

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİMİNİN 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ
VE ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Nida ATEŞ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aslı TAŞÖREN**

İstanbul – 2014

**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
UYGULAMALI PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİMİNİN 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ
VE ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Nida ATEŞ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aslı TAŞÖREN**

İstanbul – 2014

T.C.

HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

.....Psikoloji.....Anabilim/Anasanat Dalı Uygulamalı Psikoloji Programı Tezli Yüksek Lisans
öğrencisiNida Ates..... tarafından hazırlanan
“.....Çatışma Çözme Eğitiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Çatışma
Çözme Becerileri ve Özsaygı Düzeylerine Etkisi.....”
adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Tarihi : 23.06/2014

(Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu) :

İmzası :

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Aslı TAŞÖREN

Danışman: Haliç.....Üniv. İngilizce M.T. ASD/ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Z. Berra SAYINER

Haliç.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. P. Sevil BİKMAZ

Haliç.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi:

.....Üniv. ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

Jüri Üyesi:

.....Üniv. ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

ÖNSÖZ

Çatışma çözme becerileri gelişmiş ergenler, bir gün yetişkin olacaklar ve belki o zamanlarda yaşanan çatışmalara gösterilen olumsuz çatışma çözme davranışlarına; kavgaya, şiddete, baskıcı talimatlara, en uygun şekilde yanıt vereceklerdir. Herkes, en doğru çatışma çözme davranışının problem çözme olduğunu bilseydi ve günlük yaşamda, okulda, evde, iş yerinde, devlet yönetiminde uygulayabiliyor olsaydı, daha aydınlık bir dünya bizim olabilirdi.

Okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanabilecek özellikte olan bu eğitim programı, pek çok kişinin desteği ve yardımlarıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın planlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde değerli akademik katkıları ve özverili desteği için, değerli hocam Yrd. Doç. Dr Aslı TAŞÖREN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamı yürütürken, çok uzakta olmalarına rağmen, kendilerini hep yanımda hissettiğim, akademik bilgileriyle bana destek veren Yrd.Doç.Dr. Nüfer Yasin ATEŞ ve Yrd.Doç.Dr. Melek AKIN ATEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun iş temposu ve tez yazım sürecinde, anlayışını ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, özverili eşim Mustafa Sinan ATEŞ'e teşekkürlerimi sunmak, benim için son derece anlamlıdır.

Eğitimim süresince yoğun çalışmam sebebiyle, kendilerine az vakit ayırabildiğim, ancak her zaman yardıma hazır olan, fedakar annem Aytül KEKEZOĞLU ve babam İrfan KEKEZOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Yine yoğun çalışma dönemimde, her zaman yanımda hissettiren annem Sura ATEŞ ve babam Ali Sami ATEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2014

Nida ATEŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

KISALTMALAR.....	IV
ŞEKİL LİSTESİ.....	V
TABLO LİSTESİ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2.1. Çatışma Çözme.....	6
2.2. Çatışma Türleri.....	7
2.3. Çatışmanın Nedenleri.....	7
2.4. Çatışma Çözme Davranışları.....	10
2.5. Problem Çözme Becerisi.....	12
2.6. Çatışma Çözme Sürecinde Öfke ve Saldırganlık.....	12
2.7. Çatışma Çözme Sürecindeki Aşamalar.....	14
2.8. Ergenlik ve Çatışma Çözmeyle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar.....	15
2.9. Özsaygı.....	17
2.9.1. Ev Aile Özsaygı ve Sosyal Özsaygı.....	19
2.9.2. Ergenlik Dönemi ve Özsaygı.....	19
2.10. Özsaygı ve Çatışma Çözme Becerisi.....	20
2.11. Çatışma Çözme Eğitim Programları ve İlgili Araştırmalar.....	21
2.11.1. Yurtiçinde Çatışma Çözmeyle İlgili Deneysel Olarak Sınanmış Bazı Eğitim Programları ve Yapılan Bazı Araştırmalar.....	21

2.11.2. Yurtdışında Çatışma Çözmeyle İlgili Deneysel Olarak Sınanmış Bazı Eğitim Programları ve Yapılan Bazı Araştırmalar.....	25
--	----

3.YÖNTEM.....28

3.1. Araştırmanın Deseni.....	28
3.2. Örneklem.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği.....	30
3.3.2. Coopersmith Özsaygı Envanteri.....	31
3.4. Çatışma Çözme Eğitim Programı.....	33
2.4.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Genel Amaçları.....	35
3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Oturumlara Göre Hedefleri.....	35
3.5. Programın Uygulanması.....	37
3.6. Verilerin Analizi.....	39

4. BULGULAR.....40

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest- Sontest ve İzleme Testlerinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	40
4.2. Normallik Testi.....	41
4.3. ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları.....	42
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Öntest Sontest Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları.....	43
4.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Sontest ve İzleme Testi Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları.....	44
4.4. Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları.....	45
4.4.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	45
4.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	46

4.4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	47
4.4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve CÖE'nin Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeklerine İlişkin Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları.....	48
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	49
5.1. Sonuçlar.....	52
5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	53
5.3. Öneriler.....	54
KAYNAKLAR.....	56
EKLER.....	64
ÖZGEÇMİŞ.....	107

KISALTMALAR

CÖE	: Coopersmith Özsaygı Envanteri
ÇÇDBÖ	: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği
ÇÇEP	: Çatışma Çözme Eğitim Programı

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 2.1: Çatışmanın Nedenleri (Taştan, 2010, s.25).....	10
Şekil 2.2 : Çatışmaya Gösterilen Tepkiler (Taştan, 2010, s.25).....	11

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 3.1 : Araştırmanın Deseni.....	29
Tablo 4.1 : Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest- Sontest ve İzleme Testlerinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	41
Tablo 4.2 : ÇÇDBÖ VE CÖE'nin Alt Ölçeklerinin Basıklık ve Eğrilik Değerleri.....	42
Tablo 4.3 : Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Öntest Sontest Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.4 : Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Sontest ve İzleme Testi Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.5 : Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.6 :Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.7 : Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.8 : Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve CÖE'nin Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeklerine İlişkin Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları.....	49

GENEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı	: Nida ATEŞ
Anabilim Dalı	: Psikoloji
Programı	: Uygulamalı Psikoloji
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Aslı TAŞÖREN
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans – Haziran 2014

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE VE ÖZSAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmada, çatışma çözme eğitim programının ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, çatışma çözme becerilerine ve özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, çatışma çözme eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla, İstanbul ili, Avcılar ilçesi bir özel okulda okuyan, ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki 15'i deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, deney grubundaki 15 öğrenciye Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise, herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme davranışları Çatışma Çözme Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇÇDDÖ) ile, özsaygı düzeyleri ise Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE) ile değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ ve CÖE verilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin ve değişeceği düşünülen özsaygı düzeylerinin, kalıcı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla sontestin

uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına tekrar ÇÇDBÖ ve CÖE uygulanmıştır.

Bulgulara bakıldığında, çatışma çözme eğitim programının sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin, çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Çatışma çözme eğitim programına katılmayan kontrol grubunun olumlu çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinde ise bir farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme, Çatışma Çözme Eğitim Programı, Saldırganlık, Problem Çözme, Özsaygı

GENERAL INFORMATION

Name and Surname	: Nida ATEŞ
Field	: Psychology
Program	: Applied Psychology
Supervisor	: Asst. Prof. Dr. Aslı TAŞÖREN
Degree Awarded and Date	: Master- July 2014

THE AIM OF THIS STUDY IS TO EXAMINE THE EFFECTIVENESS OF THE CONFLICT RESOLUTION EDUCATION PROGRAMME ON THE CONFLICT RESOLUTION SKILLS AND SELF ESTEEM OF 6 GRADE STUDENTS

ABSTRACT

The sample, consists of total of 30 students, with 15 students in the experimental group and 15 students in the control group. Pretest- Posttest- Observation control group design is used in this research.

In the fall term of 2013-2014 academic year, 15 students in the experimental group were trained with the CREP. Before and after applying the education program, Conflict Resolution Behaviours of experimental and control group are evaluated using the Conflict Resolution Behaviour Evaluation Scale (CRBES), also self-esteem levels are measured with Coopersmith Self-esteem Inventory (CSEI). One week later completing the CREP with experimental group CRBES and CSEI are given as a post- test to both groups (experimental and control group).

4 weeks after the application of the post-test, CRBES and CSEI were given to experimental group and control group in order to see the consistency of the results.

As a result of the CREP, conflict resolution skills and self-esteem levels of the students in experimental group were increased and no change was observed in the control group.

Keywords: Conflict, Conflict Resolution, Conflict Resolution Training Program, Aggression, Problem Solving, Self-esteem.

1.GİRİŞ

Günlük yaşamda, başkalarıyla ve kendimizle iyi ilişki kurabildiğimizi hissetmek oldukça önemlidir. Başkalarının duygularını, düşüncelerini anlayabilme, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme ile iyi bir iletişim kurulabilir. Ancak bazen, düşünceler, değerler, istek ve gereksinimlerdeki farklılıklar kişiler arasında anlaşmazlık yaratabilmektedir. Taraflardan biri ya da ikisi de anlaşmazlık hissederler, rahatsızlık duyarlar ve karşısındaki kişi tarafından engellendiklerini düşünürler. Bu gibi durumlarda çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

Çatışma, kişinin kendi içinde olabileceği gibi, kişi ile başka bir kişi ya da grup içinde ve gruplar arasında olabilir. Çatışma, günlük yaşamda aile içinde, okul ortamında ya da herhangi bir ortamda yaşanabilmektedir. Çatışmalar bazı durumlarda öfkelenirici ve engelleyici olabilmektedir. Bazı kişiler ise çatışma yaşadıklarında görmezden gelme ve kaçma davranışı gösterebilmektedirler. Öfkelenirici ve engelleyici davranış da, kaçma davranışı da kişinin çatışmalarla etkili bir biçimde başa çıkamadığını göstermektedir (Taştan, 2010).

Çatışma, kişisel büyüme ve sosyal değişim için gereklidir (Schrupp, Crawford ve Bodine, 2009). Özellikle ikili duyguları ve değişik sorunları sıkça yaşayan, bazı becerilerinin henüz eksik olduğu ergenler, sık sık çatışma yaşayabilmekte ve bu çatışmalar kişisel büyümelerine yardımcı olabilmektedir. Çatışma kavramının olumsuz algılanmasına neden olan ise yıkıcı, zarar verici çatışma çözme davranışları ya da sessiz kalınan kaçma çatışma çözme davranışlarıdır. Bu davranışların dışındaki uzlaşma ya da problem çözme davranışlarını kazanmanın günlük yaşamda ev aile ve sosyal özsaygıyı da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Kendi içlerinde ya da başkalarıyla sıkça çatışma yaşayan ergenlere yönelik hem özsaygılarını arttırmak hem de çatışma çözme becerileri kazandırmak için yapılabilecek çalışmaların oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Olumlu ve yapıcı sonuçları olan çatışma çözme becerilerinin günlük yaşam içerisinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu becerilerin kazandırılması için yetişkinlerin öğrencilere sistematik bir şekilde bu becerileri

öğretiyor olması gereklidir. Etkili çatışma çözme davranışlarının öğrenilmesinin, etkili yaşamayı sağlamada ve yaşamın kalitesini arttırmada önemli bir rolü vardır. Daha büyük sorunların oluşmasında önleyici olmak ve var olan sorunları engellemek için okullarda da öğrencilerin çatışma çözme becerilerine yönelik çalışmalar yapılması gereklidir (Korkut, 2004). “Okullarda gerçekleştirilen önleme çalışmaları gençlerin daha etkili davranan yetişkinler haline gelmeyi sağlamayı da içerdiğinden; bu önleme çalışmaları yoluyla onlara problem çözme becerileri, sosyal beceriler ve iletişim becerileri gibi bazı becerilerin öğretilmesi de gerçekleştirilebilmektedir” (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000: Aktaran: Gündoğdu, 2009).

1.1. Problem

Günümüz değişen koşullarında, teknoloji ve sosyal medyanın gelişimi ile istediği çoğu şeye internet üzerinden kolayca ulaşabilen ergenler, isteklerinin hemen şimdi olması konusunda beklentili ve sabırsız, daha talepkar ve ailelerinin ya da öğretmenlerinin hayır cevaplarına daha tahammülsüz davranışlar göstermekte, dolayısıyla sıkça çatışma yaşamaktadırlar. Okullarda ergenlerin saldırganca davranmaları, çatışma çözme konusunda sorun yaşadıklarının göstergesidir.

Okullarda çatışmayla olumlu biçimde başa çıkma yollarının öğretilmesinin gerekliliği üç açıdan vurgulanmaktadır.

1. “Okulları yüksek nitelikli düzenli ve barışçı yerler haline getirmek
2. Çatışmanın en güçlü potansiyeli dikkat çekmesi, öğrenme güdüsünü, zihinsel merakı, problem çözmenin yaratıcılığını arttırması olduğundan eğitimsel amaçlar için de çatışmayı kullanmak
3. Gelecek nesilleri meslek, aile, toplum, ulusal ve uluslar arası ortamlarda yapıcı olarak çatışma çözmeye hazırlamak konusunu sağlama almak.” (Johnson ve Johnson, 1996: Aktaran: Korkut, 2004).

Çatışma çözme becerileri gelişen ergen, bu becerilerini sadece okulda değil evde ailesiyle olan iletişiminde ve arkadaşlarıyla olan iletişiminde de kullanabilecektir. Sağlıklı çatışma çözme davranışlarını kullandıkça da, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri tarafından sosyal onay alabileceklerdir. Bu doğrultuda ergenin ev aile öz saygı ve sosyal özsaygı düzeyinde de değişiklik olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada çatışma çözme eğitim programının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı , ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinden problem çözme becerilerini geliştirmek, saldırganlık düzeylerini azaltmak ve aynı zamanda çatışma çözme becerilerini geliştirerek, onların günlük yaşamda evde ve okulda, her ortamda bu becerileri kullanabilir hale gelmelerini sağlayarak, ev aile özsaygı ve sosyal özsaygı düzeylerini arttırmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezlerin doğruluğu test edilmiştir.

1. Çatışma çözme eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği'nin Problem Çözme alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Çatışma çözme eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ' nin Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Çatışma çözme eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri' nin Sosyal Özsaygı alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Çatışma çözme eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri' nin Ev Aile Özsaygı alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

5. ÇÇDBÖ'nin alt ölçeği olan Problem Çözme puanlarında, deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır. Sontest ve izleme testi arasında anlamlı bir fark yoktur.

6. ÇÇDBÖ'nin alt ölçeği olan Saldırganlık puanlarında, deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır. Sontest ve izleme testi arasında anlamlı bir fark yoktur.

7. CÖE'nin alt ölçeği olan Sosyal Özsaygı puanlarında, deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır. Sontest ve izleme testi arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. CÖE'nin alt ölçeği olan Ev Aile Özsaygı puanlarında, deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır. Sontest ve izleme testi arasında anlamlı bir fark yoktur.

9. Çatışma çözme eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, ÇÇDBÖ' nin Problem Çözme alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Çatışma çözme eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, ÇÇDBÖ' nin Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

11. Çatışma çözme eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Coopersmith Özsaygı Envanteri' nin Sosyal Özsaygı alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

12. Çatışma çözme eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Coopersmith Özsaygı Envanteri' nin Ev Aile Özsaygı alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3.Araştırmanın Önemi

Çatışma yaşamın vazgeçilmez ve normal bir parçasıdır, çatışma olmadan gelişme ve değişme yaşanmamaktadır. Bu nedenle yapıcı çatışma yöntemlerini kullanma becerisini kazanmak çok önemlidir (Deutch, 1993: Aktaran: Taştan, 2010).

Teknoloji ve sosyal medyanın gelişimi ile ergenler, isteklerinin hemen şimdi olması konusunda beklentili ve sabırsız olabilmektedirler. Ailelerinin ya da öğretmenlerinin hayır cevaplarına ise daha tahammülsüz davranışlar göstermektedirler. Dolayısıyla da sıkça çatışma yaşamaktadırlar.

Çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip olmaları, bu dönemde yaşayacakları çatışmaları, olumlu bir biçimde çözmelerini sağlayacaktır (Taştan, 2010).

“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, 1996: Aktaran: Taştan, 2010).

Okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde yetişkinlerin müdahale ettiği 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 gerekmektedir (Taştan, 2010).

Türnüklü, (2003) öğrencilerin bir kısmının çatışma yönetim becerilerine sahip olduklarını, ancak bu yöntemlerin yapıcı olmadığını ve diğer öğrenciler tarafından paylaşılmadığını belirtmektedir. Çatışma çözme eğitim programı ise bir grup çalışması olarak yaşadıkları çatışmaları grupla paylaşma, yaşadıkları çatışmaların canlandırmasını yapma, davranışsal ev ödevleriyle edindiği yeni davranışları pekiştirme imkanı sunarak aktif öğrenme ortamı yaratır. Yaşayarak, deneyimleyerek

öğrenme gerçekleştiğinden, grup çalışmasında öğrenilenlerin deneyim haline getirilmesi, bu deneyimlerin davranış olarak tekrarlanması imkanını yaratmaktadır. Öğrenci edindiği deneyimleri sadece okulda arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle değil aynı zamanda evde anne babası ve kardeşleriyle olan iletişimde de kullanabilir hale gelebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, öğrencinin ev aile özsaygı düzeyini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Çatışma çözme eğitim programının bir grup çalışması olması sebebiyle öğrencilerin grubun bir parçası olarak, birlik ve beraberlik ve aidiyet duygularını da geliştireceği düşünülmektedir. Grupta paylaşımlar sonucu arkadaşlarıyla ortak yaşantıları olduğunu fark etme ve bunun sonucunda akranları arasında kendisini ya da davranışlarını daha kabul edilebilir görebilme ile aslında sosyal özsaygısını geliştirebileceği düşünülmektedir. Burns (1982), öz saygının geliştirilmesinde, küçük eğitim grupları, danışan merkezli danışma ve davranışçı yaklaşımın benimsendiği özsaygı geliştirme programlarının oldukça önemli ve etkili olduğundan bahsetmiştir.

Bu çalışmada yedi oturumdan oluşan bir çatışma çözme eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Eğitim içeriği ile öğrencilerin, edindiği çatışma çözme becerilerini günlük yaşamın her ortamında kullanabilmelerini, saldırgan davranışlarını azaltmayı, okulda ve evde yaşadıkları çatışmalarda yapıcı çatışma çözme yöntemlerini kullanmalarını, bu yöntemleri kullanarak çevrelerindeki kişilerin duygularını daha iyi anlamalarını, kendi duygularını daha iyi ifade edebilmelerini, kendilerini ve davranışlarını daha kabul edilebilir hissederek daha yüksek özsaygıya sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmüştür.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Çatışma Çözme

Çatışmalar birbiriyle çelişen dürtü, ihtiyaç, istek ve düşünceler nedeniyle oluşabilmektedir. Kişinin kendi kendisiyle olan çatışması içsel çelişkileri içerirken, kişilerarası çatışmalar iki kişi ya da daha fazlası ve aynı zamanda gruplar arasında uyumsuzlukları içermektedir (Schrump, Crawford ve Bodine, 2007). Çatışma, çeşitli araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır.

Deutsch'e (1973) göre çatışma, birbirine uymayan etkinlik, çıkar, istek ya da değerlerdeki farklılıklar veya bireyler arasında yaşanan rekabettir (Akbalık, 2001: Aktaran: Uysal, 2006).

Mourer (1991) ise, çatışmayı iki ya da daha fazla tarafın isteklerinin birbiriyle uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Pekkaya (1994), Blakeway'in (1988) çatışmaların temel özellikleriyle ilgili görüşlerini, şu şekilde özetlemektedir.

1. Çatışma, yapıcı veya yıkıcı sonuçları olabilen doğal bir süreçtir.
2. Çatışma, kişiler, gruplar, toplumlar, ülkeler arasındaki tüm önemli ilişkilerin doğasında vardır.
- 3.Çatışmalarla başa çıkma yolları tartışan tarafların kendileri tarafından bizzat kullanılabilmesi gibi, tarafsız olarak yardımcı istenen arabulucular tarafından da kullanılabilir.
4. Çatışma iletişim yoluyla yapıcı bir şekilde çözümlenebilir.
5. Çatışmalara çözüm bulma becerileri durumun analizini yapma, tarafları bir araya getirme, tarafları rekabet ortamından alarak problem çözme ortamına yöneltme, işbirliği ve güven yaratma, gözlem yapma, dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerini kapsar.
6. Çatışmalara çözüm bulma, üretici sonuçlar almaya yönelik bir problem çözme sürecidir.

2.2. Çatışma Türleri

Çatışmalar günlük yaşamda değişik zaman ve mekanlarda, farklı kişilerle yaşanabilir. Çatışma türlerinden iki ya da daha fazlası bir arada bulunabilir. Çatışma türleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Tartışma: Kişinin bilgisi, teorileri ve düşünceleri birbirine uymadığı zaman ortaya çıkar ve kişiler anlaşmazlığı çözmek için çaba harcarlar, çatışma ise iki kişinin anlaşamadıkları noktada ortaya çıkar.

2. Kavramsal Çatışma: Kişinin yeni öğrendiği bilginin eski bilgiyle uyuşmaması durumunda ortaya çıkan çatışmadır (Taştan, 2010). Kavramsal çatışma, öğretmen öğrenci arasında ya da öğrencilerin kendi aralarında bilimsel bir merakla akıl yürütmelerini sağlar (Pekkaya, 1994).

3.Çıkar Çatışması: İki kişinin çıkar elde etme yani amacına ulaşarak olumlu sonuç elde etme çabalarının birbirlerini engellemesi durumunda “çıkar çatışması” ortaya çıkar (Taştan, 2004).

4.Gelişimsel Çatışma: Büyüme ve gelişmenin getirdiği beklenti, düşünce, istek ve ihtiyaçların değişimi sonucu ortaya çıkan çatışmadır (Taştan, 2004). Özellikle ergenlik döneminde bu çatışma türü yoğun olarak yaşanır.

2.3. Çatışmanın Nedenleri

Schrump, Crawford ve Bodine (2007), çatışmanın nedenlerini 3 ana başlıkta incelemiştir. Bunlar : karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerdir.

1. Karşılanmayan Temel Gereksinimler: Ait olma, özgürlük, güç ve eğlence gibi psikolojik gereksinimlerdir. Bireyler bu gereksinimlerini karşılarken başkalarının gereksinimlerini karşılamalarına engel olabilmektedirler.

2. Sınırlı Kaynaklar: Zaman, para ve mal gibi kaynakların sınırlı olabilmesi kişilerarası çatışma yaratabilmektedir.

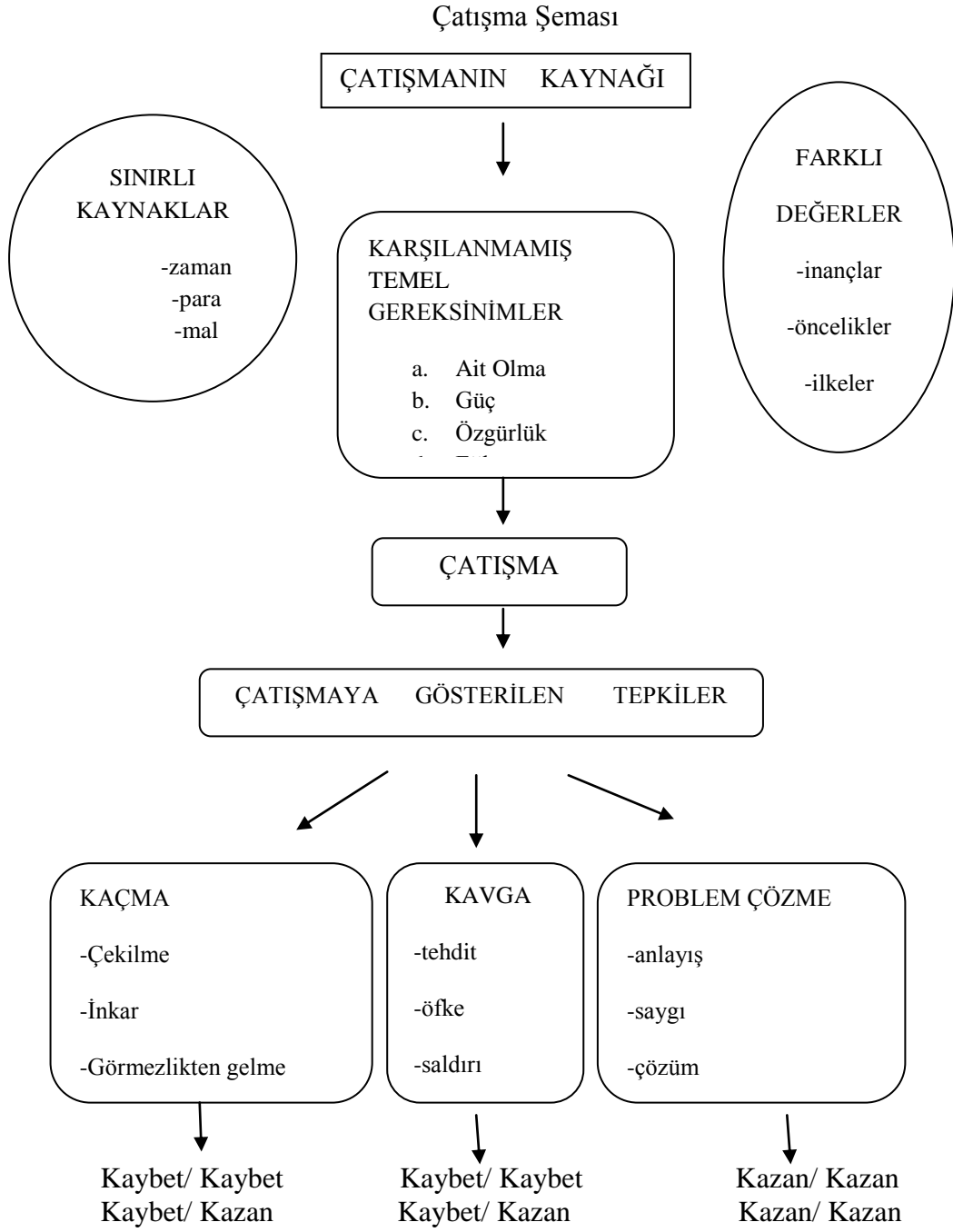
3. Farklı Değerler: Her kişinin değerleri farklıdır. Farklı değerler farklı istek ve ihtiyaçlar doğurabilmektedir. Kişilerin değerleri farklı olduğunda bireyler çatışma yaşanabilmekte ve çatışmayı kişisel saldırı olarak algılayabilmektedirler. Bu sebeple çözümü en zor çatışma nedenidir.

Hale'e (1988) göre, farklı değerlere ve dūşünce yapısına sahip olan kişilerin etkileşimde bulunmaları, çatışmalara neden olmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olduğu okul ortamlarında bu tür çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Öęrencilerin gereksinimlerini gidermeye yönelik davranışlarının akranları tarafından istemli ya da istemsiz bir şekilde engellenmesi çatışmalara neden olabilmektedir (Uysal, 2006).

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

1. Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf ortamı,
2. Güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf ortamı,
3. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
4. Duyguların uygun olmayan biçimde ifade edilmesi (öfke duygusunun saldırgan anlatımı ve engellenme durumunda kendini kontrol edememe),
5. Zayıf çatışma çözme becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe, gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak gücün otoriter tarzda kullanımındır” (Aktaran: Türnüklü, 2003).

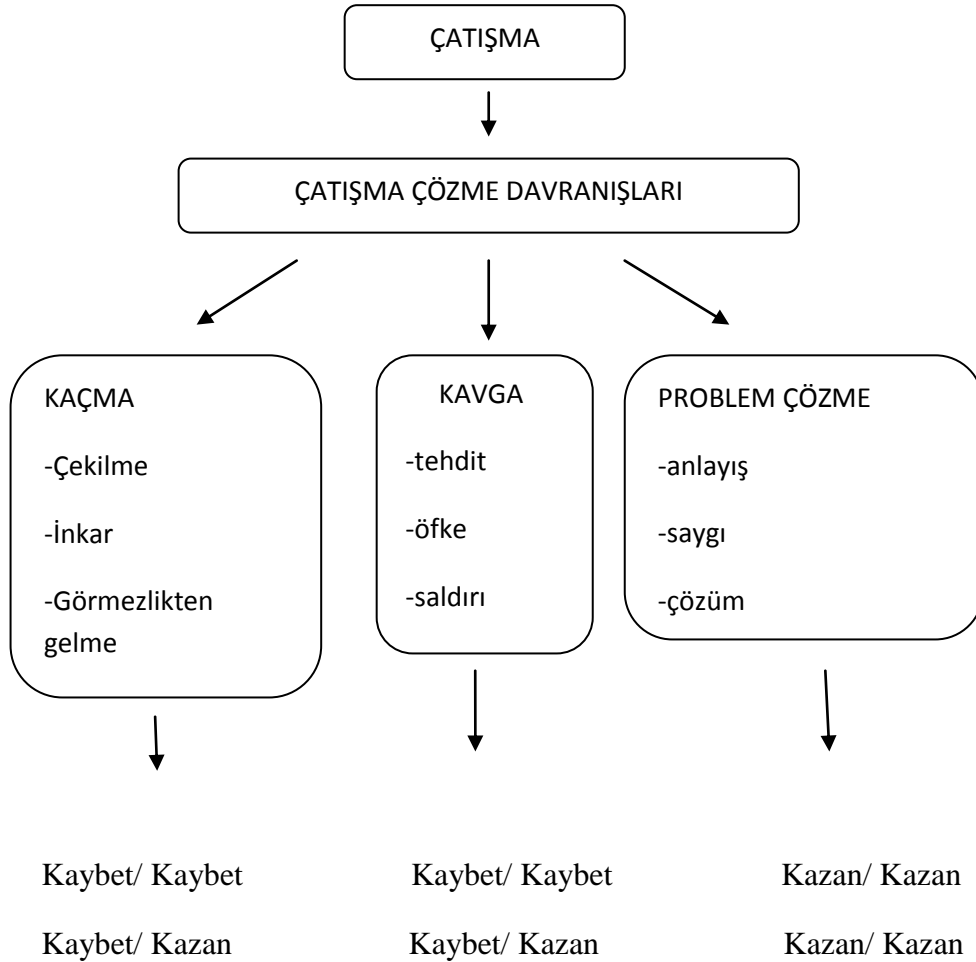
Kişiler arasında yaşanan çatışmaların çok farklı nedenleri olabilir. Çatışmanın nedenleriyle ilgili şema, şekil 2.1'de (Taştan, 2010, sf:25) yer almaktadır.



Şekil 2.1 Çatışmanın Nedenleri (Taştan, 2010, s.25)

2.4. Çatışma Çözme Davranışları

Gordon (2005) ve Simith ve Sidwell (1990) ise, kaçınma, saldırganlık ve problem çözme olmak üzere üç çeşit çatışma çözme davranışı belirlemişlerdir. Bu çatışma çözme davranışları ve olası sonuçları Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2.2 Çatışmaya Gösterilen Tepkiler (Taştan, 2010, s.25)

Şekil 2.2’de yer alan çatışma çözme davranışları ve olası sonuçları aşağıda açıklanmaktadır:

1. Kaçınma: Bir çatışma durumunda kaçınma davranışını gösteren kişi, problemin varlığını reddederek ya da görmezden gelerek problemden kaçmayı tercih eder, çözüm için uğraşmaz, sessiz kalır. Sonuç olarak iki taraftan birisi sessiz kalarak ihtiyacını karşılamadığı için kaybeder, diğer taraf karşı tarafın rahatsızlığını

bilmediği için çıkarına ulaşır ve kazanır. Bir diğer sonuç ise tarafların ikisi de kaçınma yolunu seçer ve kaybeden olurlar.

2. Saldırganlık: Taraflardan birinin karşı taraf üzerinde güç kullanarak, sorunu yıkıcı bir biçimde çözmeye çalışmasıdır. Böyle bir ortamda, her iki taraf da kendi çıkarlarını korumaya çalışır ve kendisinin haklı olduğuna inanır. Taraflar yoğun öfke duygusuyla birbirlerine fiziksel ya da sözel olarak saldırıda bulunabilirler. Çatışma sonrasında, taraflardan birisi isteklerini elde ederken, taraflar arasındaki ilişkiler zarar görür, aralarında kırgınlık ve gerginlik oluşabilir. Yıkıcı çatışmada taraflar, çatışmayı kazanılması gereken bir süreç olarak görürler. Her iki taraf da kendisinin kazanabilmesi için karşı tarafın kaybetmesi gerektiğine inanır. Taraflar birbirlerinin gereksinim ve isteklerine, duygularına önem vermezler. Sonuçta, her iki taraf da kaybeder (Uysal, 2006).

3. Problem Çözme: Taraflar ortada bir problemin olduğunu kabul ederler ve birbirlerine hoşgörülü davranarak, yıkıcı olmadan ve sorun üzerine odaklanarak her iki taraf için de en iyi olan çözüm yolunu bulmaya çalışırlar. Sonuç olarak, her iki taraf da kazanır.

Johnson ve Johnson (1991) ise, bir çatışma karşısında “ilişkinin önemi” ve “amacın önemine” verdikleri değere bağlı olarak insanların değişen beş farklı çözüm stratejisinden birisini izleyebileceklerini belirtmiştir.

4. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Sorunları ortaya çıkarıp çözmeye yerine, çatışmadan ve çatışma yaratan kişiden kaçmadır. Çatışmayla yüzleşmek yerine kaçmayı tercih ederler.

5. Oyuncak Ayı (Yatıştırma) : Bu kişilerin kendi amaçları, istekleri değil, diğer kişilerle olan ilişkileri daha önemlidir. Her zaman başkalarının isteklerini, gereksinimlerini karşılama çabası içindedirler. Tatsızlık çıkmaması ve kimsenin incinmemesi için çatışmalardan kaçınırlar.

6. Köpek Balığı (Güç Kullanma) : Kendi amaçları, ilişkiden daha önemlidir. Çatışmalarda kendi çözümlerini dayatarak, sürekli kazanma, kendi isteklerini kabul ettirme çabası vardır.

7. Tilki (Uzlaşma) : Amaçlar kadar ilişkiler de orta derecede önemlidir. Her iki taraf da amaçlarından tavizler vererek uzlaşmaya çalışırlar.

8. Baykuş (Yüzleşebilme) : Her iki tarafında amaçları, ihtiyaçları önemlidir. Çözüm yolu birlikte aranır. Çatışmaların çözümü kişilerarasındaki gerilimi azaltır, kişileri geliştirir.

2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme, bir sorunu çözmek için geçmiş yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanabilir (Korkut, 2004). İçinde bulunan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonucunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler tümüyle bu sürecin kapsamına girmektedir (Öztürk, 2003: Aktaran: Özmen, 2013).

Sosyal problemlerin çözümü, başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının yönlendirmesini beklemek yerine, bu güçlükler için çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme, çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de hızlandırmaktadır (Özmen, 2013).

Çocuklara sosyal problemlerini çözmeleri için fırsatlar verildiğinde, çocukların gözlemlene, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme gibi bilişsel yetenekleri geliştiği gibi demokratik tutum ve tavırları da gelişir. Sosyal problem çözümü, çocukların diğerlerinin bakış açılarını düşünmelerini, sosyal ilişkiler hakkında anlayışlarını geliştirmelerini ve akranları ile olan ilişkilerinde davranışlarının sorumluluklarını üstlerine almalarını teşvik eder (Terzi, 2003).

Etkin problem çözme becerisi zayıf ve bu konuda eğitim almayan bireyler bu davranışlarını okuldan sonra yetişkinlik yaşamında da sürdürmektedir. Öğrencilerin duygularını tanımalarına, iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine, olaylara farklı bakabilmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik programların okullardaki şiddeti ve şiddet içeren davranışları azaltacağı düşünülmektedir (Sünbül, 2008).

2.6. Çatışma Sürecinde Öfke ve Saldırganlık

Öfkenin tanımı ve işlevi konusunda birçok farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. İlk olarak Biaggio (1989) öfkeyi, “gerçek veya varsayılan bir engellenme, tehdit veya haksızlık karşısında oluşan bilişlerle ilgili ve kişiyi rahatsız edici uyarıcıları ortadan kaldırmaya yönelten, güçlü bir duygu” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Gönültaş, 2013).

Soykan (2003) öfkenin doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen normal bir tepki olduğunu ve diğer duygular gibi son derece doğal, evrensel ve sağlıklı olarak ifade edildiğinde yapıcı ve kişiler arası iletişimi düzeltici özelliklerine vurgu yapmaktadır (Soykan, 2003). Öfke ifade edilme tarzından dolayı çoğunlukla olumsuz bir duygu olarak tanınmasına karşın, kişiyi uyarıcı, koruyucu veya harekete geçirici olan işlevleri de bulunmaktadır (Bedel ve Arı, 2011).

Kısaç (1997) öfkenin, hoş olmayan, rahatsız edici uyarılar, model alma, hoşnutsuzluk, kişisel haklara ve benliğe saygı gösterilmemesi, kabul edilen normların ihlal edilmesi, kötülük içeren davranışlar nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Öfke bizim temel fakat çoğunlukla uygun olmayan şekillerde ifade ettiğimiz bir duygumuzdur. Birçok insan öfkesini ya bastırarak ya da en küçük tahrikle patlayarak sağlıksız bir şekilde ifade etmektedir. Yetişkinler öfkelerini ifade etmenin uygun yolları için örnek olmadıklarında, ergenler bu becerilere sahip olamazlar ve tepkileri uygunsuz ve etkisiz olur (Morganent, 2005: Aktaran: Saçar, 2007).

Ergenin öfkesi bir kişiye yönelik de olabilir veya engellenmelere ve hayal kırıklıklarına karşı ortaya çıkan çevreye yönelik yoğun tepkiler şeklinde de görülebilir. Öfkeyi sosyal bir problem haline getiren şey onun genellikle birine yöneltilmesidir. Öfke ve hüsrana suç ve anti sosyal davranışa dönüşmesi bir toplum olarak yüz yüze geldiğimiz en önemli konulardan biridir (Kulaksızoğlu, 2004).

Öfke kontrol edilemeyen ve yıkıcı bir biçimde davranışlara yansyarak saldırgan ve son derece tahrip edici tepkilere dönüşme potansiyeline sahiptir. Bir çatışma anında ise ilk hissedilen duygulardandır. Çatışma anında kontrol edilemeyen öfke ise kavga, şiddet, kaba konuşma gibi saldırgan davranışlara neden olabilir. Saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanır (Çağdaş ve Seçer, 2005: Aktaran: Özmen, 2013). Çatışma sürecinde, kişi öfkesini saldırgan davranışa dönüştürme yerine, rahatsız olunan durumu ben dili ile ifade etmeye dönüştürürse yıkıcı davranış yerine yapıcı bir davranış göstermiş olur. Aynı zamanda taraflar çatışma sürecinde zarar görmezler.

2.7. Çatışma Çözme Sürecindeki Aşamalar

Öner (2004)'in belirttiği çatışma çözme sürecindeki sekiz aşama şöyledir:

Çatışma çözme sürecinin ilk adımı “olumlu ve etkili bir ortam” oluşturmaktır.

Bunun için çatışma çözme sürecine başlarken kişi olumlu tutum içinde olmalıdırlar.

- Konuşmak için iyi bir yer bulunmalıdır (çatışmaya düşen kişilerin yalnız kalacağı bir yer).

- Her iki tarafın da istediği zaman konuşulmalıdır.

-Dinlemeye hazır olmalıdırlar.

-Kişi ne söyleyeceğini düşünmelidir.

-Bağırmamalıdırlar.

-Yumuşak olmalı, karşıdaki kişi incitilmemelidir.

- Duygular belirtilmeli, karşı tarafın olumsuz davranışı ile birlikte...(ben dili kullanılır).

(Ben...yaptığımda, ...hissediyorum, çünkü;...)

İkinci adım, algıların netleştirilmesidir. Tarafların her ikisi de sorunun tam olarak ne olduğunu anlarlar. Taraflar sorunla ilgili duygularını, düşüncelerini söylerler ve bunları yaparken birbirlerini dinlerler. Etkin dinleme yapabilirler (...olduğunda, ...hissediyorsun).

Üçüncü adım, kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşmadır. Çatışma yaşayan kişilerin, korkuları, istekleri, amaçları, düşünceleri vardır ve bunların belirlenmesi gerekir. Taraflar birbirlerinin gereksinimini anlamalıdırlar. Örnek: Tenefüste birlikte bahçeye çıkma gereksinimi (özel bir sırrı paylaşmak için)...

Dördüncü adım, olumlu enerjinin paylaşılmasıdır. Gülümseyerek, olumlu bir tutum ve tavır içinde olma için çaba gösterilmelidir.

Beşinci adım, önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte neler olduğunun anlaşılmasına çalışmadır. Şuan yaşanana odaklanmalıdır. Gelecekle ilgili çözüm üretilmeye çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra geçmişte ne gibi hatalar yapıldığının farkında olunmalı ve geçmişte yapılan hatalar tekrarlanmamalıdır.

Altıncı adım, seçenekler geliştirmedir. İki tarafın da ihtiyaçlarına uygun çözümlerin düşünüldüğü aşamadır. İki tarafında ihtiyaçlarını karşılamayan seçenekler üzerinde ısrarcı olunmamalıdır. Özgürce ve olabildiğince fazla seçenek oluşturmaya çalışılmalıdır.

Yedinci adım, uygulanabilir olan seçeneklerin belirlenmesidir. Sonunda seçenekler arasından her iki tarafın da kabul edeceği seçenek seçilmelidir.

Son adım, her iki tarafın da doyum sağlayacağı adil anlaşmalar yapılmalıdır. Örnek: Ayşe, Ali'ye fazla kiloları ile ilgili isim takmayacak. Aralarındaki yakın ilişkiden ötürü Ayşe Ali'ye isim takabilir ancak sadece Ali'nin dış görünüşü ile ilgili isim takma durumu Ali'yi çok rahatsız ettiği için Ayşe bunu tekrarlamayacak. Diğer isim takma durumları ile ilgili de Ali alıngan davranmayacak.

2.8. Ergenlik ve Çatışma Çözmeyle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Freud, Erikson ve Piaget'e göre, her evre, bireyin bir sonraki evreye geçmeden önce çözmek zorunda olduğu bir çatışma içermektedir. Erikson insan yaşamını, her biri çözümlenmesi gereken bir çatışma veya kriz içeren sekiz psikososyal aşamaya ayırarak çatışmanın kişilik gelişimindeki önemini vurgulamıştır. Sosyal ve fiziksel çevreler, yeni ihtiyaçlar oluşturdukları için her bir gelişim aşamasında bu çatışmalar ortaya çıkar. Birey bu çatışmalarla başa çıkabilmek için iki yoldan birisini seçmek durumundadır: Bunlar uyumlu olmak ya da uyumsuz olmaktır. Ergenlik dönemine gelindiğinde oldukça zor ve kaygıya neden olan kimlik krizi yaşanmaktadır. Ergen kendisi için uygun olan kimliği bulabilmek için farklı roller dener. Güçlü ve olumlu bir kimlik geliştiren ergenler, yaşadıkları gelişim aşamalarının krizleriyle ve yetişkin yaşamına ait problemlerle başa çıkabilmek için daha uyumlu yöntemler kullanırlar. Kimlik oluşturmada daha az başarılı olan ergenler ise, yaşadıkları çatışmaları uyumsuz yollarla çözüme eğilimi içerisinde olmaktadır (Aktaran: Uysal, 2006).

Davranışçılara göre ise tüm davranışlar çevresel uyarıcılar aracılığıyla biçimlenir ve aynı biçimde yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilir. Skinner (1968), öğrencinin eğitilmesinde klasik koşullanmanın kullanılmasının, otomatik davranışlara ve dolayısıyla özgür olamayan bireyler yetiştirmeye neden olabileceğini belirterek, ödül ve cezanın, sosyal davranışların kazandırılmasında daha etkili olacağını savunmuştur. Ancak cezanın aşırı düzeyde kullanımının şüpheci, çekingen ve tepkisiz bir kişilik gelişimine yol açabileceğini belirten Skinner, sorumlu davranışın geliştirilmesinde, öğretmenin daha çok olumlu pekiştiricileri kullanarak öğrencinin başkalarına yönelik olumlu duygular hissedebilme kapasitesini geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır (Şimşek, 1999). Ergenin olumlu davranışlarını olumlu pekiştiricilerle destekleyerek, yıkıcı olmayan, sağlıklı çatışma çözme davranışları kazandırılmaya çalışılabilir.

“Freud, insanın cinsellik ve saldırganlık olmak üzere iki temel içgüdüye sahip olduğunu belirtmektedir. Birey, saldırganlık içgüdüsünün etkisiyle kendisi ve toplum arasında sürekli bir çatışma yaşarken, yaşama içgüdüleriyle de çatışmaları çözme çabası içerisindedir. Psikanalitik kuram, hızlı biyolojik değişimlerin olduğu, id ve ego arasındaki çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde, bu durumun içsel çatışmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu içsel çatışmalar da engellenme ve gerilim duygularının yaşanmasına neden olan bir kaygı durumu yaratmaktadır” (Geçtan, 1998).

Ergen bu kaygıyla başa çıkabilmek için, ailesi ve akranlarıyla çatışma yaşamaktadır. Bu dönemde ergen, evin dışındaki ortamlarda, dışarıda olmayı daha çok istemekte, arkadaş ilişkileri, aileyle olan ilişkilerin yerini almaktadır. Bu durum, ergenle ailesi arasında çatışmalara neden olabilmektedir (Öğülmüş, 1996).

Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramına göre ise ergenlik, kimlik gelişiminin olduğu bir dönemdir ve ergen bu süreçte kendisine uygun yetişkin modelleri arar. Çevresindeki yetişkinler çatışma yaşadıklarında yıkıcı çatışma çözme davranışları gösteriyorsa, ergen de bu modelleri gözlemliyor ve taklit etmeye başlıyor. Dolayısıyla ergen saldırgan davranışları öğreniyor ve kendi yaşadığı çatışmaları da benzer davranışlarla çözmeye çalışıyor. Ayrıca bu kuram, davranışların yeniden öğrenilmesinin ve değiştirilmesinin eğitimle gerçekleştirilebileceğini savunuyor (Öğülmüş, 1996).

Maslow ise klinik gözlemlerine dayanarak insanların gereksinimlerini temel alan bir güdülenme kuramı geliştirmiş ve gereksinimlerin hiyerarşik bir yapı oluşturduğunu savunmuştur. Bunlar:

1. Fizyolojik gereksinimler
2. Güvenlik gereksinimleri
3. Ait olma ve sevgi gereksinimleri
4. Saygı gereksinimleri
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimleri

Maslow bu temel gereksinimlerin gerçekleştirilmesi sırasında kendisinin ve diğer insanların gereksinimleri uyuşmadığında, bireyin çatışma yaşadığını belirtmektedir (Aktaran: Şimşek, 1999).

Gordon (2007), öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmek için belirtileri ortadan kaldırmak yerine, sorunun özünü araştırmaya ve onu iyileştirmeye yönelik

yeni bir yöntemi savunmaktadır. Kaybeden-yok yöntemi, çıkarlar çatıştığında, her iki taraf için kabul edilebilir ve herkesin kazanacağı bir çatışma çözme yöntemidir.

Gordon'un modelinde çatışmalar, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında sağlıklı, yıkıcı olmayan, doğal olaylar gibi görülür. Öğretmenler, çatışmaları korkutucu bir olay olarak değil ilişkileri güçlendirici olarak görürler. Çatışma, çözümlenmesi gereken bir sorun olarak tanımlanır ve sonrasında çözüm bulmaya çalışılır. Her iki tarafın da kazanması ilkesine dayanan kaybeden-yok yönteminde kimse diğerini ezmeye çalışmadan, taraflar kendi duygu ve gereksinimlerini uygun bir şekilde dile getirerek, aralarında çift yönlü yatay bir ilişki kurarlar. Bu yöntemde otoriter bir gücün yeri yoktur. John Dewey'in sunduğu altı aşamalı sorun çözme yöntemine dayanan bu yöntem bir süreç olarak şu basamaklardan oluşmaktadır (Gordon, 2007):

- 1- Sorunun tanımlanması.
- 2- Olası çözümler üretme.
- 3- Çözümleri değerlendirme.
- 4- En iyi çözümün hangisi olduğuna karar verme.
- 5- Bu kararın nasıl uygulanacağını belirleme.
- 6- Çözümün başarısını değerlendirme.

Bu modele göre sınıftaki disiplin sorunlarının ve akranlar arası çatışmaların çözümünde, geleneksel yöntem olan ve otoritenin güç kullanımına dayalı olan ödül, ceza ve baskı yöntemlerinin, öğrencinin değişimine yardımcı olmaktan çok istenen yöndeki değişimi engellediği düşünülmektedir. Hümanistik yaklaşımı benimseyen bu model davranışçı kuramla bu noktada ters düşmektedir. Gordon, baskı, ödül ve ceza uygulamalarına alternatif, öğrenci öğretmen ilişkisini geliştirici, öğrenci merkezli etkili bir iletişimin (etkin dinleme, ben iletleri, kabul dili), söz konusu değişimi sağlamada oldukça etkili olduğunu savunmaktadır. (Gordon, 2007).

2.9. Özsaygı

Özsaygı, bireyin kendini yeterli, başarılı, önemli ve değerli biri olarak görmesine ilişkin düşüncelerini onaylaması ya da onaylamamasının bir ifadesidir (Coopersmith, 1991).

Coopeersmith'in benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etken şu şekilde sıralanmaktadır (Dilek, 2007: Aktaran: Sünbül, 2008):

1. Bireyin, yaşamında önemli bir yere sahip olan bireylerden gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı muamelelerin derecesi,
2. Bireyin başarıları, içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu konum,
3. Bireyin, başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği,
4. Bireyin, başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşım ulaşmamasıdır.

Maslow, bireyin gerçek anlamda verimli ve başarılı olması için, sağlıklı bir özsaygıya sahip olması gerektiğini savunur. Maslow'a göre, öz saygının iki kaynağı vardır: Birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygularıdır (Joseph, 1994: Aktaran: Doğru ve Peker, 2004).

Özsaygı bireyin algıladığı geçmiş, şimdi ve gelecekteki ilişkilerine verdiği değer bir derecesidir (Leary ve Baumeister, 2000: Aktaran: Çakar ve Karataş, 2012). Kişinin benlik saygısının yüksek olması başkaları tarafından değerli bulunduğu inancını pekiştirirken; benlik saygısının düşük olması ise başkalarının olumsuz değerlendirildiği inancını pekiştirir (Yörükoğlu, 1988: Aktaran: Çakar ve Karataş, 2012).

Coleman ve Hendry (1990) yaptıkları çalışmada, özsaygısı yüksek kişilerin daha mutlu, sağlıklı, üretken ve başarılı olma eğilimi gösterdikleri, güçlükleri yenmek için daha uzun süre çaba harcadıklarını ve yaşlılarının baskılarına daha az boyun eğdiklerini saptamışlardır. Ayrıca, benlik saygısı yüksek bireylerin, daha zor aktiviteleri tercih ettikleri, çabalarının başarıyla sonuçlanacağı konusunda kendilerinden çok emin gözüktükleri, duygusal dalgalanmalara daha az duyarlı oldukları, depresyondan daha az etkilendikleri, eleştirilere ve sosyal destek almaya daha açık oldukları ve başkalarının kendilerinden üstün olduklarını fark ettiklerinde olumsuzluk yaşamadıklarını saptamışlardır (Çakar ve Karataş, 2012).

Hendry ve Kassin (1998) ise düşük benlik saygısına sahip bireylerle ilgili şu benzer ifadeleri kullanmışlardır: endişeli, karamsar, gelecek hakkında olumsuz düşünceleri olan ve başarısızlık eğilimli bireyler olduklarını ve başarısızlığı bekleme, sınırlı olma, daha az gayret gösterme gibi özellikler sergilediklerini ve yaşamdaki önemli şeyleri göz ardı edebileceklerini ayrıca başarısız olduklarında kendilerine değersiz ve yeteneksiz gibi suçlamalarda bulunabileceklerini ifade etmişlerdir (Çakar ve Karataş, 2012).

2.9.1. Ev Aile Özsaygı ve Sosyal Özsaygı

Harter'a (1993) göre, sosyal destek ve birey için önemli diğer kişilerden olumlu görüş alma, özsaygının gelişiminde önemli belirleyicilerdir. Diğerlerinden onay alma veya almama bireyin özsaygısını etkiler. Gelişimsel olarak, anne-baba onayının veya onaylamamasının içselleştirilmesi, çocuğun özsaygı gelişimi için çok önem taşımaktadır (Doğru ve Peker, 2004).

“Harter (1993), Cooley'nin kuramını temel alarak çocuklarda ve ergenlerde özsaygıyı etkileyen dört onay ve destek kaynağı belirlemiştir: Anne baba, öğretmenler, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlar. Yaptığı araştırmada, destek kaynaklarından en düşük destek seviyesine sahip olan ergenler en düşük özsaygıya, orta destek seviyesine sahip olanlar, orta derecede özsaygıya, en çok destek alanlar da en yüksek özsaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Büyük çocuklar ve ergenler için, sınıf arkadaşları ve anne-baba desteği özsaygıyı en çok etkileyen iki faktördür. Bununla birlikte sosyal desteğin her seviyesinde önemli alanlarda yüksek yetenek, yüksek özsaygıya öncülük eder. Benzer olarak sınıf arkadaşları ve ana-babadan ne kadar fazla destek alınırsa, özsaygı düzeyi o kadar yüksek olur. En düşük özsaygı düzeyine sahip ergenler, hem önemli alanlarda yeteneksizlik rapor edenler, hem de destek gruplarının destekleyici onayına sahip olmayanlardır. Yetenek ve sosyal onay özsaygıyı belirleyen en önemli etkenlerdir” (Doğru ve Peker, 2004). Dolayısıyla ergenin olumlu davranışlarıyla arkadaşları ve öğretmenlerinden sosyal onay alması, sosyal özsaygı düzeyini de arttıracaktır. Yine ergenin olumlu davranışlarıyla anne ve babasından alacağı sosyal onay da ev aile özsaygı düzeyini olumlu etkileyecektir. Ergenin sosyal onay almasını sağlayacak olumlu davranışları arasında sağlıklı çatışma çözme davranışları (problem çözme, uzlaşma) göstermesi de yer almaktadır.

2.9.2. Ergenlik Dönemi ve Özsaygı

Ergenlik döneminde daha önceki gelişim dönemleri yeniden yaşanır ve bazı özellikler değişerek yeniden yapılanır ve ergenin yaşamı boyunca düşünce ve davranışlarını belirleyen kimlik duygusunun temeli oluşturulur. Ergenlik döneminde ergenlerin kendileri hakkında daha iyi bir görüşe ulaşma yönünde değişim için yoğun çaba harcadıkları savunulmaktadır. Bu çaba ergenin hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de çevresel faktörlerin etkisiyle kendine karşı tutumunu belirlemektedir (Gür, 1996).

Ergenlik döneminde, ergenin kendisi için önemli olan insanlarla etkileşimleri özsaygısı üzerinde çok önemli rol oynamaktadır. Ergenler için önemli olan kişiler, ana babaları, öğretmenleri, arkadaşları ve sınıf arkadaşlarıdır (Harter, 1993: Aktaran: Doğru ve Peker, 2004).

Ergenler, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda büyük değişiklikler yaşadıklarından, benlik saygısının gelişimi açısından kritik bir dönemdedirler. Ergenler, önem verdikleri kişilerden gelen geri bildirimlere göre ve sosyal karşılaştırmalar yaparak kimlik oluştururlar ve benlik saygılarını geliştirirler (Whitehead ve Corbin, 1997: Aktaran: Doğru ve Peker, 2004).

Arkadaş ilişkileri de ergenlerin kimlik ve benlik saygısı geliştirmelerinde temel rolü oynamaktadır. Ergen, akran ilişkileri sonucu yaptığı sosyal karşılaştırmalarla kendisini neyin eşsiz yaptığını, güçlü yönlerini öğrenir. Yaşanan etkileşimler, ergenlerin kendi fikirlerini ve değerlerini geliştirmelerini sağlar. Başkaları ile olan ilişkileri geliştirmek ve güçlendirmek ise bazı ergenler için kolay değildir. Ergenlerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yardım etmek için etkileşim grupları oluşturulabilir. Bu gruplar, sosyal becerilerin ve benlik saygısının gelişimini sağlamaktadır (Koon, 1997).

2.10. Özsaygı ve Çatışma Çözme Becerisi

“Çatışma süreci hakkında kazanılan anlayış ile bireyin farklılıklara ilişkin hoşgörü, esneklik, kabul, saygı ve baş etme becerileri gelişir. Yaşadığı çatışmayı sahip olduğu becerilerle, bir yetişkinin müdahalesi olmadan çözen birey, davranışlarının sorumluluğunu alma, kendisini ve karşısındakini kabullenme ve çatışmasının çözümünde ulaştığı yapıcı sonuçlar ile toplumsal onaylar alır. Çatışmalarını olumlu ve yapıcı olarak çözen bireyin başarılı algılanması, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygıyla ve memnuniyetle karşılanması sonucu özsaygısı artar” (Türnüklü, 2005: Aktaran: Sünbül, 2008).

Özsaygıyı artırma kuramına göre, birey kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmelerini bireysel doyumlarını ve etkinliklerini devam ettirme ve artırma ihtiyacındadır. Benlik saygısını artırma ihtiyacının genel olduğu düşünülse de benlik saygısının belirli bir boyutuna yönelik de olabilir. Benlik saygısı ihtiyacı kişinin yaşadığı deneyimler sonucu hissettiği memnuniyet ya da hoşnutsuzluk derecesine göre değişebilir (Burns, 1982: Aktaran: Doğru ve Peker, 2004). Bu kurama göre kişinin çevresindeki diğer kişilerle iletişiminde olumlu deneyimler yaşaması sonucu

özsaygısı artabilmektedir. Çatışma çözme becerisi gelişmiş olan kişi, yüksek problem çözme becerisine sahip olduğundan, bir çatışma anı sonrası dahil, iletişimde bulunduğu kişiyle olumlu deneyimler yaşayabilir ve bu olumlu deneyim sonrası hissettiği memnuniyet ile sosyal özsaygı düzeyi artış gösterebilir. Aynı şekilde çatışma çözme becerisi gelişmiş bir ergen, evde ailesiyle yaşadığı çatışmayı olumlu bir deneyime dönüştürdüğünde ev aile öz saygı düzeyi artış gösterebilir.

2.11. Çatışma Çözme Eğitim Programları ve İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada kullanılan çatışma çözme eğitim programının hazırlanmasında, ilgili kuramsal yaklaşımlardan ve daha önce deneysel olarak sınanmış olan ergenlere yönelik hazırlanmış yaratıcı drama temelli çatışma çözme eğitim programı (Gündoğdu, 2009); ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan çatışma çözme eğitimi (Taştan, 2010); ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış akran arabuluculuğu eğitim programı (Taştan, 2010); ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik hazırlanmış psiko- eğitim programı (Yavuzer, 2009) ve 9.sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan çatışma çözme eğitim programından (Uysal, 2006) yararlanılmıştır.

Aşağıdaki bölümlerde anlatılan, yurtiçi ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmaların, yaş açısından bu çalışmanın örnekleme benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ardından bu araştırmada ele alınan kavramların sayısı fazla olduğundan; ağırlıklı olarak 2000 yılı ve sonrası yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Yurtiçinde Çatışma Çözmeyle İlgili Deneysel Olarak Sınanmış Bazı Eğitim Programları ve Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de genel olarak çatışma çözme becerisini geliştirme, çatışma çözmenin iletişim becerileri ile ilişkisi, çatışma çözme ve arabuluculuk üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Yılmaz (2002), “bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi” konulu çalışmasında 9. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. 12 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarına göre bibliyoterapi, aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin anne ve babalarıyla olan çatışma düzeylerine olumlu yönde etkide bulunduğu yönelik bulgular elde edilmiştir.

Uysal (2003), “şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimi ve davranışlarına yansımaları” konusunda yaptığı araştırmasını ön-test, son-test kontrol gruplu gerçek deneme modeli şeklinde düzenlemiştir. 15 deney 15 kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubu öğrencilerine, haftada iki ders saati olmak üzere beş hafta boyunca SKEP uygulanmış, kontrol grubuna da konuyla ilgili hazırlanan eğitim broşürü verilmiştir. Deney grubu öğrencilerin eğitim sonrası çatışma çözme yaklaşımlarını incelemiş, çözüm yaklaşımı kapsamında “ne yapacağını bilemeyen” öğrenci oranının %19’dan %2.4’e düştüğünü saptamıştır. Çatışma çözümlemede kendini yetersiz hissederek geri çekilme, küsme, aldırmama, öğretmene söyleme gibi pasif davranışları seçen öğrenci oranının eğitim sonrası dönemde düşerken; yapıcı çatışma çözüm yaklaşımları kullanan öğrenci oranının yükseldiğini tespit etmiştir. Eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerin çatışma çözüm puanlarının eğitim öncesine göre yükseldiği, şiddet eğilim puanlarında ise azalma olduğu saptanmıştır. Eğitim sonrası deney grubu öğrencilerinin şiddet davranış puanlarında eğitim öncesine göre anlamlı bir fark olmamasına karşın, öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerde, eğitim sonrası öğrencilerin şiddet davranışlarında belirgin bir azalmanın olduğu saptanmıştır.

Koruklu ve Aysan (2004), araştırmalarında arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada kontrol gruplu on-test son-test modeline uygun deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna “Arabuluculuk Eğitimi” verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin “Arabuluculuk Eğitimi”nden sonra iletişim becerilerinde ve empatik eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış, çatışma eğilimlerinde ise anlamlı düzeyde azalma görülmüştür. Ayrıca eğitim alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uygulayabildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişime rastlanmamıştır.

Taştan (2004), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisini deneysel çalışma ile incelenmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada deney grubuna çatışma çözme eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar; deney ve kontrol grubundaki deneklerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme

becerilerinde gözlenen anlamlı artışın uygulanan çatışma çözme eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Sertel ve Kurt (2004), Winpeace Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar adlı çalışmalarında bir kolejde 14-15 yaş gruplarıyla İngilizce derslerinde ve İstanbul MEF okullarında da kulüp aktivitesi çerçevesinde 6. sınıf öğrencileri üzerinde Barış Eğitimi'ni uygulamışlar ve öğrencilerde çatışma çözme becerileri ve barış çerçevesinde öğrencilerde oluşan olumlu değişiklikleri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. İletişim ve çatışma becerilerin öğretirken kendi becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sarı (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisini incelediği araştırmasında, Çatışma Çözme Becerileri ölçeği bütünleştirme, uyma, hükmetme, kaçınma alt boyutuyla ilgili olarak; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, bütünleşme alt ölçeği son test puanlarında deney grupları lehine, uyma, kaçınma ve hükmetme alt ölçekleri açısından ise, güdümlü tartışma yönteminin kullanıldığı kontrol grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Tapan (2006), “barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi” konulu araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden iki grup öğrenci ile örneklem grubunu oluşturmuştur. Birinci grup 12'si kız ve 8'i erkek olmak üzere 20 öğrenciden, ikinci grup ise 9'u kız 8'i erkek olmak üzere 17 öğrenciden oluşmuştur. Birinci grup deney, ikinci grup kontrol grubu olarak belirlemiştir. Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü becerileri ile çatışma çözme, iletişim, empati, öfke yönetimi, problem çözme ve arabuluculuk becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde; Barış Eğitimi Programına katılan deney grubu öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri on ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin on ve son ölçüm puanları arasında fark olması onların Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü becerilerini kazandıklarını göstermektedir.

Uysal (2006), tarafından yapılan çatışma çözme eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi adlı araştırma on-test, son-test kontrol gruplu gerçek deneme modeli şeklinde

düzenlenmiştir. 15 deney 15 kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenci ile 9 hafta çalışmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında deney grubundaki 15 öğrenciye, ortalama 50 dakika süren ve 9 oturumdan oluşan Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise, herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bulgulara bakıldığında, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerine göre artış olduğu ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Güner (2007), çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelediği deneysel araştırmasında; öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle çalışmasını yürütmüştür. Çatışma çözme beceri grup rehberliği deney grubuna her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmıştır. Deney grubuna 18 saatlik “Çatışma Çözme Becerileri” eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir.

Programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında; her iki gruba da, Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme grup rehberliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Çatışma çözme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözme becerilerini artırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test eden izleme çalışmasının sonuçları ise, çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Kuş (2007), çatışma çözümü eğitim programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelediği çalışmasında, kontrol gruplu ön test son test modeline dayalı deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubu 15’er kişi olarak İstanbul Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney grubuna çatışma çözme eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise bir işlem yapılmamıştır. Araştırmacı tarafından uyarlanan “Çatışma Çözümü Anketi (CCA)” öntest ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çatışma çözme eğitimi programına katılan

öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında yapıcı ve olumlu yönde bir değişme saptanmıştır.

Şevkin (2008), müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sonuç puanlarını karşılaştırdığında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak fark (kazanç) puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinden daha düşük olduğu bu nedenle fark (kazanç) puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çatışma çözme becerilerini arttırmaya yönelik olarak hazırlanan programların; ergenlerin çatışma çözme becerilerinin ve iletişim becerilerinin artmasına, bunun yanında saldırgan davranışlarının azalmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.11.2. Yurtdışında Çatışma Çözmeyle İlgili Deneysel Olarak Sınanmış Bazı Eğitim Programları ve Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt dışında çatışma ve çatışma çözme hakkında yapılan araştırmalarda çoğunlukla ergenlerin akranları ve aileleri ile yaşadıkları çatışma, kullandıkları çatışma çözme stratejileri, çatışma çözme becerisi eğitimi gibi konular üzerinde durulmuştur.

Henkin, Cistone ve Dee (2000), çalışmalarında okullarda uygulanan çatışma çözme becerisi eğitiminin, öğrencilerin bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında problemi çözmek için yapıcı çaba harcamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; çatışma çözme beceri eğitimine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre çatışma yaşadıklarında, çatışmaları çözmek için daha fazla uzlaşmacı tutum benimsediklerini ortaya çıkarmıştır (Güner, 2007).

Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000), ilköğretim ikinci kademe için okul çapında bir çatışma çözümü ve arabuluculuk eğitim programı geliştirmişler ve 3 okulda uygulayarak sonuçlarını incelemişlerdir. 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen programın temel ilkesi, herhangi bir sosyal ortamda çatışmanın kaçınılmaz olduğu ve öğrencilerin problem çözme süreçleriyle bunların üstesinden gelebileceğidir. Bu nedenle derslerin içeriği, çatışmaları anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama ve onunla başa çıkma ve akran arabuluculuğu ile ilgili bilgi ve

etkinliklerden oluşturulmuştur. Üç okuldan ve üç sınıf düzeyinden yıl boyunca arabuluculuk yapmak üzere belirlenen 20–35 öğrenci ve bunlara rehberlik edecek olan 4–6 öğretmene, çatışma çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiş ve programı kendi okullarında uygulamaları sağlanmıştır. Daha sonra bu bireylerle sürece ilişkin görüşmeler yapılarak, programın etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise; okullarda daha çok kız öğrencilerin arabuluculardan yardım istediği, yaşanan çatışmaların daha çok sözel tacizlerden (isim takma, tehdit etme, arkasından konuşma, vb.) kaynaklandığı, fiziksel çatışmaların (birbirine vurma, itme, vb) daha çok erkek öğrenciler arasında yaşandığı, arabuluculuk süreçlerinin kaçınma, küsme gibi davranışlara eğilimli öğrencilerin yaşadığı çatışmaların %95'inden fazlasında çözüme ulaştırıcı olduğu, yaşça daha büyük olan öğrenci arabulucuların, çatışmaların olumlu çözülmesinde daha etkili olduğu gibi sonuçlar bulunmuştur (Gündoğdu, 2009).

Smith (2001), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere uyguladığı eğitim programının, çatışma çözümü becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Programın amacı bu yaş düzeyindeki öğrencilerin günlük yaşamlarının kaçınılmazı olan çatışmalarla ilgili farkındalık düzeylerini yükseltmek ve programdaki teknikleri kullanarak yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddete başvurmadan çözüme becerileri kazandırmaktır. Kontrol grubuna, öğretmenleriyle birlikte bir günlük bir çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Deney grubuna ise, yine öğretmenleriyle birlikte, çatışma çözümüyle ilgili kurslar ve etkinlikler serisinden oluşan 9 haftalık kapsamlı bir eğitim verilmiştir. Araştırmada, sürecin ve sonuçlarının izlenmesi için, öğrenci ve öğretmen anketleri, doğrudan gözlem formları gibi çeşitli materyaller kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kapsamlı çatışma çözümü programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, şiddet içermeyen çatışma çözümü teknik ve becerileri konusunda, anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur (Sarı, 2005).

Woody (2001), araştırmasında bir lisede 15-20 yaş arası 240 öğrenci üzerinde iki yıl süren okul temelli çatışma çözme programının etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler ve okul personelinde elde edilen bulgular; programın okulda daha işbirlikçi bir atmosfer yarattığı, çatışmaları azalttığı, öğrencilerin çatışmalarını öğrendikleri süreçleri kullanarak kendi başlarına çözmeye çalıştıkları ve daha az saldırgan oldukları şeklindedir (Güner, 2007).

Yapılan başka bir araştırmada, Stevahn, Schultz, Johnson ve Johnson (2002), beş oturdan oluşan ve lise öğrencilerine uygulanan çatışma çözmeye ve arabuluculuk programının etkililiğini incelemişlerdir. Sonuqlar, eğitimden geqlen deney grubundaki öğrencilerin, böyle bir eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilere oranla, çatışma durumuna karşı daha olumlu ve uzlaşmacı bir tutum iqlerisinde olduklarını göstermiştir.

Stevahn (2004) tarafından yapılan qalışmada ise ilköğretimden liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik başarıdaki öğrencilere çatışma çözmeye ve arabuluculuk eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çatışma çözmeye sürecinin basamaklarını öğrendiklerini ve günlük yaşamda karşılaştıqları çatışmaları çözmeye bu becerilerini uygun bir biçimde kullandıklarını göstermiştir.

Richardson, Lane ve Garon (2003), ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenci üzerinde, çatışma çözmeye eğitiminin okul atmosferi ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uyguladıkları eğitim sonrasında, öğrencilerin çatışmaya olan bakış açıqlarının değiştirdiğini, çatışmayı olumlu bir biçimde algıladıklarını, yapıcı çatışma çözmeye becerilerini kullandıklarını, okulu daha güvenli ve barış dolu bir ortam olarak algıladıklarını gözlemlemişlerdir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama aracı, çatışma çözme eğitim programının genel amaçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Çatışma Çözme Eğitim Programının ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla, öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma deseninde gruplar ve yapılan işlemler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest ÇÇDBÖ ve CÖE	İşlem ÇÇEP (7 oturum)	Sontest ÇÇDBÖ ve CÖE	İzleme (4 hafta sonra) (ÇÇDBÖ ve CÖE)
Deney Grubu	X	(7 hafta)	X	X
Kontrol Grubu	X	-----	X	X

X: Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ)

Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE)

ÇÇEP: Çatışma Çözme Eğitim Programı

-----: Herhangi bir işlem yapılmamıştır

Bu araştırmada öğrencilere olumlu çatışma çözme becerileri kazandırmayı ve öğrencilerin özsaygı düzeylerinin yükseltilmesini amaçlayan çatışma çözme eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yansız olarak belirlenen deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Tablo 1’de de görüldüğü gibi deney grubuna yedi hafta süreyle çatışma çözme eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise, herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra, deney ve

kontrol gruplarının çatışma çözme davranışları, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ile; özsaygı düzeyleri ise Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE) ile değerlendirilmiştir.

Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ ve CÖE verilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında, kazanılan çatışma çözme becerilerinin ve değişmesi beklenen özsaygı düzeylerinin uzun süreli bir etkiye sahip olup olmadığı test edilmek istenmiştir. Bu konudaki benzer çalışmalara bakıldığında, izleme testinin yaklaşık 4 hafta sonra yapıldığını görüyoruz (Uysal, 2006; Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2008; Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2012). Bu sebeple, sontest uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına tekrar ÇÇDBÖ ve CÖE uygulanmıştır.

Bu desen, birbirine eşit grupların oluşturulmasında yansız atama işleminde doğrudan kontrolü sağlamasının yanında, deneysel işlemin etkisini değerlendirmede deneklerin öntest-sontest puanları arasındaki farkları kullanarak işlemin etkisinin daha duyarlı bir şekilde ölçülebilmesini sağlar (Robson'dan akt. Uysal, 2006).

3.2. Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili, Avcılar İlçesi'nde bulunan bir özel okulda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 30 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışma için toplam 75 öğrenciye, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ve CÖE (Coopersmith Özsaygı Envanteri) uygulanmıştır.

Öğrencilerin seçimi için öncelikle 75 tane 6.sınıf öğrencisine Çatışma Çözme Davranış Belirleme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçeğin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden alınan puanlara, velilerinin iznine, öğrencilerin zaman açısından uygun olup olmamaları ve gönüllülük durumuna göre yapılmıştır. Buna göre velisi izin veren ve zaman açısından uygun olan, aynı zamanda gönüllü 41 öğrenci belirlenmiştir. Ancak ergenlerle yapılacak bu tür çalışmalarda 12-15 kişilik grupların ideal olarak kabul edilebileceğine ilişkin görüşler dikkate alındığından, bu 41 öğrenciden ÇÇDBÖ problem çözme alt ölçek puanı yüksek olan ve aynı anda ÇÇDBÖ saldırganlık alt ölçek puanı düşük olan 11 kişi belirlenmiş ve çalışma grubundan çıkartılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 30 öğrenci ÇÇDBÖ'nin

problem çözüme alt ölçeğinden 12- 60 arası puan ve ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeğinden 12-51 arası puan almışlardır. Bu 30 öğrenciden yansız olarak 15 öğrenci deney grubuna ve 15 öğrenci ise kontrol grubuna atanmış ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Ayrıca çatışma çözme becerisi düşük, saldırganlık düzeyi yüksek öğrencilere, olumlu davranış modeli olmak üzere çatışma çözme becerisi yüksek, saldırganlık puanı düşük olan ve öğretmenlerine göre uyumlu davranış sergilediği belirtilen 1 öğrenci de deney grubuna alınmıştır.

Deneysel uygulamalarda gönüllülük ilkesinin önemi göz önüne alınarak programa öğrenci alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ergenlerle yapılacak bu tür çalışmalarda 12-15 kişilik grupların ideal olarak kabul edilebileceğine ilişkin görüşler dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin çatışmalara verdikleri tepkileri ölçmek amacıyla Koruklu (1998) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeği olup, uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakikadır. Ölçek, çatışma çözme davranışlarını Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözme (uzlaşma, işbirliği) olmak üzere iki alt ölçekle değerlendirmektedir.

ÇÇDBÖ, 24 maddeden oluşan ve beşli likert tipi değerlendirme seçenekleri olan bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayanlardan beşli derecelendirmeyi kullanarak, her bir maddede yer alan çatışma durumlarına verilen tepkilerin, kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ölçek, 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Çatışma çözme davranışı açısından (1) “hiçbir zaman uygun değil”, (2) “biraz uygun”, (3) “uygun”, (4) “çoğunlukla uygun” ve (5) “çok uygun” biçimindedir.

Ölçekte yer alan 1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler, ölçeğin saldırganlık boyutuyla; 2., 4., 6., 8., 10., 12., 14., 16., 18., 20., 22. ve 24. maddeleri ise ölçeğin problem çözme boyutuyla ilgilidir.

Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Puanın yüksek oluşu, o davranışın sık görüldüğü anlamına gelmektedir. Yani, ölçeğin saldırganlık alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından

olumsuz bir durumken, problem çözme alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumlu bir durumdur.

ÇÇDBÖ'nün geçerlik ve güvenirliği, Koruklu (1998) tarafından 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği tekrar incelenmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1.1. ÇÇDBÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

ÇÇDBÖ'nün geçerlik çalışması için Koruklu (1998) tarafında kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi, EPH Bölümünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında çalışan uzmanların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ise, faktör analiziyle bakılmış ve her bir maddenin kendi faktörü ile verdikleri yük değerleri .40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Çatışma çözme davranışları bakımından maddelerin ne denli ayırt edici oldukları madde analizi ile incelenmiş ve madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, madde ayırt edicilik düzeyleri bakımından maddelerin iyi derecede oldukları görülmüştür. ÇÇDBÖ'nün güvenirliği, test tekrar test güvenirlik analizi ile incelenmiş, saldırganlık boyutu için $r = .64$ ve problem çözme boyutu için $r = .66$ değerleri bulunmuştur. ÇÇDBÖ'nün iç tutarlığına ise Cronbach-Alpha ile bakılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının, saldırganlık boyutu için $r = .85$, problem çözme boyutu içinse $r = .83$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

3.3.2. Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE) (Coopersmith Self-Esteem Inventory-CSEI)

Araştırmada öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Özogul (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Ölçek toplam 58 maddeden oluşmakta ve yaklaşık 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Ölçekten beş alt ölçeğe ilişkin puanlar ile benlik saygısına ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Bu araştırmada, çalışma grubunun yaş grubuna uygun olan "Okul Formu" kullanılmıştır.

Okul Formu: Yaşları 8-15 arası olan öğrenciler için kullanılmaktadır. 58 sorudan oluşmaktadır. Maddelerin 50'si özsaygı ifadesi, 8'i yalan skalasını oluşturmaktadır; yalan maddeler, öğrencilerin savunmacı tutumunu ölçmek içindir. Özsaygı sorularından özsaygıyı ifade eden toplam bir puan elde edilmekte; genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile özsaygı, okul-akademik özsaygı alt boyutları için de ayrı ayrı puan hesaplanabilmektedir (Coopersmith, 1991).

Çatışma çözme eğitimi sonrasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin artacağı, saldırganlık düzeylerinin azalacağı varsayımında bulunulduğunda, öğrencilerin aynı zamanda bu becerileri evde ailesiyle, okulda akranlarıyla olan iletişimde kullanacağı ve dolayısıyla sosyal özsaygı ve ev aile özsaygı düzeylerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin öz saygısı düzeyi toplam ölçek üzerinden değil, Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı alt ölçeklerinden belirlenmiştir. Çatışma çözme eğitim programının Okul-Akademik Özsaygı düzeyine etkisinin ölçümü amaçlanmadığından değerlendirilmemiştir.

Sosyal Özsaygı alt ölçeği soru maddeleri: 5.,8.,14.,21.,28.,40.,49.,52. 'dir.

Ev Aile Özsaygı alt ölçeği soru maddeleri: 6.,9.,11.,16.,20.,22.,29.,44.'dür.

3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Johnson ve arkadaşları (1983) tarafından aracın yapı geçerliliğini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada Coopersmith Özsaygı Envanteri, Piers-Harris'in Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği (Piers, 1969 ; Piers ve Harris, 1964) ve Crandall, Crandall ve Katkowsky (1965) tarafından geliştirilen Çocuklar için Sosyal İstenirlik Ölçeğini 5. sınıfta okumakta olan 55 erkek ve 50 kız öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Bu araştırmada her öğrencinin benlik kavramı aynı zamanda öğretmenlerinin bakış açılarıyla da değerlendirilmiştir. Bu amaçla Coopersmith ve Gilbert, (1982) tarafından geliştirilen Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Regression analizi sonuçları Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin birleştirici (convergent) ve ayırt edici (discriminant) geçerliğini ve ölçeğin farklı akademik başarı yönünden duyarlılığını (alfa katsayısı = 0.86) göstermiştir. Bu bulgular Coopersmith Özsaygı Envanterinin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Coopersmith aracın test-tekrar-test güvenirlilik katsayısını 0.88 (5 hafta arayla) ve 0.70 (3 yıl arayla) bulmuştur. Yine Coopersmith (1967) aracın Kuder Richardson güvenirlilik katsayısını kızlar için 0.91 ve erkekler için 0.80 olarak bulduğunu belirtmektedir. Kimball (1973) aracın iç-tutarlık katsayısını bulmak için Kuder-Richardson-20 formülünü kullandığı araştırmasında, 4.sınıf öğrencileri için 0.92, yedinci sınıf öğrencileri için ise 0.89 düzeyinde güvenirlilik katsayıları bulmuştur (Coopersmith, 1991).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçeği ilk kez Türkçe'ye çevirerek ülkemizde uygulayan kişinin Özoğul (1988) olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmacı ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenirlilik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Araştırmacı, maddelerden bir tanesinin (It is difficult to be me) çevirisinin Türk öğrenciler tarafından iyi anlaşılmadığı gerekçesiyle ölçeği 57 madde şeklinde kullanmıştır.

Özogul' dan (1988) bir yıl sonra Güçray (1989) aracı ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri (23 erkek ve 28 kız) üzerinde iki hafta arayla uygulamış ve 0.70 güvenirlilik katsayısı bulmuştur. Güçray (1989), ayrıca ölçeğin güvenirliliğini Kuder-Richardson KR-21 formülünü kullanarak 583 ilkokul çocuğu üzerinde uyguladığı aracın güvenirlilik katsayısını 0.83 olarak saptamıştır. Aracın lise öğrencileri üzerindeki güvenirlilik çalışması da Pişkin (1996) tarafından yapılmıştır. Pişkin (1996), diğer araştırmacılardan farklı olarak ölçeğin alt ölçeklerinden, kısa formundan ve öğrencinin savunucu tutumunu ölçmeye yarayan yalan maddelerinden söz etmektedir. Pişkin (1996), aracın güvenirlilik katsayısını saptamak için Kuder-Richardson (KR-20) formülünü ve test yarılama tekniğini kullanmıştır. Araştırmacı uygulama sonunda envanterin gerek uzun gerek kısa formunun hem KR-20 hem de iç tutarlılık yönünden güvenirlilik katsayılarını kabul edilebilir düzeyde yüksek bulmuştur (0.81, 0.86).

Coopersmith Özsaygı Ölçeği'nin ilk geçerlik çalışması da Güçray (1989) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ölçeğin benzer ölçekler geçerliliğini, çocuklar için geliştirilmiş "Piers-Harris Öz Kavramı (Kendi Hakkımda Düşüncelerim) Ölçeği'ni kullanarak hesaplamıştır. Her iki ölçek 3, 4 ve 5. sınıfta okuyan 23 erkek, 28 kız öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile elde edilen geçerlilik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

3.3.2.3. Ölçeğin Uygulanması ve Puanlaması

Ölçekten özsaygıya ilişkin toplam bir puan alınabilmekle birlikte beş ayrı alt ölçeğe ilişkin de puanlar elde edilebilmektedir. Bunlar : a) genel özsaygı, b) sosyal özsaygı, c) okul-akademik özsaygı, d) ev aile özsaygı ve e) yalan maddeler. Envanterin alt ölçeklerinden (yalan maddeler hariç) elde edilen puanların toplamı ölçeğe ilişkin toplam bir benlik saygısı puanı vermektedir. Ölçeğin formatı, öğrencilerin her bir maddeyi okumalarını ve bu maddelerde belirtilen ifadelerin onların genellikle hissettiklerini tanımlıyor ve onlara çoğunlukla uygun geliyorsa, cevap kağıdında ilgili sorunun karşısındaki evet sütununa bir çarpı işareti (x), bu ifadeler eğer onların genellikle hissettiklerini tanımlamıyor ve onlara çoğunlukla uygun gelmiyorsa bu durumda hayır sütununa bir çarpı işareti (x) koymalarını gerektirmektedir. Örneğin, “sınıfın huzurunda konuşma yapmak bana oldukça güç gelir” maddesine “hayır” cevabı veren bir kişi bir puan alırken “evet” diyen bireye puan verilmemektedir. Ölçekte bulunan toplam 58 maddeden 8 tane olan “yalan maddeler” çıkarıldığında geriye 50 madde kalmaktadır, dolayısıyla envanterin tamamından alınabilecek maksimum toplam özsaygı puanı 50, genel özsaygı maksimum puan 26, sosyal özsaygı maksimum puan 8, ev aile özsaygı maksimum puan 8, okul akademik özsaygı maksimum puan 8 olmaktadır. Envanterde bulunan ve yalan maddeler olarak adlandırılan toplam 8 madde özsaygısını ölçmek amacıyla değil de bireylerin savunucu tutumlarını ölçmek amacıyla envantere konulduklarından bu maddelerden alınan puanlar bireylerin özsaygı puanlarını eklenmemektedir.

3.4. Çatışma Çözme Eğitim Programı

“Martin, Waltman ve Greenwood (2002), çatışmaları etkin bir şekilde çözebilmek için gerekli becerilerin, duyguları keşfetme becerisi, iletişim ve problem çözme becerisi, öfke kontrolü, atılganlığı uygun bir şekilde kullanabilme becerileri olduğunu belirtmişlerdir” (Uysal, 2006).

Programın hazırlanmasında, ilgili kuramsal yaklaşımlardan ve daha önce deneysel olarak sınanmış olan ergenlere yönelik hazırlanmış yaratıcı drama temelli çatışma çözme eğitim programı (Gündoğdu, 2009); ortaokul öğrencilerine yönelik

hazırlanmış olan çatışma çözme eğitimi (Taştan, 2010); ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmış akran arabuluculuğu eğitim programı (Taştan, 2010); ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik hazırlanmış psiko- eğitim programı (Yavuzer, 2009) ve 9.sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan çatışma çözme eğitim programından (Uysal, 2006) yararlanılmıştır.

Yedi oturum olarak yapılandırılan çatışma çözme eğitim programında yer alan konular şunlardır: Çatışma konusu hakkında fikir sahibi olma, çatışma çözme davranışlarını öğrenme, hangi çatışma çözme davranışını kullandığını fark etme, kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini öğrenme, sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlama, ben dilini kullanabilme becerisi kazanma, duygu ve düşünceleri ayırt etme, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olma, etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenme, öfke uyandıran durumları tanıma, öfke durumunda verilen uygun ve uygun olmayan tepkileri tanıma, öfkeyi kontrol etmede nefes ve gevşeme alıştırmalarını kullanma ve çatışma çözme sürecinin sekiz adımının öğrenmedir.

Her oturumda hedef davranışlar ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerine yer verilmiştir. Kendini gözlemleme, yaşadığı çatışmaları rol oynama ve canlandırma yoluyla grupla paylaşma, tartışma, açık uçlu soru sorma gibi aktif öğrenmeyi sağlayacak teknikler kullanılmıştır. Her oturumun sonunda, öğrencilere günlük yaşamda uygulamaları için önceden hazırlanmış olan çalışma formları ev ödevi olarak verilmiştir.

3.4.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Genel Amaçları

Öğrenciler;

1. Çatışmanın ne olduğunu öğrenirler,
2. Kendi yaşadıkları çatışmaların ve çatışma çözme davranışlarının farkına varırlar,
- 3.Çatışma durumunda çatışma çözme davranışlarından problem çözmeyi kullanırlar.
4. Kişilerarası iletişimi engelleyen ve çatışmalara neden olan davranışları öğrenirler,
5. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlama, ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar.
6. Etkin dinlemeyi öğrenirler.

7. Duygu ve düşünceleri ayırt edebilirler.
8. Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olma,
9. Öfke kontrolü konusunda bilgi sahibi olurlar,
- 10.Öfke kontrolünü sağlamak için nefes egzersizi ve derin gevşeme egzersizi kullanırlar.
11. Çatışma çözme basamaklarını öğrenirler.
12. Problem çözme becerilerini geliştirirler,
13. Günlük yaşamda ev ve okul ortamında yaşanan çatışmaların çözümünde fiziksel şiddet içeren davranışları azaltmaya yönelik alternatif davranışlar geliştirirler.
- 14.Çatışma çözme davranışlarından problem çözme kullanarak sosyal çevreleri tarafından onay almaları sonucu sosyal özsayıgıları artar.
15. Çatışma çözme davranışlarından problem çözme kullanarak evde aileleri tarafından onay almaları sonucu ev aile özsayıgıları artar.

3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Oturumlara Göre Hedefleri

Deney grubuna uygulanan eğitim programında her oturum için belirlenen hedef davranışlar genel olarak aşağıda verilmiştir. Ayrıca, eğitim programının her bir oturumunda yapılan çalışmalar Ek A3'te ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Birinci Oturum: Programın Amacının Açıklanması, Grup Kuralları ve Çatışma Konusuna Giriş

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Grubun amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Grupta uymaları gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Çatışma ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
- 4.Çatışma çözme davranışları (problem çözme, kavga, kaçma) hakkında bilgi sahibi olurlar.

İkinci Oturum: Çatışma Çözme Davranışları, En Etkili Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

- 1.Çatışma yaşadıklarında kaçma, kavga etme ve problem çözme çatışma çözme davranışlarından hangisini kullandığını fark ederler.
- 2.Yaşanan çatışmalara gösterilen farklı davranışları ve bu davranışların çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlarlar.
- 3.En etkili çatışma çözme yolunun, problem çözme olduğunu öğrenirler.

Üçüncü Oturum: Kişiler Arası İletişimi Etkileyen Faktörler ve Ben Dili

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini öğrenirler.

2. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlarlar.

3. Ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar.

Dördüncü Oturum: Düşünce Duygu Davranış

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Duygu ve düşünceleri ayırt edebilirler.

2. Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olurlar.

3. Düşünceleri değiştirmenin duyguları nasıl değiştirdiğini fark ederler.

Beşinci Oturum: Etkin Dinleme

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenirler.

2. Etkin dinlemede sözsüz ve sözlü tepkiler vermeyi öğrenirler. Karşısındakinin duygusunu ve düşüncesini anlayıp ifade etmeyi öğrenirler.

3. İletişimi engelleyen dinleme tepkilerinin neler olduğunu öğrenirler.

4. Kendi iletişimlerinde kullandıkları dinleme tepkilerinin farkına varırlar.

5. Etkin dinlemenin yararlarını, etkin dinlemeyi etkileyen etmenleri ve etkin dinleme tekniklerini öğrenirler.

Altıncı Oturum: Öfke İfade Yolları ve Sakinleşmek

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Öfke uyandıran durumları tanırlar.

2. Öfke durumunda verilen tepkileri tanırlar.

3. Öfke durumunda verilen uygun ve uygun olmayan tepkileri tanırlar.

4. Öfkeyi kontrol etmede başa çıkma ifadelerini kullanırlar.

5. Öfkeyi kontrol etmede nefes ve gevşeme alıştırmalarını kullanırlar.

Yedinci Oturum: Çatışma Çözme Aşamaları

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Çatışma çözme sürecinin sekiz adımı hakkında bilgi sahibi olurlar.

3.5. Programın Uygulanması

Araştırma için İstanbul ili Avcılar ilçesinde bir özel ortaokulun seçilmesinin nedenleri: okulda rehberlik servisinin ve rehberlik ders saatlerinin bulunması,

çalışma grubuna istenildiği zaman kolay bir biçimde ulaşılabilmesi, eğitim programının uygulanabileceği zamanın ve fiziki ortamın uygun olmasıdır.

Okulun rehberlik yıllık çerçeve planında da yer alan şiddeti azaltmaya yönelik çalışmalar kapsamında yürütülecek olan çatışma çözme eğitim programı rehberlik birimine ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Rehberlik birimiyle yapılan görüşme sonrası ortaokul müdür yardımcıları ve müdürü ile görüşülmüş, araştırmanın amaçları anlatılmış ve uygulama için onay alınmıştır.

Çatışma çözme eğitiminin 6.sınıflara uygulanmasının kararında, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan eğitim programının ergenlere yönelik olması, özellikle 6.sınıf öğrencilerinin arkadaşlarıyla, ailesiyle yaşadıkları çatışmalarda diğer sınıflara göre okulun rehberlik servisinden yardım gereksinimini daha çok dile getiriyor ve rehberlik servisine daha sık başvuruyor olmaları etkili olmuştur. Aynı zamanda çatışma çözme eğitim programının etkililiğini ölçmede kullanılmak istenen ÇÇDBÖ ve CÖE'nin 6.sınıf öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması da 6.sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Öğrencilerin seçimi için ise, öncelikle 6.sınıf olan 75 öğrenciye Çatışma Çözme Davranış Belirleme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Buna göre velisi izin veren, zaman açısından uygun olan ve aynı zamanda gönüllü 41 öğrenci belirlenmiştir. Ancak ergenlerle yapılacak bu tür çalışmalarda 12-15 kişilik grupların ideal olarak kabul edilebileceğine ilişkin görüşler dikkate alındığından, bu 41 öğrenciden ÇÇDBÖ problem çözme alt ölçek puanı yüksek olan ve aynı anda ÇÇDBÖ saldırganlık alt ölçek puanı düşük olan 11 kişi belirlenmiş ve çalışma grubundan çıkartılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 30 öğrenci ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeğinden 12- 60 arası puan ve ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeğinden 12-51 arası puan almışlardır. Bu 30 öğrenciden yansız olarak 15 öğrenci deney grubuna ve 15 öğrenci ise kontrol grubuna atanmış ve çalışma grubu oluşturulmuştur.

Program, haftada bir gün, perşembe günleri 5.ders saati olan rehberlik dersinde, ortalama 50 dakika süren oturumlarla yedi hafta sürmüştür. Bu program, önceden belirlenen amaç ve hedef davranışları kazandırmaya yönelik olan etkinliklerden oluşturulmuştur.

Deney grubuna yedi hafta süreyle çatışma çözme eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise, herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Eğitim programı

uygulanmadan önce ve sonra, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme davranışları, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ile; özsaygı düzeyleri ise Coopersmith Özsaygı Envanteri (CÖE) ile değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra, kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ ve CÖE verilmiştir.

Çatışma eğitimi sonrasında, çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcılığını belirlemek için izleme testi yapılmış, bu amaçla da sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra deney ve kontrol grubuna tekrar ÇÇDBÖ ve CÖE uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının, öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen veriler, SPSS- WINDOWS 16.00 paket programıyla çözümlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, uygulanan tüm ölçeklerden almış oldukları öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı incelenmeden önce, bu farkın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çünkü eş örneklemlili t-testi (paired samples t-test) yapmak için verilerin iki koşulu sağlaması lazımdır. Bu koşullar, (i) her iki eş gözlemin de aynı koşullar altında yapılması ve (ii) eş gözlemlerin farklarının normal dağılmasıdır (Hair ve diğ., 2010). Bu sebeple gözlem farklarının basıklık (kurtosis) ve eğrilik (skewness) değerlerine bakılmıştır. ÇÇDBÖ saldırganlık alt testi ve CÖE'nin sosyal özsaygı ve ev aile özsaygı alt testlerinin öntest-sontest ve sontest-izleme testi arasındaki farklar normal dağılım gösterdiğinden, eş örneklemlili t testi ile veri analizi yapılmıştır.

ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği öntest sontest ölçümü arasındaki fark ve sontest izleme testi ölçümü arasındaki fark normal dağılmadığı için, eş örneklemlili t-testi (paired samples t-test) yapmak sakıncalı olacağından, bu farkların anlamlılık düzeylerini test etmek için eş örneklemlili t-testi yerine, parametrik olmayan işaret testi (non-parametric sign test) uygun görülmüştür. Çünkü parametrik olmayan işaret testi verilerin normal dağılması varsayımını yapmamaktadır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 güven düzeyi ölçüt alınmıştır.

4.BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest- Sontest ve İzleme Testlerinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest- Sontest ve İzleme Testlerinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme testi	
		X	Ss	X	Ss	X	Ss
ÇÇDBÖ PROBLEM ÇÖZME ALT ÖLÇEĞİ	Deney Grubu	40,40	2,71	49,40	1,72	49,93	2,56
	Kontrol Grubu	41,26	4,70	41,00	4,68	40,80	4,59
ÇÇDBÖ SALDIRGANLIK ALT ÖLÇEĞİ	Deney Grubu	31,46	3,01	27,0	2,74	25,66	2,89
	Kontrol Grubu	31,26	2,91	33,53	2,95	34,33	3,05
CÖE SOSYAL ÖZSAYGI ALT ÖLÇEĞİ	Deney Grubu	5,46	,50	6,0	,50	6,2	,47
	Kontrol Grubu	6,0	,43	5,86	,42	5,73	,45
CÖE EV AİLE ÖZSAYGI ALT ÖLÇEĞİ	Deney Grubu	4,66	,53	5,73	,45	5,53	,49
	Kontrol Grubu	5,93	,52	5,60	,62	5,46	,59

ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği : Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubu ÇÇDBÖ’nin Problem Çözme alt testi ön test ortalama puanı 40,40 iken, bu değer deney sonrasında 49,40, izlemede ise 49,93 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanı 41,26 iken, bu değer son testte 41,00, izlemede ise 40,80 olarak bulunmuştur.

ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği : Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney grubu ÇÇDBÖ’nin Saldırganlık alt testi ön test ortalama puanı 31,46 iken, bu değer deney

sonrasında 27,0, izlemede ise 25,66 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanı 31.26 iken, bu değer son testte 33,53, izlemede ise 34,33 olarak bulunmuştur.

CÖE Sosyal Özsayı Alt Ölçeği : Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubu CÖE'nin Sosyal Özsayı alt testi ön test ortalama puanı 5,46 iken, bu değer deney sonrasında 6,0, izlemede ise 6,2 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanı 6,0 iken, bu değer son testte 5,86 , izlemede ise 5,73 olarak bulunmuştur.

CÖE Ev Aile Özsayı Alt Ölçeği : Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubu CÖE'nin Ev Aile Özsayı alt testi ön test ortalama puanı 4,66 iken, bu değer deney sonrasında 5,73 , izlemede ise 5,53 olmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanı 5,93 iken, bu değer son testte 5,60 , izlemede ise 5,46 olarak bulunmuştur.

4.2. Normallik Testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan tüm ölçeklerden almış oldukları öntest, sontest ve izleme çalışması puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı incelenmeden önce bu farkın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Eş örneklemlili t-testi (paired samples t-test) yapmak için verilerin iki koşulu sağlaması lazımdır. Bu koşullar, (i) her iki eş gözlemin de aynı koşullar altında yapılması ve (ii) eş gözlemlerin farklarının normal dağılmasıdır (Hair ve diğ., 2010). Daha önce 'yöntem' bölümünde anlattığımız gibi eş gözlemler, uygulama öncesinde ve sonrasında aynı koşullar altına yapılmıştır. Dolayısıyla veri kümemiz birinci koşulu sağlamaktadır. İkinci koşulu değerlendirmek için eş gözlemlerin farkının normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bunun için gözlem farklarının basıklık (kurtosis) ve eğrilik (skewness) değerlerine bakılmıştır. Gözlem farklarının normal dağılması için basıklık değerinin 3'den küçük, eğrilik değerinin ise -1 ile +1 arasında olması gerekmektedir.

Aşağıdaki tabloda ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme ve Saldırganlık , CÖE'nin Sosyal Özsayı ve Ev ve Aile Özsayı değişkenlerinin ön test, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkların basıklık ve eğrilik değerleri görülmektedir.

Tablo 4.2 ÇÇDBÖ ve CÖE'nin Alt Testlerinin Basıklık ve Eğrilik Değerleri

	Problem çözme öntest-sontest	Problem çözme sontest – izleme testi	Saldırganlık öntest-sontest	Saldırganlık sontest-izleme testi	Sosyal özsaygı öntest-sontest	Sosyal Özsaygı sontest-izleme testi	Ev Aile Özsaygı öntest-sontest	Ev Aile Özsaygı sontest-izleme testi
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Eğrilik	-2,37	-1,32	-,45	-,14	-,41	-,93	-,30	-,07
Basıklık	7,88	5,72	4,47	4,12	,89	1,54	2,22	1,71

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği öntest sontest ölçümü arasındaki fark ve sontest izleme testi ölçümü arasındaki fark -1'den küçük eğrilik değerlerine ve 3'ten büyük basıklık değerlerine sahiptirler. Bu farklar normal dağılmadığı için, eş örneklemlili t-testi (paired samples t-test) yapmak sakıncalı olacaktır. Bu farkların anlamlılık düzeylerini test etmek için eş örneklemlili t-testi yerine, parametrik olmayan işaret testi (non-parametric sign test) yapmak uygun olacaktır. Çünkü parametrik olmayan işaret testi verilerin normal dağılımı varsayımını yapmamaktadır.

4.3. ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları

Parametrik olmayan işaret testi için herhangi bir veri dağılım şartı yoktur. İşaret testinin hesaplanmasında ise iki gruba ait değerlerin farkları alınarak bu farklılıklara göre grupların büyük veya küçük olan verilerinin sayısı belirlenir. Dolayısıyla gruplar arasındaki farklılığın ortaya konmasında sadece farkın yönü üzerinde durulmaktadır ve farkın büyüklüğü dikkate alınmamaktadır. Bu gözlemlere göre binom dağılım olasılığı hesaplanır ve sadece hesaplanan değere karşılık gelen anlamlılık derecesi verilir (Büyüköztürk, 2002). Bu sebeple öntest- sontest ve sontest-izleme testi ölçümleri puan farkları normal dağılım göstermeyen ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeğinin, parametrik olmayan işaret testi sonuçlarını gösteren tablolarda sadece p değeri gösterilmiştir.

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Öntest Sontest Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları

Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Öntest Sontest Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları

ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Öntest- Sontest Puan Farkı	P
Deney Grubu	0,006*
Kontrol Grubu	0,56

* $p < 0.05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubuna çatışma çözme eğitimi öncesi uygulanan ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeği ortalama puanı ile çatışma çözme eğitimi sonrası uygulanan ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeği ortalama puanı arasındaki farkın anlamlılık düzeyi 0,006 olarak bulunmuştur. Yani bu farkın $n = 15$, $p = 0.5$ karakterindeki bir binom dağılımından rassal olarak gelme olasılığı çok düşüktür (0,006), bu nedenle anlamlı bir fark vardır. Deney grubunda eğitim öncesi ve sonrası, problem çözme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olması, verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim programına katılmayan kontrol grubunun, ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeği öntest , sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi 0,56'dır. Yani kontrol grubu için, problem çözme alt ölçeği öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Sontest ve İzleme Testi Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinden Almış Oldukları Sontest ve İzleme Testi Puan Farklarının Parametrik Olmayan İşaret Testi Sonuçları

ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Sontest- İzleme Testi Puan Farkı	P
Deney Grubu	0.91
Kontrol Grubu	0.52

Çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra deney grubuna, sontest olarak ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği uygulanmıştır. Sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra, çatışma çözme eğitimi sonrası değişim gösteren problem çözme beceri düzeylerinin, kalıcı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla, izleme testi olarak tekrar ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği uygulanmıştır. ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği sontest ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi ise 0.91 olarak bulunmuştur. Bu da bize göstermektedir ki, deney grubuna uygulanan bu iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, çatışma çözme eğitimi sonrasında deney grubunda, yükselen problem çözme becerilerinin kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitim programına katılmayan kontrol grubunun, ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeği sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur

($p = 0,52 : p > 0.05$).

4.4. Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları

4.4.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Tablo 4.5 Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Deney Grubu Ölçüm Anları	Ortalama Farkı	Ort. Farkının Std. Sapması	Hatanın Std. Sapması	t	P
ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Öntest- Sontest Puan Farkı	4.46	5.12	1.32	3.37	0.005**
ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Sontest- İzleme Testi Puan Farkı	1.33	5.93	1.53	0.87	0.39

** $p < 0.005$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubuna çatışma çözme eğitimi öncesi uygulanan ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Alt Ölçeği ortalama puanı ile çatışma çözme eğitimi sonrası uygulanan ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Alt Ölçeği ortalama puanı arasında 4,46 puanlık bir fark olduğu gözlenmektedir. T değeri ise 3,37'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,005'tir. Bu da bize, verilen eğitimin etkili olduğunu yani deney grubunun ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeği puanlarının eğitim sonrası anlamlı olarak düştüğünü göstermektedir.

Çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra deney grubuna, sontest olarak ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği uygulanmıştır. Sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra, çatışma çözme eğitimi sonrası değişim gösteren saldırganlık düzeylerinin, kalıcı bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla, izleme testi olarak tekrar ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği uygulanmıştır. ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği sontest ve izleme testi ortalama puanları arasındaki fark, 1,3 olarak bulunmuştur. T değeri ise 0,87'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,39'dur. Bu da bize göstermektedir ki, deney grubuna uygulanan bu iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani çatışma çözme eğitimi sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerindeki düşüşün kalıcı olduğu gözlenmektedir.

4.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Tablo 4.6 Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Deney Grubu Ölçüm Anları	Ortalama Farkı	Ort. Farkının Std. Sapması	Hatanın Std. Sapması	t	P
CÖE Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farkı	-0.53	0.99	0.25	-2	0.056
CÖE Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puan Farkı	-0.2	0.94	0.24	0.82	0.42

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubuna çatışma çözme eğitimi öncesi uygulanan CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği ortalama puanı ile çatışma çözme eğitimi sonrası uygulanan CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği ortalama puanı arasında -0,53 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. T değeri ise -2,08'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,056'dir. Bu da bize, deney grubundaki öğrencilerin sosyal özsaygısında % 90 güven düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda, CÖE'nin Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında -0,2 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. T değeri ise 0,82'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,42'dir. Bu da bize göstermektedir ki, deney grubuna uygulanan bu iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani çatışma çözme eğitimi sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcı olduğu gözlenmektedir.

4.4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Tablo 4.7 Deney Grubundaki Öğrencilerin CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği'ne İlişkin Eş Örneklemli T- Testi Sonuçları

Deney Grubu Ölçüm Anları Puan Farkları	Ortalama Farkı	Ort. Farkının Std. Sapması	Hatanın Std. Sapması	t	P
CÖE Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farkı	-1.06	1.22	0.31	-3.37	0.005**
CÖE Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puan Farkı	0.2	1.61	0.41	0.48	0.63

** $p < 0.005$

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney grubuna çatışma çözme eğitimi öncesi uygulanan CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği ortalama puanı ile çatışma çözme eğitimi sonrası uygulanan CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği ortalama puanı arasında -1,06 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. T değeri ise -3,37'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,005'tir. Deney grubunda eğitim öncesi ve sonrası ev aile özsaygı alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olması verilen eğitim etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda, CÖE'nin Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında 0,2 puanlık bir farkın olduğu gözlenmektedir. T değeri ise 0,48'dir. Bu değere karşılık anlamlılık düzeyi 0,63'tür. Bu da bize göstermektedir ki, deney grubuna uygulanan bu iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani, çatışma çözme eğitimi sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin ev aile özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcı olduğu gözlenmektedir.

4.4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve CÖE'nin Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeklerine İlişkin Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları

Tablo 4.8 Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve CÖE'nin Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeklerine İlişkin Eş Örneklemli T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları

Kontrol Grubu Ölçüm Anları Puan Farkları	Ortalama Farkı	Ort. Farkının Std. Sapması	Hatanın Std. Sapması	t	P
ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Öntest- Sontest Puan Farkı	-2.26	5.09	1.31	-1.72	0.10
ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Sontest- İzleme Testi Puan Farkı	-0.8	4.45	1.15	-0.69	0.49
CÖE Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farkı	0.13	0.74	0.19	0.69	0.49
CÖE Sosyal Özsaygı Alt Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puan Farkı	0.13	0.51	0.13	1	0.33
CÖE Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği Öntest-Sontest Puan Farkı	0.33	1.04	0.27	1.23	0.23
CÖE Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puan Farkı	0.13	0.51	0.13	1	0.33

Tablo 9'da görüldüğü üzere kontrol grubunun ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği ve CÖE'nin Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı Alt Ölçeklerinde öntest sontest ölçüm anları arasında ve sontest izleme testi ölçüm anları arasında anlamlı bir değişiklik görülmemektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, deney grubundaki ergenlerin, çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinin yükselmesi beklentisiyle, literatüre paralel olarak hazırlanan çatışma çözme eğitim programının etkinliği ile ilgili sonuçların tartışması yapılmıştır. Sonuçlar, ÇÇDBÖ'nin problem çözme ve saldırganlık alt ölçekleri; CÖE'nin sosyal özsaygı ve ev aile özsaygı alt ölçekleri olmak üzere, her değişken için sırasıyla ele alınarak ve destekleyen ilgili araştırmalara yer verilerek değerlendirilmiştir.

Çatışma çözme eğitimi sonrası, deney grubundaki öğrencilerin öfke kontrolünü sağlamaları ve olumlu çatışma çözme becerileri kazanmaları doğrultusunda, saldırganlık düzeylerinin düşeceği beklentisini test etmek için, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Çatışma çözme eğitimi öncesi ve sonrası ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin, bu alt ölçeğin öntest ve sontest ortalama puanlarının, anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Çatışma çözme eğitim programı içeriğinde özellikle, öfke kontrolünü sağlamaya yönelik nefes egzersizi ve derin gevşeme egzersizi gibi etkinlikler olmasının ve çatışma çözme davranışlarından problem çözmenin en sağlıklı davranış olduğunun, canlandırmalarla, rol oyunları ile aktif öğrenme ortamı yaratılarak sıkça vurgulanmasının, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyinde, anlamlı bir düşüş sağlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çatışma çözme eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin, saldırganlık düzeyleri ve ev aile özsaygı düzeylerinde daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Çatışma çözme eğitiminin en fazla etkili olduğu iki değişkenden biridir. Bu doğrultuda da, araştırmanın en önemli bulgularından birisidir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Danışık (2005) yaptığı çalışmada ergenlerin öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve problem çözme becerisi arttıkça, öfke kontrolü becerisinin de arttığı sonucunu bulmuştur. Yapılan benzer çalışmalarda öfke kontrolü

eğitimi sonucunda öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akdeniz, 2007; Duran, 2004; zmen, 2004).

Çatışma özme davranışlarından problem çözmenin, deney grubundaki öğrenciler tarafından çatışma çözme eğitimi sırasında öğrenilmesi ve günlük yaşamda kullanılması beklentisiyle, problem çözme becerileri ölçülmek istenmiştir. Bu doğrultuda, çatışma çözme eğitimi öncesi ve sonrası DB'nin problem çözme alt lđđ, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin, bu alt lđđin ntest ve sontest ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Çatışma özme eğitim programının içeriğinde, çatışma çözme davranışlarından en sağlıklı olanının problem çözme olduğunu sıklıa vurgulanmasının ve verilen kısa çatışma hikayelerinde öğrencilerin problem çözme davranışının olumlu sonucunu rol oyunlarıyla deneyimlemelerinin, bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında, bu sonucun oluşmasında sadece programın etkisi değil, öğrencilerin sosyal olarak kendilerini istenen yönde gösterme eğiliminin de etkisi olabileceği düşünülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Çatışma özm eğitim programlarının çatışma çözme becerilerine etkisinin incelendiği, birçok araştırmada, olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Uysal, 2006; oban, 2002; Tapan, 2006; Koruklu, 2003; Taştan 2004). Çatışma özme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programının öğrencilerin problem çözme becerilerinde artıma sağladığı ve bu etkinin kalıcı olduğu sonuçları bulunmuştur (Güner, 2007).

Çatışma özme becerisi gelişmiş olan ergenin, bir çatışma anı sonrası dahil, iletişimde bulunduğu kişiyle olumlu deneyimler yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu olumlu deneyim sonrası, hissedeceği memnuniyet ve çevresinden alacağı sosyal onay ile sosyal özsaygı düzeyinin artış gösterebileceği beklentisiyle, çatışma çözme eğitimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin, sosyal özsaygı düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, deney grubuna çatışma çözme eğitimi öncesi uygulanan, CE'nin Sosyal zsaygı Alt lđđi ortalama puanının, eğitim sonrası uygulanan sontest ölçümünde % 90 güven düzeyinde artış gösterdiği bulunmuştur. Bu artışın, deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme eğitim programında öğrendiklerini gerçek hayatta da kullanmaya başlamalarını sağlama amacıyla, çatışma gözlem formu ev ödevleri verilmesi ve grup lideri tarafından bu formlarının takibinin

yapılması sonucu oluşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaları sonucu, öğretmenleri, aileleri tarafından, kısaca sosyal çevresi tarafından sosyal onay almaları ile sosyal özsaygı düzeylerinin artış gösterebileceği düşünülmektedir.

Aynı şekilde çatışma çözme becerisi gelişmiş ergenin, evde ailesiyle yaşadığı çatışmayı, olumlu bir deneyime dönüştürdüğünde, ev aile öz saygı düzeyinin artış gösterebileceği düşünülmüştür. Bu sebeple de, çatışma çözme eğitimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin, ev aile özsaygı düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, deney grubunda, CÖE'nin ev aile özsaygı alt ölçeği, öntest ve sontest ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farkın oluşmasında sırasıyla, şu durumların etkili olabileceği düşünülmektedir: Deney grubu öğrencilerine çatışma çözme eğitimi sırasında, ev ödevi olarak çatışma gözlem formları verilmiştir. Bu ev ödevi formlarında öğrenciler, evde aileleriyle yaşadıkları çatışmaları ve bu çatışmalarda hangi çatışma çözme davranışlarını kullandıklarını not olarak oturumlarda paylaşımında bulunmuşlardır. Öğrencilerin evde aileleriyle olan iletişimlerinde gösterdikleri çatışma çözme davranışları, grup lideri tarafından takip edilmiş, öğrenci çatışma çözme davranışlarından problem çözme davranışı gösterdiğini yazmışsa, grup lideri tarafından sosyal onay almıştır. Böylece öğrencilerin aile ilişkilerinde de farkındalık kazanarak, çatışma çözme eğitiminde öğrendiklerini evde de uygulayabilecekleri ve bu davranışlarıyla, evde ailelerinden de sosyal onay almaları sonucu da ev aile özsaygı düzeylerinin yükselebileceği düşünülmüştür. Ayrıca çatışma çözme eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin, ev aile özsaygı düzeylerinde ve saldırganlık düzeylerinde daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Çatışma çözme eğitiminin en fazla etkili olduğu iki değişkenden biridir. Bu doğrultuda da, araştırmanın en önemli bulgularından birisidir.

Pekkaya (1994) tarafından yürütülen, ilgili araştırmalardan bir tanesinde, arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin benlik gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Ölçülen özellikler bakımından anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır Doğru ve Peker (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere verilen özsaygı programı sonrasında, özsaygı puanlarında anlamlı fark bulmuşlardır. Güçray (2001) yaptığı araştırmada, problem çözme becerilerine ilişkin yeterlik algısı ve özgüven yükseldikçe, ergenlerin karar verme durumlarında da özsaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çatışma çözme eğitimi bittikten 1 hafta sonra, sontest olarak CÖE ve ÇÇDBÖ uygulanmıştır. Sontestlerden 4 hafta sonra, eğitim sonrası kazanılan çatışma çözme becerilerinin ve değişim gösteren özsaygı düzeylerinin kalıcılığını test etmek amacıyla izleme çalışması yapılmış, tekrar CÖE ve ÇÇDBÖ uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise, sontest ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da bize göstermektedir ki, kazanılan çatışma çözme becerileri ve değişen özsaygı düzeyleri kalıcı bir etkiye sahiptir. Çatışma çözme eğitim programının aktif öğrenme ortamı içinde uygulanması sonucu öğrenilenlerin uzun süreli etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayarak çevrelerinden sosyal onay almaları sonucu, sosyal özsaygı ve ev aile özsaygı düzeylerindeki değişimin kalıcı olduğu düşünülmektedir.

Çatışma çözme eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test, izleme testleri ölçümleri karşılaştırıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

5.1. Sonuçlar

1. Uygulanan çatışma çözme eğitim programı neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin, problem çözme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, ÇÇDBÖ' nin Problem Çözme alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise aynı ölçüm anları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde düşüş olduğu gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin, ÇÇDBÖ' nin Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerindeki düşüş, bu öğrencilerin çevreleriyle daha sağlıklı iletişim kurabileceklerini göstermektedir. Kontrol grubunda ise aynı ölçüm anları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin sosyal özsaygı düzeylerinde % 90 güven düzeyinde artış olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda, aynı ölçüm anları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin ev aile özsaygı düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir. Çatışma çözme eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri' nin Ev Aile Özsaygı alt ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğerlerinden onay alma veya almama bireyin özsaygısını etkiler. Gelişimsel olarak, anne-baba onayının veya onaylamamasının içselleştirilmesi, çocuğun özsaygı gelişimi için çok önem taşımaktadır (Doğru ve Peker, 2004). Ev aile özsaygı da, anne baba onayının içselleştirilmesi ile oluşur. Deney grubundaki öğrencilerin, en başında, velilerinin onayı ve izini ile katıldıkları çatışma çözme eğitim programı sürecinde veya sonrasında, anne babaları tarafından olumlu davranışları sonucu onay aldıkları düşünülmektedir. Kontrol grubunda ise aynı ölçüm anları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerindeki artışın kalıcı olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda, ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme alt ölçeği, sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkin problem çözme becerisi zayıf ve bu konuda eğitim almayan bireyler bu davranışlarını okuldan sonra yetişkinlik yaşamında da sürdürebilmektedir (Sünbül, 2008). Bu noktada, deney grubu için problem çözme becerilerindeki artışın kalıcılığı oldukça önemli bir bulgudur.

6. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerindeki düşüşün kalıcı olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda, ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık alt ölçeği, sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin sosyal özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcı olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda, CÖE'nin Sosyal Özsaygı alt ölçeği, sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

8. Uygulanan çatışma çözme eğitimi neticesinde, deney grubundaki öğrencilerin ev aile özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcı olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda, CÖE'nin Ev Aile Özsaygı alt ölçeği, sontest ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma, İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan bir özel okulda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinden çatışma çözme eğitimi çalışmasına devam eden deney grubundaki öğrenciler ve eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencileri kapsamaktadır.

Bu nedenle araştırma bulguları, öncelikle bu gruba ve benzer eğitimi alan ve benzer nitelikleri taşıyan öğrencilere genellenebilir.

2. Bu çalışmada verilen çatışma çözme eğitimi, araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen çatışma çözme eğitim programı ile sınırlıdır.

3. Çalışmada, çatışma çözme ile ilgili ölçümler, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeğinin (ÇÇDBÖ) (Koruklu, 1998) ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

4. Çalışmada, özsaygı ile ilgili ölçümler, Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Özoğul (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

5.3. Öneriler

Alanda çalışan uzmanlara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Çatışma çözme eğitim programları küçük gruplara uygulandığında daha etkili olabilmektedir. Ancak bu şekilde az sayıda öğrenci ile çalışılabilmektedir. Tüm öğrencilerin bu eğitimden yararlanabilmesi için çatışma çözme eğitimi, rehberlik ders saatlerinde uygulanmak üzere programa alınabilir, sınıf danışman öğretmenleri uygulamalar öncesinde bu konuda eğitilerek uygulama yapabilirler.

2. “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, 1996: Aktaran: Öner, 2010). Türkiye’de de sadece rehberlik dersinde değil, müfredat programına dahil ayrı bir ders olarak öğrencilere uygulanabilir.

3. Çocuk ve ergen terapisinde de bu tarz grup çalışmalarının kullanımının özellikle saldırganlık düzeyi yüksek ve aynı anda problem çözme becerileri düşük olan öğrenciler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu tarz aktif öğrenme ortamı sağlayan grup çalışmalarında çocuk veya ergen, problem çözme davranışı gibi

olumlu davranışları canlandırmalar ve rol oyunları ile grup içinde deneyimleyerek grup arkadaşlarından ve grup liderinden de alacağı olumlu geri bildirim ile olumsuz davranışlarını değiştirebilirler. Özellikle çocuk ve ergen terapisinde, grup çalışmalarının kullanımının desteklenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

4. Okullarda şiddetin arttığı günümüzde, çatışma çözme eğitimi bir sosyal proje haline getirilebilir.

5. Çatışma çözme eğitim programıyla kazandırılmak istenen becerilerin günlük yaşama aktarılabilmesi için okulda ve evde öğretilenlerin birbiriyle tutarlı olması oldukça önemlidir. Bu nedenle yapılan çalışmalar hakkında, veli eğitimleri de yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programı ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha alt ve üst kademedeki öğrencilere gelişimsel özelliklerine uygun bir biçimde programın içeriği değiştirilerek uygulanıp, etkililiği test edilebilir.

2. Çatışma çözme eğitim programının, öğrencilerin öfke düzeyleri, empati becerileri ve sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi gibi, eğitim programının farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akdeniz, M. (2007). *Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 1 (4), 1-10.

Burns, R. B. (1982). *Self Concept Development and Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.(12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coopersmith, S. (1991). *SEI-Self-Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc.

Çakar, F. S., ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerin Benlik Saygısı, Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4), 2406-2412.

Çoban, R. (2002). *Çatışma Çözümü Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözümleme Stratejileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Demiralp, M., & Oflaz, F. (2007). Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 132-139.

Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(2), 315-328.

Duran, Ö. (2004). Öfke Kontrol Programının 15-18 Yaş Arası Ergenler Üzerindeki Etkiliğinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eldeleklioğlu, J. ve Özkılıç, R. (2008). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 25-36.

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*, (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gordon, T. (2007). *E.Ö.E. – Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (20.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerini Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güçray, S. (1989). *Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9, 10, 11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Özsaygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 106-121.

Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güner, D. (2007). *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gür, A. (1996). *Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hair, J. F., William C. B., Barry J. B., and Rolph E. A. (2010). *Multivariate Data Analysis, Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Johnson, B. W., Redfield, D. L., Miller, R. L., & Simpson, R. E. (1983). *The Coopersmith self-esteem inventory: A construct validation study*. Educational and Psychological Measurement, 43(3), 907-913.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1991, 1995). *Teaching Children To Be Peacemakers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Kısaç, İ. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koon, J. O'. (1997). Attachment to Parents and Peers in Late Adolescence and Their Relationship with Self Image. *Journal of Adolescence*. 32. (126). 471 - 483.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Koruklu, N., Ö., Aysan, F. (2004). Arabuluculuk Eğitiminin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 21-32.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. (6.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuş, M. (2007). *Çatışma Çözümü Eğitim Programının Anadolu Lisesi Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lane- Garon, P.S. ve Richardson, T. (2003). Mediator Mentors: Improving School Climate, Nurturing Student Disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47-68.

Mourer, R. E. (1991). *“Managing Conflict: Tactics For School Administors.”* Boston: Allyn& Bacan. [http:// www.ebsco.com](http://www.ebsco.com).

Öğülmüş, S. (1996). *Okullarda Şiddet ve Saldırganlık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özmen, A. (2004). *Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özoğul, S. N. (1988). *Annenin Çalışmasının ve Bazı Bireysel Niteliklerin Çocuğun Özsaygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Pişkin, M. (1996). *Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 15-16 Nisan 1996: Çukurova Üniversitesi, Adana. 21-35.

Saçar, B. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öfke Tepkisiyle Arkadaş Bağlılığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Gündümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schrumpf, F. C., Donna K., Bodine, R.. J. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk..* F. G. Akbalık, B. D. Karaduman (Çev). Ankara: İmge Kitabevi.

Sertel, J. M., Kurt G. (2004). *Winpeace Barış Eğitimi Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. *Kriz Dergisi*. 11 (2), 19-27.

Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., ve 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 Practise*. 43 (1), 50-61.

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şevkin, B. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Ö.F. (1999). *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitim Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taştan, N. (2004). *Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Taştan, N. (2010). Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu. U.Öner (Ed.). *Çatışma Çözme Eğitim Programı İçinde* (8-95). Ankara: Nobel Yayınları

Terzi, Ş (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1.(2).

Türnüklü, A. (2003). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. Emin Karip (Ed.). *Sınıf Yönetimi İçinde* (186-204). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, Z. (2006). *Çatışma Çözme Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuzer, Y. (2009). *Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

- EK A1 : Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği
EK A2 : Coopersmith Özsaygı Envanteri
EK A3 : Çatışma Çözme Eğitim Programı

EK A1: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği

Açıklama : Aşağıda kişilerin arkadaş ilişkilerinde yaşadığı bir takım durumlar ifade edilmiştir. Her ifadeyi dikkatlice okuyun, sonra da genel olarak bu tür durumlarda nasıl davrandığınızı düşünün ve ifadelerin sağ tarafındaki sayılar arasında sizi en iyi tanımlayanı seçerek üzerine (X) işareti koyun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Genel olarak düşünerek size uygun olanı işaretleyiniz.

- (1) Hiç uygun değil
- (2) Biraz uygun
- (3) Orta / kararsızım
- (4) Çok uygun
- (5) Çok çok uygun

1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişi güzel konuşursa onunla kavga ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
2. Sınıfta iki çocuğun bir top başında tartıştıklarını görsem gidip onların yaptığının yanlış olduğunu söylerim. (1) (2) (3) (4) (5)
3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsın onunla kavga ederim.
(1) (2) (3) (4) (5)
4. Arkadaşımı sınıfta kimse yokken benim ceketimin ceplerini karıştırdığını görsem neden bunu yaptığını sorarım. (1) (2) (3) (4) (5)
5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlış dedikodu yapsa bende onun hakkında dedikodu yaparım. (1) (2) (3) (4) (5)
6. Sevdiğim kişi başka bir arkadaşımın yanında bana aptal dese onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve çok üzüldüğümü söylerim.
(1) (2) (3) (4) (5)
7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam bende grubumu toplar onları tehdit ederim. (1) (2) (3) (4) (5)
8. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığını sorarım. (1) (2) (3) (4) (5)
9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşıma küserim. (1) (2) (3) (4) (5)

10. İki arkadaşım kavga etseler ve benim bir tarafı tutmamı söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım.

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsın o arkadaşımınla bir daha konuşmam. (1) (2) (3) (4) (5)

12. Sevdiğim kişi benim bazı hareketlerimden rahatsız olduğunu söylerse onunla bunların neler olduğunu konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)

13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim. (1) (2) (3) (4) (5)

14. Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün bir arkadaşımın başka birinin kalemini aldığını görsem o arkadaşımın yaptığı yanlış olduğunu anlatırım. (1) (2) (3) (4) (5)

15. Sınıfta bir arkadaşımın yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim. (1) (2) (3) (4) (5)

16. Sınıfta ödevler verilirken öğretmen yanlışlıkla benim istediğim ödevi başkasına verse ve arkadaşımın kabul etse gidip arkadaşımınla konuşur anlamaya çalışırım.

(1) (2) (3) (4) (5)

17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim. (1) (2) (3) (4) (5)

18. Sınıf arkadaşımın ailesi ile olan tartışmadan dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum. (1) (2) (3) (4) (5)

19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim. (1) (2) (3) (4) (5)

20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşlar bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)

21. İki öğrenci birbirleri ile kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar bende onların kitaplarını yırtarım. (1) (2) (3) (4) (5)

22. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşları tehdit ettiğini duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum. (1) (2) (3) (4) (5)

23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını görsem bende onun hakkında kötü sözler yazarım. (1) (2) (3) (4) (5)

24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim. (1) (2) (3) (4) (5)

EK A2: Coopersmith Özsaygı Envanteri

Yönerge

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1. Olup bitenlerden genellikle rahatsızlık duymam. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum. |

Evet Hayır

9. Anne ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.
10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.
11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).
12. Kendim olabilmek oldukça zor.
13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.
14. Arkadaşlarım genellikle sözümü dinler, düşüncelerimi izlerler.
15. Kendime ait düşüncelerim olumsuz.
16. Pek çok kere evden ayrılmayı (başımı alıp gitmeyi) istemişimdir.
17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.
18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.
19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.
20. Anne - babam beni anlıyor.
21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.
22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.
24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.
25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)
26. Hiçbir şey için kaygı duymam.
27. Kendimden oldukça eminim.
28. Sevecen birisiyim, başkaları tarafından kolayca sevilirim.
29. Anne ve babamla birlikte oldukça hoş ve neşeli vakit geçiririz.
30. Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum.
31. Keşke daha küçük olsaydım.
32. Her zaman yapılması gerekeni, doğru olanı yaparım.

Evet Hayır

33. Okuldaki başarılarımla gurur duymaktayım.
34. Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli.
35. Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım.
36. Hiçbir zaman asla mutlu olmam.
37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğim en iyisini yapıyorum.
38. Genellikle kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim.
39. Oldukça mutluyum.
40. Oyunu kendimden daha küçüklerle oynamayı tercih ederim.
41. Tanıdığım herkesi seviyorum.
42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım.
43. Kendimi anlayabiliyorum.
44. Evde hiç kimse bana fazla ilgi göstermiyor.
45. Hiç bir zaman azar işitmem.
46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim.
47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararında ısrar edebilirim.
48. Cinsiyetimden (erkek ya da kız olmaktan) memnun değilim.
49. Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum.
50. Hiç bir zaman utanmam.
51. Sık sık kendimden utandığımı hissediyorum.
52. Arkadaşlarım sık sık beni kızdırır, dalga geçerler.
53. Her zaman doğruyu söylerim.
54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olamadığımı hissettiriyor.
55. Bana ne olacağı hiç umurumda değil.
56. Başarısız bir insanım.
57. Azarlandığımda kolayca bozulurum.
58. Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.

EK A- 3: ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMI

Birinci Oturum: Programın Amacının Açıklanması, Grup Kuralları ve Çatışma Konusuna Giriş

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Grubun amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar.
2. Grupta uymaları gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Çatışma ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Çatışma çözme davranışları (problem çözme, kavga, kaçma) hakkında bilgi sahibi olurlar.

sahibi olurlar.

Uygulama:

1. Öğrencilere grup kuralları anlatılır.
2. Çatışmanın ne demek olduğu ile ilgili öğrencilere sorular sorulur.
3. Form 1. Çatışma Çözme Şeması öğrencilere dağıtılır ve incelemeleri istenir.
4. Çatışma çözme davranış biçimleri anlatılır. En sağlıklı çatışma çözme davranışının problem çözme olduğu anlatılır.
5. Form 2. Çatışma Çözme Davranış Biçimleri öğrencilere dağıtılır.
6. Form 3. Çatışma Gözlem Formu ev ödevi olarak verilir.

Grup Kuralları

1. Gruba Devam: Gruptaki her öğrenci, çok zorunlu olmayan durumlar dışında gruba devam etmek zorundadır. Gruba katılamayacak olan öğrenci, önceden grup liderine bilgi verir. Arka arkaya 2 hafta gruba katılamayan öğrenci gruptan çıkartılır.
2. Gizlilik: Grup içerisinde konu_ulanlar, grupta kalır, grup dışında kimseyle paylaşılmaz. Bu kurala uymayan öğrenci, gruba açıklama yapmak zorundadır.
3. Kendini Açma-Gönüllülük: Gruptaki öğrenciler duygu ve düşüncelerini grupla paylaşma konusunda, gönüllü olmalıdır.

4. Çalışmalara Katılma: Öğrenciler grup sürecinde yapılacak etkinliklere katılmaya

özen gösterirler.

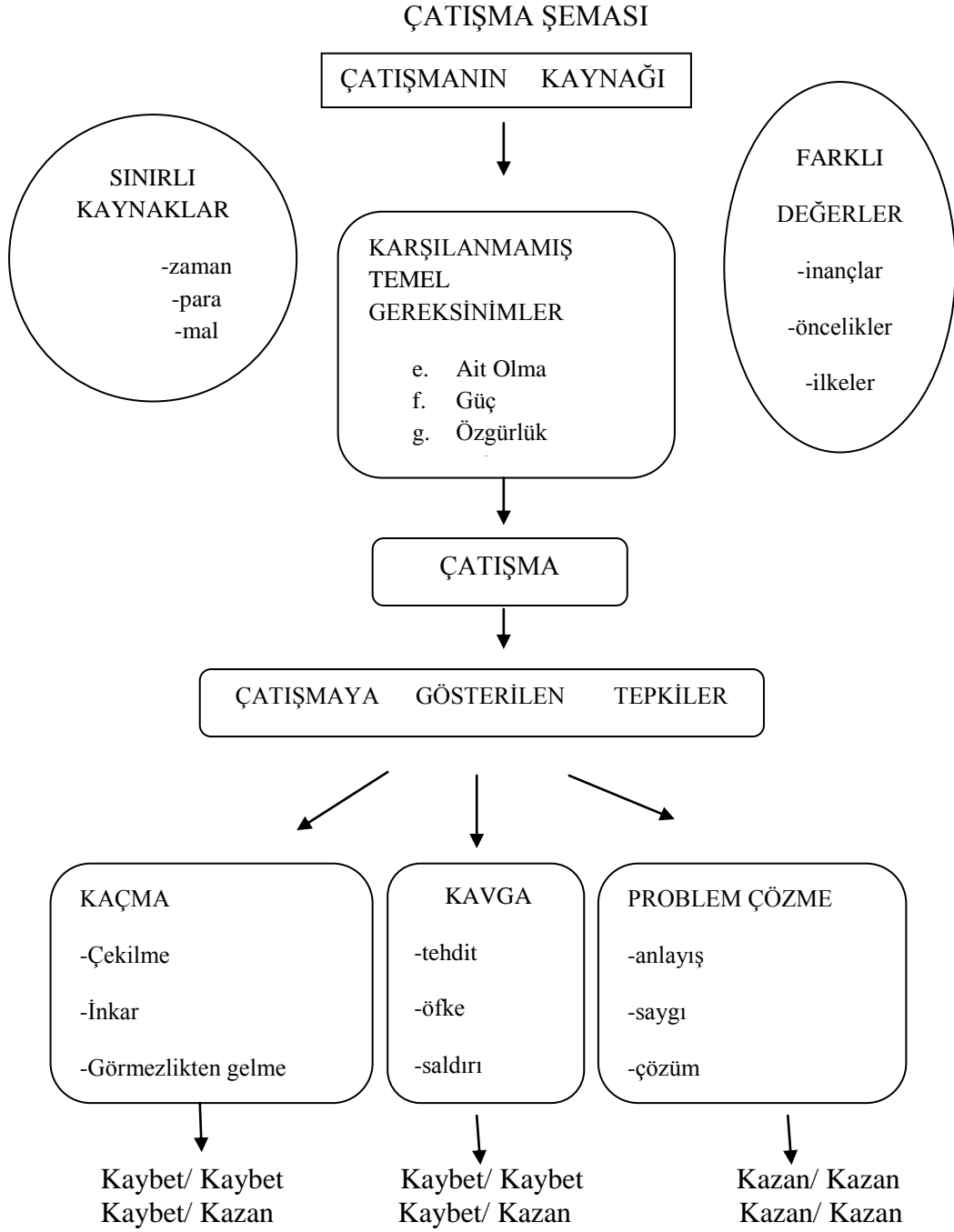
5. Karşılıklı Saygı, Anlayış: Grup üyeleri birbirlerini anlamaya ve dinlemeye özen

gösterir. Paylaşılan konularla ilgili gerek grup içerisinde gerekse grup dışında birbirlerine saygılı davranacaklardır.

6. Ödevler: Grup sürecinde öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve

kalicılığının sağlanabilmesi için üyeler verilen ödevleri, yapmaya özen gösterirler.

Form 1. Çatışma Şeması



(Taştan, 2010, s.25)

Form 2. ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞ BİÇİMLERİ

Kaçma (İnkâr Etme): Ortada sorun yokmuş gibi davranmaktır. Çatışmalar çok yoğun olumsuz duyguların yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle bazı kişiler, kendilerini kızdıran ya da üzen olayın ne olduğunu ifade etmek yerine, ortada sorun yokmuş gibi davranarak, problemden kaçmaya ve onu görmezden gelmeye çalışırlar. Bazen taraflardan biri diğerinin isteklerine boyun eğer, bazen de çatışmayı sonlandırmak için kendisi için uygun olmayan çözüm yolunu kabul ederek yaşanan problemi geçiştirir. Böylece problemden kaçılabileceğini ya da problemin kendiliğinden çözülebileceğini düşünürler. Oysa bu duyguların yok olması mümkün olmadığı gibi denetim altında tutulması da zordur. Problemden kaçma, onu inkâr etme tepkisi, beklenmedik bir durumda duygusal patlamalara yani öfke, korku, endişe ve hayal kırıklığı gibi duyguların yaşanmasına neden olabilir. Bu şekilde problem çözülmez. Çünkü karşıdaki kişi, problemin ne olduğunu ve kızan kişinin neye kızdığını bilemez. Bu nedenle davranışını da değiştirmez. Bir dahaki sefere de aynı şekilde davranacaktır. Çatışmalardan kaçan kişiler, ya cesaret edemediklerinden ya da ilişkilerine zarar vereceğini düşündükleri için duygularını ifade edemezler. Bu şekilde davranan kişiler, zamanla duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etme cesaretini yitirirler ve çevrelerindeki kişiler tarafından sürekli sindirilerek hep kaybeden taraf olurlar. Bu tür bir davranış, bir tarafın kazandığı diğer tarafınsa kaybettiği (kazan/ kaybet yaklaşımı) bir sonuca neden olur. Çünkü böyle bir durumda yalnızca bir tarafın gereksinimi karşılanırken diğer taraf, uyma davranışı göstererek karşısındakinin isteklerine boyun eğer, dolayısıyla kendi temel gereksinimi karşılanmamış olur. Çatışma yaşayan her iki taraf da çatışmalarını görmezden gelip, inkâr etme yolunu seçerse, bu kez de kaybet/kaybet yaklaşımı sergilenir. Yani her iki tarafın da gereksinimi karşılanmadığından, kaybeden taraf olurlar.

Kavga Etme (Tehdit, Saldırganlık): Bu davranış, genellikle tarafların çok öfkeli olduğu, birbirleriyle sorunları hakkında konuşmak istemedikleri ya da birbirlerinin gereksinimlerine önem vermedikleri durumlarda görülür. Her iki taraf da konuşmak ve çözüm üretmek yerine, karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmaya çalışır. Kavga, çoğu zaman, tarafların sorunu birbirlerinin bakış açısında göremedikleri zaman ortaya çıkar. Bu kişiler birbirleriyle konuşmak, birlerini anlamaya çalışmak yerine, dayatmacı bir tavır içinde saldırgan davranışlarda bulunurlar.

Seçilen bu davranış, bireyin önce kendisine sonra da etrafındaki diğer insanlara zarar vermesine neden olur. Bu durum bir tarafın kazandığı, diğer tarafın da kaybettiği sonucuna götürmüş gibi görünse de her iki tarafın da kaybetmesine neden olmaktadır. Çünkü sonuçta her iki tarafın da gereksinimi karşılanmıyor, üstelik her iki taraf da zarar görüyor.

Problem Çözme (Anlayış, Hoşgörü, Çözüm): Karşılıklı anlayışın, saygının, iletişimin ve işbirliğinin söz konusu olduğu bir davranıştır. Taraflar çatışma yaşantısıyla karşılaştıklarında, birbirlerini suçlamadan, zarar vermeden, birbirleriyle konuşarak sorunla yüzleşirler. Birbirlerini dinleyerek her iki tarafın da çıkarlarına uygun, gereksinimlerini karşılayabilecek çözüme işbirliği yaparak ulaşmaya çalışırlar. Çatışmalara problem çözme tepkisiyle yaklaşmak, tarafların gereksinimini karşılamaya dönük olduğu için her iki tarafın da kazandığı bir durumun yaşanmasına neden olur. Dolayısıyla ilişkilerimiz de yaşanan problemlerden dolayı zarar görmemiş olur (Uysal, 2006).

Form 3. Çatışma Gözlem Formu

	Çatışma 1	Çatışma 2
Çatışmanın konusu neydi? Örnek: <ul style="list-style-type: none">• Dalga geçme• İsim takma• Kaba konuşma• Bir eşyayı paylaşmama• Sırasını beklememe• Sınıf kurallarına uymama• Diğer		
Çatışma yaşayan kişiler ne hissediyor olabilirler? <ul style="list-style-type: none">• Kızgın• Rahatsız• Sinirli• Üzgün• Diğer		
Çatışmanın sonucu ne oldu? <ul style="list-style-type: none">• Kavga• Şiddet• Disiplin suçu• Anlaşma• Öğretmene haber verme• Rehber öğretmen ve danışman öğretmen müdahale etti• Taraflar çözüm yolu arayıp uzlaştılar		
Hangi çözüm şekli kullanıldı? <ul style="list-style-type: none">• Kaçma (inkar)• Kavga• Problem Çözme		

İkinci Oturum: Çatışma Çözme Davranışları, En Etkili Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1.Çatışma yaşadıklarında kaçma, kavga etme ve problem çözme çatışma çözme davranışlarından hangisini kullandığını fark ederler.

2.Yaşanan çatışmalara gösterilen farklı davranışları ve bu davranışların çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlarlar.

3.En etkili çatışma çözme yolunun, problem çözme olduğunu öğrenirler.

Uygulama:

1.Ev ödevleri ile ilgili paylaşım (Sınıf 5'er kişilik 3 gruba ayrılır, her grup ev ödevlerinde yazdıkları çatışmalardan birini seçer ve canlandırma yaparlar)

2.“Canlandırma sonrası öğrencilere sırasıyla şu sorular sorulur:

Canlandırmalardaki çatışmaların ortak yönleri nelerdi?

Anlaşmazlıklar/çatışmalar her zaman kötü müdür? Anlaşmazlıklar olumlu sonuçlanabilir mi?

Çatışmasız bir dünya olabilir miydi? Neden olabilirdi? Neden olamazdı? Eğer çatışma hayatın gerçeği ise ve eğer hayatımızdan çıkaramıyorsak ne yapmalıyız?

Size kendinizle veya diğer insanlarla ilgili yeni bir şeyler öğrettiğini düşündüğünüz bir çatışma hatırlıyor musunuz?” (Gündoğdu, 2009, sf.406).

3. Çatışmanın yaşamın her anında karşılaşılabilecek olağan bir durum olduğunun vurgulanması

4.Hangi çatışma çözme davranışlarının sağlıklı hangilerinin sağlıksız olabileceğinin tartışılması (form 1 de okunacak ve canlandırma yapılacak öykü ile). Öykünün canlandırması sonrası her sonuçla ilgili sorulacak sorular:

Meral neler hissetmiş olabilir?

Sonuç 1,2 ve 3'te Özgür hangi çatışma çözme davranışlarını kullandı? Sonuç ne oldu? Sonuç iki taraf için de tatmin edici, iyi bir sonuç oldu mu?

En doğru, en iyi sonuç hangisiydi? Neden?

Siz olsaydınız hangi sonuçtaki gibi davranırdınız? Neden?

Örnek öyküye benzer bir durumu daha önce yaşadınız mı? Siz nasıl davranmıştınız? Sonuç ne olmuştu?

Form 1. “Çatışma Öyküsü

Özgür ile Meral 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 kendisine “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 yaptırdığımı , benimle dalga geçtiğini anlatacağım. Hem Selin’in defterini yırtan da sensin biliyorum, bunların hepsini anlatacağım.

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

3.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: Ne dediğini anlamıyorum, neden bahsediyorsun, bu kadar öfkeli olmanı gerektirecek ne oldu ki?

Meral: 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 öfkeli yaptı, 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 “sırıktır” diyorlar, biliyorsun hepimizin bir lakabı var, senin de hiç kızarmaz üzülmür gibi bir durumun yoktu, o yüzden bu şakaya devam ettim.

Meral: Gerçekten çok üzülmüyorum, 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 nerden çıkardığımı 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 üzümüştüm, özür dilerim.” (Taştan, 2010, sf.40)

Form 2. Ev Ödevi

ÇATIŞMA DURUMLARINDA TEPKİLERİNİ DEĞERLENDİR

	Çatışma Durumlarındaki Tepkiler	Her zaman	Bazen	Hiç
1.	Kavga ederim			
2.	Karşımdakini döverim			
3.	Kaçarım			
4.	Görmezden gelirim			
5.	Konuşurum			
6.	Problem çözmeyi denerim			
7.	Şakaya vururum			
8.	Özür dilerim			
9.	Aldırmam			
10.	Karşımdakini dinlerim			
11.	Aldırmam			
12.	Yalnız kalmak isterim			
13.	Kaba konuşur kötü söz söylerim			

(Uysal, 2006)

Ödev 2: Arkadaşınıza verdiğiniz defterin karalanmış ve bazı sayfalarının kırılmış olduğunu gördünüz. Bu durum karşısında ne yaparsınız? Arkadaşınıza ne söylersiniz? Hangi çatışma çözme davranışını kullanırsınız? Aşağıya kısaca yaz.

Üçüncü Oturum: Kişiler Arası İletişimi Etkileyen Faktörler ve Ben Dili

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini öğrenirler.

2. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlarlar.

3. Ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar.

Uygulama:

1. Form 1 tüm öğrencilere dağıtılır ve dağıtıldıktan sonra iletişim engelleri konusu üzerinde öğrencilerden birkaç örnek vermeleri istenir. Ardından özen gösterilmeden kurulan iletişimin evde ve okulda gerginliğe, moral bozukluğuna hatta kavgalara neden olabileceği vurgulanır.
2. Ben dili ve sen dili arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik Form 2' deki rol kartları, gönüllü iki öğrenci seçilerek canlandırmaları üzere ellerine verilir.Sonrasında tartışmak üzere şu sorular sorulur:
 - Ayşe'nin Ahmet'e karşı duyguları neler?
 - Ahmet'in Ayşe'ye karşı duyguları neler?
 - Böyle bir konuşmanın sonunda neler olur?
3. Çatışma çözme sürecinde ben dili kullanmanın çatışmayı olumlu yönde çözmeye olan katkısı vurgulanarak ben dili, sen dili farkları anlatılır. Ek 2'deki rol kartlarından yapılan canlandırmada kimin ben dili kimin sen dili kullandığı sorulur.

SEN DİLİ

- SEN' le başlar ve Sen'le biter,
- Karşı tarafı yargılayıcı, eleştirici ve suçlayıcı olabilir,
- Bu nedenle karşı tarafı savunmaya geçirir,
- Her iki tarafta da öfke ve kızgınlık duyguları yaratabilir,
- Dolayısıyla taraflar, birbirlerini dinlemeyerek tartışabilirler.

BEN DİLİ

- Ben'le başlar ve Ben'le biter.
- Kişi duygu ve düşüncelerini karşı tarafı suçlamadan ve eleştirmeden açıklar.
- Ben diliyle gönderilen mesajlar, açıktır. Yargılayıcı ve suçlayıcı değildir.
- Bu nedenle taraflar birbirlerini dinlerler.

4. Ben dilinin nasıl oluşturulacağı anlatılır:

-Önce karşındakinin davranışını ifade et.

..... zaman

.....için

.....yaptığında

Örneğin; “ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin zaman”

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin için”

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğinde”

-Sonra duygunu ifade et.

Örneğin: “Kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum.”

-Son olarak bu durumun yaşamındaki etkisini belirt.

Örneğin; “Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum”

-Tümünü birleştirirsek:

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin zaman, kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum. Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum.”

5.Form 3 ev ödevi olarak öğrencilere dağıtılır.

Form 1. İletişim Engelleri Slaytı (Alıntılayan: Uysal, 2006)

- Saldırgan Tavrılar Takınmak,
- Konuşmaları Kesmek, Fazla Konuşmak,
- Anlatılanlara Yersiz Gülmek, insanları Utandırmak, Alay Etmek, Aşağılamak,
- Ad Takmak,
- Savunmaya Geçmek,
- Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak,
- Dinlerken Başka Şeylerle Uğraşmak,
- Karar Vermeye Yorum Yapmaya Zorlamak,
- Zıtlaşmak, Tartışmak,
- Yorum Tapmak, Önyargılı Olmak,
- Emir Vermek,
- Uyarma, Tehdit Etme, Akıl Verme, Nasihat Etme
- Konuyu Saptırmak,
-

Bu davranışlar iletişimi engeller. Aynı zamanda;

- Savunmaya Geçirir,
- Saldırıya Geçirir,
- Yetersizlik Duygusu Uyandırır,
- Kızgınlık Ve Küskünlük Doğurur,
- Güvensizliği Arttırır,
- Anlaşılmamışlık Duygusu Verir,
- Önemsenmemişlik Duygusu Uyandırır.

BEN DİLİ NASIL OLUŞTURULUR?

1.Önce karşındakinin davranışını ifade et.

..... zaman

.....için

.....yaptığında

Örneğin; “ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin zaman”

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin için”

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğinde”

2. Sonra duygunu ifade et.

Örneğin: “Kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum.”

3. Son olarak bu durumun yaşamındaki etkisini belirt.

Örneğin; “Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum”

Tümünü birleştirirsek:

“ Tenefüste benimle bahçeye gelmediğin zaman, kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum. Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum.”

Form 2. Rol Kartları (Yavuzer, 2009)

SEN DİLİ

<p>Ayşe: “Ahmet, sen hep eşyalarımı alıp geri vermiyorsun. Dün eve gittiğimde silgimi yine bulamadım. Silgimi alıp kendi kalem kutuna kutuna koydun ve eve götürdün değil mi? Bir de bana söz vermiştin, senden aldığım şeyleri hemen geri vereceğim diye. Sen yalancısın, senin sözüne artık güvenmiyorum. Herkese de yalancı olduğunu söyleyeceğim, silgimi geri ver.”</p>	<p>Ahmet: “Söylersen söyle, sanki pek umurumdaydı. Senin silgini aldım da ne oldu? Yemedim ya, bugün sana geri verecektim. Sen de bundan sonra benim kalem kutumdan hiçbir şey kullanamazsın.”</p>
--	--

BEN DİLİ

<p>Ayşe: “Ahmet, dün eve gidip kalem kutumda silgimi bulamayınca çok üzüldüm. Biliyorsun o kokulu silgiyi babam bana yeni almıştı ve onu çok seviyordum. Biz seninle arkadaşız ama bana söylemeden kalem kutumdan eşyalarımı almaya çok kızıyorum. Biliyorsun birbirimizin kalem kutusundan bir şey alınca birbirimize söyleyeceğimize söz vermiştik. Bir daha sözünü tutabilirsen çok sevinirim.”</p>	<p>Ahmet: “Ayşe özür dilerim. Silginin bende kaldığını akşam eve gidip kalem kutumu açınca fark ettim. Birbirimize verdiğimiz sözü hatırlıyorum. Bir daha senden habersiz kalem kutundan bir şey almayacağıma söz veriyorum.”</p>
--	---

Form 3. BEN DİLİ ÖDEV FORMU

Aşağıda verilen durumlara ben diliyle oluşturulmuş ifadeler yazınız.

**BEN.....(bir davranış) YAPTIĞIN ZAMAN
..... (bir duygu) HİSSEDİYORUM.
ÇÜNKÜ; (bize olan etkisi)**

1. Arkadaşın sürekli soru soruyor, senin sözünü kesiyor, seni dinlemiyor.

Ben,.....
.....
.....

2. Kantin sırasında beklerken bir arkadaşın sürekli senin önüne geçiyor ve sıranı alıyor.

Ben,.....
.....
.....

3. Sınıftaki bir arkadaşın sana isim takıyor, derste ne zaman söz hakkı alıp bir şeyler söylersen, gülüp dalga geçiyor.

Ben,.....
.....
.....

4. İki arkadaşının sürekli sana bakıp güldüklerini görüyorsun.

Ben,.....
.....
.....

5. Arkadaşın senden izin almadan matematik defterini almış ve senin yaptığın bir ödevi sormadan kendi defterine geçiriyor.

Ben,.....
.....
.....

Dördüncü Oturum: Düşünce Duygu Davranış

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Duygu ve düşünceleri ayırt edebilirler.
2. Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Düşünceleri değiştirmenin duyguları nasıl değiştirdiğini fark ederler.

Uygulama:

1. Öğrencilerin kendi duygularını tanımları için öncelikle “rahatsız görünüyorsun..., suratını asmışsın..., üzgün müsün?..., keyfin yerinde görünüyor...” gibi

tepkilerle öğrencilerin dikkatleri duyguları üzerine çekilerek oturuma başlanır..

Çatışma durumlarında kendi duygularının farkında olarak, karşılarındaki kişilerin duygularını anlayabilmeleri için öğrencilere şu sorular sorulur:

-Okulda yapılan bilgi yarışmasına sınıfınızı temsil etmek üzere seçildin. Bu yarışmada birinci oldunuz.

Ne hissedersin?

-Sınıf arkadaşlarından bazılarını bahçede kavga ederken gördün. Onları ayırmak için gittiğinde olaya müdahale eden öğretmen seni de disipline gönderdi.

Ne hissedersin?

2. “Duygu ile düşüncelerin birbirinden ayırt edilebilmesiyle ilgili olarak gruba şu açıklamalar yapılır: Çoğu zaman düşünce ve duyguların birbirine karıştırıldığından birisine ne hissettiği sorulduğunda, çoğu zaman duyguları, yerine düşüncelerini söylerler. Düşüncelerin, duygular hakkında ne düşündüğümüzle ilgili olduğu ve yorum içerdiği belirtilir”(Uysal, 2006).

Örnek:

Olay	Düşünce	Duygu
Kuzenin evinize senle birlikte ders çalışmaya gelecekti ancak söylediği saatte gelmedi, gecikti.	Belki de bir kaza geçirdi	Kaygı
Kuzenin evinize senle birlikte ders çalışmaya gelecekti ancak söylediği saatte gelmedi, gecikti.	Kesin unuttu	Rahatsızlık
Kuzenin evinize senle birlikte ders çalışmaya gelecekti ancak söylediği saatte gelmedi, gecikti.	Beni unuttu, beni önemsemiyor	Öfke/ üzüntü

“Olaylarla duygularımız arasında o kadar kısa zaman vardır ki, sanki yaşadığımız duyguların nedeni olaylarmış gibi bir izlenim edinilebilir. Oysa yaşadığımız olaylar duygularımızı doğurmaz, bu olaylara ilişkin düşüncelerimize bağlı olarak duygusal tepkilerimiz ortaya çıkar. Kısacası duygularımızı ortaya çıkaran başlıca nedenler yaşamımızda karşılaştığımız olaylardan çok onlara ilişkin inançlarımız ve iç konuşmalarımızdır.”(Yavuzer, 2009).

Örnekte görüldüğü gibi olayın kendisinden çok olayla ilgili düşüncelerimiz davranışımızın oluşmasında etkilidir.

3..Düşünceleri değiştirmenin duyguları nasıl değiştirdiğini fark etme: Üyeler ikişerli gruplara ayrılır. Her gruba form 1’deki durum kartları verilir ve canlandırmaları istenir. Daha sonra ek bilgi verilerek tekrar canlandırmaları istenir.Canlandırmalar sonrası tartışma soruları:

- “Duygularınız durumdan duruma değişti mi?
- Önce bir duygu yaşayıp daha sonra duyguyu yaratan olayla ilgili yeni bilgiler edindiğinizde ne düşündünüz, ne hissettiniz, nasıl davrandınız?
- Bir duygunuzu değiştirmek istediğinizde yapabileceğiniz şeyler var mı?”(Erkan ve Kaya, 2012, sf:404)

4. Ev ödevi: Form 2 ev ödevi olarak verilir.

Form 1

“Durum 1: Bisikletinize binip sokağa çıktınız. Bu sırada bir başka çocuk size “hey bisikletimi çalma getir onu geriye” diye bağırdı.

Ek bilgi: Sonra durdunuz ve çocuğa bisikletin size ait olduğunu söylediniz. Çocuk bisiklete yakından baktı ve “özür dilerim benim bisikletim sandım ama değilmiş, onu iki yıllık harçlıklarımdan biriktirdiğim parayla yeni almıştım” dedi.

Durum 2: Büyük bir markettesiniz ve bir kadın hızla yanınızdan geçerken size çarptı ve yuvarlanmanıza sebep olarak kapıdan çıktı.

Ek bilgi: Birkaç dakika içinde birisinden, deminki kadının çocuğunun az önce ambulansla hastaneye kaldırıldığını öğrendiniz.

Durum 3: Okulun koridorunda yürürken kazayla diğer sınıftan bir kız öğrenciye çarptınız. Kız size “önüne baksana geri zekalı maymun” diye şiddetle bağırdı.

Ek bilgi: Ertesi gün bu kız sizden özür diledi ve dün bir sınava çok çalıştığı halde düşük not aldığını bu yüzden morali bozuk olduğunu söyledi” (Erkan ve Kaya, 2012, sf:404).

Form 2. DUYGULARIM DÜŞÜNCELERİM EL ELE

	DUYGU	DÜŞÜNCE	DAVRANIŞ
	Yaşadığım duygu	Düşüncelerim	Neler yaparım
Hafta sonu arkadaşınla sinemaya gitmeyi planladınız ama arkadaşın buluşma yerine gelmedi.			
Yukarıdaki olaydan sonra arkadaşın seni arayarak canı sinemaya gitmek istemediği için gelemeyeceğini söyledi.			
En sevdiğin öğretmenlerinden birinin okuldan ayrılacağını öğrendin.			
Sevdiğin bir arkadaşınla alışveriş merkezinde karşılaştın.			
Okul müdürü seninle konuşmak istediğini söyledi.			
Okula geç kaldığın için aceleyle yürüyorsun. Yoldan geçen bir araba üzerine su sıçratarak geçti.			
Tarih sınavın çok kötü geçmişti. Sonuçlar açıklandığında 85 aldığını öğrendin.			

(Yavuzer, 2009)

Beşinci Oturum: Etkin Dinleme

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenirler.
2. Etkin dinlemede sözsüz ve sözlü tepkiler vermeyi öğrenirler. Karşısındakinin duygusunu ve düşüncesini anlayıp ifade etmeyi öğrenirler.
3. İletişimi engelleyen dinleme tepkilerinin neler olduğunu öğrenirler.
4. Kendi iletişimlerinde kullandıkları dinleme tepkilerinin farkına varırlar.
5. Etkin dinlemenin yararlarını, etkin dinlemeyi etkileyen etmenleri ve etkin dinleme tekniklerini öğrenirler.

Uygulama:

1. "Etkinlik 1:

Gruptan iki gönüllü öğrenci seçilmiş ve öğrencilerden biri dışarı çıkartılır. Diğerine, arkadaşının kendisine bir problemini anlatacağını ve onu uygun olmayan davranışlarla dinlemesi söylenir. Yani dinleyici şu tepkileri vermelidir:

- Konuşan kişiyle göz teması kurmaması,
- İlgisiz yerlere bakması,
- Elindeki kalemiyle ya da defteriyle oynaması,
- Kıyafetini düzeltmesi, oturduğu sandalyeyi düzeltmesi,
- Sıkıldığını belli etmesi söylenir.
- Karşısındaki kişinin sözünü kesmesi, konuyla ilgisi olmayan sorular sorarak konuyu değiştirmesi söylenir.

Daha sonra gruptaki öğrencilere şu sorular sorulur:

- Dinleyici, konuşan arkadaşını dinliyor muydu?
- Dinlemediğini ya da dinlediğini hangi davranışlarından anladınız?
- Etkinliğe katılan öğrencilere neler hissettikleri sorulur.

Öğrencinin dinleme davranışları tahtaya yazılarak, hataları fark etmeleri sağlanır.

Etkinlik 2:

Aynı etkinlik farklı 2 öğrenciyle yeniden yapılır. Bu etkinlikte arkadaşını dinleyen öğrenci etkin dinleme için uygun tepkileri kullanır. Yani öğrenci şu tepkileri vermelidir:

- Karşısındaki ile göz teması kurması,
- Karşısındakini anladığını göstermek için başını sallaması,

- Sözüni kesmemesi, yerinde sorular sorması,
- Karşısındakinin anlattıklarını özetleyerek tekrarlaması ve anlayıp anlamadığını test etmesi söylenir.

Daha sonra gruba şu sorular sorulur:

- Bu kez dinleyen arkadaşımız konuşan arkadaşımızı dinliyor muydu?
- Dinleyen arkadaşınızın dinleme davranışlarını tanımlayabilir miyiz?
- Etkinliğe katılan öğrencilere neler hissettikleri sorularak öğrencinin dinleme davranışları tahtaya yazılmıştır.

Rol oynama tekniğiyle yapılan bu etkinlikle öğrenciler, iletişimi engelleyen dinleme tepkilerinin farkına varırlar. Aynı zamanda kendi iletişimlerinde ne tür dinleme tepkileri verdiklerini fark ederler.”(Uysal, 2006).

2.Form 1 öğrencilere dağıtılır. Etkin dinleme teknikleri sırasıyla anlatılır.

3.Form 2 öğrencilere dağıtılır, incelemeleri ve ev ödevi olarak üzerinde düşünmeleri istenir.

Form 1. “ETKİN DİNLEMENİN YARARLARI

- Etkin dinlemeyle birbirimizi daha iyi anlarız. Bu durumda yanlış anlama ve yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara ortadan kalkar.
- Karşılıklı sorunlar daha iyi çözümlenir.
- Karşımızdakini etkin bir şekilde dinlediğinizde onun da bizi dinleme isteği artar.

ETKİN DİNLEME

1. Yüzünüzü konuşan kişiye dönün.
2. Konuşan kişinin yüzüne bakın.
3. Karşımızdaki kişiyi sessizce dinlemek ve onu dinlediğimizi sözlü ve sözsüz belli ipuçlarıyla hissettirmek önemlidir. Kafa sallamak, öne doğru eğilmek, kaşları çatmak vb. gibi ipuçları sözsüz ipuçlarıdır. Sözel olanlar ise “hım- mm”, “evet” , “anlıyorum” gibi sözler, soru sormak anlatılanları özetlemek, içerik ve duygu yansıtması yapmak karşımızdakine “devam et, seni dinliyorum, anlıyorum” mesajını verir.
4. Kendinizi germeyin ama dikkatli olun.
5. Karşımızdaki kişiyi dinleyin ve söylediklerini zihninizde canlandırmaya çalışın.
6. Konuşan kişinin sözünü kesmeyin, söyleyeceğiniz bir şey varsa onun sözünün bitmesini bekleyin.
7. Konuyu değiştirmeyin, aynı konuda devam edin. Eğer farklı bir konuda konuşmak istiyorsanız, konuşulan konuya ilişkin tepkinizi verdikten sonra yeni bir konu olarak dile getirin.
8. Anlamadığımız bir şey olursa, karşımızdakinin sözü bittikten sonra sorun.
9. Zaman zaman onun söylediklerini özetleyerek ona iletin.
10. Konuşan kişinin sözleri bittiğinde içerik tepkisi verin. Yani, söylenenleri kendi sözcüklerinizle tekrar edin. Bu durumda karşımızdaki kişi anlaşıldığını hisseder.
11. Konuşan kişinin duygularını ve içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışarak duygu tepkisi verin. Onun açıkça ifade etmediği duygularını bulmaya çalışın. Bu durumda da karşımızdaki kişi anlaşıldığını hisseder” (Uysal, 2006).

Form 2. “Etkili Dinlemeyi Sağlayan Cümleler Duygu ve Düşünceleri Anlamaya Yönelik Cümleler

1. Anladığım kadarıyla..... hissediyorsun.
2. Doğru anladıysam demek istiyorsun.
3. Bana söylüyorsun gibi geldi.
4. Yani sen mı hissediyorsun?
5. Yani sen mi demek istiyorsun?
6. Acaba sen diyorsun.
- 7..... inanıyorsun.
8. Bazen hissediyorsun.
9. Sık sıkhissediyorsun
10. Bazendüşünüyorsun
11. Sık sık.....düşünüyorsun

Olayları Duygu ve Düşünceleri Ortaya Çıkarmaya “Belirginleştirmeye” Yönelik Cümleler

1. Neler olduğunu anlatır mısın?
2. Sonra sen ne yaptın?
3. Olay nerede oldu?
4. O zaman sen neler hissettin?
5. Çözüm için önerilerin neler?
6. Bu sorunun çözümü için sen neler yapabilirsin?
- 7.....’nın önerisi hakkında ne düşünüyorsun?
8. En çok hangi öneri hoşuna gitti?”(Gündoğdu, 2009).

Altıncı Oturum: Öfke İfade Yolları ve Sakinleşmek

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

- 1.Öfke uyandıran durumları tanırlar.
- 2.Öfke durumunda verilen tepkileri tanırlar.
- 3.Öfke durumunda verilen uygun ve uygun olmayan tepkileri tanırlar.
- 4.Öfkeyi kontrol etmede başa çıkma ifadelerini kullanırlar.
- 5.Öfkeyi kontrol etmede nefes ve gevşeme alıştırmalarını kullanırlar.

Uygulama:

1.Öfkeyi başlatan olaylar formu öğrencilere dağıtılır. Uygulama sonrası grupta paylaşımları istenir.

2. Öfke doğal ve yaşanması gereken bir duygudur. Öfkeyi kötü bir duygu olarak algılamamıza neden olan, öfkenin olumsuz bir biçimde, kişinin kendisine ve çevresine zarar vererek ifade edildiği durumların olmasıdır. Tabiki öfkemizi yaşamı ve ifade etmeliyiz. Peki nasıl?

Bu konuşma sonrası öfke ifade yolları formu öğrencilere dağıtılır ve herkesin incelemesi istenir. Sınıfta yüksek sesle okunur. Üzerinde konuşulur.

3. Öfkeyi kontrol etmede içsel konuşmaların olumlu etkisi üzerine konuşulur. Öfkeyle başa çıkma ifadeleri formu dağıtılır. Öğrencilerin incelemesi ve formdaki ifadelerden yararlanarak kendilerine öfkelendiklerinde onları en iyi sakinleştirecek iç konuşmayı belirlemeleri ve kağıda yazmaları istenir.

4. Nefes ve gevşeme alıştırmalarının öfke öncesi ya da öfke anında duygu, düşünce ve davranışlarımızdaki değişiklikleri kontrol altına almadaki olumlu etkisi vurgulanır ve ardından nasıl yapılacağı anlatılır. Alıştırmalar sırasında biraz önce belirledikleri en rahatlatıcı iç konuşmayı da kullanabilecekleri hatırlatılır.

“Nefes Düzenleme Alıştırması: “Rahat edebileceğiniz bir pozisyon alınız... Elinizin birini karnınızın üstüne koyabilirsiniz...Şimdi nefes alıyoruz ve nefes alırkeniçimizden yavaş yavaş sayıyoruz bir...iki...üç...dört duruyoruz... Nefesimizi içimizde tutuyoruz... Nefesimizi vermeye başlıyoruz ve yine nefesimizi verirken de saymaya devam ediyoruz.. bir...iki...üç...dört..beş../tekrar../tekrar...Nefesimizi verirken beşe kadar, alırken dörde kadar sayıyoruz. Bu durum nefesimizi verirken daha yavaş vermemiz gerektiği anlamına geliyor/... tekrar.../” (Yavuzer, 2009)

Derin Gevşeme Egzersizi:

“Derin bir nefes alın...

Nefesinizi tutun...

Yavaşça verin...

Tüm vücudunuz gevşiyor...

Sakin, rahat ve huzur dolusunuz...

Nefesinizi her verişte, sizi kaplayan gevşeme duygusunu hissedin...

Gerilimin yerini alan derin huzuru hissedin...

Gözlerinizi kapatın...

Daha önce öğrendiğiniz gibi derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve verin...

İki yumruğunuzu da sıkın...

İyice sıkın...

Yumruklarınızın ve ellerinizin gerginliğini hissedin...

Şimdi gevşetin...

Bu gerginliğin yavaş yavaş ortadan kalktığını hissedin... Çok iyi...

Ellerinizin ne kadar gevşediğini hissedin...

Yavaşça derin bir nefes...

Nefesinizi tutun ve bırakın.

Şimdi kollarınızı ve yumruklarınızı birlikte sıkacaksınız.

Başlayın ve iyice sıkın...

Ellerinizdeki ve kollarınızdaki gerginliği hissedin...

Serbest bırakın... Tamamen gevşek bırakın...

Ne kadar gevşediğinizi hissedin... Çok iyi... !

Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.

Sağ omzunuzu kulağınıza doğru kaldırmaya çalışın, iyice kaldırın...

Şimdi gerginliği hissedeceksiniz.

Yavaş yavaş serbest bırakın...

Tamamen gevşemesini sağlayın...

Omzunuzdaki gevşemeyi hissedin...

Şimdi sol omzumuza aynı şeyi yapacağız.

Sol omzunuzu kulağınıza doğru kaldırmaya çalışın...

İyice kaldırın gerginliği hissedin...

Yavaş yavaş serbest bırakın, gevşemesini sağlayın...

Omzunuzdaki gevşemeyi hissedin...

Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.
Sağ ayağınızdaki kasları germeye çalışın, ayak parmaklarınızı iyice kıvrın ve bu gerginliği hissedin...
İyice hissedin...
Yavaş yavaş bırakın.
Tamamen gevşemesini sağlayın...
Bütün gerginliğin akıp gitmesini sağlayın.
Şimdi de sol ayağınızdaki kasları germeye çalışın.
Sol ayağınızın parmaklarını iyice kıvrın ve bu gerginliği hissedin.
İyice gerin...
Yavaş yavaş bırakın, tamamen gevşemesini sağlayın... Çok iyi...!
Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.
Şimdi aynı şeyi kalçalar ve bacaklarla yapacağız....
Sol bacağınızı ve kalçanızı gerin...
İyice gerin...
Bu gerginliği hissedin...
Bırakın şimdi...
Yavaşça gevşetin, gevşemeyi hissedin...
Sağ bacağınızı ve kalçanızı gerin..
İyice gerin..
Bu gerginliği hissedin...
Şimdi bırakın...
Yavaşça gevşetin ve gevşemeyi hissedin...
Bütün gerginlik vücudunuzda akıp gidiyor.
Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.
Şimdi yumruklarınızı, kollarınızı omuzlarınızı ayaklarınızı ve bacaklarınızı hep birlikte ve aynı anda gereceksiniz.
Yumruklarınızı sıkın.
Kollarınızı omuzlarınızı gerin.
Ayak parmaklarınızı, bacaklarınızı iyice gerin.
Daha kuvvetli gerin...
Öylece tutun...
Şimdi bırakın...
Tamamen bırakın...

İyice gevşetin...

Tüm vücudumuzu tatlı bir gevşeme kaplıyor...

Şimdi karın kaslarınızı kasın, iyice kasın, karnınızdaki gerginliği iyice gerginliği hissedin.

Serbest bırakın, tamamen gevşetin.

Karın kaslarınızın tamamen gevşediğini hissedin.

Karnınızın giderek yumuşadığını hissedin... Çok iyi..!

Yavaşça derin bir nefes alın.

Nefesinizi tutun ve bırakın.

Başınızı çeneniz göğsünüze degecek şekilde öne doğru bükün.

Boynunuzdaki gerilimi hissedin...

Yavaşça serbest bırakın.

Gevşetin gevşemeyi hissedin.

Dudaklarınızı olabildiğince sıkın.

Daha kuvvetli gerginliği hissedin.

Tamamen gevşetin.

Bu gevşemeyi hissedin.

Dişlerinizi iyice sıkın..

Daha kuvvetli...

Gerginliği hissedin...

Şimdi bırakın.

Tamamen gevşetin...

Çene kaslarınızda gevşiyor... Çok iyi..!

Derin bir nefes alın...

Nefesinizi tutun ve bırakın...

Şimdi alın kaslarınıza doğru ilerleyin.

Bir şeye canınız sıkılmış gibi alınınızı iyice kırıştırın...

Alnınızdaki gerginliği hissedin....

Şimdi bırakın...

Tamamen gevşetin... Güzel..!

Sizi saran gevşemeyi, rahatlamayı hissedin.

Gözlerinizi sıkı sıkı kapatın...

İyice sıkın...

Gözlerinizin etrafındaki gerilimi hissedin...

Şimdi gözlerinizi gevşetin. Tamamen bırakın... Çok iyi...

Yavaşça derin bir nefes alın.

Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.

Şimdi son kez tüm vücudunuzu gereceksiniz.

Kollarınızı, bacaklarınızı, ayaklarınızı, dudaklarınızı, alnınızı hep birlikte gereceksiniz.

Tüm vücudunuz gerilmeli...

Başlayın...

İyice gerilin...

Tüm vücudunuz gerilsin.

Şimdi yavaşça bırakın.

Tüm vücudunuzu gevşetin.

İyice gevşetin... Çok iyi. Yavaşça derin bir nefes alın, nefesinizi tutun ve bırakın.

Vücudunuz tamamen gevşedi.. Sakin, rahat ve huzur dolusunuz. Tüm gerginlikler vücudunuzdan akıp gitti. Enerji dolusunuz. Zihniniz pırl pırl ve berrak. Kendinizi formda hissediyorsunuz.

Şimdi artık gözlerinizi yavaşça açabilirsiniz” (Demiralp, 2007).

5. Form 4 ve Form 5 ev ödevi olarak verilir.

Form 1. ÖFKEYİ BAŞLATAN OLAYLAR LİSTESİ**Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu**

Bu formda, insanları öfkeliendiren bazı olaylardan örnekler bulunmaktadır. Bu listedeki olaylar, sizi ne yoğunlukta öfkeliendiriyorsa ilgili yere (×) işareti yapınız.

	Öfkeyi Başlatan Olaylar	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1	Başkaları emir verdiğiinde			
2	Birisi benim canımı acıtırsa			
3	işler iyi gitmediğinde Başkaları tarafından iteklendiğimde			
5	Hayal kırıklığı yaşadığıında			
6	Birisi benimle yüksek sesle konuşursa			
7	Çok soru sorulduğunda			
8	Sabahları gürültüyle uyandırıldığıında			
9	Duygularım incindiğinde			
10	Gereksiz işler yapmak zorunda kaldığıında			
11	Sözüm kesildiğinde			
12	Bana verilen sözler tutulmadığıında			
13	Birisi bana yalan söylediğinde			
14	Diğer:			

(Alıntıl原因: Uysal, 2006)

Form 2. Öfkeyi İfade Etme Yolları

İçe Atma: Öfkeye gösterilen tepkilerden biri kendi içine atma, hakkını arayamama ya da çekingenliktir. Bu şekilde hareket eden kişiler genellikle kederlidir. Ek olarak, öfkelerini hiç ifade etmedikleri için onların ne düşündüklerini ve ne istediklerini kimse bilmez. Sonuç olarak gereksinimlerini, nadiren karşılarlar.

Saldırganlık: Öfkeyi göstermenin diğer yolu saldırganlıktır. Saldırgan olmak sözel ya da fiziksel olarak diğer bir kişiye hücum etmek demektir. Kavga etmeyi, bağırmaı, aşağılamayı, isim takmayı vb. içerir. Genel olarak saldırganlık insanları kendinden uzaklaştırır ya da benzer şekilde saldırgan davranmaya iter ve sorun daha da büyür.

Pasif saldırganlık: Öfkeyi göstermenin üçüncü yolu ise pasif saldırganlıktır. Bu kişi dışarıdan soğukkanlı gibi görünür. Ama içinden gerçekten kızgındır. Öfkesini söz keserek, iş birliğini reddederek ya da gözlerini çevirerek gösterebilir. Başkaları böyle kişilerden uzak durmaya çalışırlar ya da kızarlar.

Girişkenlik (Güvengenlik): Öfkeyi göstermenin bir başka yolu girişkenliktir. Girişken kişiler kızgın olduklarını bilirler ve bu duyguyu uygun yollarla ifade ederler neye gereksinimleri olduğunu ve ne istediklerini bilirler ve bunu diğer kişilerin istek ve gereksinimlerine saygısızlık yapmadan isterler. Öfkeyi girişken bir şekilde ifade etmek diğer kişilerin iş birliği yapmasını ve tatmin edici bir çözüme ulaşmasını kolaylaştırır (Yavuzer, 2009).

Form 3. Öfkeyle Başa Çıkma İfadeleri

1. Sakin ol! Rahatla.
2. Soğukkanlı olduğum sürece kendimi kontrol ederim.
3. Derin bir nefes alıp sakinleşme zamanı.
4. Bundan kurtulmak için ne istediğini düşün.
5. Kendini kimseye ispat etmek zorunda değildin.
6. Delirmenin anlamı yok.
7. Olumlu bak.
8. Beni öfkelenmesine izin vermeyeceğim.
9. Böyle hareket etmek onun ayıbı.
10. Kaslarım gergin rahatlama zamanı.
11. Kendime hakimim, bu konuyu halledebilirim.
12. İtilip kakılmayacağım fakat bunu yaparken de öfkelenmeyeceğim.
13. Birbirimize ve kendimize saygılı olalım.
14. O bu kadar rahatsız edici davranıyorsa gerçekten de mutsuz olmalı.
15. Bu problemi çözebiliriz.
16. Her zaman insanların benim istediğim gibi davranmalarını bekleyemem.
17. Kontrol altındayım, halledebilirim.
18. Yavaşla, birkaç derin nefes al.
19. Anlamaya çalış, karşındakine saygılı davran (Yavuzer, 2009).

Form 4. ÖFKEYİ İFADE ETME BİÇİMLERİ

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu

Bu formda, insanların öfkelenedikleri zaman, öfkelerini azaltmak için yaptıkları bazı davranışlardan örnekler bulunmaktadır. Bunların bir kısmını siz de yapıyor olabilirsiniz. Bu davranışlardan kabul edilebilir olanların karşısına (+), kabul edilemez olanların karşısına (-) işareti yapın.

	DAVRANIŞLAR	DEĞERLENDİRME (+)	DEĞERLENDİRME (-)
1	Önem vermem.		
2	Öfke krizine girerim		
3	Yardım etmesi için yakınlarımla konuşurum		
4	Öfkelendiğim kişiyi sert bir şekilde uyarırım, ona bağırırım		
5	Yastıklara yumruk atarım		
6	Öfkelendiğim zaman gözüm hiçbir şeyi görmez		
7	Rahatlatıcı müzik dinlerim		
8	Küfür ederim		
9	Beni rahatsız eden kişilerden uzak dururum		
10	Müziğin sesini yükseltirim		
11	Öfkelendiğim kişiyle öfkem geçince konuşurum		
12	Hincımı başka birinden çıkarırım		
13	Bilgisayarda oyun oynarım		
14	Uyurum		
15	Olanları unutmaya çalışırım		
16	Kavga ederim		
17	Açık havada öfkem geçene kadar dolaşırım, derin nefes alırım		
18	Olanları güvendiğim birine anlatırım		
19	Duygularımı kağıda dökerim		
20	Etrafımdaki pek çok şeyi kırıp dökerim		
21	Diğer:		

(alıntılayan Uysal, 2006)

Form 5. Öfke Günlüğü Formu

	Olay 1	Olay 2	Olay 3	Olay 4
Seni kızdıran, rahatsız eden olay neydi? Kısaca anlat.				
Bu olay sırasında ne hissettin? Örnek: Öfke Kızgınlık Üzüntü Hayal kırıklığı				
Kızgınlığını azaltmak için ne yaptın? Örnek: -İç sesimle kendimi sakinleştirmeye çalıştım. -İçimden sayı saydım. -Derin nefes aldım. -Bir kağıdı tamamen karalıp, sıkıp, buruşturup çöpe attım.				
Nasıl bir davranış gösterdin? Ne yaptın?				
Davranışının sonucu ne oldu? Sonuç iyi bir sonuç oldu mu? Sonuçtan memnun değilsen daha iyi bir sonuç için nasıl davranmalıydın? Örnek: Davranışımın sonucunda arkadaşımın canı acıdı. Sonuç iyi bir sonuç olmadı. Arkadaşıma vurmayıp onu sadece uyarsaydım bunlar olmazdı.				

Yedinci Oturum: Çatışma Çözme Aşaması

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1.Çatışma çözme sürecinin sekiz adımı hakkında bilgi sahibi olurlar.

Uygulama:

1. Çatışma çözme sürecinin ilk adımı “olumlu ve etkili bir ortam” oluşturmaktır. Bunun için çatışma çözme sürecine başlarken kişi olumlu tutum içinde olmalıdırlar.

- Konuşmak için iyi bir yer bulunmalıdır (çatışmaya düşen kişilerin yalnız kalacağı bir yer).

- Her iki tarafın da istediği zaman konuşulmalıdır.

-Dinlemeye hazır olmalıdırlar.

-Kişi ne söyleyeceğini düşünmelidir.

-Bağırmamalıdırlar.

-Yumuşak olmalı, karşıdaki kişi incitilmemelidir (Taştan, 2010, sf:85).

- Duygular belirtilmeli, karşı tarafın olumsuz davranışı ile birlikte...(ben dili kullanılır).

(Ben yaptığında, hissediyorum, çünkü;.....)

2. İkinci adım: Algıların netleştirilmesidir. Tarafların her ikisi de sorunun tam olarak ne olduğunu anlarlar. Taraflar sorunla ilgili duygularını, düşüncelerini söylerler ve bunları yaparken birbirlerini dinlerler. Etkin dinleme yapabilirler (..... olduğunda, hissediyorsun).

3.Üçüncü adım: Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşmadır. Çatışma yaşayan kişilerin, korkuları, istekleri, amaçları, düşünceleri vardır ve bunların belirlenmesi gerekir. Taraflar birbirlerinin gereksinimini anlamalıdırlar. Örnek: Tenefüste birlikte bahçeye çıkma gereksinimi (özel bir sırrı paylaşmak için)

4.Dördüncü adım: Olumlu enerjinin paylaşılması: Gülümseyerek, olumlu bir tutum ve tavır içinde olma için çaba gösterilmelidir.

İlk 4 adımı uygulama için örnek olay okunur:

Ali, Ayşe'nin kendisine isim takmasına çok öfkelenmiştir. Ayşe ise Ali ile yakın arkadaş olduklarından bu tip şakaların onu rahatsız edebileceğini düşünmemiştir ve çok yakın olduklarından isim takmanın doğal olduğunu düşünmektedir. Ali ise çok öfkelenmesi sebebiyle Ayşe ile konuşmaya karar vermiştir.

Ali'nin konuşmasını ilk dört adımı düşünerek, değerlendirelim. Ali ve Ayşe sırasıyla ilk dört adıma göre ne yapmalıdırlar?

5. Beşinci adım: Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte neler olduğunun anlaşılmasına çalışmadır. Şuan yaşanana odaklanmalıdır. Gelecekle ilgili çözüm üretilmeye çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra geçmişte ne gibi hatalar yapıldığının farkında olunmalı ve geçmişte yapılan hatalar tekrarlanmamalıdır.

6. Altıncı adım: Seçenekler geliştirmedir. İki tarafın da ihtiyaçlarına uygun çözümlerin düşünüldüğü aşamadır. İki tarafında ihtiyaçlarını karşılamayan seçenekler üzerinde ısrarcı olunmamalıdır. Özgürce ve olabildiğince fazla seçenek oluşturmaya çalışılmalıdır.

7. Yedinci adım: Uygulanabilir olan seçeneklerin belirlenmesidir. Sonunda seçenekler arasından her iki tarafın da kabul edeceği seçenek seçilmelidir.

8. Son adım: Her iki tarafın da doyum sağlayacağı adil anlaşmalar yapılmalıdır. Örnek: Ayşe, Ali'ye fazla kiloları ile ilgili isim takmayacak. Aralarındaki yakın ilişkiden ötürü Ayşe Ali'ye isim takabilir ancak sadece Ali'nin dış görünüşü ile ilgili isim takma durumu Ali'yi çok rahatsız ettiği için Ayşe bunu tekrarlamayacak. Diğer isim takma durumları ile ilgili de Ali alıngan davranmayacak.

Örnek Çatışma Olayı:

Sıra arkadaşınız, sıranın altına koyduğunuz hatıra defterinizi izinsiz alıyor ve okumasını istemediğiniz yerleri okuduğunu fark ediyorsunuz, çok öfkeleniyorsunuz.

Örnek olay çatışma çözme aşamaları göz önünde bulundurularak grup liderinin yardımı ve aşamaları hatırlatması ile öğrencilerle birlikte uygulanır.

9. Oturumların sonlandırılması: Sizlerle 7 oturum boyunca birlikteydik ve sırasıyla çatışma çözme davranışları olan problem çözme, kaçma ve saldırganlık

davranışlarını, bunlardan en iyi çatışma çözme yolunun problem çözme olduğunu, ardından ben dili ve etkin dinlemeyi, duyguları düşüncelerden ayırmayı, duygular değişince düşüncelerimizin nasıl değiştiğini, öfke kontrolünü, öfke kontrolünde iç konuşmalarımızın, nefes egzersizlerinin olumlu etkilerini ve bugün ise çatışma çözme aşamalarını öğrendik. Hepinizi eğitim sırasındaki çabanız ve ilginiz için kutlarım.

Ardından Form 1 öğrencilere doldurmaları üzere dağıtılır.

Form 1. Çatışma özme Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerim

1. Aldığınız bu eğitim, yaşadığınız çatışmaları çözümede size faydalı oldu mu?

2. Bu eğitim çalışmasının sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir?

3. Bu eğitim çalışmasından başka arkadaşlarınızın da geçmesini ister misiniz?

4. Yapılan bu eğitim çalışmasına ilişkin başka görüş ve önerileriniz varsa belirtiniz?

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Kocaeli’nde tamamladı. 2007 yılında İstanbul Kültür Üniversitesi psikoloji bölümüne burslu olarak girmeye hak kazandı. 2011 yılında mezun oldu. Mezun olduktan sonra, 1 yıl özel eğitim alanında, bir rehabilitasyon merkezinde çalıştı. 2012 yılında Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Psikoloji yüksek lisans programına başladı. Aynı zamanda 2 yıldır, bir özel okulda okul psikoloğu olarak çalıştı.