (grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılır).

Olası yanıtlar:

“Hepimiz farklı programlar söyledik, seçmekte zorlandık”

“Kendi beğendiğimiz programı kabul ettirmeye çalıştık”

“Çok kolay karar verdik, beğendiğimiz programlar aynıymış”

“Ortak karara varmakta zorlandık, tartıştık”

(Grup üyelerinden yanıtlar alındıktan sonra araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır).

- Hepsinizin çeşitli konularda farklı bakış açıları, farklı beğenileri, farklı algıları söz konusudur. Bu nedenle günlük yaşamda, az önce yaptığımız etkinlikte olduğu gibi çok basit konularda da çatışma yaşarız. Bu nedenle çatışma kaçınılmaz, ilişkilerimizi geliştiren günlük yaşamın doğal bir parçasıdır ve kesinlikle olumsuz bir yaşantı değildir.

6. Oturumun sonlandırılması.

- Araştırmacı tarafından 1. oturumda neler yapıldığı özetlenir ve ev uygulaması hatırlatılır. Grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar dağıtılan Amaçlarım Formunu doldurmaları istenir.
- Sizlere dağıtmış olduğum Amaçlarım Formuna, programın uygulanması sonunda, kazanmayı istediğiniz davranışları yazınız. Bir sonraki oturumda formları toplayacağım ve birlikte inceleyeceğiz böylece, sizlerin amaçlarının neler olduğunu daha somut olarak görme olanağımız olacaktır. Ev uygulamasını yaparak gelenlere bir sürprizim olacak. Gelecek oturumda görüşmek üzere hoşça kalın.

Değerlendirme:

Birinci oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturumun başında araştırmacı, grup üyelerine kendini tanıtarak, çatışma çözme eğitimi programının süresi ile ilgili bilgi vermiştir. Oturumların hepsinin kaydedilmesinin araştırmacı açısından önemli olduğu belirtilerek, ses kayıt cihazı kullanmak için izin istenmiştir, grup üyelerinin izin vermesi üzerine ses kayıt cihazı açılmıştır. Grup üyelerinin birbiri ile ve araştırmacı ile kaynaşmasını sağlamak amacı ile araştırmacıdan başlanarak her üye isminin anlamını ve öyküsünü anlatmıştır. Bu uygulama bittikten sonra, daha önce hazırlanan güvercin figürlü yaka kartları üyelere dağıtılmıştır. Kartların üzerinde isimlerinin yazılı olduğunu gören grup üyeleri; “hocam siz bizim ismimizi tek tek bu kartlara mı yazdınız?”, “bu gerçekten bize mi ait”, “ne kadar hoş olmuş, barış için mi güvercin seçtiniz” biçiminde tepkiler vermişlerdir. Grup üyeleri ve araştırmacı yaka kartlarını taktıktan sonra grup üyelerine dosyaları dağıtılmıştır, dosyalar hoş ve ilgi çekici olması nedeni ile, grup üyeleri tarafından beğenilmiştir. Grup üyeleri; “bu dosyaları bizim mi olacak?”, “sonra alacak mısınız dosyamızı?” gibi sorular sormuşlardır. Grup üyelerine dosyaların kendilerinde kalacağı, araştırma boyunca verilecek formları içinde saklamalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Grup üyelerinin verilen yaka kartlarını ve dosyaları beğendikleri ve kendileri için özel olarak hazırlanmasından mutlu oldukları görülmüştür.

Grup üyelerinin birbirini farklı açılardan tanımalarına yardımcı olmak amacı ile röportaj etkinliği uygulanmıştır. Grup üyeleri röportaj yaptıkları arkadaşlarını gruba tanıtırken; “birlikte 6. yılımız ama arkadaşımın böyle bir özelliği olduğunu ben de bilmiyordum”, “röportaj yaparken çok eğlendik” biçiminde tepkiler vermişlerdir. Daha sonra, araştırmacı tarafından, çatışma çözme eğitimi programının amaçları belirtilmiştir ve grup üyelerinin çatışma çözme eğitimi almaktaki amaçlarının neler olduğu sorulmuştur. Grup üyeleri amaçlarını “çatışma çözmeyi öğrenmek”, “kavga etmeden çatışmalarımı çözebilmek”, “barış içinde yaşamının yollarını öğrenmek” olarak belirtmişlerdir. Grup üyelerine ev uygulaması olarak amaçlarım formu dağıtıldıktan sonra, grup kurallarının neler olduğu anlatılmıştır ve kurallar

üzerinde anlaşma sağlanmıştır, grup üyeleri değişiklik yapmak istedikleri herhangi bir kural olmadığını belirtmişlerdir.

Grup üyelerine çatışma çözme eğitimi programının içeriği ve kapsamı anlatıldıktan sonra barış güvercini resmi dağıtılmıştır ve birlikte sınıflarına gidilerek barış güvercini asılmıştır. Grup üyelerinden bazıları artık sınıflarına “barış sınıfı” diyeceklerini belirtmişlerdir, bunun yanı sıra bir grup üyesi “bu barış güvercini sınıfın sembolü” olsun biçiminde öneride bulunmuştur. Grup üyelerine çatışma kavramının tanımı yapılmıştır, bir grup üyesi çatışmayı “kişiler arasında anlaşmazlık çıkması” olarak tanımlarken, bir başkası “çatışma kavgadır” biçiminde tanımlamıştır. Grup üyelerinin çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için yapılan etkinlikte; grup üyelerinin en beğendikleri televizyon programlarını seçme konusunda güçlük çektikleri, birbiri ile anlaşmazlık yaşadıkları görülmüştür. Grup üyelerine etkinlik bittikten sonra; yaşamın her anında çatışma yaşanabileceği, çatışma yaşamının doğal olduğu, en beğendikleri programlar arasından üçünü seçerken bile aralarında çatışma çıkabileceği belirtilmiştir. Oturumun sonunda, ev uygulaması olarak verilen amaçlarım formunu bir sonraki oturuma doldurmuş olarak gelmeleri istenmiştir ve 1. oturumun özeti yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Fotoğraflar *

Grup üyeleri röportaj etkinliği yaparken.



Grup üyeleri amaçlarım formunu doldururken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

2. Oturum

Amaç: Güven ortamının oluşması, çatışmanın nedenlerinin ve çatışmaya gösterilen tepkilerin anlaşılması.

Davranışsal Amaçlar:

1. Güven ortamını oluşturma,
2. Çatışmaların nedenlerini öğrenme,
3. Çatışmaya gösterilen tepkileri öğrenme.

Araçlar: Çatışma Şeması, Çatışmaya Gösterilen Tepkiler Formu ve Çatışma Öyküsü Formu.

Çatışmanın çevresinde dolaşmak, onu çözmeye çalışmaktan çok daha fazla zaman ve enerji harcanmasına neden olur.

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. II. Oturumun sloganı pankart halinde hazırlanacak,
2. Grup üyelerine dağıtılmak üzere; Çatışma Şeması, Çatışmaya Gösterilen Tepkiler Formu ve Çatışma Öyküsü Formu fotokopi ile çoğaltılacak,
3. Çatışma Şemasının tepegöz ile gösterimi için saydama fotokopisi çekilecek,
4. Ev uygulamasını yapan grup üyelerine verilmek üzere çikolata alınacak.

Uygulama:

1. I. Oturumun özeti ve ev uygulamalarının toplanması.

- Araştırmacı grup üyelerine ilk oturumda verilen bilgilerin özetini yapar, ev uygulamalarını toplayarak, ev uygulaması yapan öğrencilere çikolata verir. Ev uygulamaları ile ilgili olarak konuşulduktan ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra güven yürüyüşü etkinliği yapılır.

2. Güven ortamının oluşturulması.

- Grup üyelerinin birbirine ve grup liderine güvenlerini oluşturmak amacı ile “güven yürüyüşü” etkinliği yapılır.
 - Grup üyelerinden ayağa kalkmaları ve kendilerine bir eş seçmeleri istenir. Eşlerden biri gözlerini kapatıp, diğeri de onu odanın içerisinde dolaştırmaya başlar. Araştırmacı “dur” diyerek, işlemin tersine çevrilmesini, yani, gözü açık olanın gözünü açmasını, diğerin kapamasını ister. Etkinliğe araştırmacı da katılarak her iki rolde (hem gözü açık hem de kapalı olarak) grup üyeleri ile yürür. Etkinlik bittikten sonra grup üyelerine neler hissettikleri sorulur, verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır.
- “Gözünüz kapalıyken arkadaşınız sizi odanın içinde dolaştırırken neler hissettiniz?”

Olası yanıtlar:

“Düşmekten korktum”

“Arkadaşımın beni düşürmeyeceğinden emindim”

“Kendimi güvende hissetmedim”

- “Arkadaşınızın gözleri kapalıyken onu odada dolaştırırken neler hissettiniz?”

Olası yanıtlar:

“Arkadaşımın bana güvenmesi çok hoşuma gitti”

“Arkadaşımı düşürmemem gerektiğini düşündüm”

“Arkadaşımı düşürmekten korktum”

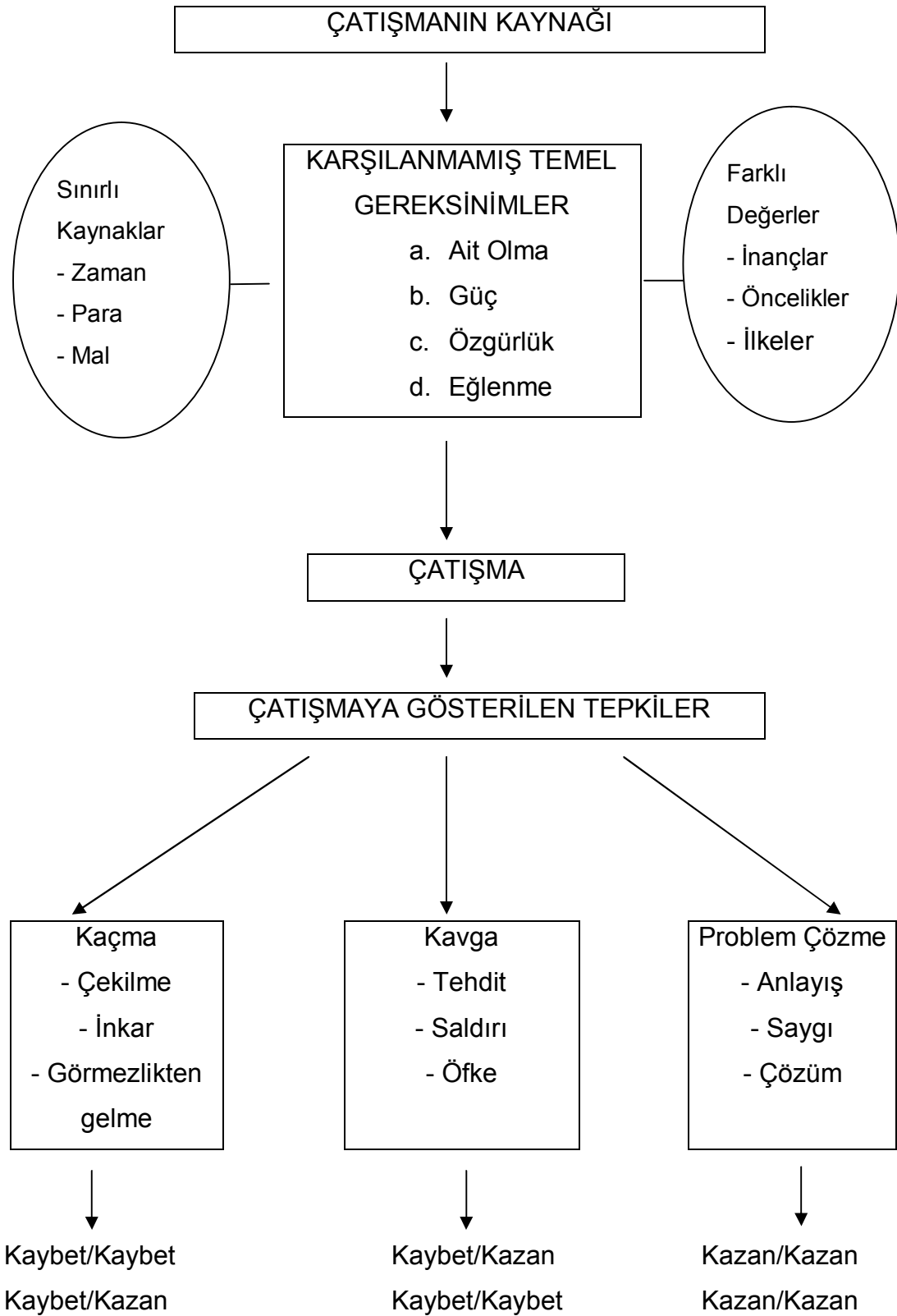
- Grup üyelerinin etkinlik sırasındaki duyguları dinlendikten sonra araştırmacı tarafından güvenin önemi vurgulanarak aşağıdaki konuşma yapılır.

- Kişiler arası ilişkilerde güven oldukça önemlidir. Hangi yaş grubunda, hangi toplumsal ortamda olunursa olunsun kişilerin kendini güvende hissetme gereksinimi vardır. Yaşamın sürmesi için güven gereksiniminin karşılanması gerekmektedir. Çatışma çözme programının uygulanacağı grup ortamında da birbirimize güvenmemiz; ifade edilen duygu ve düşüncelere saygı gösterileceğinden ve grup içinde ifade edilen özel duygu, düşünce ve yaşantıların grup dışına çıkarılmayacağından emin olmamıza neden olacaktır.

3. Çatışmaların nedenlerinin açıklanması.

- Araştırmacı Çatışma Şemasını tepegözle yansıtarak açıklama yapar. (Çatışma Şeması aşağıda gösterilmiştir).

ÇATIŞMA ŞEMASI



- Araştırmacı çatışmaların nedenleri ile ilgili açıklamayı, tepegözle yansıtılan şemadan yararlanarak, yapar.
- Çatışmaların nasıl çözüleceğini anlamak için, öncelikle, çatışmaların kaynağının saptanması gereklidir. Kişilerin yaşadığı çatışmaların büyük bir bölümünde ait olma, özgürlük ve eğlence gibi bazı temel gereksinimleri karşılayabilme çabası yer almaktadır.

Karşılanmayan Psikolojik Gereksinimler: Bütün insanlar çeşitli gereksinimleri tarafından güdülenirler. İnsanların davranışlarını güdüleyen dört temel gereksinim söz konusudur. Bu gereksinimler: *Ait Olma*: Ait olma gereksinimi; sevme, sevilme, paylaşma ve başkaları ile işbirliği yaparak karşılanır. *Güç*: Kişi güç gereksinimini başarma, yerine getirme, başkaları tarafından takdir edilme ve saygı görme ile karşılar. *Özgürlük*: Kişi eğer kendi adına seçimler yaparsa güç gereksinimini karşılar. *Eğlence*: Eğlence gereksinimi; gülme, eğlenme ve oyun oynama ile sağlanır.

Genellikle, her insan davranışlarının nedeni olarak çevresindeki insanları ya da olayları görme eğilimindedir. Ancak insanı davranışa geçiren onun temel gereksinimleridir. Eğer iki kişinin temel gereksinimlerini karşılayabilme konusunda farklı görüşleri varsa aralarında çatışma ortaya çıkar. Örneğin; iki kişinin özgürlük gereksinimini karşılayabilmeye ilişkin farklı görüşlerinin olması çatışmaya neden olabilir; bir kişi her iki tarafın da kendi seçimini yapmasını düşünürken diğeri her iki tarafın da birbirinden bağımsız olarak istediğini yapması gerektiğini düşünebilir.

Kaynakların Sınırlı Olması: Birçok çatışma sahip olunan kaynakların sınırlı olması nedeni ile ortaya çıkmaktadır. Sınırlı kaynaklar nedeni ile yaşanan çatışmalar, genellikle, para, mal ve zaman kaybından kaynaklanmaktadır. Bu durumda yarışmacı bir tutum içine girmek yerine işbirliği içinde olmak kişilerin çıkarına olmaktadır. Eğer işbirliğine gidilirse her iki taraf da sorunu çözme sürecini başlatır ve birbirlerinin çıkarlarının farkına vararak çözümler üretmeye başlarlar. Sınırlı kaynaklar nedeni ile yaşanan çatışmaların çözüme ulaşabilmesi için, onların ardındaki temel gereksinimler belirlenmeli ve karşılanmaya çalışılmalıdır.

Farklı Değerler: İnanç, öncelikler, ilkeler gibi farklı değerlere sahip olmaktan kaynaklanan çatışmalar çözümü en güç olan çatışmalardır. Çünkü, insan kendi benimsediği değerleri diğer kişilere karşı koruma eğilimindedir.

Her kişinin kazanmış olduğu değerler onun tutumlarını etkiler ve davranışları için bir ölçüt olur. Değer çatışmalarının çözümünde tarafların birbirinin değerlerini benimsemeleri, kendi değerlerinden vazgeçmeleri söz konusu değildir, her iki tarafın da duruma farklı açılardan bakabileceklerini fark etmeleri oldukça önemli bir adımdır.

- Grup üyelerine aralarındaki çatışmaların en çok hangi nedenlerden kaynaklandığı sorulur.

- “Şimdi sizler yaşadığınız çatışmaları gözden geçirin ve çatışmalarınızın en çok hangi nedenlerden kaynaklandığını belirtin” (Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılır ve her bir yanıt tartışılır).

Olası yanıtlar:

“Birimiz başarısız olduğunda üzülmür, başarılı olanlarla kavga eder”

“Oyun oynarken oyun bozulduğunda”

“Birimizin beğendiği şeyi diğer kişi beğenmeyince”

- Grup üyelerinin belirttikleri çatışma kaynakları üzerinde konuşulur, açıklama yapılır ve çatışma kaynaklarına örnekler verilir.

Açıklamalar bittikten sonra grup üyelerine, dosyalarında saklamak üzere, Çatışma Şeması dağıtılır.

4. Çatışmaya gösterilen tepkilerin açıklanması.

- Grup üyelerine çatışma karşısında verdikleri tepkilerin neler olduğu sorulur ve verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır.

- “Sizlerin bir çatışma durumunda gösterdiğiniz tepkiler nelerdir?”

Olası yanıtlar:

“Çok kızarırım”

“Arkadaşımla konuşmaya çalışırım”

“Üzülürüm”

“Kavga ederim”

“Hiçbir şey söylemem”

- Grup üyelerinden yanıtlar alındıktan sonra araştırmacı tarafından çatışmaya verilen tepkiler açıklanır.

- Her kişinin çatışmaya verdiği tepki farklıdır; çünkü çatışma çözme yolları yaşanarak öğrenilir. Kişiler çocukluktan itibaren çatışmayla nasıl başa

çıkacaklarını çevrelerindeki modelleri gözlemleyerek öğrenirler. Ana-babalar, arkadaşlar, öğretmenler, okunan kitaplardaki, izlenen filmlerdeki kahramanlar çocuk için birer model olmaktadır.

Bazı kişiler çatışmaları olumlu yolları izleyerek çözerler, çatışmayı olumlu yolla çözen kişilerin çatışma karşısında gösterdiği tepkiler:

- Karşısındakini dikkatle dinleme
- Karşısındaki kişinin gereksinimlerini gözetme
- Çok çabuk gerilmeme ve yüzeysel uzlaşmalara yanaşmama.
Bir dizi çözüm üretme
- Sorunla ilgili olan herkesin, sorunun üzerine odaklaşmasını sağlama

Sağlıksız çatışma çözüme yollarını kullanan kişilerin çatışma karşısında gösterdikleri tepkiler:

- İstediklerini elde edemedikleri zaman öfke duyarlar
- İstediklerini elde edebilmek için, hiç çekinmeden şiddete başvurabilir ve çevresindeki kişileri tehdit ederler
- Sorunu tartışmayı reddederek çözüme ulaşabilme yollarını tıkarlar
- Sadece kendilerinden daha güçlü olduğunu düşündükleri kişiler karşısında pes ederler
- Yaşanan sorunu ve çözüm ile ilgili olasılıkları açıkça ve dürüstçe ortaya koymayı reddederler
- Genellikle çatışmaya gösterilen tepkileri üç başlık altında toplayabiliriz: Kaçma, kavga ve sorun çözüme.

Kaçma:

Grup üyelerine kaçma kavramından neler anladıkları sorulur.

- “Sizce çatışma yaşandığından kaçma türü tepki vermek ne anlama gelmektedir?”

Olası yanıtlar:

“Çatışma olan ortamdan ayrılma”

“Konuşmama”

“Çatışma yaşanan kişi ile görüşmeme”

Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar tahtaya yazıldıktan sonra kaçma davranışı araştırmacı tarafından açıklanır.

- Bazen kişiler, aralarında hiç çatışma yaşanmıyormuş gibi sorunlarını görmezden gelerek ya da çatışmanın varlığını inkar ederek çatışmalardan tümüyle uzaklaşmanın olası olabileceğini düşünürler. Bazen de çatışma yaşandığında taraflarından biri boyun eğerek, diğer kişinin istek ve beklentilerine uyabilir ve böylece çatışmadan kaçabilir. Kaçma davranışının gösterildiği bir diğer durum ise; taraflardan birinin çatışmaya son vermek için kendi çıkarlarına uygun olmayan çözüm yollarını kabul ederek, yaşanan çatışmayı geçiştirmesidir.

- Grup üyelerine çatışmaya gösterilen tepkilerden kaçma açıklandıktan sonra günlük yaşamlarında kaçma türü tepkiler gösterdikleri çatışmaları anımsamaları istenir. Araştırmacı tarafından aşağıdaki sorular yöneltilir.

- “Sizler çatışmalarınızda kaçma türü tepkiler veriyor musunuz? Örnek verir misiniz?”

- “Siz ya da çatışma yaşadığınız kişi kaçma türü tepkide bulunduğunda, bu davranışın sonuçları neler olabilir?”

(Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılır ve her bir yanıt tartışılır).

Olası yanıtlar:

“Sorun çözümlenmez”

“Arkadaşımızla kavga etmeyiz”

“O konu kapanır”

- Grup üyelerinden yanıtlar alındıktan sonra kaçma davranışının sonuçları üzerinde durulur. Araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.

- Herhangi bir çatışmadan çekilme, çatışmayı inkar etme ya da görmezlikten gelme durumu kişinin hayal kırıklığı yaşamasına, güvensizlik duymasına, gelecekle ilgili korku ve endişe duymasına neden olabilir. Çatışmalardan kaçan kişiler duygu ve düşüncelerini ifade etme cesaretlerini yitirirler, çevreleri tarafından sindirilirler ve hep kaybeden taraf olurlar. O nedenle bu tür bir yaklaşım *kazan-kaybet* türü bir sonuca neden olur. Çünkü taraflardan biri diğer kişiye boyun eğerek uyma davranışı göstermektedir. Böyle bir durumda bir tarafın temel gereksinimleri karşılanırken diğer tarafın temel gereksinimleri karşılanmamaktadır.

Bunun yanı sıra, her iki taraf da ilişkinin sürmesi için çatışmaya girmekten kaçabilir, bu durumda her iki tarafın da temel gereksinimleri karşılanamaz, duygu ve düşüncelerini ifade edemez. Bu nedenle bu tür bir yaklaşım da *kaybet-kaybet* türü bir sonuca neden olmaktadır. Çünkü taraflardan her ikisi de temel gereksinimlerini karşılayamamaktadır.

- Çatışmaya gösterilen tepkilerden kaçma açıklandıktan sonra kavga etme türü tepki açıklanır.

Kavga Etme:

- Kavga etme türü tepki açıklanmadan önce grup üyelerinden kavga etme türü çatışma çözme ile günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları anımsamaları istenir ve bu tür davranışın sonuçlarının neler olduğu üzerinde konuşulur. Araştırmacı aşağıdaki soruları sorar.
- “Sizlerin çatışma durumunda kavga etme davranışını seçtiğiniz zamanlar oluyor mu? Bu durumlara örnek verir misiniz?
- “Çatışma durumunda kavga etme tepkisi verdiğinizde bu tepkinin ne gibi sonuçları olmaktadır?”

(Araştırmacı yanıtları tahtaya yazar ve her bir yanıt tartışılır).

Olası yanıtlar:

“Arkadaşlarımız ya da biz fiziksel zarar görürüz”

“Öğretmenler kızar”

“Sorun daha çok büyür”

- Grup üyelerinin günlük yaşamda kavga etme durumlarına verdikleri yanıtlar üzerinde konuşulduktan ve kavga etme tepkisinin sonuçlarına ilişkin verdikleri yanıtlar tahtaya yazıldıktan sonra kavga etme türü tepki açıklanır. Araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.
- Kavga etme türü tepkide tehdit, saldırganlık ve öfke içeren davranışlar gösterilmektedir. Eğer kişiler birbirine karşı düşmanca duygular besliyorlarsa kavga ederler. Eğer taraflardan biri daha saldırgansa, diğeri üzerinde güç kullanıyorsa bu durumda taraflardan birinin kazanması için diğerin kaybetmesi gerekmektedir. Bu tür bir tepki kazan-kaybet türü bir sonuca neden olmaktadır. Kavga durumunda taraflar diğeri üzerinde baskı uygulayarak kazanmak ister. Bunun yanı sıra sözel ya da fiziksel saldırgan davranışlar gösteren kişi de bu davranışlarından zarar görmektedir.

Kaybeden kişinin zarar görmesinden, üzülmekten etkilenebilir ve aralarında dostluk sona erebilir. Bu nedenle *kaybet-kaybet* biçiminde çatışma sonuçlanır. Kavga etme konuşmak, birbirini anlamaya çalışmak yerine istekleri ve fikirleri kabul ettirme konusunda dayatmacı bir tutum sergilendiğinde ortaya çıkar.

Problem Çözme:

- Kavga etme türü tepki açıklandıktan sonra problem çözme türü tepki üzerinde durulur. Grup üyelerinden çatışmaya problem çözme türü tepki göstermenin anlamını açıklamaları ve günlük yaşamlarından bu tür tepkiye örnek vermeleri istenir, problem çözme türü tepkinin ne gibi sonuçlara neden olacağı sorulur.
- “Problem çözme türü tepkide bulunduğunuz yaşantılarınıza örnek verir misiniz? Problem çözme türünde tepki verildiğinde çatışmanın sonucu nasıl olur?”

- Grup üyelerinden yaşantıları üzerinde konuşulduktan sonra, grup üyelerinin problem çözme yaklaşımının sonuçları konusunda verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır. Daha sonra problem çözme konusunda açıklama yapılır.

Olası yanıtlar:

“Sorunlar çözülecektir”

“Konuşmakla sorunun çözümlenmesi mümkün olmayacaktır”

“Çok sinirli olunca konuşulmuyor”

- Grup üyelerinin yanıtları üzerinde durulduktan sonra problem çözme yaklaşımı açıklanır.
- Problem çözme durumunda çatışma yaşayan taraflar arasında iletişim söz konusudur ve taraflar birbirini suçlamadan, birbirine zarar vermeden ortak sorunlarına odaklaşırlar. Problem çözme yaklaşımını kullanabilen kişiler işbirliğine yatkındırlar ve işbirliğini sağlayabilmek için de iletişim kurulmasının gerektiğini bilirler. Çatışmalara problem çözme türünde tepki göstermek, çatışmaların *kazan-kazan* biçiminde sonuçlanmasını sağlar. Sadece bir kişi için değil her iki taraf için de kazan-kazan türü çatışma çözme söz konusudur. Karşılıklı anlayış, saygı ile tarafların ilişkileri bozulmadan, her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayacak bir çözüme ulaşılabilir.

- Araştırmacı tarafından çatışmaya gösterilen tepkiler açıklandıktan sonra, konunun daha açık hale gelmesi için, aşağıdaki etkinlik yapılır. Grup yelerine aşağıdaki öykü okunur, öykü okunmadan önce üyelere çatışmaya Gösterilen Tepkiler Formu dağıtılır (atışmaya Gösterilen Tepkiler Formu aşağıda verilmiştir). Araştırmacı tarafından öykü okunur, öyküde yer alan kahramanların çatışma çözme sürecindeki tepkileri okunurken, araştırmacı öyküye ara vererek, grup üyelerinden formlara öyküdeki kahramanların nasıl davranması gerektiğini yazmalarını ister. yk araştırmacı tarafından okunurken, Merve ve/veya Sinem'in her bir tepkisinden sonra grup yelerine Merve ve/veya Sinem'in tepkisinin nasıl olması gerektiğinin yazmaları istenir. Örneğin; "Burada Merve'nin tepkisi bu iimdedir, ancak yapıcı bir çözüm için Merve sizce burada nasıl tepki vermeliydi? 1. satıra yazınız" biçiminde araştırmacı öyküyü okurken yönergeler verir. Aynı zamanda Sinem ve Merve'nin her bir olumlu ve olumsuz çatışma çözme davranışlarını 6. satıra yazmaları istenir. Üyelerin tepkileri yazmaları için yeterli süre verildikten sonra, araştırmacı, öyküyü okumaya devam eder. Formlara yelerin adlarını yazmaları istenir, öykü okunduktan sonra formlar araştırmacı tarafından toplanır, oturum sonrasında araştırmacı tarafından değerlendirilir ve bir sonraki oturumun başında, yapılan değerlendirme, grup üyeleriyle paylaşılır.

ÇATIŞMAYA GÖSTERİLEN TEPKİLER FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:				
Nasıl Davranmaları Gerekirdi	Merve		Sinem	
1. SATIR				
2. SATIR				
3. SATIR				
4. SATIR				
5. SATIR				
6. SATIR	Olumlu Çatışma Çözme Davranışları	Olumsuz Çatışma Çözme Davranışları	Olumlu Çatışma Çözme Davranışları	Olumsuz Çatışma Çözme Davranışları

- Araştırmacı formu her grup üyesine dağıttıktan sonra aşağıdaki açıklamayı yapar.

- Sizlere şimdi bir öykü okuyacağım, öykünün kahramanları Sinem ve Merve'dir, Ara sıra öyküyü kesip, kahramanların öyküdeki davranışları yerine nasıl davranmaları gerektiğini, sizlerin, benim belirteceğim satıra yazmanızı isteyeceğim. Eğer kahramanın davranışını onaylıyor ve gerektiği gibi davrandığını düşünüyorsanız, o satıra bir şey yazmayacaksınız. Ayrıca

7. satıra da hem Sinem'in hem de Merve'nin sizce olumlu olan çatışma çözme davranışlarını yazacaksınız. Şimdi öyküyü okumaya başlıyorum. Araştırmacı açıklamayı yaptıktan sonra öyküyü okumaya başlar. Öykü aşağıda verilmiştir.

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ

Merve ve Sinem aynı sınıfı paylaşan iki yakın arkadaşlardır. Sinem öğle tatilinde sınıfta oturmakta ve matematik ödevini yapmaya çalışmaktadır. Merve'nin ise canı sıkılmakta, sınıfta oturmak istememekte ve Sinem ile bahçeye çıkmak istemektedir. Merve Sinem'in yanına giderek (kızgın bir ifade ile) "Öfff senin yüzünden öğle tatilim rezil oluyor, bahçeye çıkamıyorum, sen ödev yaparken ben tek başıma kalıyorum" der. *(Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 1. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem ise yaptığı ödevden başını kaldırmaz ve bağırarak "Beni rahat bırak şu an seninle konuşmak istemiyorum, git başımdan" der. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 1. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Bu sırada sınıfta olan diğer arkadaşları da Merve ve Sinem'in konuşmalarını duyarlar ve onlara bakarlar. Merve de Sinem'e "Sen çok bencilsin, önemli olan senin ödevini bitirmen, benim yalnız kalmam umurunda değil, yeter artık bıktım senin bencilliğinden" diyerek Sinem'in kalem kutusunu masaya vurur. *(Burada grup üyelerinden Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 2. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem sakın bir şekilde Merve'ye bakar "Seni anlıyorum canın sıkıldı ama sen de beni anla lütfen ödevimi bitirmezsem matematik öğretmeni bana kızacak, bu konuyu sonra konuşalım, şu an gerçekten ödevimi bitirmek zorundayım" der. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 3. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Merve ise alaycı bir ifade ile "Tabii haksız olduğunu biliyorsun

ve alttan alıyorsun değil mi? Ödevini evde yapsaydın şimdi senin yüzünden sınıfta olmak zorunda kalmazdım.” *(Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 3. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem “Merve uzattın ama benimle arkadaş olmak zorunda değilsin” der ve ağlamaya başlar. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 4. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Merve de “Sulu göz ne olacak” der ve sınıftan çıkar. *(Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 4. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem'in yanına sınıftaki diğer arkadaşları gelir ve Sinem onlara “Merve'den bıktım artık, sürekli kendi istediklerinin olmasını istiyor” der ve ağlamaya devam eder. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile neler söylemesi gerektiğini 5. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Merve'de tuvalete giderek orada ağlar ve yanına gelen arkadaşlarına “Sinem çok bencil, onun yüzünden ağlıyorum, bana benimle arkadaş olmak zorunda değilsin dedi, Sinem beni istemiyor” der ve ağlar.

- Öykünün okunması bittikten sonra grup üyelerinden, Sinem ve Merve'nin olumlu ve olumsuz çatışma çözme davranışlarını 6. satıra yazmaları istenir. Formlar araştırmacı tarafından toplanır ve ev uygulaması verilir.
- Üyelere okunan öykü yazılı olarak dağıtılır ve öykünün sonunda aşağıdaki sorulara yer verilerek, üyelere bir sonraki oturuma yanıtlayarak formları getirmeleri istenir. (Üyelere ev uygulaması olarak dağıtılan form aşağıda verilmiştir).

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖYKÜSÜ EV UYGULAMASI FORMU

ÖYKÜ:

Merve ve Sinem aynı sınıfı paylaşan iki yakın arkadaşlardır. Sinem öğle tatilinde sınıfta oturmakta ve matematik ödevini yapmaya çalışmaktadır. Merve'nin ise canı sıkılmakta, sınıfta oturmak istememekte ve Sinem ile bahçeye çıkmak istemektedir. Merve Sinem'in yanına giderek (kızgın bir ifade ile) "Öfff senin yüzünden öğle tatilim rezil oluyor, bahçeye çıkamıyorum, sen ödev yaparken ben tek başıma kalıyorum" der. *(Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 1. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem ise yaptığı ödevden başını kaldırmaz ve bağırarak "Beni rahat bırak şu an seninle konuşmak istemiyorum, git başımdan" der. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 1. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Bu sırada sınıfta olan diğer arkadaşları da Merve ve Sinem'in konuşmalarını duyarlar ve onlara bakarlar. Merve de Sinem'e "Sen çok bencilsin, önemli olan senin ödevini bitirmen, benim yalnız kalmam umurunda değil, yeter artık bıktım senin bencilliğinden" diyerek Sinem'in kalem kutusunu masaya vurur. *(Burada grup üyelerinden Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 2. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Sinem sakin bir şekilde Merve'ye bakar "Seni anlıyorum canın sıkıldı ama sen de beni anla lütfen ödevimi bitirmezsem matematik öğretmeni bana kızacak, bu konuyu sonra konuşalım, şu an gerçekten ödevimi bitirmek zorundayım" der. *(Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 3. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir).* Merve ise alaycı bir ifade ile "Tabii haksız olduğunu biliyorsun ve alttan alıyorsun değil mi? Ödevini evde yapsaydın şimdi senin yüzünden sınıfta olmak zorunda kalmazdım." *(Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile*

Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 3. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir). Sinem "Merve uzattın ama benimle arkadaş olmak zorunda değilsin" der ve ağlamaya başlar. (Burada grup üyelerine Sinem'in nasıl bir ifade ile Merve'ye neler söylemesi gerektiğini 4. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir). Merve de "Sulu göz ne olacak" der ve sınıftan çıkar. (Burada grup üyelerine Merve'nin nasıl bir ifade ile Sinem'e neler söylemesi gerektiğini 4. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir). Sinem'in yanına sınıftaki diğer

arkadaşları gelir ve Sinem onlara "Merve'den bıktım artık, sürekli kendi isteklerinin olmasını istiyor" der ve ağlamaya devam eder. (Burada üyelere

Sinem'in nasıl bir ifade ile neler söylemesi gerektiğini 5. satıra yazmaları istenir. Grup üyeleri yazdıktan sonra öykünün okunmasına devam edilir). Merve'de tuvalete giderek orada ağlar ve yanına gelen arkadaşlarına "Sinem çok bencil, onun yüzünden ağlıyorum, bana benimle arkadaş olmak zorunda değilsin dedi, Sinem beni istemiyor" der ve ağlar.

Soru 1. Sizce Sinem ve Merve arasındaki sorun çözülmüş müdür?

Yanıt:

Soru 2. Eğer 1. soruya verdiğiniz yanıt evet ise neden sorunun çözüldüğünü düşünüyorsunuz?

Yanıt:

Soru 3. Eğer 1. soruya verdiğiniz yanıt hayır ise neden sorunun çözümediğini düşünüyorsunuz?

Yanıt:

Soru 4. Öyküde bundan sonrasında neler olacağını siz yazınız.

Yanıt:

5. Oturumun sona erdirilmesi.

- Grup üyelerine bir sonraki oturuma ev uygulamalarını yapmış olarak gelmeleri hatırlatılır, II. oturumun özeti yapılır ve bitirilir.
- Sizlere vermiş olduğum ev uygulamalarını gelecek haftaya yapmış olarak getirmeniz programdan yararlanmanız açısından önemlidir. Bu oturumda çatışma kavramını açıkladık, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu, çatışmaya verilen tepkileri yani; kaçma, kavga etme ve problem çözme türü tepkileri açıkladık. Gelecek hafta da ev ödevleri incelendikten sonra, çatışmaların neden ortaya çıktığı, çatışma çözme yolları üzerinde durulacaktır. Gelecek hafta görüşmek üzere hoşça kalın.

Değerlendirme:

İkinci oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturumun başında bir önceki oturumun özeti yapılarak, ev uygulamasını yapan öğrencilere çikolata verilmiştir. Ev uygulaması olarak verilen amaçlarım formu incelenmiştir ve grup üyeleri ile yazdıkları amaçlar tartışılmıştır. Grup üyelerinin; “okulda barışı sağlamak”, “arkadaşlarımla çatışmalarımı kavga etmeden çözmek”, “olumlu çatışma çözme yollarını öğrenmek” biçiminde amaçlarını belirttikleri görülmüştür. Sonra, grup üyeleri arasında güven duygusunu geliştirmek amacı ile güven yürüyüşü etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinden bazılarının başlangıçta gözlerini kapatarak yürümek istemedikleri gözlenmiştir, ancak araştırmacının da aralarına katıldığını görmeleri, diğer üyelerin rahatlıkla yürüdüklerini gözlemeleri üzerine güven yürüyüşü etkinliğine başlamışlardır. Etkinlik sonunda grup üyeleri; “gerçekten çok eğlendik”, “arkadaşımın beni düşürmeyeceğini anlayınca rahat yürüdüm”, “arkadaşımın düşmemesi için kendimden çok ona dikkat ettim” biçiminde tepkiler vermişlerdir.

Grup üyelerine çatışmaların nedenlerini, çatışmaya gösterilen tepkileri anlatmak amacı ile çatışma çözme şeması formu dağıtılmıştır ve tepegözle yansıtılmıştır. Grup üyeleri yaşadıkları çatışmaların “birbiri ile alay etmeleri”, “farklı düşüncelerde olmaları”, “birbirini rahatsız etmeleri” gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çatışmaya gösterdikleri tepkileri ise; “bağırırım”, “öğretmene söylerim”, “rehberlik servisine giderim”, “arkadaşımın konuşurum” biçiminde ifade etmişlerdir. Çatışmanın nedenleri ve çatışmaya gösterilen tepkiler açıklandıktan sonra çatışmaya gösterilen tepkiler etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerine çatışmaya gösterilen tepkiler formu dağıtılmıştır ve araştırmacının okuduğu çatışma öyküsündeki kahramanların tepkilerini bu form üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Grup üyeleri araştırmacıyı dikkatle dinleyerek, form üzerinde kahramanların vermeleri gereken tepkileri yazmışlardır. Bunun yanı sıra aynı çatışma öyküsünün ev uygulaması olarak hazırlanan formu da grup üyelerine dağıtılmıştır.

Grup üyelerine oturumun özeti yapıldıktan sonra, bir sonraki oturuma kadar ev uygulamalarını yapmaları ve formları getirmeleri istenerek oturum bitirilmiştir.

Fotoğraflar *

Grup üyeleri güven yürüyüşü etkinliği yaparken.



Grup üyeleri çatışmaya verdikleri tepkileri tartışırken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

3. Oturum

Amaç: Çatışma çözme yollarının, çatışmaların hangi yollarla çözümlenebileceğinin ve bu yolların her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin anlaşılması.

Davranışsal Amaçlar:

1. Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarının kavranması,
2. Çatışma çözme yollarının kavranması,
3. Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin kavranması.

Araçlar: Çatışma Çözme Stratejileri Şekli, Çatışma Formu

Ülkeler arasında da kişiler arası ilişkilerde de barışı sağlayan tek şey herkesin hakkına saygılı olmaktır.

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. III. oturumun sloganı pankart halinde yazılacak,
2. Grup üyelerinden toplanan Çatışmaya Gösterilen Tepkiler formları incelenecek grup üyeleriyle paylaşımda bulunmak amacı ile gerekli görülen notlar alınacak,
3. Çatışma Çözme Stratejileri şekli asetata fotokopi çekilecek,
4. Çatışma çözme yolları etkinliğinde kullanılacak kartlar hazırlanacak,
5. Çatışma Formu çoğaltılacak, sticker alınacak.

Uygulama:

1. II. oturumun özeti ve ev uygulamalarının incelenmesi.

- Üçüncü oturumun başında ikinci oturumun özeti yapılır. Çatışmaya gösterilen tepkiler formuna ilişkin yapılan değerlendirmeler üyelerle

paylaşılır, bir önceki oturumda verilen ev uygulamaları toplanır, grup üyeleri tarafından yazılan öyküler okunur, grup üyelerinin görüşleri alınır. Grup üyeleri tarafından doldurulan form ve ev uygulamaları çatışmaya gösterilen tepkiler açısından ele alınır.

- Araştırmacı tarafından yazılan üç farklı sonun olduğu öyküler okunur, aşağıdaki açıklama yapılır.

- Sizlerle geçen haftaki oturumda çatışma kavramının anlamı, çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu, çatışmaya verilen tepkilerin öğrenme yaşantılarına bağlı olarak farklı olduğu, çatışma çözme sürecinde olumlu ve etkili bir ortam oluşturulmasının önemi üzerinde durmuştuk. Şimdi geçen hafta sizlerin okuduğum öykü ile ilgili olarak doldurduğunuz formlar üzerinde konuşacağız. Sizlerin Sinem ve Merve'nin nasıl davranması gerektiğine ilişkin olarak önerileriniz şu şekildedir.

- Her bir durum için, seçilen, grup üyelerinin önerileri okunur, bu öneriler çatışmaya verilen tepkiler –kaçma, kavga, problem çözme- açısından değerlendirilir. Grup üyelerinin görüşleri alınır. Daha sonra verilen ev uygulamaları gönüllü grup üyelerine okutulur, grup üyelerinin yazdıkları “son”lar çatışmaya verilen tepkiler açısından değerlendirilir. Daha sonra araştırmacı tarafından yazılan “son” okunur.

- Sizlerin yazmış olduğunuz sonları okudunuz ve değerlendirdik, şimdi de benim okuyacağım “son”u değerlendirelim. (Araştırmacı öykünün sonunu okur).

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜNÜN SONU

Merve sınıfa döner ve Sinem'in yanına giderek yumuşak bir ses tonu ile "Sinem uygun olduğun zaman seninle konuşmak istiyorum" der. Sinem de "Ödevimi bitirdim artık konuşabiliriz" biçiminde tepki verir. Sırada oturarak konuşmaya başlarlar; Merve Sinem'e "Seninle daha fazla zaman geçirmek istiyorum, öğle tatilinde sana anlatmak istediğim çok şey vardı o nedenle bahçeye çıkmak istedim" der. Sinem de "Ancak ben de öğretmenin beni azarlamasını istemiyorum, gerçekten bugün çıkamazdım, eğer bana benimle konuşmak istediğini bu şekilde söyleseydin, aramızda tartışma çıkmazdı" der ve Merve Sinem'e anlatmak istediklerini anlatmaya başlar.

- Daha sonra araştırmacı tarafından okunan son ile ilgili değerlendirme yapılır. Araştırmacı aşağıdaki açıklamayı yapar.
- Öykünün önceki kısmında kaçma ve kavga davranışları biçiminde tepkiler vardı. Sinem'in konuşmak istememesi, Merve'nin sınıfı terk etmesi kaçma, birbirlerine bağırması, Merve'nin kalem kutusunu sıraya vurması da kavga çatışma tepkileridir. Bu okuduğum sonda ise problem ile ilgili olarak konuştular ve problemi çözdüler. Çatışmaya verilecek en iyi tepki problem çözmedir. Bu durumda her iki taraf da kazanır.

2. Üç farklı sonuçla biten öykü.

- Çatışmaya gösterilen tepkilerin çatışmaların sonucunu nasıl etkilediğini daha açık biçimde göstermek amacı ile aşağıdaki etkinlik yapılır.
- Araştırmacı tarafından yazılan üç farklı öykü grup üyeleri tarafından canlandırılır ve her bir öykü sonunda grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur.
 - Bu öyküde çatışmaya ne tür tepki verilmiştir? Neden?
 - Öyküdeki çözümde öfkelenen taraf var mı?
 - Öyküdeki çözümde duyguları incinen, üzülen taraf var mı?
 - Öyküdeki çözümde kazanan taraf ya da taraflar var mı? Kim?
 - Öyküdeki çözümde kaybeden taraf ya da taraflar var mı? Kim?

- Öyküdeki çözüm her iki tarafın da gereksinimlerini gideriyor mu? Neden?

Çatışma Öyküsü:

Özgür ile Meral ilköğretim 7. sınıf öğrencisidirler, iki yıldır aynı sınıfa devam etmektedirler. Meral çalışkan bir öğrencidir ve Özgür Meral'e sürekli "inek" demektedir. Meral, Özgür'ün sınıftaki diğer arkadaşlarının da "inek" demesi konusunda baskı yaptığından, çalışkan olduğu için dışlanmasını sağlamaya çalıştığından şüphelenir. Meral bu durumdan çok rahatsız olur ve Özgür ile konuşmak için yanına gider.

1. Sonuç:

Meral: Özgür sen çok kötüsün, iğrenç birisin. Sürekli olarak bana "inek" diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda kötü şeyler söylüyorsun, derslerim iyi olduğu için beni kıskanıyorsun, bana neden "inek" diyorsun?

Özgür: Sen ne diyorsun ya?

Meral: Son iki aydır bana neden kötü davranıyorsun, neden "inek" diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda neden kötü şeyler söylüyorsun? Benden ne istiyorsun?

Özgür: Hiçbir şey (Oradan ayrılır)

2. Sonuç:

Meral: Özgür sen çok kötüsün, iğrenç birisin. Sürekli olarak bana "inek" diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda kötü şeyler söylüyorsun, derslerim iyi olduğu için beni kıskanıyorsun, bana neden "inek" diyorsun?

Özgür: Sen ne diyorsun ya?

Meral: Son iki aydır bana neden kötü davranıyorsun, neden "inek" diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda neden kötü şeyler söylüyorsun? Benden ne istiyorsun?

Özgür: Ben istediğimi yaparım, istediğimi söylerim. Çekil git şuradan.

Meral: Seni sınıf öğretmenine şikayet edeceğim, ödevlerini hep Metin'e yaptırdığını, benimle dalga geçtiğini anlatacağım. Hem Selin'in defterini

yırtan da sensin biliyorum bunları hepsini anlatacağım.

Özgür: Aman çok korktum, hele bir söyle de başına gelecekleri gör.

3. Sonuç:

Meral: Özgür sürekli olarak bana “inek” diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda kötü şeyler söylediğinden, derslerim iyi olduğu için beni kıskandığından şüpheleniyorum, bana neden “inek” diyorsun?

Özgür: Ne dediğini anlamıyorum, neden bahsediyorsun, bu kadar kızgın olmanı gerektirecek ne oldu ki?

Meral: Son iki aydır bana neden kötü davranıyorsun, neden “inek” diyorsun, arkadaşlarıma hakkımda neden kötü şeyler söylüyorsun?

Özgür: Bir dakika dur şimdi, ben sınıfta kimseye hakkında kötü bir şey söylemiyorum, bana böyle bir suçlamada bulunman beni öfkeliendirdi, ayrıca sana şakayla söylenen bir sözün seni neden bu kadar kızdırdığını anlamadım, biraz daha sakin olup anlatır mısın?

Meral: Bana “inek” demen beni çok üzüyor, kendimi çok kötü hissediyorum, sınıftaki diğer arkadaşlarım da senin bu sözüne gülüyorlar.

Özgür: Bu kadar üzüldüğünün farkında değildim, bana da “sırık” diyorlar, biliyorsun hepimizin bir lakabı var, senin de hiç kızar, üzülür gibi bir durumun yoktu, o yüzden bu şakaya devam ettim.

Meral: Gerçekten çok üzülüyorum, derste öğretmenin sorularını yanıtlamaktan, ders anlatmaktan çekiniyorum.

Özgür: Bunları hissetmen beni üzdü, artık sana “inek” demem ama şunu bil ki şaka yapıyordum. Ancak sınıftakilere seni kötülediğimi nereden çıkardığını anlamadım? Böyle bir suçlama çok üzdü beni.

Meral: Ya aslında bilmiyorum, sınıftaki bazı arkadaşlarım benden uzaklaştı, ben de senin onlara hakkımda kötü şeyler söylediğini düşündüm.

Özgür: Hayır ben bir şey söylemedim, sadece sana şaka yapıyordum o kadar. Bence onlarla konuşup, senden neden uzaklaştıklarını öğren.

Meral: Haklısın senden şüphelendiğim için özür dilerim, onlarla konuşacağım.

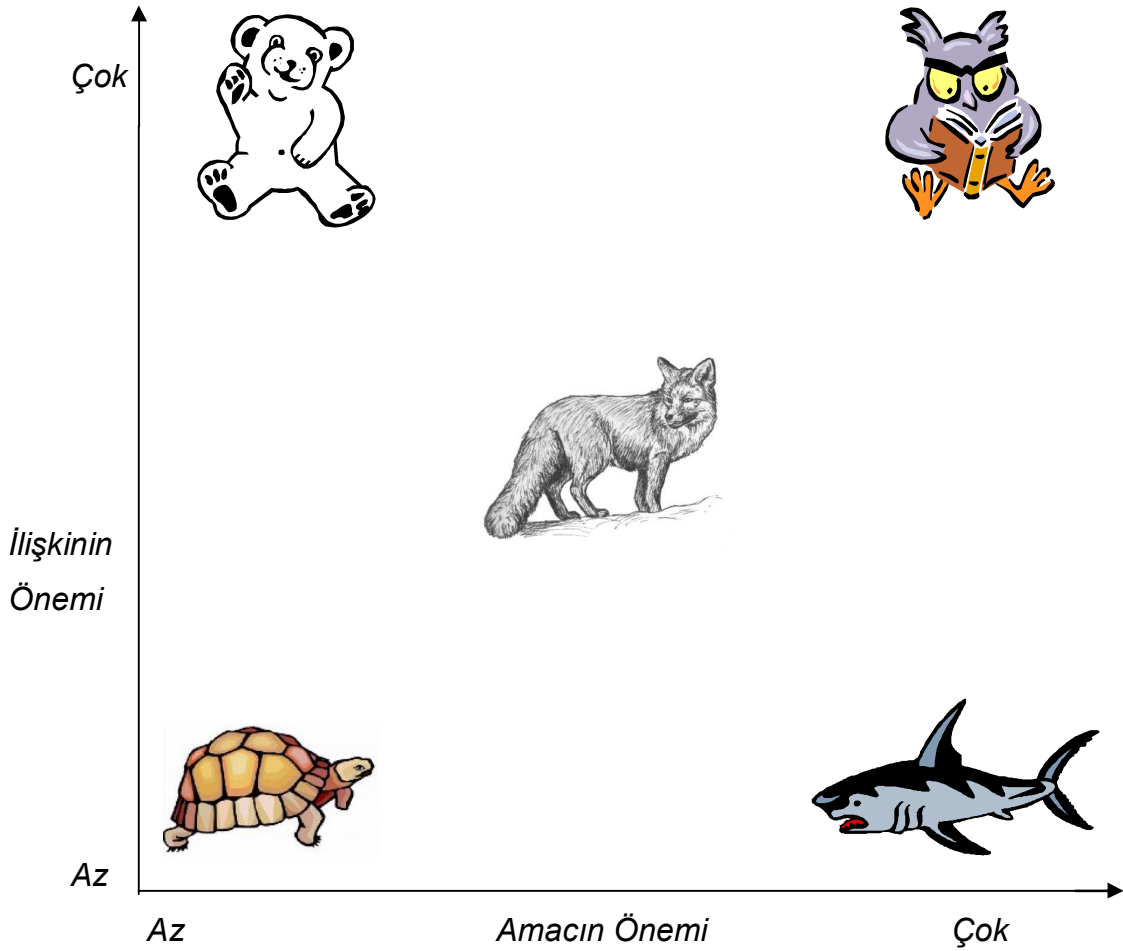
Özgür: Ben de farkında olmadan seni üzmüşüm özür dilerim.

- Yukarıdaki üç farklı sonuç grup üyeleriyle canlandırıldıktan ve her bir öykü sonunda yukarıdaki sorular grup üyelerine sorulup tartışıldıktan sonra en iyi yaklaşımın problem çözme olduğu belirtilerek çatışma çözme yolları üzerinde durulur.

3. Çatışma çözme yolları.

- Grup üyelerine çatışma çözme yolları hakkında bilgi vermeden önce kendilerine çatışma çözümlerinde kullanılan yolların neler olabileceği sorulur. Her bir yanıt tahtaya yazılır ve yanıtlar üzerinde konuşulur. Araştırmacı tarafından aşağıdaki sorular sorularak, açıklamalar yapılır.
- “Günlük yaşamda karşılaştığınız çatışmaları nasıl çözüyorsunuz?”
- Olası yanıtlar:**
- “Sorun neyse konuşurum”
 - “Sorun üzerinde konuşmam”
 - “Benim dediğimin olması için diretirim”
 - “Ortak çözüm yolu bulurum”
 - “Hiç üstünde durmam”
- Grup üyelerinin yanıtları alındıktan sonra araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.
- Çatışmaları çözerken kullanılan çatışma çözme yolları ilk çocukluk yıllarından itibaren öğrenilmeye başlanır. Çatışma anında bu yollar doğal olarak devreye girer ve farkında olmadan kullanılır. Şimdi sizlere bu yolların her birini hayvan adı ile sembolize ederek anlatacağım.
- (Araştırmacı Johnson ve Johnson (1994) tarafından geliştirilen çatışma çözme stratejileri şeklini asetatla grup üyelerine göstererek açıklamasına devam eder).

ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ



- Asetattan da izleyebileceğiniz gibi her bir çatışma çözme yolu birer hayvanla sembolize edilmiştir. Şekilde gördüğünüz gibi oyuncak ayı, baykuş, tilki, kaplumbağa ve köpek balığı beş ayrı çatışma çözme yolunu temsil etmektedir. Sizlere çatışma çözme yollarını açıklayacağım ve sizlerden o çatışma çözme yolunun sembolünün hangi hayvan olduğunu ve nedenini bulmanızı isteyeceğim.

1. Kaçınma, Geri Çekilme: Kaçınma, geri çekilme çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler sorunları ortaya çıkarıp, çözmekten kaçınırlar. Çatışmalardan kaçarlar, çatışma yaratan kişilerden uzak dururlar, çatışmaları çözmeye çalışmanın boş bir çaba olduğuna inanırlar. Çaresizlik duyguları yaşarlar. Çatışmalarıyla yüz yüze gelmek yerine fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilmeyi tercih ederler. Bu bir tür kendi kabuğuna çekilme

davranışıdır ve böyle kişiler hem kendi gereksinimlerini hem de başkalarının gereksinimlerini göz ardı ederler.

Sizce kaçınma, geri çekilme türünde çatışma çözme yolu şeklindeki hayvanlardan hangisi ile sembolize edilmektedir?

- Grup üyelerinin söyledikleri hayvan isimleri tahtaya yazıldıktan ve neden o hayvan ile sembolize edildiğine ilişkin açıklamaları alındıktan sonra, araştırmacı tarafından açıklama yapılır.

- Kaçınma, geri çekilme türü çatışma çözme yolu KAPLUMBAĞA ile sembolize edilmektedir. Bildiğiniz gibi kaplumbağa dış çevreyle ilişkisi olmayan, sırtında taşıdığı evinde yaşayan bir hayvandır. Şimdi diğer çatışma çözme yoluna geçiyorum.

2. Verme, Yatıştırma: Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler için kendi istekleri ve gereksinimleri önemli değildir, her zaman diğer insanların isteklerini ve gereksinimlerini vermeye çalışırlar. Onlar için insan ilişkileri çok önemlidir, başkaları tarafından hep kabul edilmeyi ve sevmeyi isterler. İnsanların birbirlerine zarar vermeden sorunları hakkında konuşamayacaklarına inandıkları için bir tatsızlık çıkmaması ve insanların incinmemesi için çatışmalardan kaçınmaları gerektiğine inanırlar. Bu çatışma çözme türünü benimseyen kişiler herkesi mutlu edebilmek ve ilişkilerini sürdürebilmek için çatışmalarda yatıştırıcı rolünü üstlenirler. Çevrelerindeki kişilere “amaçlarımdan ve gereksinimlerimden vazgeçiyorum yeter ki beni sev” mesajını verir gibidirler.

Sizce verme, yatıştırma türü çatışma çözme yolu şeklindeki hayvanlardan hangisi ile sembolize edilmektedir?

- Grup üyelerinin söyledikleri hayvan isimleri tahtaya yazıldıktan ve neden o hayvan ile sembolize edildiğine ilişkin açıklamaları alındıktan sonra, araştırmacı tarafından açıklama yapılır.

- Verme, yatıştırma türü çatışma çözme yolu OYUNCAK AYI ile sembolize edilmektedir. Çünkü oyuncak ayı insanları mutlu etmektedir ve sevimlidir.

3. Güçlü Olma, Hep Kazanma: Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler kendi gereksinimlerini karşılayabilme çabasıdadırlar. Bu tür insanlar çatışmalarda kendi çözümlerini dayatırlar, karşılarındaki kişileri zorlarlar, gerekirse zor da kullanırlar. Her zaman kendi amaçları ön plandadır, onlar

için ilişkiler önemsizdir. Diğer insanların onları kabul etmesine, sevmesine önem vermezler, ne pahasına olursa olsun kazanmak isterler. Çatışma ortamını kazan-kaybet ortamı olarak görürler, amaçları ise hep kazanan olmaktır, onlar için kazanmak güç ve gurur kaynağıdır. Kaybetmek ise zayıflık, başarısızlık ve yetersizlik duyguları yaşamalarına neden olur. Kazanmak için; gözdağı verirler, şiddet kullanırlar ve karşılarındaki kişiyi ezmek isterler.

Sizce güçlü olma, hep kazanma türünde çatışma çözme yolu şekildeki hayvanlardan hangisi ile sembolize edilmektedir?

- Üyelerin söyledikleri hayvan isimleri tahtaya yazıldıktan ve neden o hayvan ile sembolize edildiğine ilişkin açıklamaları alındıktan sonra, araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.

- Güçlü olma, hep kazanma türü çatışma çözme yolu KÖPEK BALIĞI ile sembolize edilmektedir. Köpek balıklarının tek amacı avını yakalamak, yemek ve karnını doyurmaktır. Diğer çatışma çözme yoluna geçiyoruz.

4. Problemi Görme, Uzlaşma Yolları Arama: Bu tür çatışma çözme yolunu kullanan kişiler kendi amaçlarını gözetirken ilişkilere de önem vermeyi ihmal etmezler. Bu kişiler hep uzlaşma ararlar, kendi çıkarlarından vazgeçerken, karşılarındaki kişileri de kendi çıkarlarının bir kısmından vazgeçmeye ikna ederler. Her iki tarafın da kazanabileceği çözüm yolları bulmaya çalışırlar; kazan-kazan yaklaşımını benimserler ve her iki tarafın da kazanabilmesi için özveride bulunabilirler.

Sizce problemi görme, uzlaşma yolları arama türünde çatışma çözme yolu şekildeki hayvanlardan hangisi ile sembolize edilmektedir?

- Üyelerin söyledikleri hayvan isimleri tahtaya yazıldıktan ve neden o hayvan ile sembolize edildiğine ilişkin açıklamaları alındıktan sonra, araştırmacı tarafından açıklama yapılır.

- Problemi görme, uzlaşma yolları arama türü çatışma çözme yolu TİLKİ ile sembolize edilmektedir. Tilki oldukça kurnaz ve akıllıca çözüm yolları bulabilen bir hayvan olarak bilinmektedir. Şimdi de son çatışma çözme yolundan söz edeceğim;

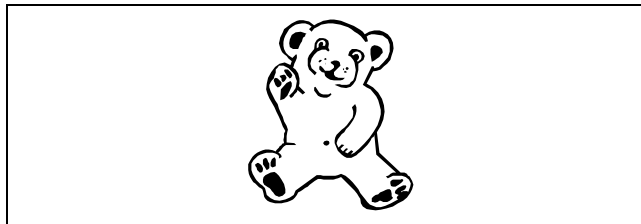
5. Problem Çözme, Tartışabilme, Yüzleşebilme: Bu tür çatışma çözme yolunu benimseyen kişiler her iki tarafın da gereksinimlerine önem verirler ve

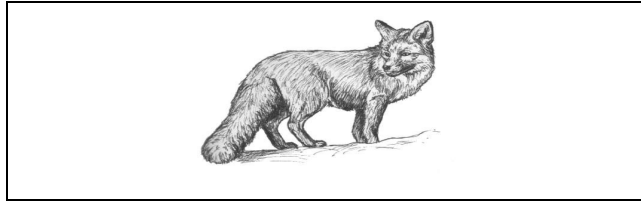
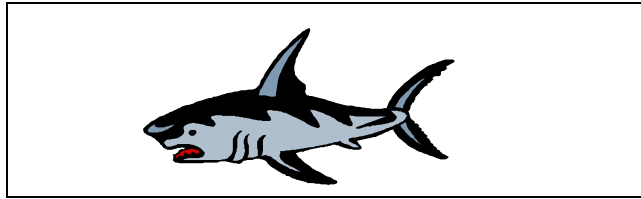
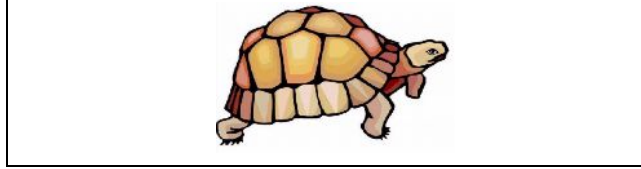
gereksinimleri karşılayabilmenin yollarını birlikte ararlar. Tartışmaya açıktırlar, hem her iki tarafın amaçlarına hem de ilişkilerin sürdürülmesine aynı derecede önem verirler. Çatışma sırasında her iki tarafın da kendi görüşlerini açıklaması anlaşmaya varabilmek için önemlidir. Çatışmalardan kaçmak yerine yüzleşmeyi tercih ederler, her iki tarafa da doyum sağlayacak çözümler bulabilmeye çalışırlar. Bu kişiler çatışmaları ilişkilerin geliştirilmesi için bir araç olarak görürler. Onlara göre çatışmalar ilişkileri geliştiren bir araçtır ve çatışmaların çözülmesi insanlar arasındaki gerilimi azaltarak, onların gelişimlerine katkıda bulunur. Çatışma yaşayan kişiler her iki tarafın gereksinimlerine doyum sağlayıcı, adil, kabul edilebilir çözümler buluncaya kadar çözüm arayışlarını sürdürürler. Genellikle bu tür bir çatışma çözme yoluyla taraflar uzlaşarak aralarında bir anlaşmaya varabilirler ve her iki taraf da kazanır.

Problem çözme, tartışabilme ve yüzleşebilme türü çatışma çözme sembolize eden hayvan, şekilde de tek kalan hayvan olan BAYKUŞtur. Baykuş akı, düşünmeyi, zekayı temsil ettiği için problem çözme, tartışabilme ve yüzleşme türü çatışma türlerinin sembolü olarak kullanılır.

- Grup üyelerine açıklamalar yapıldıktan yukarıdaki beş çatışma çözme yolunun kullanılmasının ne gibi sonuçlara yol açacağına anlaşılması amacı ile etkinlik yapılır.
- Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan, üzerinde oyuncak ayı, tilki, köpek balığı, kaplumbağa ve baykuş resmi olan kartlar rastlantısal olarak grup üyelerine dağıtılır (her bir hayvan figürünün resminin eşit miktarda olmasına dikkat edilir). Her grup üyesi kartını yakasına takar. (Etkinlikte kullanılan yaka kartları aşağıda verilmiştir).

ETKİNLİKTE KULLANILAN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ YAKA KARTLARI





- Üyelerden rastlantısal olarak oluşturulan ikili gruplarla aşağıdaki diyalogu canlandırmaları istenir. Gerekirse bir grup üyesi ile de araştırmacı grup oluşturabilir. Araştırmacı tarafından grup üyelerine açıklama yapılır.
- Sınıf arkadaşınız da siz de tiyatro etkinliğine başvurmak istiyorsunuz. Ancak sadece bir öğrenci için yer olduğunu öğreniyorsunuz. Her ikiniz de tiyatro etkinliğine kendi adınızı yazdırmak ve o etkinlikte yer almak istiyorsunuz.
 - Grup üyelerine aşağıdaki diyalog okunur.

A Öğrencisi: Tek kişi için yer kalmış ama ben o etkinlikte yer almayı çok istiyorum.

B Öğrencisi: Ben de tiyatro dışında başka etkinlikte yer alamam.

- Yukarıdaki diyalog grup üyelerine okunduktan sonra, araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılarak etkinlik başlatılır.

- Şu an etkinliğe adınızı yazdırmak için, A ve B öğrencisi olarak okul müdür yardımcısının odasının önündesiniz, bu konuda aranızda çatışma çıkıyor, her biriniz yakanızda resmi olan hayvanın temsil ettiği çatışma çözme yolunu kullanarak birbirinizle iletişim kurunuz.

- İkili gruplar halinde üyelerin iletişimleri izlenir. Rastlantısal gruplar oluşacağı için; oyuncak ayı-oyuncak ayı gibi çatışmaya aynı tür tepki gösteren üyelerin oluşturacağı diyaloglar olabileceği gibi, kaplumbağa-köpek balığı gibi çatışmaya farklı türde tepki gösteren üyelerin oluşturacağı diyaloglar da izlenebilir.

- Her diyalog sonrasında, araştırmacı, aşağıdaki soruları sorar:

- “Temsil ettiğiniz hayvanın çatışmaya gösterdiği tepki size uygun mu?”

- “Kendinizi bu tür tepkide bulunurken nasıl hissettiniz?”

- “Diğer arkadaşınızın çatışmaya gösterdiği tepki karşısında neler hissettiniz?”

- Her diyalog sonrasında grup üyelerinden alınan yanıtlar üzerinde konuşulur ve gerekli açıklamalar yapılır.

Bütün diyaloglar izlendikten sonra da grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:

- “Günlük yaşamınızda en fazla hangi hayvanın, sizin çatışmalara gösterdiğiniz tepkileri, temsil ettiğini düşünüyorsunuz? Neden?”

Olası yanıtlar

“Oyuncak ayı çünkü başkalarının iyiliğini düşünüyorum, onları kırmak istemiyorum”

“Kaplumbağa çünkü sorun çıkmasını istemiyorum, kavga etmek istemiyorum”

“Köpekbalığı çünkü hakkımı savunmam gerekiyor”

“Baykuş çünkü en iyi yol konuşmaktır, her iki tarafın da hakkını savunmaktır”.

“Tilki çünkü her iki tarafın da bazı şeylerden vazgeçerek bir anlaşma yapılması gerektiğini düşünürüm”.

4. Oturumun sona erdirilmesi.

- Oturumun özeti yapılır ve grup üyelerine ev uygulaması verilir. Araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.

- Sizlerden şimdi dağıtacağım form üzerinde, bir hafta boyunca evde, okulda ya da bulunduğunuz farklı mekanlarda (sinema, kafeterya, alış-veriş merkezi gibi) çatışmaya gösterdiğiniz tepkileri, karşı tarafın gösterdiği tepkiyi, o anki duygu ve düşüncelerinizi, çatışmanın nasıl sonlandığını not etmenizi istiyorum. Gelecek hafta bulduğumuzda formlarınızı toplayacağım ve her biri ile ilgili olarak birlikte değerlendirme yapacağız.

- Grup üyelerine aşağıdaki çatışma formu dağıtılır. (Çatışma formu aşağıda verilmiştir).

Değerlendirme:

Üçüncü oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. İkinci oturumun özeti yapılarak ve ev uygulamaları toplanarak oturum başlatılmıştır. Grup üyeleri ile birlikte çatışma öyküsüne ilişkin olarak doldurdıkları çatışmaya gösterilen tepkiler formları incelenmiştir. Grup üyelerinin çoğunun, çatışma çözme öyküsündeki kahramanların olumsuz çatışma çözme davranışlarını doğru olarak belirledikleri, olumlu çatışma çözme tepkilerine ilişkin cümleler yazdıkları görülmüştür. Ev uygulamasını yapan grup üyelerine sticker verilmiştir, yapmayan grup üyelerine de daha sonra ev uygulamalarına getirdiklerinde sticker verileceği söylenmiştir. Araştırmacı çatışma öyküsünün sonunu okuduktan sonra grup üyeleri ile bu sonu tartışmıştır.

Çatışmaya gösterilen tepkileri açıklamak amacı ile üç farklı son ile biten öykü etkinliği yapılmıştır. Bu öyküleri canlandırmak amacı ile grup üyelerinin hemen hepsinin gönüllü olduğu, canlandırma için seçilmeyen grup üyelerinin kırıldığı görülmüştür. Grup üyelerine program boyunca birçok canlandırma yapılacağı, hepsinin bu canlandırmalarda birkaç kez rol alacağı söylenmiştir. Bir öğrencinin hiçbir canlandırmaya gönüllü olmadığı, canlandırmalara katılmaya yönelik önerileri reddettiği gözlenmiştir. Öykülerin canlandırılması bittikten sonra her öykü grup üyeleri ile tartışılmıştır; çatışmaya gösterilen kaçma, kavga etme ve problem çözme tepkileri ile ilgili açıklama yapılmıştır.

Grup üyelerine çatışma çözme stratejilerini açıklamak amacı ile tepegözle çatışma çözme stratejileri grafiği yansıtılmıştır. Grup üyelerine kaçınma, geri çekilme; verme, yatıştırma; güçlü olma, hep kazanma; problemi görme, uzlaşma yolları arama ve problem çözme, tartışabilme çatışma çözme yolları açıklanarak bu çatışma çözme yollarının şekilde hangi hayvanla sembolize edildiğini bulmaları istenmiştir. Grup üyelerine; hayvanların şekilde buldukları yerin, amacın önemi ve ilişkinin öneminin az ya da çok olmasının anlamı anlatılmıştır. Grup üyelerinin; baykuşun şekilde problem çözme çatışma çözme yolunu sembolize etmesine şaşırarak gözlenmesi üzerine aslında baykuşun aklın ve bilgeliğin sembolü olduğu

belirtilerek, kültürümüzde baykuşun uğursuz sayılmasının nedenlerinin tesadüflerden kaynaklandığı açıklanmıştır.

Grup üyelerine çatışma çözme senaryosu verilerek bu senaryoyu ikili gruplar halinde canlandırmaları istenmiştir. Üyelerin bazılarının ikili grup olmakta zorlandığı, kimle olacağına karar veremediği gözlenmiştir, bu üyelere de yönlendirme yapılarak gruplar oluşturulmuştur. Üyeler tesadüf olarak dağıtılan çatışma çözme stratejilerini sembolize eden hayvan resimlerinin bulunduğu kartları yakalarına takmışlardır. Üyelerin canlandırmalar sırasında oldukça eğlendikleri gözlenmiştir, bazı üyelerin yaka kartındaki hayvanın sembolize ettiği çatışma çözme yolunun ne olduğunu anımsadıklarını gözlenmiştir, bunun üzerine tekrar açıklama yapılmıştır. Etkinlik bitiminde üyelere günlük yaşamda en çok hangi çatışma çözme yolunu kullandıklarının sorulması üzerine bazı üyelerin “ben oyuncak ayıyım”, “ben baykuşum” dediği görülmüştür.

Oturumun sonunda ev uygulaması olarak çatışma formu dağıtılmıştır ve formu nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklama yapılmıştır. Üyelerden bazılarının ev uygulamasını yapanlara bir armağan olup olmadığını sorması üzerine sticker verileceği söylenmiştir. Oturumun özeti yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Fotoğraflar *



Grup üyeleri çatışma çözme öyküsü canlandırırken.



Grup üyeleri çatışma öyküsü canlandırırken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

4. Oturum

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

Davranışsal Amaçlar:

1. Etkin dinleme ve yapıcı konuşma becerileri kazandırma,
2. Duyguları anlamak için dinleme becerisi kazandırma,
3. Duyguları ve olayları ayırt etme becerisi kazandırma.

Araçlar: Dinleme Cümleleri Formu, Duygu Cümleleri Formu, Duygu ve Olay İfade Etme Formu, Duyguları ve Düşünceleri İfade Etme Formu.

**Dinlemezseniz anlamazsınız ve de
anlaşılamazsınız.**

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. IV. Oturumun sloganı pankart halinde hazırlanacak,
2. Dinleme ve Duygu Cümleleri formları asetata fotokopi çekilecek,
3. Duygu ve Olay İfade Etme Formu fotokopi ile çoğaltılacak,
4. Duyguları ve Düşünceleri İfade Etme Formu çoğaltılacak.

Uygulama:

1. Bir önceki oturumun özeti ve ev uygulamalarının incelenmesi.

- Grup üyelerine bir önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra, ev uygulamaları toplanır, grup üyeleri ile paylaşımda bulunularak değerlendirme yapılır.

2. Etkin dinleme ve yapıcı konuşma becerilerinin kazandırılması.

- Etkin dinleme ve konuşma becerilerinin kazanılmasını vurgulamak için öncelikle aşağıdaki etkinlik yapılır.

- Grup üyelerinin birbiri ile konuşmasının, birbirlerini dinlemenin önemi vurgulanır. Gönüllü üç grup üyesi seçilir, bir ip verilerek, gözlerini kapatıp birbirleri ile konuşarak, bu ipten bir kare oluşturmaları istenir. Daha sonra yedi gönüllü grup üyesi ile aynı etkinlik uygulanır. Araştırmacı tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.
 - Şimdi sizlerle bir oyun oynayacağız üç gönüllü istiyorum, gözlerinizi kapatacaksınız, sizlere vereceğim ipten, birbirinizle istediğiniz gibi iletişim kurarak bir kare oluşturmanızı istiyorum, diğer üyeler gruba herhangi bir biçimde müdahale etmeyecekler. Başlayabilirsiniz.
 - Etkinlik bittikten sonra grup üyelerinin görüşleri ve neler hissettikleri öğrenilir. Araştırmacı yapılan etkinliğin amacını açıklar.
 - Sizler ipin içine girdikten sonra her biriniz kendi başınıza hareket etmeye başladınız, birbiriniz ile iletişim kurup, ortak amaçlar belirleyip, birlikte hareket ederek sonuca ulaşabilirsiniz. Kişi sayısı az olduğunda iletişim kurma, birbirinizi dinleme olasılığınız fazla iken kişi sayısı artınca birbirinizi dinlemeniz ve ortak davranışlarda bulunabilme olasılığınız azaldı. Birbirinizi görmesiniz de grupta kimler olduğunu biliyordunuz, bu etkinlikteki amaç, etkinlikte yer alan üyelerin birbirini dinlemeleri, işbirliği yapabilmeleri, amaçlarını belirlemeleri ve amacı gerçekleştirebilmek için birlikte hareket edebilmeleridir. Bir sorunu çözebilmek için birbirimiz ile iletişim kurmamız, birbirimizin söylediği çözüm yollarını dinlememiz ve uygun çözüm yollarını belirleyerek, işbirliği içinde hareket etmemiz gereklidir.
 - Araştırmacı tarafından çatışma durumlarında etkin dinleme ve yapıcı konuşmanın problem çözme açısından önemli olduğu vurgulanır ve grup üyelerine sorular sorularak etkin dinleme ve yapıcı konuşma becerileri açıklanır. Üyelerin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır. Araştırmacı aşağıdaki soruları sorar.
 - “Sizler günlük yaşamınızda daha çok dinleyen kişi mi yoksa konuşan kişi mi olursunuz?”
- Olası yanıtlar:**
- “Biz hep konuşuruz”
- “Belli olmuyor, duruma göre değişir”
- “Hangi durumlarda dinleyen hangi durumlarda konuşan kişi olursunuz”

Olası yanıtlar:

“Okulda, derslerde dinleriz”

“Arkadaşlar arasındayken konuşuruz”

- “Sizce konuşma becerisi mi yoksa dinleme becerisi mi daha önemlidir?”

Olası yanıtlar:

“İkisi de”

“Konuşmak daha önemli, ne demek istediğimizi anlatmak önemli”

“Dinlemek önemli”

- Üyelerin yanıtları alındıktan sonra etkin dinlemenin ve yapıcı konuşmanın önemi açıklanır.

- Çatışmayla baş edebilmede ve başarılı bir biçimde çatışmaları çözebilmede temel iletişim becerilerinin bilinmesi ve bu alanda beceri kazanmak oldukça önemlidir. Çatışmalar genellikle kişiler arasındaki iletişim sorunlarından kaynaklanmaktadır. İletişimin gerçekleşmesi için konuşma sırasında dinleyen kişinin, konuşan kişinin önemli düşünce, tutum ve duygularını duyduğunu, anladığını karşı tarafa hissettirmeli ve geri bildirimde bulunmalıdır. Konuşan kişi dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissedemezse iletişim kesilir. Daha kötüsü kişiler arasındaki dostluklar, arkadaşlıklar biter.

Aşağıdaki cümleler tepegözle yansıtılarak, gösterilir ve üyelerin bu cümleler ile ilgili düşünceleri öğrenilir.

DİNLEME CÜMLELERİ FORMLARI

***ETKİN DİNLEME, KONUŞMACININ BÜTÜN DİKKATİNİ KENDİ
ANLATTIKLARINA VE DUYGULARINA
YOĞUNLAŞTIRABİLMESİNİ SAĞLAR***

***ETKİLİ DİNLEME SESSİZ KALINIRKEN, ETKİLİ BİR BİÇİMDE DİĞER
KİŞİYLE BİRLİKTE OLMAKTIR***

**ETKİLİ DİNLEME, DİNLEYENİN NE KADAR ÇOK ŞEY DUYDUĞUNU
DEĞİL, KONUŞMACININ KENDİ ANLATTIKLARINI DUYMASINI
SAĞLAMAKTIR**

- Grup üyelerinin yukarıdaki cümlelerle ilgili görüşleri öğrenildikten sonra, araştırmacı, etkin dinleme ve yapıcı konuşmanın problem çözme açısından önemini açıklamaya devam eder.
- Bir insan iyi bir konuşmacı olduğu kadar iyi bir dinleyici de olmalıdır. Bazen insanlar karşısındaki kişinin ne söylediğini gerçekten dinleyip anlamadan tepkide bulunurlar; kendi kendilerine konuşmayı sürdürürler.
 - Burada araştırmacı grup üyelerine bu tür bir yaşantıları olup olmadığını sorar.
- “Sizlerin karşınızdaki kişiyi dinlemeden, anlamadan tepkide bulunduğunuz ve sonuçta o kişi ile ilişkinizin olumsuz etkilendiği yaşantılar oldu mu? Anlatır mısınız? Neler hissettiniz?
 - Grup üyelerinin yanıtları alınır, her bir yaşantı ile ilgili olarak konuşulur.
- “Peki karşınızdaki kişinin sizi anlamadan, dinlemeden tepkide bulunduğu ve hem sizin hem de karşınızdaki kişinin zor durumda kaldığı durumlar oldu mu? Anlatır mısınız? Neler hissettiniz?
 - Grup üyelerinin yanıtları alınır, her bir yaşantı ile ilgili olarak konuşulur. Üyelerin yaşantıları ile ilgili olarak konuşmalar bittikten sonra araştırmacı etkin dinleme ve yapıcı konuşma konusundaki açıklamasına devam eder.
- Çatışma yaşayan insanların birbirlerini anlamadan, dinlemeden konuşmaları yerine görüş ayrılıklarını, farklı bakış açılarını anlamaya çalışmaları gerekmektedir. Etkili dinleme karşısındaki kişinin anlattıklarının dinleyenin zihninde açıklanmasını, düzenlenmesini buna göre de ya karşı konmasını ya da kabul edilmesini içerir.

- Araştırmacı etkin dinleme ve yapıcı konuşmanın önemini vurguladıktan sonra etkin dinleme tekniklerini grup üyelerinin daha iyi kavraması için bir etkinlik yapar.
- Gönüllü bir grup üyesinden, araştırmacıya, son günlerde yaşadığı bir olayı, okuduğu bir kitabı ya da izlediği bir filmi anlatması istenir. Araştırmacı dinleyici olacak grup üyeleri ile karşılıklı oturur. Bu sırada diğer üyeler de gönüllü grup üyesi ve araştırmacı arasındaki iletişimi gözlemler.
- Grup üyeleri konuşurken araştırmacı ilk olarak;
 - Konuşan grup üyesine bakmayacaktır, etrafa bakacaktır
 - Grup üyesinin sözünü kesecektir
 - Sıkıldığını belli edecektir
 - Diğer grup üyeleri ile ara sıra konuşacaktır
 - Elindeki kağıtlara bakacaktır
- Birinci canlandırma bittikten sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:
 - Dinleyici konuşan grup üyesini dinliyor muydu?
 - Dinleyicinin dinlemediği hangi davranışlarından anlaşılıyordu?
 - Konuşan grup üyesi ne tür tepkiler gösterdi?
 - Sizce konuşmacı kendini nasıl hissetmiştir?
- Üyelerden alınan yanıtlara göre olumsuz dinlemenin özellikleri belirlenir ve tahtaya yazılır. Konuşmacı grup üyesine de konuşurken araştırmacının davranışları karşısında neler hissettiği sorulur.
 - Dinleyen kişinin ne tür davranışları ilginçti?
 - Seni dinlediğini hissettin mi?
 - Dinleyen kişinin seni dinlemediğini ne tür davranışlarından anladın?
 - Konuşma isteğinin ne yönde etkilendi?
- Konuşmacı üyenin de sorulara verdikleri yanıtlara göre iyi bir dinleyici olmayan birinin karşısında konuşmanın ne tür olumsuz sonuçlara neden olduğu belirlenir ve tahtaya yazılır.

Olası sonuçlar:

- “Konuşmacı dinlenilmediğini hissediyor”

- “Konuşmacı dinleyen kişinin tavırlarına öfkeleniyor”
 - “Dinleyen kişi konuşmacının anlattıklarını anlamıyor”
 - “Dinleyen kişi ve konuşmacı arasında gerginlik oluyor”
 - “Dinleyici göz iletişimi kurmuyor”
 - “Dinleyici konuşmacının sözünü kesiyor”
 - “Dinleyici sıkıldığını gösteriyor”
 - “Dinleyici başka şeylerle ilgileniyor”
 - Daha sonra başka bir gönüllü üye ile aynı etkinlik tekrarlanır, ancak bu etkinlikte araştırmacı etkin dinleme özelliklerine uygun olarak dinler.
Grup üyesi konuşurken araştırmacı;
 - Cesaretlendirir
 - Soru sorar
 - Tekrar eder
 - Özetleme yapar
 - Göz iletişimi kurar
 - Vücut dilini kullanır
 - Duyguları yansıtır
 - Baş sallama ya da “hı hı” gibi onaylama davranışlarında bulunur
 - İkinci canlandırma bittikten sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:
 - Dinleyici dinliyor muydu?
 - Dinleyicinin dinlediğini ne tür davranışlarından anladınız?
 - Sizce konuşmacı neler hissetti?
 - Konuşmacı üyeye de konuşurken araştırmacının davranışları karşısında neler hissettiği sorulur.
 - Dinleyen kişinin ne tür davranışları ilginçti?
 - Karşıdaki kişinin seni dinlediğini hissettin mi?
 - Dinleyen kişinin seni dinlediğini ne tür davranışlarından anladın?
 - Konuşma isteğinin ne yönde etkilendi?
 - Grup üyelerinin yanıtları alınarak etkin dinleyicinin özellikleri tahtaya yazılır.
- Olası sonuçlar:**
- “Konuşmacı anlattıklarının ilgiyle dinlendiğini hissediyor”

- “Konuşmacı daha fazla konuşmak için cesaretleniyor”
- “Konuşmacı önemsendiğini hissediyor”
- “Dinleyen kişi göz iletişimi kuruyor”
- “Dinleyen kişinin anlatılanları anladığı hissediliyor”

- Grup üyelerinden alınan yanıtlar üzerinde konuşulduktan sonra, araştırmacı tarafından, etkin dinleme teknikleri açıklanır.

- Etkin dinleme teknikleri; cesaretlendirme, soru sorma, tekrar etme ve özetlemedir;

Cesaretlendirme: Konuşmacının konuşmasını sürdürmesi için onu yüreklendirmektir. Böylece anlatılanlarla ilgilenildiği gösterilmektedir. Örneğin, “biraz daha anlatabilir misin?”, “konu çok ilgimi çekti” gibi.

Soru sorma: Daha çok bilgi almak ve problemi daha iyi anlayabilmek, tanımlayabilmek için soru sorulmasıdır. Açık uçlu ya da kapalı uçlu sorular sorulabilir.

Açık uçlu sorular çok farklı yanıtlar verilmesine neden olur ve konuşmanın sürmesine yol açar, örneğin; “dün arkadaşınla karşılaşınca neler hissettin?” Kapalı uçlu sorular ise “evet” ya da “hayır” gibi yanıtlar verilmesine yol açar “dün arkadaşınla karşılaşınca sevindin mi?”

Tekrar etme: Önemli bulunan duygu ve düşüncelerin dinleyen kişi tarafından tekrarlanmasıdır. Örneğin; “Dün arkadaşınla karşılaşınca kendini mutlu hissettin”.

Özetleme: Konuşmacının anlattıklarını özetleme, uzun öykü içerisindeki önemli duygu ve düşünceleri seçerek, onun anlattıklarının özünün vurgulanmasıdır. Örnek; “anladığım kadarı ile okul yaşamın boyunca hep başarılı olmuşsun, şimdi de çok fazla çalışıyorsun..” gibi.

Grup üyeleri ile aşağıdaki etkinlik yapılarak etkin dinleme tekniklerinin grup üyeleri tarafından anlaşılması sağlanır.

- Gönüllü altı grup üyesinden aşağıdaki diyalogları canlandırmaları istenir. Canlandırmayı yapacak gönüllü üyelere araştırmacı tarafından hazırlanan öykü verilir, okumaları istenir.
- Cesaret Verme Etkin Dinleme Etkinliği: İki grup üyesi karşılıklı oturur. Üyelerden biri araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan çatışma durumunu okur.

Çatışma Durumu:

Öğrenci A: “Sınıf arkadaşım Arda benimle sürekli alay ediyor, tahtaya kalkıp ders anlattığımda öğretmenin ona bakmadığı zamanlarda, karşıdan garip hareketlerde bulunuyor, hareketlerimi, konuşmamı taklit ediyor, geçen gün teneffüste aldığım tostun elimden alıp yedi, onu nasıl engelleyeceğimi bilemiyorum”

Araştırmacı sınıfa dönerek;

- “Sizce Öğrenci B Öğrenci A’nın (burada etkinliği yapan grup üyelerinin isimleri kullanılacaktır) konuşmasını sürdürmesi, anlatmaya devam etmesini sağlaması için ne tür cesaretlendirici sözler söylemelidir?” Sorusunu sorar ve grup üyelerinden gelen yanıtları tahtaya yazar.

Olası yanıtlar:

“Biraz daha anlatır mısınız?”

“Başka neler oldu?”

“Çok ilginç devam eder misin anlatmaya?”

Grup üyelerinin yanıtları alındıktan sonra öğrenci B’den cesaretlendirici sözcükleri Öğrenci A’ya söylemesi istenir.

- Soru Sorma Etkin Dinleme Etkinliği: İki grup üyesi karşılıklı oturur. Üyelerden biri araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan çatışma durumunu okur.

Çatışma Durumu:

Öğrenci A: “Sınıf arkadaşım Arda benimle sürekli alay ediyor, tahtaya kalkıp ders anlattığımda öğretmenin ona bakmadığı zamanlarda, karşıdan garip hareketlerde bulunuyor, hareketlerimi, konuşmamı taklit ediyor, geçen gün teneffüste aldığım tostun elimden alıp yedi, onu nasıl engelleyeceğimi bilemiyorum”

Araştırmacı sınıfa dönerek;

-“Sizce Öğrenci B Öğrenci A’dan (burada etkinliği yapan grup üyelerinin isimleri kullanılacaktır) daha fazla bilgi almak için ve yaşadığı problemi daha iyi anlamak için hangi soruları sormalıdır” Sorusunu sorar ve grup üyelerinden gelen yanıtları tahtaya yazar.

Olası yanıtlar:

“Arda ile kaç yıldır aynı sınıftasınız?”

“Arda’nın sınıftaki diğer arkadaşlarına tavrı nasıl?”

“Arda sana böyle davranınca sen ne yapıyorsun?”

Üyelerin yanıtları alındıktan sonra öğrenci B'den yukarıdaki soruları Öğrenci A'ya sorması istenir.

- Tekrar Etme Etkin Dinleme Etkinliği: İki grup üyesi karşılıklı oturur. Üyelerden biri araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan çatışma durumunu okur.

Çatışma Durumu:

Öğrenci A: “Sınıf arkadaşım Arda benimle sürekli alay ediyor, tahtaya kalkıp ders anlattığımda öğretmenin ona bakmadığı zamanlarda, karşıdan garip hareketlerde bulunuyor, hareketlerimi, konuşmamı taklit ediyor, geçen gün teneffüste aldığım tostun elimden alıp yedi, onu nasıl engelleyeceğimi bilemiyorum”

Araştırmacı sınıfa dönerek;

- “Sizce Öğrenci B Öğrenci A'nın (burada etkinliği yapan grup üyelerinin isimleri kullanılacaktır) belirttiği duyguları, düşünceleri ona tekrar nasıl iletebilir?” Sorusunu sorar ve üyelerden gelen yanıtları tahtaya yazar.

Olası yanıtlar:

“Arda'nın seninle alay etmesi seni üzüyor”

“Arda'nın sen ders anlatırken seni taklit etmesi seni zor durumda bırakmış”

“Arda'nın tostunu alması seni çok öfkelenmiştir”

Üyelerin yanıtları alındıktan sonra öğrenci B'den tekrar etme sözcüklerini Öğrenci A'ya söylemesi istenir.

- Özetleme Etkin Dinleme Etkinliği: İki grup üyesi karşılıklı oturur. Üyelerden biri araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan çatışma durumunu okur.

Çatışma Durumu:

Öğrenci A: “Sınıf arkadaşım Arda benimle sürekli alay ediyor, tahtaya kalkıp ders anlattığımda öğretmenin ona bakmadığı zamanlarda, karşıdan garip hareketlerde bulunuyor, hareketlerimi, konuşmamı taklit ediyor, geçen gün teneffüste aldığım tostun elimden alıp kendi yedi, onu nasıl engelleyeceğimi bilemiyorum”

Araştırmacı sınıfa dönerek;

- “Sizce Öğrenci B Öğrenci A’nın (burada etkinliği yapan grup üyelerinin isimleri kullanılacaktır) anlattıklarından önemli duygu ve düşünceleri seçerek nasıl özetleme yapabilir?” Sorusunu sorar ve üyelerden gelen yanıtları tahtaya yazar.

Olası yanıtlar:

“Anladığım kadarı ile Arda’nın davranışları seni rahatsız ediyor, üzülüyorsun”

“Anlattıklarından Arda’nın seninle alay ettiği, seni taklit ettiği ve zor durumda bıraktığı, senin de buna çok kızdığın anlaşılıyor. Doğru mu?”

“Anlattıklarından Arda’nın sen ders anlatırken seni taklit etmesi, karşıdan hareketler yapmasına kızdığın, onun davranışları karşısında kendini çaresiz hissettiğin anlaşılıyor”.

Grup üyelerinin yanıtları alındıktan sonra öğrenci B’den özetleme sözcüklerini Öğrenci A’ya söylemesi istenir.

3. Duyguları anlamak için dinleme ve duygular ile olayları ayırt etme.

- Grup üyelerine iletişim sırasında kişilerin birbirine iletmeye çalıştıkları mesajların iki yönü olduğundan söz edilir: Olaylar ve duygular arasındaki farka dikkat çekilir. Araştırmacı aşağıdaki sloganları tepegözle gösterir.

DUYGU CÜMLELERİ FORMU

DUYGULARIMIZ YAŞAMIN ÖNEMLİ VE NORMAL BİR PARÇASIDIR

***HER İNSANIN AYNI OLAY KARŞISINDA YAŞADIĞI DUYGULAR
FARKLI OLABİLİR***

DUYGULARIMIZIN DOĞRUSU YA DA YANLIŞI YOKTUR

- Araştırmacı grup üyelerine her bir cümle ile ilgili olarak neler düşündüklerini sorar.

- “Sizce bu cümlelerde anlatılmak istenen nedir? Birinci cümle ile başlayalım:”

Olası yanıtlar:

“Çeşitli duygular içinde olmak normaldir”

“Duygular yaşamımızda önemli yer tutar”

- “Şimdi ikinci cümleye geçelim”.

Olası yanıtlar:

“Hepimizin yaşadığı duygular farklıdır”

“Aynı olay karşısında hepimiz farklı duygular yaşayabiliriz”

- “Peki üçüncü cümle anlatılmak istenen nedir?”

Olası yanıtlar:

“Her türlü duygumuz olabilir”

“Bir duygu için bu duygu doğru ya da yanlış diyemeyiz”

- Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılır, her bir yanıt üzerinde konuşulur. Araştırmacı tarafından gereken açıklamalar yapılır.

- Hepimizin çeşitli olaylar, olgular, kişiler ya da nesnelere ile ilgili değişik duygularımız vardır; duygularımız yaşamımızın önemli ve de normal parçasıdır. Örneğin; “ders çok kötüydü” derken dersten sıkıldığınızı ifade etmektesinizdir, buradaki duygunuz sıkılmaktır, “arkadaşım benimle alay edince onu dövmek istedim” dediğinizde duygunuz öfkedir. Günlük yaşamda hepimizin belirli olaylara ilişkin farklı duyguları olabilir, yani bir olay kimimizi öfkelenendirirken kimimizi üzebilir.

- Grup üyelerinin duygu ifadelerini daha iyi kavrayabilmeleri için her üyenin aklına gelen duyguyu söylemesi istenir ve bu ifadeler tahtaya yazılır. Duygu belirtmeyen ifadeler varsa bu ifadelerin neden duygu belirtmediği grup üyelerine açıklanır. Araştırmacı çatışma çözme sürecinde duyguların belirlenmesi ve anlaşılmasının önemi ile ilgili açıklama yapar.

- Çatışma çözme sürecinde birbirimizin duygularını anlamak oldukça önemlidir. Eğer sizler birbirinizin duygularını anlarsanız aranızdaki problemi çözme konusunda daha fazla istekli olursunuz. Karşınızdaki kişinin

duygularını anlamanız ve bunu ona yansıtmanız o kişinin kendini anlaşılmiş hissetmesine neden olacaktır. Çatışma yaşayan kişiler birbirinin ne tür duygular içinde olduğunu anladıklarında, çatışmayı çözmek için daha kolay işbirliği yapacaklardır. Kişiler birbirine olumsuz duygularını ifade ettiklerinde içlerinde birbirine karşı yoğun öfke duyguları oluşmayacaktır.

- Çatışma durumlarında duyguların ifade edilmesi, duygu ile olgu arasındaki farkın anlaşılması için aşağıdaki etkinlik yapılır.
- Grup üyelerine aşağıdaki form dağıtılır ve her cümlede yaşanan olayı ve yer alan duyguyu alttaki boşluğa yazmaları istenir.

DUYGU VE OLAY İFADE ETME FORMU

<p>1. Alp: “Can yanımdan koşarak geçiyordu, bana çarptı ve düştüm, ayağa kalkıp, ona tekme atıp düşürmek geldi içimden.”</p> <p>Burada yaşanan <i>olay</i> nedir?</p> <p>.....</p> <p>Burada Alp’in <i>duygusu</i> nedir?</p> <p>.....</p>
<p>2. Şule: “Annem Yeliz’in doğum gününe gitmeme izin verince “yaşasın” diye bağırıp, zıpladım.”</p> <p>Burada yaşanan <i>olay</i> nedir?</p> <p>.....</p> <p>Burada Şule’nin <i>duygusu</i> nedir?</p> <p>.....</p>
<p>3. Kaan: “Öğretmen beni tahtaya kaldırıncı ne yapacağımı şaşırdım, ellerim titredi, sorduğu soruyu bilemez de bana kızarsa ne yaparım diye düşündüm.”</p> <p>Burada yaşanan <i>olay</i> nedir?</p> <p>.....</p> <p>Burada Kaan’ın <i>duygusu</i> nedir?</p> <p>.....</p>
<p>4. Sibel: “Sokakta dilenen adamın perişan halini görünce çok ağladım.”</p>

4. Sibel: "Sokakta dilenen adamın perişan halini görünce çok ağladım."

Burada yaşanan *olay* nedir?

.....

Burada Sibel'in *duygusu* nedir?

.....

- Grup üyelerinin her bir cümleye ilişkin yanıtları incelenip, grup üyeleri ile tartışıldıktan sonra araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılır.

- Çatışmaların yapıcı şekilde çözümü için konuşmalarımızda duygularımız üzerinde durmamız, diğer kişinin duygularını anlamamız oldukça önemlidir. Günlük yaşamda duygumuzun ne olduğu sorulduğunda, ya düşüncemizi ya da olayı belirtiriz. Örneğin "Arkadaşın sana küsünce ne hissettin?" Yanıt: "Ona çok fazla haksızlık ettim, onu bırakıp başkaları ile oyun oynadım, çok yalnız kaldı, aslında küsmekte haklı" biçiminde verilebilmektedir. Burada kişi olayları ve düşüncelerini anlatıyor ancak duygusu suçluluktur. Duygularımızla düşüncelerimiz birbiri ile bağlantılıdır ve bu nedenle de duygularımızı kolay fark edemeyebiliriz.

4. Oturumun sonlandırılması ve ev uygulamasının verilmesi.

- Grup üyelerine IV. oturumun özeti yapılır ve ev uygulaması verilir. Aşağıdaki form gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra grup üyelerine dağıtılır ve oturum sonlandırılır.

- Sizlerden dağıtacağım formu gelecek oturuma kadar doldurmanızı rica ediyorum, okulda, evde ve okul ve dışındaki mekanlarda; sokak olabilir, sinema olabilir yaşadığınız olayları not etmeniz ve olay, duygu ve düşünce açısından analiz etmenizi istiyorum. Okulda, evde ve dışarıda yaşadığınız dört olayı, yani okul için dört, ev için dört, dışarısı için dört olayı seçip bu olaylardaki duygu ve düşüncelerinizi not ediniz.

DUYGU VE DÜŞÜNCE İFADE ETME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:			
MEKAN	OLAY	OLAYLA İLGİLİ DUYGUM	OLAYLA İLGİLİ DÜŞÜNCEM
EVDE	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
OKULDA	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
DIŞARIDA (sokak, sinema, kafeterya gibi)	1.		
	2.		
	3.		
	4.		

Değerlendirme:

Dördüncü oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturumun başında üçüncü oturumun özeti yapıldıktan sonra ev uygulamaları toplanmıştır. Ev uygulamalarını yapan öğrencilere sticker verilmiştir. Forma üyelerin genelde okulda yaşadıkları çatışmaları yazıları görülmüştür, çatışmaya genellikle problem çözme tepkisi verdikleri belirlenmiştir, yazılan tepkiler grup üyeleri tartışılmıştır.

Grup üyelerinin; günlük yaşamda dinleyen kişi mi yoksa konuşan kişi mi olduklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar üyelerin genelde dinleme alışkanlıklarının çok fazla olmadığını, günlük yaşamda konuşmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Daha sonra etkili dinleme ile ilgili cümleler tepegözle yansıtılarak grup üyelerinin bu cümlelerle ilgili düşünceleri öğrenilmiştir. Grup üyeleri düşüncelerini; “etkili dinlemek konuşan kişinin duygularını doğru anlamamızı sağlar”, “etkili dinlemek için sessiz kalmak gerekir”, “eğer konuşmacıya anlattıklarını doğru biçimde anlatırsak etkili dinlemiş oluruz” biçiminde belirtmişlerdir. Araştırmacı tepegözle yansıtılan cümlelerle ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra günlük yaşamlarındaki dinleme alışkanlıklarını öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Grup üyelerinden alınan yanıtların bazıları şöyledir; “arkadaşımla bir sorun yaşamıştık, onunla konuşmak istedim ama o beni dinlemedi, bu nedenle benim ne düşündüğümü ne hissettiğimi bilmiyor”, “sınıf arkadaşıma çok sinirlenmiştim, o açıklamalar yapıyordu ama ben sinirimden dinlemedim, anlamadım ne dediğini”, “bir arkadaşım tartıştığında onu sessiz kalarak dinleyemiyorum, konuşmak istiyorum”, “dinleyince kendimi savunamıyorum ki”. Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar ve geçirdikleri yaşantılar tartışılmıştır ve gerekli açıklamalar yapılarak etkili dinlemenin ve yapıcı konuşmanın önemi vurgulanmıştır.

Etkili dinlemenin önemine dikkat çekmek için yapılan bir diğer etkinlikte araştırmacı gönüllü grup üyelerini önce etkili dinleme tekniklerine uygun olmayan biçimde, sonra da etkili dinleme tekniklerini kullanarak dinlemiştir. Araştırmacının konuşmacıyı dinlemediğinde, başka şeylerle

ilgilendiğinde konuşmacı üyenin kendini çok rahatsız hissettiği gözlenmiştir ve bu gözlem etkinlik bitiminde paylaşılarak etkin dinleme teknikleri açıklanmıştır.

Grup üyelerine çatışma öyküsü verilerek üyelerin etkin dinleme teknikleri kullanarak bu öyküleri canlandırmaları istenmiştir. Gönüllü olan tüm üyelere rol verilerek etkinlik gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Hiçbir canlandırmada rol almak istemeyen üye de yüreklendirilerek bir canlandırmada rol alması sağlanmıştır. Grup üyelerinin etkin dinleme tekniklerini kullanarak yaptıkları canlandırmaların dinleme tekniklerini kavramalarında oldukça etkili olduğu gözlenmiştir.

Grup üyelerinin duygu ile olay arasındaki farkı ayırt etmelerine yardımcı olmak için tepegözle duygu cümleleri yansıtılmıştır ve üyelere bu cümlelerde neler anlatılmak istenildiği sorulmuştur. Grup üyelerinin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: “duygularda çatışmalar gibi yaşamın doğal bir parçasıymış”, “olaylara gösterdiğimiz tepkiler farklıdır çünkü duygularımız farklıdır”, “bazılarımız bir olaya sinirlenirken bazılarımız sinirlenmeyiz”, “yaşanan her duygu normaldir, “duyguların iyisi kötüsü yoktur”. Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar tartışıldıktan sonra açıklama yapılır.

Grup üyelerinden duygu ifadelerini söylemelerinin istenmesi üzerine bazı üyelerin duygu ifadesi bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Bazı üyelerin de “ağlamak”, “gülmek” gibi ifadeleri de duygu ifadesi olarak belirtmeleri üzerine nelerin duygu ifadesi olduğu açıklanmıştır ve duygu ile olay arasındaki farkı ayırt etmelerine yardımcı olacak bir etkinlik yapılmıştır. Üyelere duygu ve olay ifade etme formu dağıtılarak, her cümlenin altındaki boşluklara olayı ve duyguyu yazmaları istenmiştir. Grup üyelerinin bir çoğu duygu ve olayı doğru biçimde ifade etmekle birlikte birkaç üyenin sadece olayı doğru olarak yazdıkları, duygu ifadelerini de olay ifadesi ile aynı biçimde yazdıkları gözlenmiştir. Örneğin; olayı “Kaan’ın elleri titremiş” olarak ifade eden bir üye duyguyu da “titremek” olarak ifade etmiştir. Duygu ve olay formunda yer alan her bir durumdaki olaylar ve duygular araştırmacı

tarafından açıklanarak, grup üyelerinin duygu ve olayları doğru biçimde ifade etmeleri sağlanılmaya çalışılmıştır ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Oturumun özeti yapıldıktan sonra grup üyelerine ev uygulaması olarak duygu ve düşünce ifade etme formu verilmiştir.

Fotoğraflar *

Grup üyeleri dinleme alışkanlıkları etkinliği yaparken.



Grup üyeleri çatışma öyküsü canlandırırken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

5. Oturum

Amaç: “Sen dili” “ben dili” arasındaki farkı anlama ve “ben dili” kullanma becerisi kazanma.

Davranışsal Amaçlar:

1. Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlamalarını sağlama,
2. Ben dilini kullanmalarını sağlama.

Araçlar: Sen Dili ve Ben Dili Öyküleri Formu, Ben Dili Mesajı Formu.

**Suçluyorum, bağıriyorum, savunuyorum,
kızıyorum çünkü anlamak ve anlaşılmak
istemiyorum.**

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. V. Oturumun sloganı pankart halinde hazırlanacak,
2. Sen dili ve ben dili öyküleri formları fotokopi ile çoğaltılacak,
3. Ben Dili Mesajı Formu fotokopi ile çoğaltılacak.

Uygulama:

1. Bir önceki oturumun özeti ve ev uygulamalarının incelenmesi.

- Araştırmacı IV. oturumun özetini yapar ve önceki oturumda dağıttığı ev uygulamalarını toplayarak grup üyelerine geri bildirim verir.

2. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlama.

- Çatışma çözme sürecinde etkin dinleme becerilerinin kazanılmasıyla birlikte konuşma biçimi de önem kazanmaktadır. Konuşmacılar iki tür dil kullanarak birbirine mesajlar yollamaktadır: Sen dili ve ben dili.

Grup üyelerine bu iletişim dilleri hakkında bilgi verilir. Araştırmacı grup üyelerine aşağıdaki açıklamayı yapar.

- Günlük yaşamda konuşmalarda iki tür iletişim dili kullanılmaktadır. Bu iletişim dilleri “sen dili” ve “ben dili”dir. Çatışma çözme sürecinde hangi tür iletişim dilinin kullanıldığı, çatışmanın çözümü açısından önemlidir. Şimdi sizlere sen dili ve ben dili iletişim türlerini açıklayacağım;

Sen Dili: Konuşmalarda sen dili kullanıldığında dinleyen kişi kendini suçlanmış ve yargılanmış hisseder. Konuşmacının kendisi ile ilgili olumsuz duygu ve düşünceler içerisinde olduğu kanısına varabilir. Sen dili kullanılarak yollanan mesajlar yargılayıcı, eleştirici, suçlayıcı anlamlar içerdikleri için dinleyiciyi soru sormaya yönlendirir ve kendi görüşünü katı bir biçimde sürdürmesine neden olabilir. Konuşmacının mesajları dinleyiciyi etkilemez ve değişmesini sağlamaz. Sen dili türündeki iletişimin konuşmacıya da dinleyiciye de yararı olmaz, kişilerin öfkelerini artırır. Sen dilinde suçlayıcı, eleştirici bir ifade vardır ve dinleyicinin hata yapmakta olduğunu vurgular. Örneğin; “Ödevini yapmamışsın, sorumsuzsun” gibi.

Ben Dili: Ben dili kullanıldığında, konuşmacı dinleyiciye kendi kaygılarını içeren mesajlar gönderir. Dinleyici ben dili ile yollanan mesajları aldığı zaman, davranışlarının karşı taraf üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri öğrenir. Ben dili ile verilen mesajlar açıktır ve kişi kendi duygu ve düşüncelerini karşısındaki kişiyi suçlamadan, yargılamadan belirtir. Böylece dinleyiciye onun isteklerini yapmak ya da yapmamak konusunda karar verebilme olanağı sağlar. Ben dili konuşmacının duygularının ne olduğunu açıklar, dinleyicinin davranışlarında olumlu değişmelere neden olur. Örneğin; “Ödevini yapmadığın zaman çok üzülüyorum, derslerinde başarılı olman için ödevlerini zamanında yapman gerekli” gibi.

- Sen dili ve ben dili ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra grup üyelerinin yaşantıları ile konunun daha iyi anlaşılması sağlanır. Araştırmacı aşağıdaki soruları sorar.

- “Günlük yaşamınızda sen dilini kullanarak yolladığınız mesajlara örnek verir misiniz?”

- Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır, her bir yanıt üzerinde konuşulur.

Olası yanıtlar

“Sen çok kötüsün”

“Seninle konuşmak istemiyorum”

“Beni rahatsız ediyorsun”

- “Şimdi de günlük yaşamınızda ben dili kullanarak yolladığınız mesajlara örnek verir misiniz?

Olası yanıtlar:

“Bana bağırman beni üzdü”

“Senin beni dinlememen beni öfkeliendiriyor”

- Sen dili ve ben dili ile gönderilen mesajların açıklık kazanması için grup üyeleri ile etkinlikler yapılıp, çeşitli diyalogları canlandırmalarını sağlamak yararlı olur.
- Araştırmacı grup üyelerinden canlandırma yapmak amacı ile gönüllü olanları seçer ve açıklama yaparak, etkinlikleri başlatır.

- Günlük yaşamımızda sen dilini ve ben dilini farkında olmadan kullanıyoruz, şimdi okulda sizlerin arasında geçme olasılığı çok fazla bir diyalogu canlandırmanızı istiyorum. Aranızdan kimler vereceğim öyküleri canlandırmak ister?

Araştırmacı gönüllü iki grup üyesinin her birine aşağıdaki öykü formunu verir, bir kez okumaları için gerekli zamanı tanıdıktan sonra, diyalogları okuyarak canlandırmalarını ister.

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ FORMU

Ali ile Ahmet okul bahçesinde futbol oynamaktadırlar. Ali topa sert bir şekilde vurarak okul bahçesinin dışına gitmesine neden olur.

Ahmet: “Seninle de bir şey oynanmaz ki, hemen saçmalamaya başlarsın. O topa öyle vurulur mu? Çok beceriksizsin, bir topa vurmaya bile bilmiyorsun, sende suç yok tabii seninle oynayanda suç. Şimdi nöbetçi öğretmene laf anlat da, okulun dışına çıkıp topu al bakalım kolaysa. Senin yüzünden ikimiz de azar işiteceğiz, o topu bir daha bulamayız zaten. Seninle bir daha futbol oynamam, çok kötü oynuyorsun, senin yüzünden güzelim top gitti. Çekil git buradan, gelme yanıma bir daha, seninle

uğraşamam.”

Ali: “Sen kendini ne sanıyorsun, asıl sen beceriksizsin. Sanki sen hiç topu okul bahçesinin dışına atmadın mı? Ben de seninle oynamam artık, sen topa öyle bir vurdun ki neye uğradığımı şaşırıdım, öyle vurmasaydım topa nerdeyse yüzüme gelecekti. Asıl sen gelme benim yanıma, benim arkadaşım çok, sen düşün.”

- Gönüllü grup üyelerinin canlandırması bittikten sonra, araştırmacı tarafından, aşağıdaki sorular sorulur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır.
- “Arkadaşlarınızın canlandığı öyküde Ali ve Ahmet ne tür bir iletişim dili kullanmıştır?

Olası yanıtlar:

“Ben dili”

“Sen dili”

- “Sizlerin de belirttiği gibi arkadaşlarınızın canlandığı diyalogda sen dili kullanılmıştır. Ali ve Ahmet’in iletişimlerinde ne gibi unsurlar dikkatinizi çekti.

Olası yanıtlar:

“Birbirlerini suçladır”

“Birbirlerini aşağıladılar”

“Birbirlerine kızdılar”

- Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılıp, tartışılır. Daha sonra araştırmacı bir başka öykünün canlandırılması için gönüllü grup üyelerini belirler.
- Şimdi bir başka öyküyü canlandırmak üzere aranızdan iki gönüllü istiyorum.
- Grup üyelerinden öyküyü canlandırmak isteyen iki kişi seçilir, aşağıdaki öykü formu verilerek, bir kez okumaları için gerekli olan zaman tanıdıktan sonra, canlandırmaları istenir.

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ FORMU

Mehmet ile Zeynep bilgisayar laboratuvarında okulun web sayfasını hazırlamak için çalışmaktadırlar. Mehmet Zeynep'in maillerine baktığını görür.

Mehmet: “Zeynep ben burada web sayfasını oluşturmak için çalışırken, senin maillere bakman beni öfkелendirdi. Yaptığımız çalışmayı önemsemediğin hissine kapıldım. Burada ikimizin de zamanı değerli, senin maillere bakman zaman kaybetmemize neden oluyor. Hiçbir şey söylemeden çalışmayı bırakmanı anlamıyorum. Senin yapman gereken kısımlar henüz bitmemiş, bu ikimizin de sorumluluğunda olan bir çalışma. Çalışmayı tamamlamamış olmamız beni üzüyor ve kaygılandırıyor.”

Zeynep: “Mehmet aslında işi sana yıkmak gibi bir niyetim yoktu. Sadece sıkıldığım için maillere baktım, çok ilginç mailler vardı, bakarken zaman geçmiş, nasıl geçti bu kadar zaman anlayamadım. Gerçekten üzgünüm. Senin verilen sorumluluğu yerine getirmekten kaçtığımı düşünmeni istemem. Şu andan itibaren benim yapmam gereken kısım üzerinde çalışacağım ve zamanında tamamlayacağım.”

- Gönüllü grup üyelerinin canlandırması bittikten sonra, araştırmacı tarafından, aşağıdaki sorular sorulur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır.
- “Arkadaşlarınızın canlandığı öyküde Mehmet ile Zeynep ne tür bir iletişim dili kullanmıştır?”

Olası yanıtlar:

“Ben dili”

“Sen dili”

- “Sizlerin de belirttiği gibi arkadaşlarınızın canlandığı diyalogda ben dili kullanılmıştır. Mehmet ile Zeynep arasındaki iletişimde neler dikkatinizi çekti.

Olası yanıtlar:

“Birbirlerine kibar davrandılar”

“Duygularını söylediler”

“Birbirlerine açıklama yaptılar”

3. Ben dili kullanma becerisini kazanmanın önemi.

- Çatışma çözme sürecinde ben dili kullanmanın çatışmayı olumlu yönde çözmeye katkısı oldukça fazladır. Bu nedenle grup üyelerinin ben dili kullanma becerilerini pekiştirecek açıklamaların yapılması yararlı olur.
- Araştırmacı, grup üyelerine, ben dili kullanmanın önemine ve günlük yaşamda nasıl ben dilini kullanacaklarına ilişkin açıklamalar yapar.

- Daha önce de belirttiğim gibi ben dili ile iletilen mesajlar açıktır, kişi kendi duygularını ve düşüncelerini diğer kişiyi suçlamadan iletir. Yargılayıcı ve suçlayıcı ifadelerin olmaması, diğer kişinin, konuşmacıyı dinlemesine, savunmaya geçmeden davranışları ve duyguları ile ilgili açıklama yapmasına yardımcı olur. Ben dili ile iletişim kurmak için karşınızdaki kişinin belirli bir davranışını ifade etmeniz gerekir. Bu davranışın sizde yarattığı duyguyu açıklamanız ve o davranışın sizin için önemini vurgulamanız, günlük yaşamda çatışma durumlarında, olumlu sonuçlar elde etmenize neden olacaktır. Şimdi bunları örnekler üzerinde daha açık bir şekilde irdeleyelim.

- Grup üyelerine ben dilinin nasıl oluşturulacağına ilişkin örnekler verilir, aşağıdaki açıklamalar tahtaya yazılarak yapılır.

- 1. Ben dilini oluşturmak için karşındaki kişinin davranışını ifade edin;

..... zaman

..... için

..... yaptığında

Örneğin; “Teneffüste benimle birlikte bahçeye gelmediğin zaman”

“Teneffüste benimle bahçeye gelmediğin için”

“Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde”

2. Duygu ifade edin;

Örneğin; “Kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum”

3. Yaşamınızdaki etkisini belirtin;

Çünkü

Örneğin; “Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum”

Yukarıda verdiğimiz örneği birleştirecek;

“Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde, kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum. Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum”.

- Yukarıdaki cümle tahtaya yazıldıktan sonra araştırmacı açıklamalarına devam eder.

- Ben dilini kullanmak yaşanan duruma bağlıdır. Bu nedenle ben dili ile yollanan mesajların belirli bir sırası olması gerekli değildir; bazı durumlarda mesaj içerisinde tüm aşamalar yer alamayabilir. Örneğin; “Kendimi çok yalnız hissettim ve üzüldüm, çünkü teneffüste benimle bahçeye gelmedin. Ben sırlarımı sadece seninle paylaşmak istiyorum” ya da “Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde kendimi yalnız hissediyorum ve üzülüyorum”. (Araştırmacı tarafından verilen bu örnekler de tahtaya yazılır). Ben dilinde odakta olan kişi konuşmayı yapan kişidir, dinleyen kişi değildir. Konuşmacı dinleyiciyi yargılamak yerine, kendi isteklerini ve duygularını vurgular böylece kendi duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur.

- Grup üyelerine yukarıdaki örnek verildikten sonra onlardan da örnekler istenmesi ben dili kullanma becerilerini geliştirmek amacı ile yararlı olur.

- Şimdi sizler de ben dili ile iletilen mesajlara örnekler verebilirsiniz.

- Araştırmacı grup üyelerinin verdikleri her bir örneği tahtaya yazar ve gerekli açıklamaları yapar.

4. Oturumun sonlandırması ve ev uygulaması verilmesi.

- Araştırmacı tarafından V. oturumun özeti yapılır, ben dilinin günlük yaşamdaki önemi vurgulanarak ev uygulaması ile ilgili açıklama yapılır.

- Sizlere, ben dilini daha iyi kullanabilmenize yardımcı olacak bir ev uygulaması vermek istiyorum. Dağıtacağım formu gelecek oturuma kadar doldurmanızı ve getirmenizi rica ediyorum. Bir sonraki oturumun başında formları toplayacağım, inceleyip size geribildirimde bulunacağım.

- Araştırmacı aşağıdaki ben dili mesajı formunu dağıtır, gerekli açıklamaları yaptıktan sonra, bir sonraki oturumda görüşmek üzere oturumu sonlandırır. (Ben dili mesajı formu aşağıda verilmiştir).

BEN DİLİ MESAJI FORMU

Ad Soyad:

Aşağıdaki her bir durumu ben dili türü iletişimin unsurlarını kullanarak ifade ediniz.

1. Arkadaşınız sizden izin almadan matematik defterinizi almış ve yaptığınız ödevi kendi defterine geçiriyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

2. İki arkadaşınızın size bakıp sürekli güldüklerini görüyorsunuz.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

3. Çok sevdiğiniz bir televizyon dizisini izlerken, anneniz ya da babanız televizyonu kapatıyor ve gidip ders çalışmanızı istiyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

4. Kantin sırasında beklerken bir arkadaşınızın sizin önünüze geçiyor ve sıranızı alıyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

5. Sınıf arkadaşlarınızdan biri sınıftaki herkesi doğum gününe davet ediyor, ancak sizi davet etmiyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

6. Arkadaşlarınızdan birinin size isim taktığını (inek, sırk, şişko gibi) ve arkanızdan sürekli olarak sizinle ilgili olumsuz şeyler söylediğini öğreniyorsunuz.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:.....

Değerlendirme:

Beşinci oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlanmıştır ve ev uygulaması olarak verilen duygu ve düşünce ifade etme formu toplanmıştır. Grup üyelerinin her biri ile doldurdukları formlar tartışılmıştır, olay, olay ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimleri üzerinde durulmuştur. Sonra sen dili ve ben dili ile ilgili açıklama yapılmıştır. Sen dili ve ben dili ile verilen mesajların daha açık biçimde anlaşılması için grup üyelerinden bu mesajlara ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Grup üyelerinin özellikle sen diline ilişkin mesajları daha kolay buldukları gözlenmiştir.

Grup üyelerinin sen dili ve ben dili mesajları arasındaki farkı anlamalarını, ben dili kullanmalarının önemini kavramalarını sağlamak amacı ile çatışma öykülerini canlandırmaları istenmiştir. Üyeler iki öykü arasındaki farkı görerek günlük yaşamda genelde ben dilini çok fazla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bir üye “biz hep Ali ile Ahmet’in arasında geçen öyküde olduğu gibi iletişim kuruyoruz”, bir başka üye de “Ali ile Ahmet, Mehmet ile Zeynep arasındaki konuşmalar önümde canlandırılınca karşımızdaki kişinin suçlamanın bir şeyi çözmediğini anladım” demiştir. Grup üyelerine ben dili ile konuşmanın önemini açıkladıktan sonra, ben dili verilen mesajlara örnekler vermeleri istenmiştir. Grup üyelerinin verdikleri örneklerden bazıları şunlardır: “benimle konuşmadığın zaman üzülüyorum, çünkü sen yaşamımda önemlisin”, “sınıfa girdiğimde bana günaydın denilmediğinde çok üzülüyorum ve kendimi yalnız hissediyorum, çünkü arkadaşlarımdan beni sevmesi benim için önemli”.

Oturumun sonunda ben dilinin önemi tekrar vurgulanarak, oturumun özeti yapılmıştır. Grup üyelerine ev uygulaması olarak ben dili mesajı formu dağıtılmıştır, formu nasıl dolduracakları açıklandıktan sonra oturum bitirilmiştir.

Fotoğraflar *

Grup üyeleri çatışma öyküsü canlandırırken.



Grup üyeleri çatışma öyküsü canlandırırken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

6. Oturum

Amaç: Empatik düşünme ve duruma öteki açısından bakma becerisi geliştirme.

Davranışsal Amaçlar:

1. Empatik anlayış kazanmalarını sağlama,
2. Empatinin kişiler arası iletişimdeki öneminin kavranması.
1. Duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma.

Araçlar: Empati basamaklarının yazılı olduğu kağıtlar.

**Kendimiz dışındaki varlıkları anlamaya
çalışmak için biraz daha çaba göstermeye ne
dersiniz.**

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. VI. Oturumun sloganı pankart halinde hazırlanacak,
2. On tane empati basamağı, üyelerin göğüs kısmına iğnelenebilecek biçimde büyük puntolarla yazılacak.

Uygulama:

1. V. oturumun özetinin yapılması ve ev uygulamalarının incelenmesi.

- Araştırmacı bir önceki oturumda verilen bilgilerle ilgili olarak hatırlamalar yaparak, ev uygulaması için dağıtılan ben dili mesajı formunu toplar. Formları inceleyerek grup üyelerine geribildirimde bulunur.

2. Empati, empatik düşünmenin açıklanması.

- Araştırmacı tarafından empatinin tanımı yapılır, çatışma çözmede olaya öteki açısından bakmanın önemi vurgulanır.
- *Empati* insanın, kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empati kuracak kişi, kendini karşısındaki kişinin yerine koymalı ve olaylara onun bakış açısı ile bakmalıdır. Hepimizin gerek çevremizi gerekse kendimizi algılamamız kendimize özgüdür ve farklı bakış açımız vardır. Eğer karşımızdaki kişiyi anlamak istiyorsak olaylara onun bakış açısıyla bakmalıyız. Bu tanımı en açık hale getiren örnek “karşımızdaki kişinin ayakkabılarını giymek”tir. Yani o kişiymiş gibi davranmaktır ve hissetmektir. Ancak eğer karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerine hak verir, onunla birlikte üzülür ya da sevinirsek “*empati*” kurmuş olmayız buna “*sempati*” denilmektedir. Örneğin; en yakın arkadaşınız ödevini yapmadığı için öğretmen tarafından azarlandığında onun utandığını, üzüldüğünü fark ederseniz empati kurmuş olursunuz ama onunla birlikte siz de üzülür ve utanırsanız sempati kurmuş olursunuz. Empati karşımızdaki kişiyi anlamaktır, sempati ise karşımızdaki kişiyi anlamış olsak da olmasak da ona hak vermektir.

Ayrıca tam empati kurmak için karşımızdaki kişinin hem duygularını hem de düşüncelerini tam olarak anlamalıyız. Karşımızdaki kişinin sadece duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamamız empati kurmak için yeterli değildir. Örneğin; arkadaşınız sınavdan düşük not aldığı anda onun üzgün olduğunu anlamamız duygusal nitelikte bir etkinliktir, onun aldığı bu notu yükseltmezse sınıfta kalacağını düşündüğünü anlamamız ise bilişsel (zihinsel) bir etkinliktir ve onun düşüncelerini de anladığınızı göstermektedir. Bunun yanı sıra karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini sadece anlamamız yeterli değildir, empati kurduğumuz kişiye aktarmamız da gereklidir.

Karşımızdaki kişiye onu anladığımızı yüz ifadeleri, beden hareketleri ile yani sözel olmayan mesajlarla ya da sözel mesajlarla ifade edebiliriz. Ancak empati kurduğumuz kişiye hem sözel hem de sözel olmayan mesajlarla empatik tepki vermek en iyi yoldur.

- Grup üyelerine empati kavramı ile ilgili bilgi verildikten sonra aşağıdaki etkinlik uygulanarak hem üyelerin oturuma ısınmaları hem de empatinin insan dışındaki varlıklarla da kurulabileceğini anlamalarına yardımcı olunur.
- Grup üyelerinden ikili gruplar oluşturmaları, her bir üyenin kendisini insan dışı canlı ya da cansız bir varlık yerine koyması, o varlık olarak birbiri ile konuşmaları istenir. Üyeler ikili diyalogları tamamladıktan sonra etkinliğe ilişkin paylaşımlarda bulunulur.

- Şimdi sizlerden ikili gruplara ayrılarak her birinizin insan dışı canlı ya da cansız bir varlık olmanızı, birbirinizle o varlık olarak konuşmanızı, duygu ve düşüncelerinizi ifade etmenizi istiyorum. O varlık nasıl hisseder, neler düşünür bunları anlamanızı ve o varlıkmış gibi iletişim kurmanızı bekliyorum. Şimdi gönüllü iki kişi ile başlayalım, sonra her biriniz ile bu uygulamayı yapacağız.

Araştırmacı grup üyelerinin ikili gruplar halinde uygulamaları yapmalarını sağladıktan sonra, yapılan uygulama ile ilgili olarak üyelere sorular sorar.

- “İnsan dışı hangi canlı ya da cansız varlıkları oldunuz?”

Olası yanıtlar:

“Kuş”

“Kalem”

“Çiçek”

- “O varlıkmış gibi iletişim kurarken neler hissettiniz?”

Olası yanıtlar:

“Çok zorlandım”

“O varlık gibi olmak hoşuma gitti”

“Çok komikti”

- Grup üyelerinin yanıtları dinlenip, tahtaya yazıldıktan sonra araştırmacı insan ya da insan dışındaki diğer varlıklarla empati kurmak için çaba göstermek gerektiğini böylece olumlu iletişim kurulabileceğini vurgular.

3. Empatinin kişiler arası iletişimdeki öneminin açıklanması.

- Empatik iletişim kurmanın kişiler arası iletişimdeki önemi, araştırmacı tarafından, vurgulanır.
- Günlük yaşamda iletişim kurarken karşıımızdaki kişinin duygularını anlamak ve bunu o kişiye ifade etmek; onu önemseydiğimiz mesajını vermemizi sağlar. Karşıımızdaki kişi bize sorunlarını anlatırken ona eleştirel yaklaşımda bulunmak, akıl vermek iletişim çatışmalarına neden olur. Sorunlarını anlatan bir kişiye tepkiler şöyle sıralanabilir:
- Araştırmacı dersleri kötü olduğu için sınıfta kalacağı konusunda yakınan bir öğrenciye arkadaşının ne gibi tepkiler verebileceğini sıralar.
- Bir öğrenci arkadaşına derslerinin çok kötü olduğunu ve sınıfta kalacağını söyler. Bu öğrenciye arkadaşının vereceği tepkiler şunlar olabilir:
1. Sorununu anlatan kişiye toplumun değer yargılarından bahsetme, başkalarının ne düşündüğünü, ne hissettiğini söyleme. Örneğin; “Sınıfta kalırsan komşuların seni ayıplar”.
 2. Sorununu anlatan kişiyi dinleyen kişinin kendi görüşleri açısından eleştirmesi, yargılaması. Örneğin; “Çok fazla çalışmadın tabii sınıfta kalırsın”.
 3. Sorununu anlatan kişiye akıl verme, ne yapması gerektiğini söyleme. Örneğin; “Öğretmenle tekrar konuş, belki notunu arttırır”.
 4. Anlatılan sorunla ilgili teşhis konulması. Örneğin; “Sınıfta kalmanın nedeni eğitim sisteminin kötü olması”.
 5. Anlatılan sorunun aynının kendisinde de olduğunu söyleme. Örneğin; “Benim de derslerim kötü galiba ben de kalacağım”.
 6. Dinlenen sorun ile ilgili olarak kendi duygu ve düşüncelerinin ifade edilmesi. Örneğin; “Sınıfta kalacak olmana üzüldüm”.
 7. Sorun anlatan kişinin sözlerini tekrarlanmadan onu anladığını, desteklendiğini belirtme. Örneğin; “Sınıfta kalacağın için üzülmeni anlıyorum”.
 8. Anlatılan sorunun irdelenmesi, sorun ile ilgili sorular sorulma. Örneğin; “Hangi derslerden kötü not alacağını sanıyorsun?”

9. Sorun anlatan kişinin mesajlarının özetlenmesi, yüzeysel duygularının da yakalanarak mesajlarının tekrar edilmesi. Örneğin; “Sınıfta kalma olasılığını öğretmen söylediğinde endişelendiğini söylüyorsun”.
10. Empati kuran kişi, sorun anlatan kişinin derin duygularını da anlayarak, tüm duygularını ve düşüncelerini fark eder ve bunları o kişiye ifade eder. “Sınıfta kalma olasılığının olması seni üzüyor ve kaygılandırıyor”.
- Gerçek anlamda empati son dört basamakta kurulmaktadır, çünkü, sorun anlatan kişinin duyguları ve düşünceleri fark edilmeye çalışılmakta ve ifade edilmektedir. İlk altı basamakta ise empati söz konusu değildir, bu basamaklarda tepki veren kişiler çatışmasız iletişim sürdürebilecekleri gibi iletişim çatışmaları da yaşayabilirler.
- Sorun ya da bir olay anlatan kişiye verilebilecek tepkilerin daha açık bir duruma gelmesi için aşağıdaki etkinliğin yapılması yararlı olur.
 - Grup üyelerinden bir sorununu anlatmak için gönüllü olanlar ve dinleyici olmak için gönüllü olanlar seçilir ve aşağıdaki yönerge verilerek etkinlik yapılır.
- İÇİNİZDE YAŞADIĞI BİR SORUNU ANLATMAK İSTEYENLER VAR MI? (Gönüllü olan grup üyelerinden araştırmacının yanına gelmesi istenir).
- ANLATILAN SORUNLARI DİNLEMENE GÖNÜLLÜ OLANLARINIZ VAR MI? (Gönüllü olan grup üyelerinden araştırmacının yanına gelmesi istenir).
- İlk gönüllü dinleyiciden on tane kağıttan birini seçmesi istenir (on tane empatik tepkinin yazılı olduğu kağıtlar ters çevrilmiş biçimde masanın üstüne konur), sorun anlatacak grup üyesi dışında bütün üyeler kağıtta yazılı olan empati basamağını görür. (Kağıt anlatan kişinin görmeyeceği şekilde yakasına iğnelenir, dinleyiciden ve diğer grup üyelerinden hangi empati basamağının olduğuna ilişkin olarak, anlatan üyeye, ipucu vermemeleri istenir. Dinleyen üyeden anlatan üyenin yazılı olan empati basamağına uygun olarak tepkide bulunması istenir). Gönüllü olan tüm üyelerle etkinlik yapılır, etkinliğe katılmaları konusunda üyeler desteklenir.
 - Her diyalog sonrasında anlatan üyeye aşağıdaki sorular sorulur:

- “Seni dinleyen arkadaşın hangi tür empatik tepki verdi?”
 - “Dinleyen arkadaşının tepkisi karşısında duyguların ve düşüncelerin ne oldu?”
 - “Dinleyen arkadaşının tepkisi, sorununu anlatırken seni nasıl etkiledi? Yani sorununu anlatmak için cesaretlendin mi yoksa engellendin mi?”
 - “Sorununu anlatmak seni rahatlattı mı?”
- Verilen yanıtlar tartışılıp, grup üyelerinin duygu ve düşünceleri öğrenilerek etkinlik sonlandırılır. (Anlatıcı olan üyelerin yakalarına iğnelenmek amacı ile oluşturulan empatik tepkiler aşağıda verilmiştir).

EMPATİK TEPKİ CÜMLELERİ

**Sorumun ile ilgili başkalarının
ne düşündüğünü söyle**

Beni eleştir

Bana akıl ver

Teşhis koy

Kendi sorununu anlat

Kendi duygularını söyle

Beni destekle

Anlattığım soruna eğil ve irdele

Söylediklerimi tekrarla ve özetle

**Duygularımı, düşüncelerimi fark et
ve bana ifade et**

4. Duruma öteki açısından bakma becerisi kazanma.

- Grup üyelerine çatışma çözme sürecinde, kişilerin karşılıklı olarak birbirlerinin bakış açılarını anlamaya çalışmalarının, önemli olduğu vurgulanarak, araştırmacı tarafından açıklamalar yapılır.

- Çatışma çözme sürecinde taraflar sorunu diğer kişinin bakış açısıyla nasıl görüldüğünü dikkate almalıdır. Çatışmaları çözerken öncelikle çatışmaya neden olan sorunun tanımlanması gerekmektedir; bunun için de, sorun yaşayan kişilerin her biri sorunu kendi bakış açısıyla anlatmalıdır. Sorun yaşanan kişi dinlenilirse; yaşanan soruna onun bakış açısının nasıl olduğu anlaşılır. Yaşanan duruma öteki açısından bakmak için iyi bir dinleyici olmak gereklidir, eğer karşınızdaki kişiyi etkin bir şekilde dinlerseniz onun sorunu nasıl algıladığını da görürsünüz.

- Duruma öteki açısından bakma becerisi kazandırmak için çeşitli masallardan yararlanılabilir.
- Araştırmacı grup üyelerine Karga ile Tilki fablından uyarladığı Kurnaz Tilkinin Gerçek Dünyası masalını okur.

- Şimdi sizlere La Fontaine'in Karga ile Tilki fablından uyarladığım Kurnaz Tilkinin Gerçek Dünyası masalını okuyacağım, duruma tilki açısından bakmanızı sağlayacak biçimde masalda değişiklikler yaptım. Karganın peyniri tilkinin ağzına düşüyor ve tilki peyniri yiyor, biz hep kargaya üzülererek dinledik masalı peki tilkinin olayla ilgili duyguları ve düşünceleri neler? Şimdi bunu öğrenelim.

- Araştırmacı karga ve tilki olacak iki gönüllü grup üyesinden aşağıdaki formdaki masalı okumaları ve canlandırmalarını ister.

KURNAZ TİLKİNİN GERÇEK DÜNYASI

Tilki: Ormanda hep tek başıma dolaşıyordum, çok fazla dostum yoktu, hep birileri ile sohbet etmek, şakalaşmak istemiştim. Siyah karganın ağaçtan ağaca konmasını izlemek, üzerimden uçarak geçmesi, dalların üzerinde adeta dans ederek dolaşması çok hoşuma gitmişti. Kargayı gördükçe hep onunla konuşmak istemiştim.

Bazen keşke ben de uçabilsem, ağaçlara konabilsem, gökyüzüne ulaşabilsem diye üzümüştümdür. Ne zaman kargaya yaklaşılmaya kalkışsam hep yanımdan uzaklaşmıştır, oysaki ben onunla konuşmak, dertleşmek istemişimdir hep. Bazen yalnızlığımı karganın o güzel sesini dinleyerek unutmuşumdur. Ormanda öyle günler yaşıyordum ki ufacık bir ses bile bana dostane geliyordu.

O gün de kargayı ağacın üzerinde gördüm, onunla konuşmayı çok istiyordum, gözlerim miyop olduğu için uzağı çok ayrıntılı göremem. Ben sadece siyah karganın dalda sesini çıkarmadan durduğunu fark ettim, meğer ağzında peynir varmış, peyniri hiç fark etmedim. Ağacın altına giderek kargayı konuşturmaya çalıştım, niyetim sadece onunla dost olmaktı ve sesini duyarak yalnızlığımı unutmaktı. Onun sesini gerçekten

çok beğeniyordum, bunu ona da söyledim. Söylediklerim karşısında karga dayanamadı ve ağzını açtı, ağzını açıp da ötmeye başlayınca ben de “yaşasın” diye bağırarak için ağzımı açtım. Onun benimle konuşmasına, ötmesine çok sevinmiştim. Ağzımı açtığım gibi beyaz bir şey ağzımın içine düştü, ne olduğunu anlayamadım, birden bire boğazımdan aşağıya gitti, ağzımda kalan tattan peynir olduğunu anladım.

Karga peyniri yediğim için bana kızılıyordu, etraftaki diğer hayvanlar da, masalı okuyan çocuklar da beni suçluyorlardı, herkesin bana bağırması beni çok korkuttu ve kaçtım, ormanın içinde kayboldum. Karga asıl niyetimi açıklamama hiçbir zaman fırsat vermedi, hep beni kötü olarak tanıttı, oysaki ben ormanda reddedilmiş ve yalnız kalmış bir zavallıydım, tek istediğim dost edinmekti.

- Araştırmacı grup üyelerinin masalı okuyarak canlandırmalarından sonra grup üyelerine aşağıdaki soruları sorar.
- “Daha önce “Karga ile Tilki” masalındaki Tilki hakkındaki duygularınız ve düşünceleriniz nelerdi?”
- “Şimdi Tilki'nin bakış açısından durumu dinlediniz, şimdi Tilki hakkındaki duygularınız ve düşünceleriniz neler?”
- “Şimdi Karga hakkındaki duygularınız ve düşünceleriniz neler?”
- “Yaşamınızda karşınızdaki kişi size durumun diğer yönünü anlattığında düşüncelerinizi değiştirdiğiniz oldu mu? Anlatır mısınız?”
- “Bu öyküden ve tartışmalardan neler öğrendiniz?”
- Grup üyelerinin yanıtları dinlenir, duruma öteki açısından bakmanın önemi yinelendikten sonra oturumun sonlandırılmasına geçilir.

5. Oturumun sonlandırılması ve ev uygulamasının verilmesi.

- Araştırmacı VI. oturumun özetini yaparak, ev uygulaması ile ilgili açıklama yapar.
- Sizlerden Karga ile Tilki masalında olduğu gibi durumu bizlere öteki açısından gösterecek masallar yazmanızı istiyorum. Örneğin; Kül Kedisi'nde Sinderalla'nın üvey ablaları ve üvey annesi açısından, Pamuk Prenses'te Pamuk Prenses'in üvey annesi açısından, Cırcır Böceği ile Karınca

masalında cırcır böceği açısından durumu anlatan masallar yazabilirsiniz. Bu masallar şu an için benim aklıma gelen masallar, sizler başka masallardan yararlanabileceğiniz gibi kendiniz de öyküler yazabilirsiniz. Gelecek oturuma kadar her birinizin öteki açısından durumu anlatan masallar ya da öyküler yazmanızı rica ediyorum, çok keyifli olacağından eminim. Ayrıca öykü getiren her arkadaşa birer sürprizim de olacak. Hoşça kalın.

Değerlendirme

Altıncı oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlanmıştır ve ev uygulaması olarak verilen ben dili mesajı formları toplanmıştır. Her bir form araştırmacı tarafından değerlendirilerek, tartışılmıştır ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonra grup üyelerine empati kavramı açıklanmıştır, empatik tepki vermenin önemi vurgulanmıştır. Grup üyelerine bütün varlıklarla empati kurmalarının önemini vurgulamak amacı ile etkinlik yapılmıştır, üyelerden insan dışında bir varlık olarak kendilerini hissetmeleri ve o varlık olarak karşılıklı diyaloglarda bulunmaları istenmiştir. Grup üyelerinin bu etkinlik sırasında oldukça eğlendikleri, güldükleri gözlenmiştir. Ayrıca bazı üyelerin hangi varlık olacaklarına karar vermekte güçlük çektikleri görülmüştür. Etkinlik bittikten sonra grup üyelerinin duygu ve düşünceleri öğrenilmiştir ve empatinin kişiler arası iletişimdeki önemi ile ilgili açıklama yapılmıştır.

Araştırmacı empatik tepki vermenin basamaklarını örnekler vererek açıkladıktan sonra etkinlik yapılmıştır. Her empatik tepki diyalogu başka iki üye tarafından canlandırılarak on tane empatik tepki diyalogu canlandırılmıştır. Her diyalog sonrasında konuşan kişiye sorularak sorarak, dinleyicinin verdiği empatik tepkinin konuşan kişi üzerindeki etkisi öğrenilmiştir. Üyeler empatik tepkinin son dört basamağında dinlenildiklerini hissettiklerini ve kendilerini önemli hissettiklerini belirtmişlerdir.

Daha sonra duruma öteki açısından bakma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır, kişiler arası iletişimde duruma öteki açısından bakmanın önemi vurgulanmıştır. Kurnaz Tilkinin Gerçek Dünyası masalı grup üyelerinin Karga ile Tilki fablına farklı açıdan bakmalarını sağlamıştır. Masalı canlandıran iki grup üyesi canlandırmayı çok gerçekçi biçimde yaptıkları için hem kendileri hem de diğer grup üyeleri oldukça eğlenmiştir. Grup üyeleri hiçbir masalı bu açıdan düşünmediğini, hep kızdıkları tilkinin aslında iyi niyetli olabileceğini hiç tahmin etmediklerini belirtmişlerdir. Grup üyelerinden biri “hocam diğer masalarda da böyle olabilir mi, yani kötü sandığımız kişinin niyeti aslında iyi olabilir mi?” sorusunu sormuştur. Bu soru üzerine

gerek günlük yaşamda gerekse okunulan masallarda, izlenen filmlerde durumun farklı açılardan düşünülmesinin, duruma öteki açıdan bakmanın önemi vurgulanmıştır.

Oturumun özeti yapıldıktan sonra grup üyelerinden ev uygulaması olarak karga ile tilki masalına benzer başka masalları yazmaları istendi.

Fotoğraflar *

Grup üyeleri empati etkinliği yaparken.



Grup üyeleri duruma öteki açısından bakma etkinliği yaparken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

7. Oturum

Amaç: Çatışma çözme sürecinin ilk dört adımının anlaşılması. Bu adımlar:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,
2. Algıları netleştirme,
3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma,
4. Olumlu enerjinin paylaşılması.

Davranışsal Amaçlar:

1. Çatışma çözenin ilk dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:
 - I. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanma,
 - Kişisel hazırlık yapma becerisi kazanma,
 - Uygun zamanlama yapma becerisi kazanma,
 - Uygun yer belirleme becerisi kazanma,
 - Uygun açılış cümlesi kullanabilme becerisi kazanma,
 - II. Algıları netleştirme becerisi kazanma,
 - III. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisi kazanma,
 - IV. Olumlu enerjinin paylaşılması becerisi kazanma.

Araçlar: Çatışma Çözme Sürecinin Adımları Formu, Çatışma Durumu Öyküleri Formları, Çatışma Durumu Ev Uygulaması Formu.

Çatışmalar çözümsüz değildir yeter ki nasıl yaklaşacağımızı bilelim.

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. VII. Oturumun sloganı pankart halinde yazılacak,
2. Ev uygulamasını yapan grup üyelerine verilmek üzere gofretlerin alınması,
3. Çatışma Çözme Sürecinin Adımları formunun asetata fotokopi çekilmesi,

4. Grup üyelerine verilecek olan çatışma durumu öyküleri formlarının çoğaltılması,
5. Grup üyelerine verilecek olan çatışma durumu ev uygulaması formlarının çoğaltılması.

Uygulama:

1. Önceki oturumun özetinin yapılması:

- Araştırmacı VI. oturumun özetini yaparak ev uygulamalarını toplamaya başlar. Öykü yazan her üyeye gofret verir, öykü yazmayan üyelere de bir sonraki oturuma yazarak gelmeleri koşulu ile gofret verir. Yazılan öyküler araştırmacı tarafından okunarak, grup üyeleri ile tartışılır. Bir sonraki oturuma öykü yazmak için söz veren grup üyelerine kendilerinden de çok hoş öyküler beklenildiği söylenir.

2. Çatışma çözmenin adımlarının açıklanması.

- Araştırmacı çatışmaların çözümlenmesinde izlenmesi gereken sekiz adım olduğundan bahsederek, bu adımları sayar. Ayrıca tepegözle de çatışma çözme sürecinin sekiz adımını yansıtır. (Tepegözle yansıtılan form aşağıda verilmiştir).

ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN ADIMLARI FORMU

ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN SEKİZ ADIMI

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,
 - Kişisel hazırlık yapma
 - Zamanlama
 - Yer
 - Açılış Cümlesi
2. Algıları netleştirme,
3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma,
4. Olumlu enerjinin paylaşılması,

5. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma,
6. Seçenekler geliştirme,
7. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme,
8. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma.

- Çatışma çözmenin sekiz adımı vardır, aasetatla da gördüğünüz gibi bu adımlar;

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,
2. Algıları netleştirme,
3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma,
4. Olumlu enerjinin paylaşılması,
5. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma,
6. Seçenekler geliştirme,
7. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme,
8. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapmadır.

- Şimdi bu adımları tek tek ele alacağız ve uygulamalar yapacağız. Bugün çatışma çözmenin ilk dört adımını ele alacağız.

3. Çatışma çözme sürecinde etkili ve olumlu ortamın oluşturulmasının önemi.

- Çatışma çözme sürecine başlarken olumlu bir tutum içerisinde olmanın etkili bir çalışmanın sürdürülmesini sağlayacağı ve çatışmaların çözümünde uygun ortamın oluşturulmasına gereken önem verildiğinde anlaşmaya ulaşmanın kolaylaşacağı vurgulanması yararlı olur.
- Araştırmacı grup üyelerine olumlu çatışma çözme ortamının oluşturulmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini sorar ve verilen yanıtları tahtaya yazar.

- “Çatışma çözme sürecinin etkili bir biçimde sürmesi için gerekli olan etkili ve olumlu ortam nasıl olmalıdır? Bu konu üzerinde konuşalım; Sizce kişisel olarak ne tür hazırlıklar yapılmalıdır?”

Olası yanıtlar:

“Dinlemeye hazır olmalıdır”

“Bağırmamalıdır”

“Konuşmak için iyi bir yer bulmalıdır”

“Ne söyleyeceğini düşünmelidir”

- Grup üyelerinin yanıtları alındıktan sonra araştırmacı ortam oluşturulmaya çalışılırken dikkat edilecek noktalardan kişisel hazırlığı açıklar.

- Kişisel Hazırlık: Kişi konulara dürüst ve açık olarak yaklaşmaya kendisini hazırlamak için çaba göstermelidir. Karşı tarafın davranışlarına ilişkin önyargılı olmamaya, duygu ve düşüncelerini açık şekilde belirlemeye hazırlıklı olmalıdır.

- Araştırmacı açıklama yaptıktan sonra grup üyelerine aşağıdaki soruyu sorar.

- “Sizce zamanlama nasıl yapılmalıdır?”

Olası yanıtlar:

“Ders çıkışı konuşulmalıdır”

“O anda konuşulmalıdır”

“Her iki tarafın istediği zamanda konuşulmalıdır”

- Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılıp tartışılır ve daha sonra araştırmacı zamanlama konusunda açıklama yapar.

- Zamanlama: Konuşmak için her iki tarafın da en uygun olduğu an saptanmalıdır. Her iki tarafın da konuşmaya hazır ve kendilerini rahat hissettikleri zaman iletişim başlatılmalıdır.

Zamanlama ile ilgili açıklama yapıldıktan sonra, araştırmacı, aşağıdaki soruyu sorar.

- “Sizce çatışma çözme süreci nasıl bir yerde yürütülmelidir?”

Olası yanıtlar:

“Çatışmanın çıktığı yerde”

“Yer fark etmez”

“Çatışmaya düşen kişilerin yalnız kalabileceği bir yerde”

Araştırmacı grup üyelerinin yanıtlarını tahtaya yazar ve tartışılır, daha sonra çatışma çözme sürecinin yürütüleceği yer konusunda açıklama yapar.

- Yer: Çatışma çözüme sürecinde konuşmanın yapılacağı yer oldukça önemlidir. Taraflar her iki tarafın da kendisini rahat hissedebilecekleri bir yer seçerek konuşmayı orada yapmalıdırlar.

Yer ile ilgili açıklama yapıldıktan sonra, araştırmacı, aşağıdaki soruyu sorar.

- “Sizce çatışma çözüme sürecinde açılış cümlesi nasıl olmalıdır”

Olası yanıtlar:

“Yumuşak olmalı, karşıdaki kişiyi incitmemeli”

“Duygular belirtilmeli”

“Karşı tarafın olumsuz davranışları belirtilmeli”

- Grup üyelerinin yanıtları tahtaya yazılıp tartışılır ve daha sonra araştırmacı açılış cümlesi konusunda açıklama yapar.

- Açılış Cümlesi: Olumlu ifadeler içeren cümlelerle konuşmaya başlamak her iki tarafı da olumlu etkiler. Olumlu ve açık bir açılış cümlesi karşıdaki kişiye; iletişime hazır olduğu, birlikte çalışmaya istekli olduğu, çatışmanın nedenini bulmaya niyetli olduğu mesajını taşıyarak güven duygusunun gelişmesine katkıda bulunur.

- Çatışma öncesi olumlu ve etkili bir ortamın oluşturulmasının uygulanması için grup üyelerine etkinlik yapılması yararlı olur.
- Araştırmacı grup üyelerini dörder kişilik gruplara ayırır, hazırladığı çatışma durumları formlarını gruplara dağıtır, üyelerden çatışma çözüme sürecine başlarken, öyküde yer alan tarafların nasıl olumlu ve etkili bir ortam oluşturmaları (kişisel hazırlık, zamanlama, yer, açılış cümlesi) gerektiğini yazmalarını ister. (Çatışma durumu formu aşağıda verilmiştir).

ÇATIŞMA DURUMU FORMU

Ayşegül, Özlem'den ödünç aldığı kitabı iki aydır getirmektedir. Özlem sürekli olarak Ayşegül'e kitabın kendisine gerekli olduğunu söylemektedir, Ayşegül her defasında “tamam getiririm” demekte ancak unuttuğunu söyleyerek kitabı getirmektedir. Özlem Ayşegül'ün kendini önemsemediğini, kitabı getirmeyi unuttuğunun yalan olduğunu düşünmekte ve Ayşegül'e kızmaktadır, Ayşegül ile konuşmaya karar verir.

- Özlem Ayşegül ile çatışma çözme sürecine başlarken nasıl olumlu ve etkili bir ortam oluşturabilir? Yazınız.

a. Kişisel hazırlık:

b. Zamanlama:

c. Yer:

d. Açılış Cümlesi:

- Her grup çalışmasını tamamladıktan sonra çatışma durumu formları araştırmacı tarafından toplanır, her grubun önerisi okunarak gerekli açıklamalar yapılır.

4. Algıların netleşmesinin açıklanması.

- Araştırmacı çatışma çözmenin ikinci adımı olan algıların netleşmesi ile ilgili olarak açıklama yapar.
- Algıların netleşmesi çatışma çözmenin ikinci adımıdır. Bu adımda tarafların sorunu kendi algıladıkları biçimde açıklayabilmeleri sağlanır. Eğer sorunun tam olarak ne olduğu bilinmezse çözüme ulaşmak zorlaşır. Anlaşmazlık yaşayan taraflar sorunu kendi algıladıkları biçimde tanımladıklarında, bazen her iki tarafın da farklı sorunlar üzerinde tartışmakta oldukları görülebilir.
- Araştırmacı grup üyelerine soru sorarak algıların netleşmesi konusunda düşünmelerini amaçlar.
- Taraflar çatışma yaşadıkları sorunu kendi algıladıkları biçimde tanımlamaktadırlar, bu durumda çözüme ulaşmak güçleşir. “Sizce her iki

taraf da algılarını ifade ettikten sonra, sorunun yeniden tanımlanması nasıl olası olabilir?”

Olası yanıtlar:

“Her iki tarafın da ortak tanımları alınır”

“Taraflar sorun ile ilgili düşüncelerini söylerler”

“Taraflar öteki açısından olaya bakmalı”

- Araştırmacı grup üyelerinin yanıtlarını tahtaya yazar ve yanıtlar üzerinde tartışıldıktan sonra açıklamasına devam eder.

- Çatışmayı yaşayan tarafların etkili bir çözüme ulaşmak için birbiri ile işbirliği yapması gerekmektedir. Sorunu yeniden tanımlarken de yaşanan sorun parçalara ayrılmalı, hayali sorunlardan kaçınılmalı ve eğer çatışma tarafların sahip olduğu farklı değerlerden kaynaklanıyorsa bunlara açıklık getirilmelidir.

Araştırmacı aşağıdaki soruyu grup üyelerine sorar.

- “Çatışma yaşayan taraflar sorun ile ilgili algılamalarını birbirine aktarırken nelere dikkat etmelidirler?”

Olası yanıtlar:

“Yalan söylememelidirler”

“Olayı bir de karşı taraf açısından düşünmelidirler”

“Birbirlerini dinlemelidirler”

- Araştırmacı grup üyelerinin verdikleri yanıtları tahtaya yazar ve yanıtlar üzerinde tartışma yapıldıktan sonra açıklamalarına devam eder.

- Çatışma çözme sürecinde taraflar sorunla ilgili algılamalarını birbirine aktarırken; önyargılardan kaçınılmalı, birbirinin sözünü kesmeden dikkatlice dinlemeli, birbirlerinin gereksinim ve değerlerine karşı duyarlı olmalı, birbirlerinin duygularını anlamaya çalışmalı, yanlış anlaşılabilir noktalar düzeltilmelidir. Taraflar yaşadıkları sorunu doğru olarak tanımladıklarında çözüme ulaşabilirler.

- Algıların netleşmesinin tam olarak anlaşılması için uygulama yapmak yararlı olur.
- Araştırmacı grup üyelerini dörder kişilik gruplara ayırır, hazırladığı çatışma durumları formlarını gruplara dağıtır, üyelerden çatışma çözme sürecinde tarafların soruna ilişkin algılarının netleşmesi,

sorunun yeniden tanımlanması için aralarında nasıl diyaloglar geçmesi gerektiğini yazmalarını ister. (Çatışma durumu formu aşağıda verilmiştir).

ÇATIŞMA DURUMU FORMU

Doğan, Can'ın kendisine isim takmasına çok kızdı. Can'ın kendisini sevmediğini, onu aşağıladığını düşünmekteydi. Can ise Doğan ile yakın arkadaş oldukları için bir takım şakalar yapmanın doğal olduğunu, isim takmanın da şaka olduğunu ve yakınlık göstergesi olduğunu düşünmektedir.

Yukarıdaki öyküde Doğan ile Can'ın çatışmaya neden olan soruna ilişkin olarak farklı algıları söz konusudur. Doğan ve Can soruna ilişkin algılarını nasıl netleştirebilirler, aralarında ne tür diyaloglar geçmelidir. Aşağıya yazınız:

- Gruplar çalışmalarını tamandıktan sonra her grubun oluşturduğu diyaloglar, araştırmacı tarafından, okunur ve grup üyeleri ile tartışılır. Araştırmacı gerekli açıklamaları yaparak çatışma çözme sürecinin üçüncü adımına geçer.

5. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma.

- Araştırmacı grup üyelerine kişisel ve paylaşılan gereksinimlerle ilgili açıklama yapar.

- Çatışma yaşayan kişilerin kendilerine özgü birtakım gereksinimleri, korkuları, istekleri, düşünceleri, amaçları vardır ve bunların belirlenmesi gereklidir. Bunun yanı sıra, taraflar birbirlerinin gereksinimlerini de bilmelidir, kendi gereksinimlerine olduğu kadar çatışma yaşadığı kişinin gereksinimlerine de duyarlı olmalıdır. Karşılıklı olarak gereksinimler paylaşılırsa aslında tarafların birçok ortak gereksinimleri olduğu ortaya çıkabilir.

- Araştırmacı grup üyelerine aşağıdaki soruyu sorarak katılımlarını sağlar.

- “Kişiler arası ilişkilerde insanlar hangi gereksinimlerini karşılamaktadırlar?”

Olası yanıtlar:

“Başkaları ile birlikte olma”

“Oyun oynama”

“Konuşma”

- Grup üyelerinin yanıtları araştırmacı tarafından tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır. (Burada II. Oturumda açıklanan psikolojik gereksinimlerden tekrar bahsedilmesinde, grup üyelerine kişilerin ne tür gereksinimlerinin olduğunun anımsatılmasında yarar vardır bu nedenle araştırmacı psikolojik gereksinimler konusunda hatırlama yapar).
- Araştırmacı kişilerin gereksinimleri ve bunların çatışmalardaki yeri konusunda açıklama yaptıktan sonra grup üyelerini dörder kişilik gruplara ayırarak çatışma durumu öyküsü formu dağıtır. Çatışma yaşayan tarafların gereksinimlerinin neler olduğunu ve bu gereksinimleri tarafların nasıl öğreneceğini diyaloglar oluşturarak yazmaları istenir

ÇATIŞMA DURUMU FORMU

Deniz ile Canan iki yakın arkadaşlardır. Deniz, Canan'ın kendisine haber vermeden Betül'ün doğum gününe gitmesine, kendisini çağırmasına çok üzümüştür. Canan'ın kendisini sevmediğini düşünmektedir. Canan

ise Deniz'i sevdiğini, onun yakın arkadaşı olduğunu ancak ara sıra ayrı ayrı da bazı etkinliklerde bulunabileceklerini düşünmektedir.

- Yukarıdaki öyküde Canan ve Deniz'in hangi gereksinimleri ve istekleri karşılanmadığı için çatışma çıkmıştır?

- Canan ve Deniz birbirlerinin gereksinimlerini, korkularını, isteklerini, düşüncelerini anlamak için nasıl bir konuşma yapmalıdırlar. Aralarındaki diyalogu aşağıya yazınız.

- Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra, araştırmacı formları toplar ve her bir grubun yanıtları okur. Grupların sunduğu öneriler tartışıldıktan sonra, araştırmacı gerekli açıklamaları yapar.

6. Olumlu enerjinin paylaşılması.

- Araştırmacı çatışma çözme sürecinin dördüncü adımının olumlu enerjinin paylaşılması olduğunu belirtir ve açıklama yapar.
- Bütün insanlar birbirleri için enerji kaynağıdır; mutlu olmak, mutsuz olmak, ağlamak, gülmek, dış görünüşün bakımlı ya da bakımsız olması çevredeki insanlara olumlu ya da olumsuz enerji vermektedir. İnsanların genel görünüşleri, konuşma biçimleri, davranışları çevreleri için enerji kaynağıdır ve olumlu enerji verilmesi ilişkiyi kuvvetlendirir. Çatışma çözme durumunda da her iki taraf sahip oldukları olumlu enerjiyi harekete geçirirler ve birbirlerini destekler.
- Araştırmacı insanların birbirlerine nasıl olumlu enerji verebilecekleri sorarak verilen yanıtları tahtaya yazar ve her bir yanıt üzerinde tartışılır.

- “Çevremizdeki insanlara nasıl olumlu enerji verebiliriz?”

Olası yanıtlar:

“Gülümseyerek”

“Sürekli mutlu olarak”

“İyimser olarak”

- Grup üyelerinin yanıtları üzerinde tartışıldıktan sonra araştırmacı gerekli açıklamaları yapar.

- Çatışma çözme sürecinde tarafların birbirleriyle nasıl konuştukları, birbirine tebessüm edip etmedikleri, ne tür bir davranış içinde oldukları oldukça önemlidir. Eğer gülümseyerek, olumlu cümleler kurarak çatışma çözme sürecinde yer alınırsa çatışmalar kolay çözümlenir.

- Araştırmacı açıklamasını yaptıktan sonra grup üyelerinden dörder kişilik gruplara ayrılmasını ister. Gruplara çatışma durumu formlarını dağıtarak çatışma yaşayan tarafların birbirine olumlu enerji vermek için nasıl davranmaları, nasıl konuşmaları, ne tür tavırlar içinde olmaları gerektiğini yazmalarını ister.

ÇATIŞMA DURUMU FORMU

Ceren ile Murat sınıf arkadaşlarıdır. Murat Ceren’in arkasındaki sırada oturmaktadır ve yazılı sınavlarda kendisine kopya vermesi için ısrar etmektedir. Her sınavda Ceren’in sırtına vurarak, kağıdını açmasını istemektedir. Ceren bu durumda rahatsız olmaktadır ve Murat ile konuşmaya karar verir.

- Ceren Murat ile konuşurken, ona olumlu enerji vermek ve ondan olumlu enerji almak için, nasıl davranmalı, nasıl konuşmalı, genel olarak tavrı nasıl olmalı. Davranışları da belirterek diyalogu aşağıya yazınız.

- Araştırmacı gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra formları toplar ne grubun önerilerini okur, öneriler üzerinde tartışıldıktan sonra gerekli açıklamaları yapar.

7. Oturumun sonlandırılması ve ev uygulamasının verilmesi.

- Araştırmacı VII. Oturumun özetini yaptıktan sonra grup üyelerine ev uygulaması verir.
 - Oturumun başında durumu öteki açısından gösteren öykü yazmayan arkadaşlarımız gelecek oturuma yazacaklarını söylemişlerdi. Onlardan gelecek oturuma öykülerini getirmelerini rica ediyoruz.
- Bugün çatışma çözmenin ilk dört adımını öğrendiniz, uygulamalar yaptınız, sizlere dağıtacağım forma çatışma durumunda öğrendiğiniz dört adımı kullanarak diyaloglar yazmanızı istiyorum. Bir sonraki oturumuna ev uygulamalarını yapmış olarak gelmeniz çatışma çözme becerilerini kazanmanız açısından önemlidir.
- (Araştırmacı aşağıdaki çatışma durumu formunu dağıtır ve oturumu sonlandırır).

ÇATIŞMA DURUMU FORMU

Ad Soyad:

Aslı ve Begüm sınıf arkadaşlarıdır, Aslı Begüm'ün teneffüste ya da öğle tatilinde sınıfta olmadığı zamanlarda mantosunu giymekte, kalemlerini kullanmaktadır. Begüm eşyalarının sürekli olarak bir başkası tarafından kullanılmasına, Aslı'nın izin almaya bile gerek duymamasına sinirlenmektedir.

- Yukarıdaki çatışma durumuna Aslı ve Begüm'ün birbiri ile nasıl iletişim kurması gerekmektedir. Çatışma çözmenin ilk dört adımını kullanarak Aslı ve Begüm'ün çatışma çözme sürecinin yazınız. Aşağıda hatırlamanız için çatışma çözmenin ilk dört adımı yazmaktadır.

Çatışma çözmenin ilk dört adımı:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,
 - a. Kişisel hazırlık yapma
 - b. Zamanlama
 - c. Yer
 - d. Açılış Cümlesi
2. Algıları netleştirme,
3. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma,
4. Olumlu enerjinin paylaşılması.

Çatışma çözme sürecini aşağıya yazabilirsiniz.

Değerlendirme:

Yedinci oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Bir önceki oturumun özeti yapılarak oturum başlatılmıştır, sonra ev uygulamaları toplanarak grup üyelerine gofret verilmiştir. Grup üyeleri tarafından yazılan masallardan bazıları gönüllü üyelere canlandırılmıştır. Grup üyelerine, yazdıkları masalların araştırmacı tarafından bazı düzenlemeler yapılarak, daha sonra uygulanacak olan arabuluculuk eğitimi programında da kullanılacağı belirtilmiştir.

Daha sonra çatışma çözmenin adımları tepegözle yansıtılarak, araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Araştırmacı çatışma çözmenin ilk dört adımını açıklamak amacı ile üyelere sorular sormuştur. Öncelikle etkili ortamın nasıl oluşturulacağı sorulmuştur, bu soruyu grup üyeleri “rahatlıkla konuşulacak bir ortam oluşturma”, “kimsenin olmadığı ortamın sağlanması” biçiminde yanıtlamıştır. Araştırmacı çatışma çözmenin ilk adımını grup üyelerine sorarak, örnekler vererek ayrıntılı biçimde açıkladıktan sonra çatışma çözme formu grup üyelerine dağıtılmıştır. Formda yazılan çatışma durumu öyküsünde çatışma çözmenin ilk adımını nasıl uygulayacaklarını yazmaları istenmiştir. Grup üyelerinin kişisel hazırlık, zamanlama, yer ve açılış cümlesi açısından doğru biçimde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Çatışma çözmenin ikinci adımı olan algıların netleşmesi ile ilgili araştırmacının yaptığı açıklamadan sonra, grup üyelerine, yaşanan soruna ilişkin algıların netleşmesi ile ilgili sorular sorulmuştur. Grup üyeleri algıların netleşmesi için; “ taraflar birbirini sessiz kalarak, söz kesmeden etkin dinlemelidir”, “aralarında yanlış anlaşma olmaması için, birbirine sorular sormalılar” önerilerinde bulunmuşlardır. Grup üyelerine dağıtılan çatışma durumu formunda da, çatışma yaşayan taraflar arasında algıların netleşmesi için nasıl bir diyalog geçmesi gerektiğini yazmaları istenmiştir. Grup üyelerinin yazdıkları diyaloglarda duygu ve düşüncelerin anlaşılmasına yardımcı olacak sorular yazdıkları görülmüştür. Grup üyelerinin yazdıkları diyaloglar tartışılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı çatışma çözmenin dördüncü adımı olan kişisel ve paylaşılan gereksinimlere

yoğunlaşma ile ilgili açıklamalar yaptıktan sonra, grup üyelerine çatışma durumu formu dağıtmıştır. Üyelerden yaşanan çatışma durumunda, tarafların hangi gereksinimlerinin karşılanmadığının, yaşadıkları çatışmanın çözümlenmesi için aralarında nasıl bir diyalog geçmesi gerektiğini yazmaları istenmiştir. Grup üyeleri öyküde “başkaları ile birlikte olma”, “eğlenme”, “sevilme” gibi gereksinimlerin karşılanmadığını belirtmişlerdir, tarafların aralarındaki çatışmanın çözümlenmesi için de duygu ve düşüncelerin ifade edildiği, isteklerin açıkça söylendiği diyaloglar yazmışlardır. Yazılan diyaloglar tartışılmıştır ve araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, çatışma çözümlenmenin dördüncü adımı olan olumlu enerjinin paylaşılmasına geçilmiştir. Grup üyelerine bu adım ile ilgili açıklamalar yapılmıştır, olumlu enerjinin paylaşılması için neler yapılması gerektiği tartışılmıştır. Grup üyelerine dağıtılan çatışma durumu formları incelendiğinde, üyelerin genellikle, tarafların çatışmayı çözmeye istekli olduklarına ilişkin olumlu enerjilerini paylaştıkları diyalogların yazıldığı görülmüştür. Grup üyeleri ile yazdıkları diyaloglar tartışılarak ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmacı oturumun özetini yaptıktan sonra, ev uygulaması olarak çatışma durumu formunu dağıtmıştır. Grup üyelerine ev uygulamasını nasıl yapacaklarına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gelecek oturumun son oturum olduğu belirtilerek oturum bitirilmiştir.

Fotoğraflar *



Grup üyeleri çatışma çözme durumu canlandırırken.



Grup üyeleri çatışma çözme durumu canlandırırken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

8. Oturum

Amaç: 1. Çatışma çözme sürecinin son dört adımını kullanabilme becerisi kazanma.

IV. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisi kazanma,

V. Seçenekler geliştirme becerisi kazanma,

VI. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisi kazanma,

VII. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerisi kazanma,

2. Çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çatışmaları çözme becerisi kazanma,

3. Çatışma çözme eğitimi programının uygulanmasının sonlandırılması.

Davranışsal Amaçlar:

1. Çatışma çözenin ilk dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:

I. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisi kazanma,

- Kişisel hazırlık yapma becerisi kazanma,

- Uygun zamanlama yapma becerisi kazanma,

- Uygun yer belirleme becerisi kazanma,

- Uygun açılış cümlesi kullanabilme becerisi kazanma,

II. Algıları netleştirme becerisi kazanma,

III. Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisi kazanma,

IV. Olumlu enerjinin paylaşılması becerisi kazanma.

2. Çatışma çözme sürecinin son dört adımını kullanabilme becerisi kazanma:

V. Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisi kazanma,

VI. Seçenekler geliştirme becerisi kazanma,

VII. Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisi kazanma,

VIII. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerisi kazanma.

Araçlar: Çatışma Durumu Formları, Beyaz Güvercin Resmi Formu.

**Çatışmalarda varılması gereken sonuç;
her iki tarafı da mutlu edecek anlaşmalar
yapmaktır.**

Uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar:

1. VIII. Oturumun sloganı pankart halinde hazırlanacak,
2. Grup üyelerine dağıtılacak olan çatışma durumları formları çoğaltılacak,
3. Beyaz güvercin resmi formu çoğaltılacak.

Uygulama:

1. Önceki oturumun özeti ve ev uygulamalarının incelenmesi.

- Araştırmacı VII. Oturumun özetini yaparak ev uygulamalarını grup üyelerinden toplamaya başlar. Önce duruma öteki açısından bakan öyküler toplanır. Bu öyküleri araştırmacı okur ve grup üyeleri ile tartışarak, gerekli açıklamaları yapar. Daha sonra bir önceki oturumda verdiği çatışma durumu formlarını toplar, her birini okur, grup üyeleri ile tartışır ve gerekli açıklamaları yapar. Araştırmacı çatışma çözmenin sekiz adımını da anımsattıktan sonra son dört adımı açıklamaya başlar.

2. Önce geleceğe yönelik çalışma sonra geçmişte neler olduğunun anlaşılmasına çalışma.

- Araştırmacı çatışma çözmenin beşinci adımının, önce geleceğe yönelik çalışma sonra da geçmişte neler olduğunun anlaşılmasına çalışma olduğunu belirterek açıklamalarına devam eder.
- Yeni bir çatışmanın yaşandığı durumda geçmişteki olumsuz çatışmaları sürdürmenin, şimdiki sorunu çözme açısından, hiçbir yararı yoktur. Çatışma çözme sürecinde, şu an yaşananlar üzerine odaklaşmalı ve gelecekle ilgili

çözümler üretilmeye çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra geçmişte ne gibi hatalar yapıldığı da fark edilmeli ve bu hatalar tekrarlanmamalıdır. Esnek olmak, hoşgörülü olmak, sadece geçmişte kullanılan çözüm yollarına saplanmamak çözüme ulaşmayı kolaylaştırır. Çözüme ulaşmayı kolaylaştıran diğer etken ise, tarafların birbirlerinin tüm kişiliğini hedef almamalarıdır. Kişinin belirli bir davranışına yönelik olarak konuşulmalıdır. Örneğin; “Sana öfkeleniyorum” yerine “Senin kalemimi izin almadan kullanmana öfkeleniyorum” gibi.

- Araştırmacı grup üyelerinden, yaşadıkları bir çatışmada geçmişte o kişi ile yaşadıklarından etkilenecek çözüme ulaşmakta zorluk çektikleri durumları anımsamalarını ister. (Araştırmacı aşağıdaki soruyu sorar).

- “Sizlerin geçmişte yaşadığınız çatışmaların etkisi ile yaşadığınız çatışmaları çözmeye zorluk çektiğiniz durumlar oldu mu? Anlatır mısınız?”

Olası yanıtlar:

“Evet bazen kin güttüğümüz için çatışmaları çözemediğimiz oluyor”

“Bazen insan geçmişte nasıl davranıyorsa şimdi de öyle davranır, onun için önceden çözülmeyen bir çatışma şimdi de çözülmez”

- Araştırmacı grup üyelerini dinler, anlatılan durumlar üzerinde tartışılır. Çatışma çözmenin beşinci adımının daha net biçimde anlaşılması için uygulama yapılmasında yarar vardır. Araştırmacı aşağıdaki etkinliği uygular.

- Şimdi sizlerden dörder kişilik gruplara ayrılmanızı istiyorum, sizlere iki arkadaş arasında geçen bir çatışma çözme süreci diyalogu vereceğim. Sizlerden bu diyalogdaki hataları bulmanızı ve yazmanızı istiyorum.

(Araştırmacı aşağıdaki çatışma formunu gruplara dağıtarak, grupların çalışmalarını tamamlamalarını bekler).

ÇATIŞMA DURUMU

Selim ile Anıl sınıf arkadaşlarıdır, sinemaya gitmek üzere randevulaşırlar. Selim randevuya yarım saat gecikir bu nedenle sinemaya gecikirler ve filmi izleyemezler. Anıl Selim'i suçlamaya başlar:

Anıl: Sen zaten hep böyle yapıyorsun geçen gün de beni çok bekletmiştin.

Selim: İstmeden oldu.

Anıl: Sana çok kızıyorum, çok sorumsuzsun.

Selim: Anıl bana böyle şeyler söyleme.

Anıl: Geçen hafta da Özgürlerle yapacağımız futbol maçına gelmedin, senin yüzünden maçı erteledik.

Selim: Ama o gün annem izin vermedi.

Anıl: Annene daha önceden söylemeliydin tabii son anda söylersen izin vermez.

Selim: Önceden söyledim ama annem....

Anıl: Neyse neyse seninle bir şey çözümlenmez hep böylesindir, randevularına sadık değilsin sen.

Yukarıdaki diyalogda belirlediğiniz iletişim hatalarını, çatışma çözme sürecini olumsuz yönde etkileyen tepkileri form üzerinde belirtiniz ve boşluklara olumlu çatışma çözme süreci adımlarına uygun olan diyalogları yazınız.

- Grup üyeleri çalışmalarını tamamladıktan sonra araştırmacı tarafından formlar toplanır, araştırmacı her formdaki önerileri okuyarak, grup üyeleri ile tartışır ve gerekli açıklamaları yapar.

3. Seçenekler geliştirilmesi.

- Araştırmacı çatışma çözme sürecinin altıncı adımının seçenekler geliştirmek olduğunu belirtir ve açıklama yapar.

- Çözümüne ulaşmak için neler yapılacağı üzerinde düşünülürken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır: Her iki tarafın da çıkarlarını gözetken çözümler bulunmalı, anlaşmazlıklar üzerinde durmak yerine uygulanabilir gibi görünen seçenekler üzerinde yoğunlaşmalı, iki tarafın da gereksinimlerini karşılamayan seçenekler üzerinde ısrarcı olunmamalıdır. Seçenek üretirken; önce çatışmadan daha çok incinmiş olan tarafın çözüm önerileri sorulmalıdır, özgürce ve olabildiğince çok seçenek üretilmeye çalışılmalıdır (gerçekleşmesi güç de olsa seçenekler hayal edilmelidir, yeni öneriler üretilmelidir), çatışmanın çözümü için anahtar olan seçenekler tanımlanmalıdır (anahtar seçenekler paylaşılan gereksinimlerden birini ya da bir kaçını karşılamalıdır ve her iki tarafın da kabul edebileceği seçenekler bulunmalıdır).

(Araştırmacı grup üyelerine şu sıralarda yaşadıkları bir çatışma durumu olup olmadığını sorar, eğer grup üyeleri bir çatışma durumu getirirse o çatışma durumu ile ilgili olarak ne gibi seçenekler üretilbileceğini grup üyeleri ile tartışır).

- Şimdi sizlere bir çatışma durumu okuyacağım, sizlerden her birinizin bu çatışma çözme durumu ile ilgili olarak seçenekler üretmenizi istiyorum, sizlerin ürettiği her seçeneği tahtaya yazacağım.

(Araştırmacı aşağıdaki çatışma durumunu grup üyelerine okur).

ÇATIŞMA DURUMU

Simge ile Ebru iki yakın sınıf arkadaşlarıdır. Hafta içi okulda sürekli birlikte dirler (teneffüste, öğle tatillerinde hiç ayrılmamakta, sınıfta da aynı sırada oturmaktadırlar). Okulda birlikte olmanın dışında Simge her hafta sonu Ebru'nun evine gelmek istemekte, Ebru'da onu kıramayıp gelmesini kabul etmektedir. Bunun yanı sıra hafta içi okuldan eve geldikten sonra, hafta sonları Ebru Simge'ye telefon etmekte ve saatlerce telefonda konuşmaktadırlar. Simge Ebru'yu sevmekte ancak hafta sonları sürekli evlerine gelmesi, telefon edip saatlerce konuşmak istemesinden rahatsız olmaktadır. Ebru ile çok fazla birlikte olduğu, uzun telefon konuşmaları

yaptığı için derslerini aksattığını düşünmektedir. Bu konuyu Ebru ile konuşmaya karar verir.

Simge: Ebru seni çok seviyorum ama hafta sonları birlikte olmamız, çok uzun telefon konuşmaları yapmamız nedeni ile ders çalışmıyorum, bu konuda ne yapabiliriz?

Ebru: Ben de seni çok seviyorum ve eve gittiğim de sana anlatmak istediğim şeyler aklıma geliyor, hafta sonları da seni özleyorum, konuşacak kimsem yok ki, peki ben ne yapacağım?

- Araştırmacı çatışma durumunu okuduktan sonra grup üyelerinin hepsinin ürettikleri seçenekleri söylemesini ister, üretilen seçenekleri tahtaya yazar ve gerekli açıklamaları yapar.

Olası Yanıtlar:

“Telefonda konuşma süresini sınırlandırabilirler”

“Ebru başka arkadaşlar da edinebilir”

“Hafta içi telefonda konuşmazlar, sadece hafta sonu konuşurlar”

(Tahtaya yazılan seçenekler silinmez çatışma çözme sürecinin bir sonraki adımında da bu seçeneklerden yararlanılır).

4. Uygulanabilir olan seçenekler belirlenmesi.

- Araştırmacı seçeneklerin üretilmesi ile ilgili açıklamalar yaptıktan sonra, çatışma çözme sürecinin yedinci adımı olan uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi ile ilgili olarak açıklama yapar.

- Her iki tarafın da uygulayabileceği, başarı şansı en yüksek olan görüşler belirlenmelidir. Bu seçenekler gereksinimleri karşılayabilecek özelliğe sahip olmalıdır. Ayrıca çözüm önerilerinin her iki taraf için de adil ve güven sağlayıcı olmasına özen gösterilmelidir. Bu çözüm seçeneklerine her iki tarafın yaptığı açıklamalarla ulaşılmalıdır.

(Araştırmacı grup üyelerine yukarıdaki çatışma durumu ile ilgili olarak ürettikleri seçenekleri göstererek, bu seçeneklerden hangilerinin uygulanabilir olduğunu belirlemelerini ister).

- Uygulanabilir seçeneklerin ne gibi özellikleri olması gerektiğini öğrendik, şimdi Ebru ve Simge'nin yaşadığı çatışma durumu ile ilgili ürettiğiniz seçenekleri bakınız (araştırmacı tahtaya yazılan seçenekleri gösterir), Ebru ve Simge için uygulanabilir seçenekleri seçiniz.

Araştırmacı grup üyelerinin seçtiği seçenekleri işaretler, bu seçeneklerin uygulanabilir olup olmadığını grup üyeleri ile tartışır ve gerekli açıklamaları yapar.

Olası Yanıtlar

“Telefonda konuşma süresini sınırlandırabilirler”

“Hafta içi telefonda konuşmazlar, sadece hafta sonu konuşurlar”

(Araştırmacı bir sonraki çatışma çözme adımında kullanmak üzere tahtaya yazılı olan seçenekleri silmez).

5. Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapılması.

- Araştırmacı, çatışma çözmenin sekizinci ve son adımının her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmaların yapılması olduğunu belirtir ve açıklamalarına devam eder.

- Çatışma çözme sürecinde taraflar kendi isteklerinde ısrarcı olmak yerine anlaşma yolları geliştirmeye, paylaşabilecekleri amaç ve gereksinimleri bulmaya yoğunlaşmalıdır. Ayrıca her iki taraf da birbirinin çıkarlarını gözetmelidir. Çatışma çözme sürecinde adil anlaşmalara varmak için tarafların sorumluluklarını bilmesi ve çatışma çözme konusunda kazandıkları becerileri kullanmaları gerekmektedir. Ancak yine de bazı temel sorunlar konusunda hemen uzlaşmaya varmak olası olmayabilir, bu durumun da kabul edilmesi gerekir.

- Araştırmacı grup üyelerine, yaşantılarında, her iki taraf için de adil olan anlaşmalara vardıkları çatışma durumları olup olmadığını sorar, anlatmalarını ister. (Araştırmacı aşağıdaki soruyu sorar).

- “Sizlerin; hem sizin için hem de çatışma yaşadığınız kişi için adil olan anlaşmalara vardığınız çatışmalar mutlaka olmuştur? Bu çatışma durumunu ve nasıl anlaşmaya vardığınızı anlatır mısınız?”

- Anlatmaya gönüllü olan grup üyeleri dinlenir ve araştırmacı tarafından da gerekli açıklamalar yapılır. Ebru ve Simge'nin yaşadığı çatışma

durumunda adil anlaşmaya nasıl varılacağı konusunda grup üyelerine sorular sorar.

- Şimdi tekrar Ebru ve Simge'nin çatışma durumunu dönelim, sizler bu çatışma durumu için seçenekler üretmişsiniz, sonra bu seçenekler arasında uygulanabilir olanları seçtiniz, şimdi de hem Ebru'ya hem de Sinem'e doyum sağlayacak adil anlaşmalar nasıl yapılabilir, bunun üzerinde düşünelim.

- Araştırmacı grup üyelerinin önerdiği adil anlaşmaları tahtaya yazar, önerdikleri anlaşmaları grup üyeleri ile tartışır ve gerekli açıklamaları yapar.

Olası Yanıtlar:

“Hafta içi çok önemli biri durum olmadıkça Ebru Sinem'e telefon etmeyecek”

“Ebru Sinem'e telefon ettiğinde beş dakikadan fazla konuşmayacaklar”

“Eğer Sinem ders çalışıyorsa, bunu Ebru'ya söyleyecek ve Ebru Sinem'in uygun olduğu başka bir zaman telefon edecek”

- Grup üyelerinin önerdiği adil anlaşmaların uygulanabilir olup olmadığını tartışılarak aşağıdaki etkinliğe geçilir.

6. Çatışma çözme sürecinin sekiz adımının kullanılması.

- Grup üyelerinin çatışma çözme sürecinin sekiz adımını uygulayabilme becerisi kazanmaları için etkinlik yapılması yararlı olur. Araştırmacı gönüllü iki grup üyesinden kendilerine söyleyeceği çatışma durumunu canlandırmalarını ve çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanmalarını ister. Araştırmacı da grup üyelerine yardımcı olacağını, gerektiğinde, çatışma çözme sürecine, müdahale edeceğini ve yönlendirmelerde bulunarak, yardımcı olacağını belirtir. Gönüllü iki grup üyesine aşağıdaki çatışma durumunu okur, çatışma anını canlandırmalarını ve çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çatışmalarını çözmelerini ister.

ÇATIŞMA DURUMU

İkiniz yemekhanede karşılıklı oturmuş yemeklerinizi yiyorsunuz. İkinizden biri diğerinin yediği pilavın içine çorbasını döküyor. Diğeriniz pilavının içine çorba dökülmesine çok öfkeleniyor.

- Burada oluşan çatışma durumunu istediğiniz rolü alarak canlandırınız. (Grup üyeleri çatışma durumunu canlandırıldıktan sonra).
- Şimdi çatışma çözmenin sekiz adımını kullanarak bu çatışmayı çözmenizi istiyorum. İlk adımdan başlayalım.
 - Araştırmacı grup üyelerinin çatışma çözmenin sekiz adımını kullanma becerisi edinmelerine yardımcı olmak amacı ile her bir adımı nasıl kullanacakları konusunda üyeleri yönlendirir.
 - Gönüllü grup üyeleri çatışma çözme sürecini tamamladıktan sonra araştırmacı diğer grup üyelerine dönerek yeni bir canlandırma için gönüllü iki üye daha ister. Bu grup üyelerine de aşağıdaki çatışma durumunu okuyarak, çatışma durumunu canlandırmalarını ve çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çözüme ulaşmalarını ister.

ÇATIŞMA DURUMU

Siz aynı sırada oturan iki sınıf arkadaşınız. İkinizden biri diğerinin günlüğünü sıranın altından alıyor ve okumaya başlıyor. Diğeriniz günlüğünün okunduğunu görüyor ve ağlamaya başlıyor.

- Araştırmacı çatışma durumunu okuduktan sonra grup üyelerinden çatışma durumunu istedikleri rolleri alarak canlandırmalarını, sonra da çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çözüme

ulaşmalarını ister. Gerektiğinde araştırmacı çatışma çözmeye sürecinin adımları ile ilgili hatırlatmalar yapar.

7. Oturumun sonlandırılması ve çatışma çözmeye programının uygulanmasının bitirilmesi.

- Araştırmacı oturumun özetini yaparak günlük yaşamda çatışma çözmeye sürecinin sekiz adımını kullanabilme becerisine sahip olmanın önemini vurgular. Daha sonra çatışma çözmeye programının uygulanmasının tamamlandığını, artık çatışma çözmeye becerisine sahip olduklarını, ancak bu becerileri kullanmakla çatışma çözmeye becerilerini geliştirebilmelerinin olası olduğunu belirterek açıklamalarına devam eder.

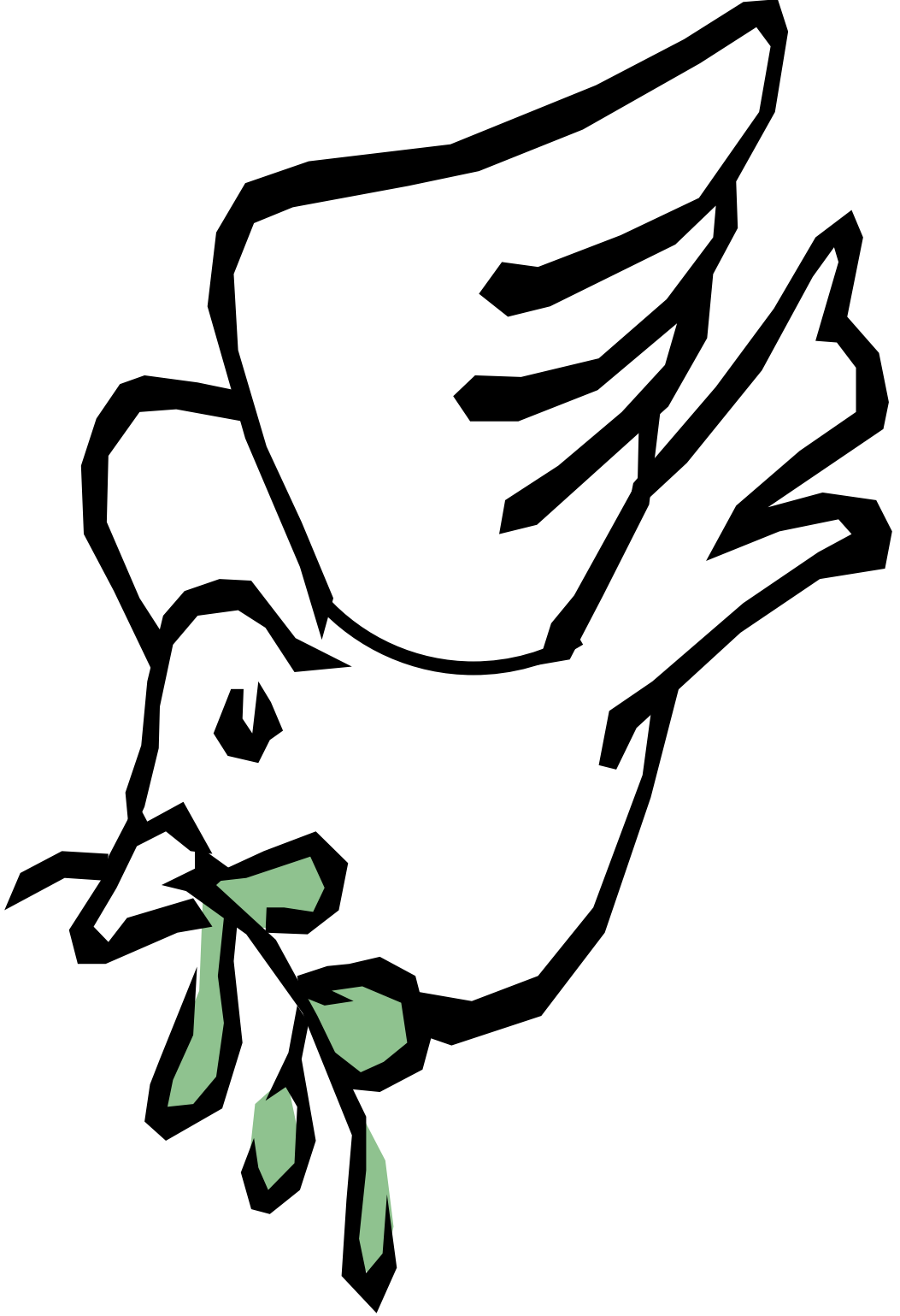
- Sizlerle sekiz oturum boyunca birlikte olduk, çatışma çözmeye konusunda birçok beceriye sahip oldunuz. Çatışma çözmeye eğitimi programının ilk oturumunda dosyalarınıza barış güvercini resmi koymuştunuz, aynı zamanda barış güvercinini sınıfınıza asmıştık. şimdi çatışma çözmeye eğitimi tamamlayarak her biriniz birer barış güvercini oldunuz. Kutlarım. Sizlere şimdi de beyaz güvercin resmi dağıtacağım. Bu beyaz güvercinin ağzında da barış güvercininde olduğu gibi zeytin dalı var. şimdi sizlere dağıtacağım beyaz güvercinin kanatlarına çatışma kavramı ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

Araştırmacı grup üyelerine beyaz güvercin resminin olduğu formu dağıtır. (Beyaz güvercin resmi aşağıda verilmiştir).

- Her grup üyesi beyaz güvercinin kanatlarına çatışma kavramı ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazdıktan sonra, gönüllü grup üyelerinin yazdıklarını grupla paylaşması istenir: Daha sonra araştırmacı “şimdi de beyaz güvercinlerimizi uçuralım ve barışın yayılmasına yardımcı olalım” diyerek oturumu sonlandırır. (Araştırmacı oturumun sonunda grup üyelerinden beyaz güvercin resmi formlarını toplayarak, grup üyelerinin güvercinin kanatlarına yazdıkları ifadeleri değerlendirir).
- şimdiye kadar edindiğiniz becerileri hem kendi çatışmalarınızı çözmeye hem de başkalarının çatışmalarını çözmeye kullanabileceksiniz. Çatışma

özme eğitimi alarak sizler de biraz beyaz güvercin oldunuz. Sizlerle sekiz oturum boyunca birlikte olmak beni mutlu etti. Hoşça kalın.

BEYAZ GÜVERCİN



Değerlendirme:

Sekizinci oturum yapılandırıldığı biçimde uygulanmıştır. Oturuma yedinci oturumun özeti yapılarak ve ev uygulamaları toplanarak başlanmıştır. Ev uygulamalarının her biri grup üyeleri ile birlikte değerlendirilerek, tartışılmıştır ve araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra çatışma çözenin beşinci adımı olan önce geleceğe yönelme sonra geçmişte olanlar anlamaya çalışma ile ilgili açıklama yapılmıştır. Grup üyelerinden bazılarının geçmişte yaşadıkları çatışmaların etkisi ile şimdi yaşadıkları çatışmaları çözmeye zorluk çektikleri durumlara ilişkin tepkileri şöyledir: “biri ile geçmişte nasıl çatışmamı çözdüysem şimdi de öyle çözmeye çalışırım”, “bir arkadaşıma geçmişte çok kızdıysam onunla bir daha anlaşmam”, “arkadaşlarımla yaşadığım çatışmalarda geçmişe bakmam önemli olan şu anki sorundur, onu çözmeye çalışırım”.

Çatışma çözenin beşinci adımı ile ilgili etkinlik yapıldıktan ve konu açık biçimde ifade edildikten sonra seçenekler üretme ve uygulanabilir olan seçeneklerin belirlenmesi adımlarına geçilmiştir. Önce grup üyeleri ile paylaşımlarda bulunularak uygulanabilir seçenekler üretme adımı ile ilgili açıklama yapılmıştır, örnekler verilmiştir. Grup üyelerine çatışma durumu formu dağıtılarak, Ebru ve Sinem arasındaki çatışmanın çözümü için seçenekler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra uygulanabilir seçeneklerin belirlenmesi adımına geçilmiştir, gerekli açıklamalar yapıldıktan ve örnekler verildikten sonra grup üyeleri ile de paylaşımlar da bulunulmuştur. Ebru ve Sinem’in çatışmalarının çözümü için uygulanabilir seçeneklerin neler olduğu sorulduğunda grup üyeleri; “Ebru Sinem’e hafta sonları telefon edecek”, “Ebru Sinem’i aradığında Sinem uygun olmadığı söylediğinde telefonu kapatacaklar”, “telefonla beş dakikadan fazla konuşmayacaklar” seçeneklerini uygulanabilir olarak belirlemişlerdir. Çatışma çözenin son adımı olan her iki tarafa da doyum sağlayacak anlaşmanın yapılması ile ilgili açıklama yapıldıktan sonra, grup üyeleri Ebru ve Sinem’in her ikisinin de doyum sağlayıcı anlaşmanın “tefonda beş dakikadan fazla konuşmamak” olduğunu belirtmişlerdir.

Çatışma çözmenin adımlarını grup üyelerinin kullanmalarına yardımcı olmak için çatışma durumları senaryoları grup üyeleri tarafından canlandırılmıştır. Grup üyelerine verilen senaryolardaki çatışma durumlarını, çatışma çözmenin sekiz adımını kullanarak çözmeleri istenmiştir. Grup üyeleri canlandırma yaparken gerek gördüğü yerlerde araştırmacı da müdahale ederek, üyelerin çatışma çözme sürecinin adımlarını doğru biçimde kullanmalarını sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından oturumun özeti yapıldıktan sonra, bu oturumun son oturum olduğu belirtilmiştir. Çatışma çözme eğitimi olarak her birinin barışı temsil birer beyaz güvercin olduğu belirtilerek, grup üyelerine ağzında zeytin dalı olan beyaz güvercin resmi verilmiştir. Grup üyelerinden güvercinin kanatlarına çatışma ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Grup üyelerinin bazılarının güvercinin sadece kanatlarına ya da üstüne değil gagasına kadar ifadeler yazdıkları görülmüştür. Grup üyelerinden bazılarının yazdıkları ifadeler şunlardır: “savaşlar kuşlarla uçup gitmelidir”, barış, mücadele, uzlaşma, sevgi, mutluluk”, “çatışma günlük yaşamımızın bir parçasıdır”, “çatışmalarımızı konuşarak çözmeliyiz”, “güvercinler gibi barış içinde yaşamalıyız”, “çatışma her zaman yaşanır ama düşmanlık sürekli olmamalı”, “çatışma hemen herkesle her gün yaşanıyor”.

Grup üyelerine çatışma çözme eğitimi olarak kazanmış oldukları olumlu çatışma çözme becerilerini günlük yaşamda kullanmalarının önemi vurgulanmıştır. Araştırmacı grup üyeleriyle birlikte sekiz oturumu tamamlamış olmalarına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerini belirttikten sonra programın son oturumu da bitirilmiştir.

Fotoğraflar *



Grup üyeleri çatışma çözme durumu canlandırırken.



Grup üyeleri pankart tutarken.

* Fotoğrafların tezde yer alması konusunda grup üyelerinden izin alınmıştır.

Çatışma Çözme Eğitimi Programının Genel Değerlendirilmesi:

Çatışma çözme eğitimi programının sekiz oturumunun hepsi yapılandırıldığı gibi tamamlanmıştır. Her oturumun amaçlarının, davranışsal amaçlarının, oturum için yapılacak hazırlıkların önceden belirlenmesi ve araçların hazırlanması oturumların önceden planlanan biçimde yürütülmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Araştırmacı her oturuma gerekli hazırlıkları yapmış olarak başlamıştır, oturumların her adımının yapılandırılmış olması, araştırmacının söyleyeceği her şeyin ve yapacağı etkinliklerin önceden belirlenmesi oturumların akıcı ve verimli bir biçimde geçmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, sekiz oturum boyunca ses kayıt cihazı kullanılmıştır, böylece oturumlar bittikten sonra araştırmacı her oturumun değerlendirmesini daha sağlıklı biçimde yapma olanağı bulmuştur.

Her oturumda grup üyeleriyle etkinlik yapılması, çatışma senaryolarını grup üyelerini canlandırması oturumların eğlenceli geçmesine ve araştırmacı tarafından verilen bilgilerin pekişmesine yardımcı olmuştur. Grup üyelerinin hepsinin etkinliklere katılmasına, canlandırmalarda rol almasına özen gösterilmiştir. Sadece grup üyelerinden bir tanesi hiçbir etkinliğe katılmaya, canlandırmada rol almaya gönüllü olmamıştır, bu grup üyesinin çekingen tavırları olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı birkaç etkinlikte bu grup üyesinin de yer alması için onu yüreklendirmiştir ve katılmasını sağlamıştır.

Ayrıca her oturumun başında bir önceki oturumda verilen ev uygulamalarının toplanması, her ev uygulamasının incelenmesi ve tartışılması grup üyelerinin ev uygulamalarına verilen önemi anlamasını ve her oturuma ev uygulamalarını yaparak gelmelerini sağlamıştır. Ev uygulamalarını yaptıkları için grup üyelerine verilen çikolata ve sticker gibi küçük armağanlar da oturumların hoş bir biçimde başlamasına neden olmuştur. Çatışma çözme eğitimi programının zengin bir içeriğe sahip olması, grup üyeleri için ilgi çekici olan etkinliklerin ve çok fazla sayıda çatışma durumunun yer alması nedeni ile her oturumun grup üyeleri için oldukça verimli geçtiği gözlenmiştir.

EK-III

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİN ORJİNALİ

Conflict Resolution Questionnaire
How Do You Deal with Conflict?

Answer the questions below as a way of examining how you deal with conflict. The survey was designed by members of Jock McClellan's 1993 class on Conflict Resolution.

First, print the survey. Then use the print-out to rate each of the following statements from 1 - 5 using the ratings below to indicate how often you do as the statement says. Please write your responses in the LEFT column of dashes. Answer the questions to portray your most usual way of dealing with conflicts like those at home or at work. Do not take long on any question. Give your initial reaction. The more honest your answers, the more useful the results will be.

- 1 Almost never
- 2 Occasionally
- 3 Half the time
- 4 Usually
- 5 Almost always

1. ____ I feel that conflict is a negative experience.
2. ____ When I resolve a conflict, it improves my relationship.
3. ____ I am afraid to enter into confrontations.
4. ____ I feel that in conflicts someone will get hurt.
5. ____ When I prepare to meet to discuss a conflict, I try to arrange for a mutually acceptable time and setting.
6. ____ I feel it is important where a conflict takes place.
7. ____ I try to make people feel comfortable when meeting with them about a conflict.
8. ____ When I start to discuss a conflict with the other party, I choose my opening statement carefully to establish positive

- realistic expectations.
9. ____ I state my true feelings when dealing with conflict.
 10. ____ During a conflict I ask questions to clarify a statement that I'm not sure of.
 11. ____ I try to be aware of how my negative and positive self-perceptions influence the way I deal with a conflict.
 12. ____ In conflict my reactions are based on how I think the other party perceives me.
 13. ____ I feel that only my needs are important.
 14. ____ I feel for a relationship to last, the needs of both parties must be considered.
 15. ____ In a conflict I strive to distinguish between real needs and desires.
 16. ____ In order not to harm the relationship, I may temporarily put aside some of my own less important personal wants.
 17. ____ I share my positive attitude, hoping they will do the same.
 18. ____ I find it necessary to overpower others to get my own way.
 19. ____ I am aware of the other person may need to feel in control of the conflict.
 20. ____ In a conflict, I believe there should be no upper-hand.
 21. ____ I find it easy to forgive.
 22. ____ I bring up old issues from the past during a new conflict.
 23. ____ When dealing with a conflict, I consider the future of the long-term relationship.
 24. ____ In conflict I try to dominate the other party.
 25. ____ I listen with an open mind to alternative options.
 26. ____ I feel there is just one way to solve a problem.
 27. ____ When dealing with a conflict, I have preconceived notions about the other party that I am unwilling to let go of.
 28. ____ I can accept criticism from others.
 29. ____ I feel that winning the war is more important than winning the battle.
 30. ____ I strive for a complete and genuine resolution of a conflict rather than settling for a temporary agreement.
 31. ____ When dealing with a conflict I have a pre-determined solution to the outcome.

 32. ____ I feel the need to control an argument.
 33. ____ If I had my way, I win, you lose.

34. _____ When in a conflict with someone, I ask them to explain their position.
35. _____ I bargain to resolve conflict.
36. _____ At the end of a conflict, it matters to me that the other person's needs have been met as well as my own.
37. _____ I express anger constructively.
38. _____ In difficult conflicts, I would consider requesting a third party facilitator.
39. _____ I overlook my partners anger in order to focus on the real issues to conflict.
40. _____ I feel that it is okay to agree to disagree on specific issues in a conflict.

**ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİ GELİŞTİREN
PROF. DR. JOCK MCCLELLAN'IN GÖNDERDİĞİ İZİN MEKTUBU**

>-----Original Message-----

>From: McClellan, Jock
>Sent: Tuesday, July 30, 2002 9:34 AM
>To: Information, QV
>Subject: RE: thank you
>
>Dear Nuray,

>The questionnaire was developed as a college class project by my students
>some time ago. Its goal was to give users a tool with which to reflect on
>their conflict resolution skills. The students did collect data from the a
>survey of about 300 college students, but I no longer have the results.
>Please use or modify the questionnaire as you wish to fit the needs of your
>audience.
>Your study sounds interesting. Good luck.
>Jock
>

>-----Original Message-----

>From: Information, QV
>To: McClellan, Jock
>Sent: 7/29/02 10:39 AM
>Subject: FW: thank you
>

>-----Original Message-----

>From: Nuray Tastan [mailto:nuraytastan@hotmail.com]
>Sent: Friday, July 19, 2002 5:09 PM
>To: Information@QVCC.Commnet.edu
>Subject: Re: thank you
>

>Dear Dr. McClellan,
>I am very happy for your answer, I am starting the adaptation studies. I think
>your class population is university student. I read your study in your web page
>but could you send me your study results, and information about your study,
>please. If you send me I will be happy.
>I am preparing a conflict resolution programme and mediation programme
>for primary education. I am going to use Conflict Resolution Questionnaire for
>pre and post test. I want to send a copy from my doktorate thesis. In addition I
>will send you my study results.
>Thanks for your interest.
> Yours truly,
> Nuray Tastan

> >Dear Nuray,

> >Yes, please feel free to adapt the questionnaire as you see fit. It was developed by a class of my students and has not been tested for reliability or validity. It is intended as a tool to help people reflect on their conflict resolution process. Please feel free to adapt it for a primary school population. You might also find it worthwhile to adjust it for cultural differences. I am interested in what you are doing and would always like to hear what you find in your research.

> >Good luck.

> >

> >Yours truly,

> >

> >Jock McClellan

> >

> >

> >Dear Dr. McClellan,

> >

> > I am a doctorate student and research asistant at Ankara University Department of Psychological Services in Education. I am interesting in conflict resolution since my master studies. I did my master thesis at Middle of the Technical University Department of Psychology (Social Psychology). My master thesis's subject was "Intersposual Communication in a Problem Solving Situation". I am studying conflict resolution and mediation at Primary Education (6. or 7. class), now. I am preparing a Conflict Resolution Programme and a Mediation Programme for my doctorate thesis. I found and copied your Conflict Resolution Qustionnaire from your web page. I want to use this scale in my study. I want to start adaptation studies. I translated your scale in Turkish with the specialist.Would you like give me a permission to do adaptation studies? And, Could you send me a permission mail, please?

> > In additon I want to learn about Conflict Resolution Questionnaire (I read information about this scale from the web page but I want to learn about something more).

> >Did you apply which age group or education group this scale? This scale must be apply which age group?

> >Did you do validity and reliability studies and factor analysis? If you did,how can I take results and information?

> >And do you permission me to do adaptation studies and use your scale?

> >Would you like give me information about your Conflict Resolution

> >Questionnaire, please? I want to start my studies as soon as possible. Your

> >Conflict Resolution Questionnaire's items very suitable with my doctorate Study's goals. I am waiting for your e-mail. Thanks for your interest.

> >

> >Yours Respectfully.

> >Nuray Tastan

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE FORMU

Ad Soyad:

Sınıf:

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Çatışma iki ya da daha fazla kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamaması durumudur. Kişilerin gereksinimleri, dürtüleri, istekleri birbirinden farklı olduğu durumlarda çatışma yaşanabilir.

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, bu ifadelerde belirtilenleri ne sıklıkla yaptığınızı (1-5 arasında dereceleyerek) ilgili ifadelerin sol tarafında bulunan kutucuklara yazınız. Her bir ifadeye belirtilen çatışma ile ilgili durumu (evde ya da okulda) genellikle nasıl ele aldığınızı yansıtacak biçimde işaretlemeniz beklenmektedir. İfadeleri hızlı bir biçimde okuyarak, ilk anda size uygun gelen tepki seçeneğini işaretleyiniz. Ne kadar içten ve dürüst yanıt verirsiniz, sonuçların o kadar yararlı olacağını unutmayınız.

- 1 Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil
- 2 Nadiren Uygun
- 3 Bazen Uygun Bazen Uygun Değil
- 4 Çoğunlukla Uygun
- 5 Hemen Hemen Her Zaman Uygun

	1. Çatışmanın olumsuz bir yaşantı olduğunu düşünürüm.
	2. Çözdüğüm her çatışma daha başarılı ilişkiler kurmama yardım eder.
	3. İnsanlarla yüzleşmekten korkarım.
	4. Her çatışmada birilerinin üzüleceğini düşünürüm.
	5. Bir çatışmayı çözülemeye yönelik görüşme yapmayı tasarladığımda, zaman ve ortamı, çatışan tüm taraflar için uygun olacak biçimde düzenlemeye çalışırım.
	6. Çatışmanın yaşandığı yerin önemli olduğunu düşünürüm.

	7. Bir çatışmayla ilgili görüşleri tartışmak üzere bir araya geleceğim kişilerin, kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya çalışırım.
	8. Çatışma yaşadığım kişiyle görüşmeye başlarken, başlangıç cümlemi, çatışmanın çözümüne ilişkin olumlu beklentiler içerisinde olduğumu belli etmek amacıyla özenle seçerim.
	9. Bir çatışma üzerinde konuşurken gerçek duygularımı ifade ederim.
	10. Bir çatışma yaşarken, karşımdaki kişinin ne söylemek istediğinden emin olmadımda, söylediklerini netleştirmek amacı ile sorular sorarım.
	11. Kendime ilişkin olumlu ya da olumsuz düşüncelerimin, yaşadığım bir çatışmayı çözme biçimimi, nasıl etkilediğini farkında olmaya çalışırım.
	12. Bir çatışma yaşarken, verdiğim tepkiler, karşı tarafın beni nasıl algıladığına ilişkin düşüncelerimden kaynaklanır.
	13. Bir çatışmada yalnızca kendi gereksinimlerimin önemli olduğunu düşünürüm.
	14. Bir ilişkinin sürekliliği için her iki tarafın da gereksinimlerinin gözetilmesi gerektiğine inanırım.
	15. Bir çatışma durumunda, gerçek gereksinimler ile istekleri birbirinden ayırmaya çalışırım.
	16. Bir ilişkiyi zedelememek için, daha az önemli bulduğum kişisel isteklerimi geçici olarak bir kenara bırakabilirim.
	17. Çatışmayı çözümlenmeye çalışırken, olumlu tutumumu ortaya koyar, çatışma yaşadığım kişinin de aynı şeyi yapmasını beklerim.
	18. İsteklerimi elde etmek için, çatışma yaşadığım kişi üzerinde güç kullanmamın gerekli olduğunu düşünürüm.
	19. Bir çatışma anında, çatışma yaşadığım kişinin de hakimiyet kurma gereksinmesi olduğunun farkındayım.
	20. Çatışma çözme sürecinde, taraflardan hiçbirinin, üstün bir konumda olmaması gerektiğine inanıyorum.
	21. Kolay affedebilirim.
	22. Yeni bir çatışma yaşarken, geçmişte kalmış konuları da gündeme getiririm.
	23. Bir çatışmayı çözerken ilişkinin uzun vadeli geleceğini de dikkate

	alırım.
	24. Bir çatışma durumunda karşı taraf üzerinde egemen olmaya çalışırım.
	25. Çatışmanın çözümüne ilişkin ileri sürülen tüm seçenekleri tarafsız olarak dinlerim.
	26. Bir çatışmayı çözenin sadece bir yolu olduğunu düşünürüm.
	27. Bir çatışmayı çözerken, karşı tarafla ilgili ön yargıları vardır ve bunlardan vazgeçmeyi istemem.
	28. Başkalarının bana yönelttikleri eleştirileri dinlerim.
	29. Asıl savaşı kazanmanın, ufak tefek çarpışmaları kazanmaktan çok daha önemli olduğunu düşünürüm.
	30. Bir çatışmada, geçici bir anlaşmaya ulaşmak yerine, tam ve gerçek bir çözüme ulaşmak için çaba harcarım.
	31. Bir çatışmayı çözmeye çalışırken, kafamda sonuçla ilgili önceden belirlenmiş bir çözüm vardır.
	32. Bir tartışmayı kendi kontrolüm altına tutma gereksinimi duyarım.
	33. Bir çatışma yaşarken, isteğim; “benim kazanmam, karşımdakinin kaybetmesi”dir.
	34. Bir kişiyle çatışma yaşarken, ondan kendi duygu ve düşüncelerini açıklamasını isterim.
	35. Bir çatışmayı çözebilmek için pazarlık yaparım.
	36. Bir çatışmanın çözümünde, benim gereksinimlerim kadar karşımdaki kişinin de gereksinimlerinin karşılanmasının önemli olduğunu inancındayım.
	37. Öfkemi yapıcı bir biçimde ifade ederim.
	38. Çözülmemeyen çatışma durumlarında, bir arkadaşımın ya da yetişkinin arabuluculuğuna (yardımına) başvurmayı düşünebilirim.
	39. Çatışmaya neden olan gerçek konu üzerine odaklaşabilmek için, karşımdaki kişinin öfkesini görmezden gelebilirim.
	40. Çatışma yaşadığım konunun belli bazı alt konularında anlaşma sağlanılsa bile, genel olarak bir anlaşma yapmayı kabul edebilirim.

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Madde No	Faktör Yük Değerleri	
	I. Faktör: Yapıcı Çatışma Çözme Yaklaşımı	II. Faktör: Yıkıcı Çatışma Çözme Yaklaşımı
1		.51
2	.65	
3		.47
4		.45
5	.78	
6	.57	
7	.45	
8	.51	
9	.48	
10	.66	
11	.41	
12	.50	
13		.54
14	.57	
15	.53	
16	.38	
17	.52	
18		.45
19		.53
20	.48	
21	.76	
22		.54
23	.64	
24		.40
25	.69	
26		.55
27		.53
28	.52	
29	.46	
30	.58	
31		.42
32		.56
33		.54
34	.58	
35	.36	
36	.61	
37	.52	
38	.57	
39		.51
40	.71	

**ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ FAKTÖRLERİNİN AÇIKLADIKLARI VARYANS
YÜZDELERİ VE CRONBACH ALPHA KATSAYILARI**

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Alpha
1	4.53	35.4	.82
2	3.82	27.8	.73
Toplam	8.35	63.2	.86

EK-VIII

ARABULUCULUK SÜRECİ DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU

Akran arabulucusunun arabuluculuk sürecinin adımlarını uygulama biçiminin uygunluk derecesinin değerlendirilmesi 1 (Hiç) ile 5 (Çok) arasında yapılmaktadır.

Arabuluculuk Sürecinin Adımları	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
1. Tarafların yaşadıkları çatışmayla ilgili duygu ve öfkelerini ifade etmelerine izin vermesi					
2. Taraflara arabuluculuk sürecinin adımlarını, süreçte nasıl bir yol izleyeceklerini anlatması					
3. Taraflara, arabulucu olarak rolünün ne olduğunu anlatması					
4. Taraflarla olumlu iletişim kurarak, güven ortamı oluşturması					
5. Tarafların birbirinin yüzünü görebilecekleri biçimde masada oturmasını sağlaması					
6. Arabulucunun taraflar arasında, masanın başında ve çıkışa (kapıya) arkası dönük oturması					
7. Arabulucunun kendini tanıtması					
8. Taraflardan kendini tanıtmalarını istemesi					
9. Sürece katıldıkları için tarafları kutlaması ve hoş geldin demesi					
10. Kendi rollerinin neler olduğunu taraflara açıklaması					
11. Taraflara uyulacak kuralları açıklaması					
12. Taraflarla kurallara uyulması konusunda anlaşmaya varması					

Arabuluculuk Sürecinin Adımları	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok

13. Taraflara roller ve kurallar ile ilgili sorularının olup olmadığını sorması					
14. Taraflardan hangisinin önce konuşacağına karar verilmesi					
15. Tarafların (sıra ile) olaya (çatışmaya) bakış açılarını ifade etmelerine izin vermesi					
16. Tarafların (sıra ile) duygularını ifade etmesine izin vermesi					
17. Tarafların anlattıklarını, olayları ve duyguları, onların kendi sözcüklerini kullanarak tekrarlaması					
18. Taraflara birbirinin söylediklerine karşılık bir şey söylemek isteyip istemediklerini sorması					
19. Taraflardan (sıra ile) birbirinin olaya bakış açılarını ve duygularını özetlemelerini istemesi					
20. Taraflara (sıra ile) karşı tarafın anlattıklarının doğru olup olmadığını sorması					
21. Tarafların anlattıklarını ve duyguları özetlemesi					
22. Taraflara (sıra ile) söylemek istedikleri bir şey olup olmadığını sorması					
23. Tarafların çözüm bulmaları için düşünce üretmelerini sağlaması					
24. Taraflara problemin çözümü için neye gereksinimleri olduğunu sorması					
25. Taraflara problemin adil çözümünün ne olduğunu sorması					
26. Taraflara ikisi için de adil, uygulanabilir çözüm üzerinde karar vermeleri konusunda yardımcı olması					
27. Anlaşmanın aşamalarını özetlemesi					
28. Anlaşmayı rapor olarak yazması					
29. Çözümü taraflara okuması					

Arabuluculuk Sürecinin Adımları	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok

30. Taraflara çözümlü imzalatması					
31. Taraflara anlaşmayı tekrar gözden geçirmek için görüşmek isteyip istemediklerini sorması					
32. Anlaşma bozulduğunda tekrar arabulucuya başvurmaya istekli olup olmadıklarını sorması					
33. Çatışmayı çözümlediklerini arkadaşlarına duyurmak isteyip istemediklerini sorması					
34. Tarafları gösterdikleri çaba ve anlaşmaya vardıkları için kutlaması					

ARABULUCULUK SÜRECİ DEĞERLENDİRME ARABULUCU FORMU

Sevgili Akran Arabulucusu,

Bir arabuluculuk sürecini tamamladınız kutlarım. Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri okuyarak, bu ifadeleri arabuluculuk sürecinde ne derece uyguladığınızı 1 (Hiç) – 5 (Çok) arasında derecelyerek ilgili ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) işareti koyunuz.

Teşekkür ederim

Arabuluculuk Sürecindeki Davranışlar	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
1. Tarafların yaşadıkları çatışmayla ilgili duygu ve öfkelerini ifade etmelerine izin verici davrandım					
2. Taraflara arabuluculuk sürecinin adımlarını, süreçte nasıl bir yol izleyeceklerini anlattım					
3. Taraflara, arabulucu olarak rolümün ne olduğunu anlattım					
4. Taraflarla olumlu iletişim kurarak, güven ortamı oluşturdum					
5. Tarafların birbirinin yüzünü görebilecekleri biçimde masada oturmalarını sağladım					
6. Taraflar arasında, masanın başında ve çıkışa (kapıya) arkam dönük oturdum					
7. Taraflara kendimi tanıttım					
8. Taraflardan kendilerini tanıtmalarını istedim					
9. Sürece katıldıkları için tarafları kutladım ve hoş geldiniz dedim					
10. Taraflara rollerimin neler olduğunu açıkladım					
11. Taraflara uyulacak kuralları açıkladım					

	Uygunluk Derecesi
--	--------------------------

Arabuluculuk Sürecindeki Davranışlar	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
12. Taraflarla kurallara uyulması konusunda anlaşmaya vardım					
13. Taraflara roller ve kurallar ile ilgili sorularının olup olmadığını sordum					
14. Taraflardan hangisinin önce konuşacağına karar verilmesini sağladım					
15. Tarafların (sıra ile) olaya (çatışmaya) bakış açılarını ifade etmelerini sağladım					
16. Tarafların sırayla duygularını ifade etmesini sağladım					
17. Tarafların anlattıklarını, olayları ve duyguları, onların kendi sözcüklerini kullanarak tekrarladım					
18. Taraflara birbirinin söylediklerine karşılık bir şey söylemek isteyip istemediklerini sordum					
19. Taraflardan sırayla birbirinin olaya bakış açılarını ve duygularını özetlemelerini istedim					
20. Taraflara sırayla karşı tarafın anlattıklarının doğru olup olmadığını sordum					
21. Tarafların anlattıklarını ve duyguları özetledim					
22. Taraflara sırayla söylemek istedikleri bir şey olup olmadığını sordum					
23. Tarafların çözüm bulmaları için düşünce üretmelerini sağladım					
24. Tarafların problemin çözümü için neye gereksinimleri olduğunu bulmasını sağladım					
25. Taraflara problemin adil çözümünün ne olduğunu sordum					
26. Taraflara ikisi için de adil ve uygulanabilir çözüm üzerinde karar vermeleri konusunda yardımcı oldum					
27. Anlaşmanın aşamalarını taraflara özetledim					

Arabuluculuk Sürecindeki Davranışlar	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
28. Anlaşmayı rapor olarak yazdım					
29. Çözümü taraflara okudum					
30. Taraflara çözümü imzalattım					
31. Taraflara anlaşmayı tekrar gözden geçirmek için görüşmek isteyip istemediklerini sordum					
32. Anlaşma bozulduğunda tekrar arabulucuya başvurmaya istekli olup olmadıklarını sordum					
33. Çatışmayı çözümlediklerini arkadaşlarına duyurmak isteyip istemediklerini sordum					
34. Tarafları gösterdikleri çaba ve anlaşmaya vardıkları için kutladım					

EK-X**AKRAN ARABULUCUSU GÖRÜŞME FORMU**

1. Sana göre akran arabulucusu olmanın en güzel yanı nelerdir?
2. Sana göre akran arabulucusu olmanın en rahatsız edici yanı nelerdir?
3. Çatışma yaşayan tarafların sorunlarını çözmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor musun?
a) Ne açıdan yardımcı oldun? / **b)** Ne açıdan yardımcı olamadın?
4. Uygulanan akran arabuluculuğu programı eğitimi sana akran arabulucusu olarak akranlarının çatışmalarını çözmek için yardımcı olmanda yeterli oldu mu?
a) Ne açıdan yeterli açıklar mısın? / **b)** Ne açıdan yeterli değil açıklar mısın?
5. Akran arabuluculuğu sürecinde uygulamakta en fazla zorluk çektiğin adım hangisi ya da hangileri?
6. Akran arabuluculuğu programının daha etkili olması için sence ne gibi değişiklikler yapılmalı?
7. Akran arabuluculuğu programını uygularken arabuluculuk süreci adımlarının hepsini hatırlayabildin mi?
Hangi adımı ya da adımları hatırlamadın? (Eğer yanıt hayır ise)
8. Çatışma yaşadığında akran arabulucusuna başvurmayı ister misin?
a) Neden istersin / **b)** Neden istemezsin?
9. Akran arabuluculuğu programı eğitiminin gelecek öğretim yılında da devam etmesini istiyor musun?
a) Neden istiyorsun? / **b)** Neden istemiyorsun?
10. Gelecek yıl da akran arabulucusu olarak görev yapmaya devam etmek istiyor musun?
a) Neden istiyorsun açıklar mısın? / **b)** Neden istemiyorsun açıklar mısın?

EK-XI

ARABULUCULUK SÜRECİ DEĞERLENDİRME TARAF FORMU

Sevgili Öğrencimiz,

Bir arabuluculuk sürecinde çatışmanızı çözmek amacı ile bulundunuz, kutlarım. Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri okuyarak, arabuluculuk sürecinden yararlanmanız açısından ifadelerin uygunluğunu 1 (Hiç) – 5 (Çok) arasında dereceleyerek ilgili ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) işareti koyunuz.

Teşekkür ederim.

Arabuluculuk Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin İfadeler	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
1. Arabulucu yaşadığım sorun ile ilgili duygu ve düşüncelerimi söylememe yardımcı oldu					
2. Arabulucu arabuluculuk sürecinin adımlarını, süreçte nasıl bir yol izleneceğini açıkladı					
3. Arabulucu kendi rolünün ne olduğunu açıkladı					
4. Arabulucu güven verici bir biçimde iletişim kurdu, tavrı sıcaktı					
5. Arabulucu çatışma yaşadığım arkadaşı rahatlıkla görebileceğim biçimde oturmamı sağladı					
6. Arabulucu onu görebileceğim ve onunla rahatlıkla iletişim kurabileceğim biçimde oturdu					
7. Arabulucu kendini tanıttı					
8. Arabulucu kendimi tanıtmamı istedi					
9. Arabulucu arabuluculuk sürecine katıldığım için kutladı ve hoş geldin dedi					
10. Arabulucu rollerinin neler olduğunu açıkladı					

Arabuluculuk Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin İfadeler	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
11. Arabulucu uyulacak kuralları açıkladı					
12. Arabulucu kurallara uyulması konusunda benimle ve arkadaşımınla anlaştı					
13. Arabulucu roller ve kurallar ile ilgili sorunun olup olmadığını sordu					
14. Arabulucu benim mi ve arkadaşımın mı önce konuşacağı konusunda bize yardımcı oldu					
15. Arabulucu yaşadığımız çatışmayı ve olayın nasıl olduğunu, olaya bakış açımı anlatmamı sağladı					
16. Arabulucu olayla ilgili duygularımı ifade etmemi sağladı					
17. Arabulucu anlattığım olayı ve duygularımı benim anlattığım biçimde tekrarladı					
18. Arabulucu arkadaşımın söylediklerine karşılık bir şey söylemek isteyip istemediğini sordu					
19. Arabulucu arkadaşımın olaya bakış açısını ve duygularını özetlememi istedi					
20. Arkadaşımın olayla ilgili anlattıklarının doğru olup olmadığını sordu					
21. Arabulucu anlattıklarımı ve duygularımı özetledi					
22. Arabulucu başka söylemek istediğim bir şey olup olmadığını sordu					
23. Arabulucu yaşadığımız soruna çözüm bulmam için düşünce üretmem konusunda destekledi					
24. Arabulucu çatışmaya çözüm bulmak için neler yapmamız gerektiği konusunda destek oldu					
25. Arabulucu problemin adil çözümünü bulmamızı sağladı					

Arabuluculuk Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin İfadeler	Uygunluk Derecesi				
	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
26. Arabulucu hem arkadaşım hem de benim için adil ve uygulanabilir olacak çözüme karar vermemizi sağladı					
27. Arabulucu vardığımız çözümü ve yaptığımız anlaşmanın aşamalarını özetledi					
28. Arabulucu vardığımız anlaşmayı rapor olarak yazdı					
29. Arabulucu yazdığı raporu, çatışmanın çözümünü okudu					
30. Arabulucu bana ve arkadaşıma çözümü imzalattı					
31. Arabulucu anlaşmayı tekrar gözden geçirmek için görüşmek isteyip istemediğimi sordu					
32. Arabulucu anlaşma bozulduğunda tekrar arabulucuya başvurmayı isteyip istemediğimi sordu					
33. Arabulucu çatışmayı çözümlediğimizi arkadaşlarıma duyurmak isteyip istemediğimi sordu					
34. Arabulucu gösterdiğim çaba ve anlaşmaya vardığım için kutladı					

EK- XII**TARAF GÖRÜŞME FORMU**

1. Akran arabuluculuğu sürecinin yaşadığın çatışmanın çözümüne katkısı oldu mu?
a) Ne açıdan katkısı olduğunu düşünüyorsun? / **b)** Ne açıdan katkısı olmadığını düşünüyorsun?
2. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışma çözmenin en güzel yanı ne oldu?
3. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışma çözmenin seni rahatsız eden yanı ne oldu?
4. Akran arabulucusunun sorunun çözümü için izlediği yol senin sorunu çözmene nasıl bir etkisi oldu?
5. Akran arabulucusunun seninle kurduğu iletişimi nasıl değerlendiriyorsun?
6. Akran arabulucusunun olayla ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamana katkısı oldu mu?
a) Ne açıdan katkısı oldu? / **b)** Ne açıdan katkısı olmadı?
7. Akran arabuluculuğu süreci yolu ile çatışmanın çözümü için varılan anlaşma senin için adil ve uygulanabilir mi?
a) Ne açıdan adil ve uygulanabilir? / **b)** Ne açıdan adil ve uygulanabilir değil?
8. Sana göre akran arabuluculuğu sürecinde akran arabulucusunun rolü nedir?
9. Sana göre akran arabuluculuğu sürecinin işlevi nedir?
10. Tekrar çatışma yaşarsan akran arabulucusuna başvurmayı ister misin?
a) Neden başvurmayı istersin? / **b)** Neden başvurmayı istemezsin?

EK-XIII

AKRAN ARABULUCULUĞU SÜRECİ GÖRÜNTÜ KAYITLARI CDLERİ *

1. CD

2. CD

* Akran arabuluculuğu süreci kayıtlarının, doktora tez çalışması kapsamında, araştırmacı dışındaki kişiler tarafından da eğitim amaçlı, izlenilmesi konusunda akran arabulucularının ve tarafların izni alınmıştır. Görüntü kayıtları sadece doktora tez jürisindeki öğretim üyelerinin kopyalarında bulunmaktadır, tezin diğer kopyalarında CDler ekte verilmemiştir.