T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Zeliha UYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2006

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Zeliha UYSAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2006

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.....

Başkan: Yrd.Doç. Dr. Meral ATICI
(Danışman)

….....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

….....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Neşe CABAROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

…../…./2006

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Zeliha UYSAL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI
Haziran, 2006, 139 Sayfa

Bu araştırmada, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma, çatışma çözme eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki 15'i deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak 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.

2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında deney grubundaki 15 öğrenciye, ortalama 50 dk süren ve 9 oturumdan oluşan Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, 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 değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ verilmiştir.

Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin uzun süreli bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla sontestin

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

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme ve Saldırganlık alt ölçeklerinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Split-Plot ANOVA) ile test edilmiştir.

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.

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

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CONFLICT RESOLUTION TRAINING PROGRAMME ON NINTH GRADE STUDENTS CONFLICT RESOLUTION SKILLS

Zeliha UYSAL

Master Thesis, Department of Educational Science
Supervisor: Yrd.Doç.Dr. Meral Atıcı
June, 2006, 139 Pages

The purpose of this study is to examine the effects of conflict resolution training programme on ninth graders' conflict resolution skills.

In order to investigate the effects of training programme this study is carried out with 30 ninth graders in that 15 students are assigned to the experimental group and 15 to the control group.

The study is designed in form of pre-test, post-test with control group.

A Scale for Identification of Conflict Resolution Behavior, developed by Koruklu (1998) was used to collect data. The scale consists of two subscales named as aggression and problem solving.

A conflict resolution training, consisting of 9 session with 50 minutes duration each, is designed for students in experimental group while student in control group has no such training.

Before beginning the training program and after that program students in experimental and control groups completed The Scale for Identification of Conflict Resolution Behavior. Post-test is administered to both groups with one week interval upon completion of Conflict Resolution Training.

To test the long term effect of the program on conflict resolution skills the scale is administered to experimental and control group 4 week after the post-test as a follow up measure.

Split Plot ANOVA for mixed measures is used to analysis the data and the differences between mean scores of pre-test, post-test and follow-up measures are

examined. Results show that students in the experimental group enhanced their constructive problem solving skills while their aggression is reduced as compared with students in the control group.

Key Words: Conflict, Conflict Resolution, Conflict Resolution Training Program, Aggression, Problem Solving.

ÖNSÖZ

Koruyucu ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen bu çatışma çözme eğitim programı ile öğrencilere eksikliği sorun yaratabilecek yaşam becerilerini kazandırmak ve böylece özdenetim becerileri ile bir otoriteye ya da yetişkine gereksinim duymaksızın kendi aralarında sorun çözebilme becerilerinin gelişimini arttırarak, akademik başarılarının gelişimi için de uygun bir ortam hazırlanması amaçlanmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanabilecek özellikte olan bu eğitim programını literatüre kazandıran bu çalışma, pek çok kişinin desteği ve yardımlarıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın planlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde değerli akademik katkıları ve özverili desteğiyle her zaman yanımda olan değerli hocam Yrd.Doç.Dr Meral ATICI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Sayın hocamı tanımaktan ve birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duydum ve çok şey öğrendim.

Tez çalışmamı yürütürken, çalışmamın her aşamasında, özellikle eğitim programının geliştirilmesinde ve istatistik çalışmalarımda önemli katkılarda bulunan Sayın Yrd. Doç.Dr. Sabahattin Çam'a, tezimi okuyup katkıda bulunan Sayın Yrd.Doç. Dr. Neşe Cabaroğlu'na teşekkürlerimi sunmak, benim için son derece anlamlı.

Ayrıca; bazen ışığıyla, bazen kısık sesli melodisiyle elimi uzattığım yerde bulduğum yorgun bilgisayarıma, yüreğimin ayağı kaydığında her zaman desteğini ve sıcaklığını bulduğum sevgili Mehmet ODUR'a, ve Arzu sana, yaşamımda var olduğun için teşekkür ediyorum.

Psikolojik danışma literatürüne kazandırılan çalışmaların fasılalarla hızlanarak artması ve bu hız içinde bir nefeslik yerimin olması, "iyi ki buradayım" dememe sebep olduğundan benim için ayrı bir keyifti. Bana inanan ve destekleyen herkese teşekkürler, yüreklendirdiğiniz için…

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET II
ABSTRACT IV
ÖNSÖZ VI
ŞEKİLLER LİSTESİ X
TABLOLAR LİSTESİ XI
EKLER LİSTESİ XII

BÖLÜM I

GİRİŞ 1
1.1. Problem 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Gerekçe ve Önemi 4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Tanımlar 7

BÖLÜM II

ÇATIŞMA ÇÖZMEYLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Çatışmanın Tanımı 8
2.2. Çatışma Türleri 9
2.3. Çatışmanın Nedenleri 10
2.4. Çatışma Çözme Davranışları 14
2.5. Çatışma Çözme Süreçleri 17
2.6. Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları 18
2.7. Çatışma Çözmede Temel Beceriler 20
2.8. Çatışma Çözme Sürecinde Duyguların Önemi 22
2.9. Çatışma ve Çatışma Çözmeyle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar 23
2.9.1. Kişilik ve Gelişim Kuramlarına Göre Çatışma 24
2.9.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma 26
2.9.3. Davranışçı Kuram ve Çatışma 27

2.9.4. Hümanistik Yaklaşım ve Çatışma 28
2.9.4.1. Gordon Modeli 29
2.9.4.2. Glasser Modeli 30
2.9.4.3. Dreikurs Modeli 31
2.10. Çatışma Çözme İle İlgili Eğitim Programları 33
2.11. Okullarda Çatışma Çözme Eğitimine İlişkin Yapılan Bazı Araştırmalar 34
2.11.1. Okullarda Çatışma Çözme Eğitiminin Etkililiğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar 34
2.11.2. Okullarda Çatışma Çözme Eğitimine İlişkin Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar 37

BÖLÜM III

YÖNTEM 39
3.1. Araştırmanın Deseni 39
3.2. Çalışma Grubu 40
3.3. Veri Toplama Aracı 42
3.3.1. ÇÇDBÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 43
3.3.2. ÇÇDBÖ'nün Bu Çalışma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 44
3.4. Çatışma Çözme Eğitim Programı 45
3.4.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Genel Amaçları 46
3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Oturumlara Göre Amaç, Hedefleri 47
3.4.3. Programın Uygulanması 51
3.5. Verilerin Toplanması 52
3.6. Verilerin Analizi 52

BÖLÜM IV

BULGULAR 54
4.1. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Bulgular 54
4.2. ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular 56

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM 59
5.1. Problem Çözme ve Saldırganlık Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması 59

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER 62
6.1. Sonuçlar 62
6.2. Öneriler 62
KAYNAKÇA 64
EKLER 69
ÖZGEÇMİŞ 139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çatışmanın Nedenleri (Öner, 2000, 199)..... 11
Şekil 2. Çatışma Çözme Davranışları (Simith ve Sidwell, 1990)..... 15
Şekil 3. Çatışma Çözme Stratejileri (Johnson ve Johnson, 1997, 342) 16

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni 39
Tablo 2. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme ve Saldırganlık Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Ranjı 40
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları 41
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme ve Saldırganlık Alt Ölçeklerinden Aldıkları Öntest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri 42
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinin Öntest- Sontest ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 54
Tablo 6. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinin Öntest-Sontest ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları 55
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest- Sontest ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 56
Tablo 8. Saldırganlık Alt Ölçeği Öntest- Sontest ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları 57

EKLER LİSTESİ

Ek 1. ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....69
Ek 2. ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMI.....71

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olduğundan, yalnız olmak yerine başkalarıyla birlikte olmayı tercih eder. Başkalarıyla bir arada olmanın ve etkileşimde bulunmanın doğal sonucu olarak da kişilerarası çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

Genellikle insanların gereksinimleri, dürtüleri ve istekleri birbirine ters düştüğü zaman aralarında çatışma yaşanmaktadır. Bazı çatışma durumlarında ise çatışma içerisinde yer alan kişilerin algılamaları birbirinden farklı olduğu için, söylemleri ve davranışları da farklılık göstermektedir. Bu farklı bakış açıları ve farklı algılamalar da zaman zaman çatışmaya yol açmaktadır.

Her okulda ve sınıfta öğrenciler arasında çatışmalar yaşanabildiği gibi öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli arasında da çatışmalar olabilir (Türnüklü, 2002).

Bir okulda, farklı yetenek, ilgi, değer, tutum, alışkanlık, kişilik özellikleri ve sosyo-kültürel özelliklere sahip pek çok öğrenci bulunmaktadır. Farklı özelliklere sahip bu öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okulda aynı ortamı paylaşmak zorundadırlar. Bu süreçte hem birbirlerini tanımaya ve anlamaya hem de okul ortamına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin sahip olduğu bu farklılıklar çoğu zaman yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olduğu gibi çatışmalara da neden olabilmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretime ayrılması gereken zaman ve enerjinin önemli bir kısmı, öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmeye ayrılmaktadır. Okul ortamında yaşanan bu çatışmaların okulda öğretimi ve öğrenmeyi engellemesi yanında öğrencilerin gruplara bölünmesine neden olması gibi zararlı etkileri de vardır (Türnüklü, 2002).

Öğrenciler yaşadıkları çatışmalara farklı tepkiler gösterirler. Gelişim dönemleri içerisinde değişikliğe uğrayan bu tepkileri ailelerinden, geldikleri sosyal çevreden ve görsel yayınlardan öğrenmektedirler. Çatışmalar kaçınılmaz olduğuna göre çatışmalara gösterilen tepkilerin de yapıcı olması önemlidir. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı ancak çatışmanın doğasının anlaşılması ve çatışma çözme ilke ve evrelerinin öğrenilmesi ile sağlanabilir.

Bu nedenle okullarda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenlerle ve okulda bulunan diğer kişilerle yaşadıkları iletişim çatışmaları ve anlaşmazlıklarının doğasının ve nedenlerinin anlaşılması, bu çatışmaları yönetmek ve bunlarla etkili olarak başa çıkmak için bir ön koşuldur.

Ancak okullarda yaşanan bu sorunların çözümü için genellikle geleneksel yollara başvurulmakta, çoğunlukla ceza yöntemi kullanılarak öğrencilerin davranışları dışardan denetim altında tutulmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının dış denetimle ortadan kaldırılmaya çalışılması onların kendi iç denetimlerini kazanmalarını ve sorumluluk duygularının gelişmesini engellemektedir. Oysa eğitimin amacı, öğrencilerin iç denetimlerini geliştirmelerine ve sorumluluk duygularını alabilmelerine yardım etmektir.

Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde ödül-ceza kullanımına dayalı geleneksel yöntemler, okulda düzenli ve barışçıl bir ortamın sağlanmasında yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, etkili bir okul ortamı için yapılması gereken, öğrencilere, yaşadıkları çatışmaları şiddete dönüşmeden yapıcı bir biçimde çözebilmelerini sağlayacak yöntemleri öğretmek ve bunları kullanabilme becerilerini geliştirmelerine yardım etmektir. Yaşam için gerekli ve önemli olan bu beceriler aynı zamanda öğrencilerin enerjilerini öğrenme konusu üzerine yoğunlaştırabilmelerine de olanak sağlayacaktır (Öner, 2000).

Etkili öğrenme, güvenli ve disiplinli bir okul ortamında sağlanabilir. Bunun için okulda şiddet ve yıkıcılık içeren davranışların önüne geçebilmek, içten denetimli ve sorumluluk alabilen öğrenciler yetiştirebilmek, okuldaki ilişkilerin niteliğini artırmak için iletişim, empati, koşulsuz kabul ve saygının yer aldığı etkin becerileri içeren çatışma çözme eğitim programlarıyla disiplinli ve güvenli bir okul ortamı sağlanabilir(Lane ve Whirter, 1992).

1.1. Problem

Birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu okul ortamında gereksinimlerin ve istemlerin her zaman, aynı anda karşılanması oldukça güçtür. Ayrıca, bazı öğrencilerin yeterli sosyal beceri ve duyguları yönetme becerilerine sahip olmamaları, saldırgan davranışlar göstermeleri, özdenetimlerinin ve problem çözme

becerilerinin zayıf olmasının yanı sıra aile problemlerinin de bulunması, sınıf ve okul ortamında kişilerarası çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olabilmektedir.

Bu nedenle okul ortamında çocuk ve ergenlere şiddetten korunma yolları ve şiddet ile başa çıkabilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak gerekmektedir. Okullarda istenmeyen davranışlarla baş etmenin yanı sıra okul öncesinden başlayarak hem bireyin toplumsal ilişkilerdeki yeterliğini vurgulayan sosyal becerilerin, hem de kendi duygularını anlama ve yönetme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Yaşam becerileri adı da verilen bu beceriler, bir dizi alt becerileri de içeren iletişim becerileri, başa çıkma, problem çözme, karar verme ve çatışma çözme becerileri olarak ele alınmaktadır (Türnüklü, 2002).

Öğrencilere, kendi davranışlarını biçimlendirme, sorunlu davranışlarını değiştirme ve yönetme, aralarındaki çatışmaları yapıcı ve bütünleştirici olarak çözme ve yönetme becerisinin kazandırılması, öğrencinin kendi davranışları üzerindeki denetim ve sorumluluk duygularını geliştirmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin sorunlu davranış ve çatışmalarından daha az etkileneceği için, hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırdıkları zaman ve enerji de artacaktır. Böylece öğretmen ve öğrencinin öğretim ortamındaki verimliliği ve etkililiği de artacaktır (Johnson ve Johnson, 1996).

Ergenlerde şiddeti engellemeye yönelik programların birçoğu, belirli risk faktörlerini azaltıp koruyucu faktörleri arttırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin gelişimsel yeterlilikleri de gözönünde bulundurularak hazırlanan çatışma çözme eğitim programları da bu düşünceye dayanmaktadır.

Bu araştırmada, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanan çatışma çözme eğitim programının, öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları yıkıcı çatışma çözme yollarıyla çözmekten daha çok, özdenetim becerileri ile bir otoriteye ya da yetişkine gereksinim duymaksızın yapıcı çatışma çözme yollarını kullanarak çözmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denencelerin doğruluğu test edilmiştir.

1. Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme alt ölçeğinden aldıkları öntest, sontest puan ortalamalarıyla bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları öntest, sontest puan ortalamalarıyla bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3.Problem çözme puanlarında deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır.

4.Saldırganlık puanlarında deney grubunda gözlenen bu fark kalıcıdır.

1.3. Araştırmanın Gerekçe ve Önemi

Yaşamın her anında karşılaşılan çatışma toplumsal yaşamın bir gerçeği olduğundan çatışmaların ortaya çıkma sıklığını azaltmak yerine çatışmaların olası yıkıcı etkilerini en aza indirip, olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmeye çalışmak daha işlevsel olacaktır.

Okul, kişilerarası iletişimin yoğun olarak yaşandığı bir ortamdır. Bu ortamı paylaşan öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikleri ve yaşantıları olmasından dolayı kişilerarası etkileşimlerinin zaman zaman çatışmaya dönüşmesi kaçınılmazdır. Öğrencilerin içinde bulundukları yaş döneminin özellikleri de çoğu zaman okuldaki çatışmaların nedeni olabilmektedir. Örneğin, ergenlik döneminde yalnızca kendi düşüncelerini ve bakış açısını doğru bulan ergen, hem kendi içinde hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle sıklıkla çatışma yaşayabilmektedir.

Son günlerde basında çıkan haberler, çocuklar ve gençlerde şiddet eğiliminin hızla arttığını göstermektedir. Okullarda öğrencilerin yaşadıkları problemleri şiddete başvurarak çözmeleri, kendilerine olduğu kadar arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine de zarar vermektedir.

Çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip olmaları, bu dönemde yaşayacakları çatışmaları, olumlu bir biçimde çözmelerini sağlayacaktır (Taştan, 2004).

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 (Öner, 2000).

Yetişkinlerin, akranlar arasındaki çatışmaları çözme sürecine müdahale etmeleri çoğunlukla problemleri büyütmekte ve karmaşıklaştırmaktadır. Hatta yaşanan bu çatışmalar nedeniyle çocuklar cezalandırıldığında çatışmalar daha da büyümektedir. Akran çatışmalarını çözmeye öğretmenin gereğinden fazla müdahale etmesi, öğrencilere kendi çatışmalarını çözemedikleri mesajını vermekte, yalnızca öğretmenin problemleri çözme bilgi ve becerisine sahip olduğunu pekiştirerek öğrencinin daha bağımlı olmasına neden olmaktadır. Bu durum, hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Öğrencilerin başarı, yeterlilik ve güç duygusu geliştirmelerini engelleyerek benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir. Küçük problemleri öğrenciler adına çözme girişiminde bulunan öğretmenlerse tüm öğrencilerin sorunlarına yetişememektedirler. Bu yığılma, öğretmenler açısından yalnızca enerji kaybına neden olmayıp aynı zamanda öğretime ayıracakları zamanı da azaltmaktadır. Akran çatışmalarına öğretmenin çok sık müdahalede bulunmasının dezavantajları göz önünde bulundurularak bu sürece öğrencilerin katılımı yararlı olacaktır (Jones ve Jones,1998).

Olumlu ve yapıcı sonuçları olan çatışma çözme becerilerinin günlük yaşam içerisinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda yetişkinlerin bu becerileri öğrencilere sistemli bir şekilde öğretmeleri gereklidir. Etkili çatışma çözme becerilerinin öğrenilmesinin, etkili yaşamayı sağlayan ve yaşamın kalitesini artıran yanları vardır. Daha büyük sorunların oluşmasını önleme ve olanların da artmasını engelleme açısından bu tür önleme çalışmalarının özellikle okullarda gerçekleşmesi gerekmektedir (Korkut, 2004).

Türnüklü, (2003) öğrencilerin bir kısmının çatışma yönetim becerilerine sahip olduklarını, ancak bu yöntemlerin yapıcı olmadığını ve diğer öğrenciler tarafından paylaşılmadığını belirtmektedir. Çatışmaların olumlu ve yapıcı olarak yönetiminin başarılabildiği koşullarda, çatışmanın öğrencilerin toplumsal, duygusal, kişilik, ahlak ve

bilişsel gelişimlerini destekleyerek, etkili eğitim ve öğretimin yapıldığı sağlıklı okul ortamlarının oluşmasına katkıda bulunabileceği vurgulanmaktadır.

Bu tür becerilerin öğretildiği programların kendilik değerini artırıcı, okula daha iyi devam sağlayıcı, öğrencilerin disiplinsiz olarak nitelenen davranışları ile ilgili okul psikolojik danışmanının ve öğretmenlerin harcadıkları zamanları azaltıcı, öğrenciler arasında sorun çözmeyi ve liderliğin gelişimini arttırıcı katkıları vardır (Benson, 1993). Bu tür programlara katılarak iletişim becerilerini geliştiren ve yaşama geçiren her birey yakın çevresinden başlayarak geniş kitlelere ulaşan iyi bir model olacaktır. Ancak bu yolla kişilerin bireysel yaşamına ve sosyal ilişkilerine yönelik uzlaşmacı, yapıcı, uyumlu ve barışçıl tutumlarla çatışmaların çözümleneceği bir toplum yaratılabilir. Bu nedenle, son zamanlarda çatışma çözme ile ilgili eğitim programlarında gerek yurt içinde gerekse yurt dışında bir artış gözlenmektedir (Korkut, 2004).

Bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik 9 oturumdan oluşan çatışma çözme eğitim programı geliştirilmiştir. Burada amaç, koruyucu ve önleyici rehberlik hizmetleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu program, öğrencilerin hem okul ortamında hem de gelecekte karşılaşacakları ve yaşamlarını etkileyecek problemlerle yetişkin denetimi olmadan kendi kendilerine baş etmelerini kolaylaştıracak becerilerin öğretilmesini içermektedir. Okullarda etkili eğitim ve öğretim ancak şiddet içeren davranışların önlenmesi, güvenli ve barışçıl bir ortamının sağlanması halinde gerçekleşebilir. Bu çalışmada, geliştirilen çatışma çözme eğitim programının okullarda uygulanması öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve çatışmalarını etkili yollarla çözme becerileri kazanmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kendilerini yöneterek iç denetimlerini kazanmaları ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardım edecektir. Böylece okullarda etkili eğitim ve öğretimin gerçekleştiği, güvenli ve barışçıl ortamların oluşmasına yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Bu araştırma, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Fatih Ticaret Meslek Lisesi'nde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden çatışma çözme eğitimi çalışmasına devam eden deney grubundaki

öğrencilerle, böyle bir eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları, öncelikle bu gruba ve benzer eğitimi alan ve benzer nitelikleri taşıyan öğrencilere genellenebilir.

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

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

1.5. Tanımlar

Bu araştırmadaki temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

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

Çatışma en az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen, gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlardır (Kavalcı, 2001, s.10).

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

Çatışma Çözme Davranışları: Bireylerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için gösterdikleri tepkilerdir. Bunlar genellikle kaçma, saldırganlık (kavga etme) ve işbirliği (problem çözme) şeklinde üçe ayrılmaktadır (Öner, 2000, 196). Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Kaçınma: Tarafların, hiç çatışma yaşamamış gibi sorunlarını görmezden gelmeleri ya da çatışmanın varlığını inkar ederek hem kendi isteklerine hem de karşı tarafın isteklerine kayıtsız kalmasıdır.

Saldırganlık (kavga etme): Tarafların birbirleriyle konuşmak ve çözüm üretmeye çalışmak yerine, karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmak istemesidir.

İşbirliği (problem çözme): Tarafların birbirlerini suçlamadan ve birbirlerine zarar vermeden sorunlarını işbirliği yaparak çözmeleridir.

BÖLÜM II

ÇATIŞMA ÇÖZMEYLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çatışma kavramı, çatışmanın nedenleri, türleri, önemi, çatışma çözme davranışları, çatışma çözme süreciyle ilgili açıklamalara, kuramsal görüşlere ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çatışmanın Tanımı

Çatışma genellikle olumsuz bir kavram olarak değerlendirilir. Bunun nedeni, çatışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ya da geçmişteki olumsuz yaşantılardan dolayı çatışmaya olumsuz bir anlam yükleme olabilir.

Aslında çatışmalar, ne olumlu ne de olumsuzdur. Bir tehlike belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatları da beraberinde getirebilir. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanması, çatışmanın hangi şartlar altında olduğuna ve nasıl çözümlendiğine bağlıdır.

Çatışma, çeşitli araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

Deutsch'e (1973) göre çatışma, birbirine uymayan etkinlik, çıkar, istek ya da değerlerdeki farklılıklar veya bireyler arasında yaşanan rekabettir (Akt. Akbalık, 2001). Çatışma birbiriyle uyuşmayan davranışların varolduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Birbiriyle uyuşmayan bu davranışlar iki ya da daha fazla kişi arasında olabildiği gibi gruplar arsında da olabilir.

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

Akbalık (2001) bu tanımlardan yola çıkarak çatışmayı, birbiriyle ilişki içinde bulunan iki ya da daha fazla taraf arasında kaynakların sınırlı olması, değerlerin, gereksinimlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Wilmot ve Wilmot'a (1978) göre ise, çatışma en az iki kişi arasında, birbirine zıt amaçların olması, yeterli olmayan kaynakların paylaşılması ve bir tarafın amacına

ulaşmasını diğer tarafın engellemesi sonucu ortaya çıkan bir mücadeledir (Akt. Pekkaya, 1994).

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 kullanılabileceği gibi, tarafsız olarak yardımı 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

Johnson & Johnson (1991) dört tür çatışmadan söz etmektedir. Bunlar; tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışmadır. Bu çatışmalar, günlük yaşamda değişik zaman ve mekanlarda, farklı kişilerle yaşanabilir. Bazen bu çatışmaların iki ya da daha fazlası bir arada bulunabilir. Bu çatışma türlerine ait açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

1. Tartışma: Kişinin bilgi ve düşünceleri başkalarına uymadığı zaman ortaya çıkar ve iki kişi bir anlaşmaya varmaya çalışırlar. Anlaşamadıkları durumda ise tartışma çıkar.

2. Kavramsal çatışma: Kişinin zihninde bulunan bilgiye uymayan yeni bir bilgi öğrenmesi durumunda ortaya çıkar. Bu iki zıt düşüncenin birbiriyle uzlaştırılması gerekir. Kavramsal çatışma, bilimsel merak doğurur. Bu da kişiyi daha fazla bilgi aramaya, yeni tecrübeler edinmeye ve daha uygun bilişsel görüş ve akıl yürütme sürecini aramaya güdüler.

3. Çıkar çatışması: Farklı amaçlara ulaşmak isteyen iki kişinin yaptıkları davranışın veya gösterdikleri çabanın birbirini engellemesi sonucu ortaya çıkar. Bireyler, birbirleri ile etkileşim halinde oldukları için yaptıkları davranışlar, başkalarını etkiler ve başkalarından etkilenir. Bu tür çatışmaların çözümü için, tarafların birbirlerine istek ve beklentilerini belirtmeleri ve işbirliği yapmaları gereklidir.

4.Gelişimsel çatışma: Kişinin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak sahip olduğu, farklı istek, beklenti ve bakış açısı çevresindeki kişilerle çatışma yaşamasına neden olur. Örneğin, ergenlik dönemindeki gencin ailesiyle ve arkadaşlarıyla çatışma yaşaması gibi.

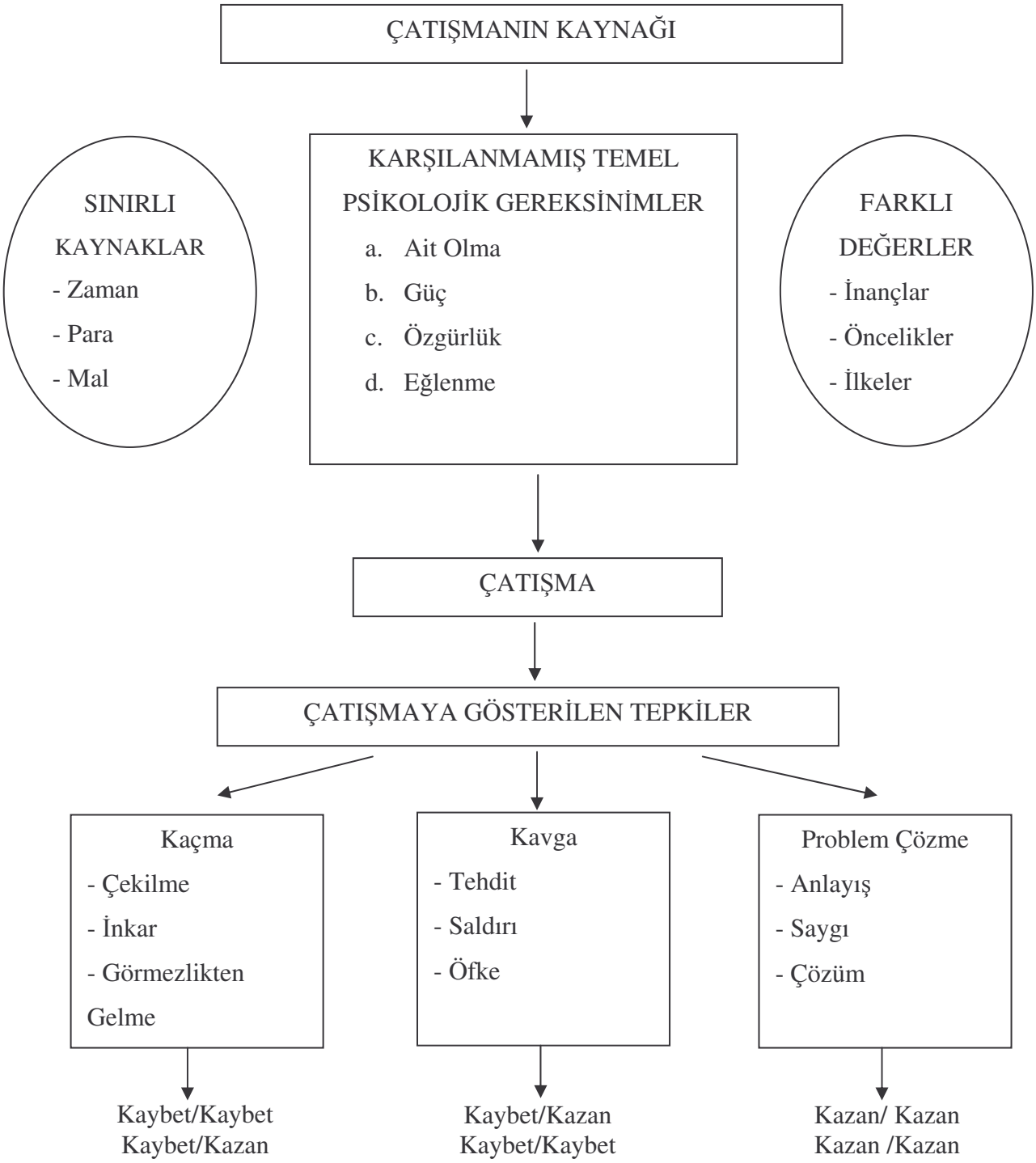
Bu araştırma kapsamında hazırlanan çatışma çözme eğitim programı ergenlere yönelik olduğundan daha çok gelişime bağlı olarak ortaya çıkan çatışmaların, tartışma anlamında çatışmanın ve çıkar çatışmalarının çözümü için gerekli olan becerileri kazandırmaya yöneliktir.

2.3. Çatışmanın Nedenleri

Yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olan çatışmalar, yaşamın her anında ve her ortamda yaşanabilmektedir. Çoğu zaman bu çatışmalardan kaçmak da mümkün değildir. Yaşanan bu çatışmaların yapıcı bir şekilde çözümlenebilmesi için, öncelikle sorunun ne olduğunu doğru saptamak ve uygun bir çözüm yolu izlemek gerekmektedir. Ne tür bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu doğru bir biçimde tanımlayabilmek için de sorunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir.

Kişilerarasında yaşanan çatışmaların çok farklı nedenleri olabilir. Çatışmanın nedenleriyle ilgili şema, Şekil 1'de (Öner, 2000, 199) yer almaktadır.

ÇATIŞMA ŞEMASI



Şekil 1. Çatışmanın Nedenleri (Öner, 2000, 199)

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

1. Karşılanmayan Temel Psikolojik Gereksinimler: İnsanlarda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme olmak üzere dört temel psikolojik gereksinim vardır. İnsanlar, hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürme isteğinden kaynaklanan bu gereksinimlerini farklı yollarla karşılamaya çalışabilirler. Eğer insanların bu gereksinimlerini karşılama girişimleri engellenirse, kişilerarasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır.

Karşılanmayan psikolojik gereksinimler nedeniyle yaşanan çatışmaların çözümlenebilmesi için öncelikle hangi gereksinimin karşılanmadığı belirlenip, bu gereksinimi karşılamanın farklı yolları kişiye öğretilmelidir (Öğülmüş, 2004). Psikolojik gereksinimlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

- Ait Olma Gereksinimi: Ait olma ve ilişki gereksinimi, öğrencilerin sınıftaki içsel güdülenmesi için gereklidir. Hangi yaşta olursa olsun bütün öğrenciler için akranları tarafından tanınmak ve kabul edilmek önemli bir psikolojik gereksinimdir. İnsanlar kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde, kendilerini daha güçlü hissetmekte ve hayatta kalma olasılıkları da artmaktadır. Bu gereksinim, çeşitli gruplara üye olunarak, sevme, sevilme, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği gibi ilişkilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesiyle karşılanabilmektedir. Bu nedenle insan hayatında ailenin, okulun, arkadaş gruplarının vb. çok önemli bir yeri vardır. Kişi, ait olduğu gruptan dışlandığı zaman ya da grup üyeleriyle olan ilişkilerde problemler yaşadığında bu gereksimi karşılanmamış ya da engellenmiş olduğundan çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

- Güç Gereksinimi: İnsanlar güç elde etme gereksinimlerini farklı yollarla karşılayabilirler. Bu gereksinim, bazı kişilerde bir görevi başarıyla yerine getirme, başkaları tarafından saygı görme, takdir edilme şeklinde karşılandığı gibi, bazılarında ise fiziksel olarak güçlü olma ve parasal anlamda güçlü olmayla karşılanır. Bu tür gereksinimlerini karşılamaya çalışan bir kişinin bu çabası engellendiğinde ya da kişinin kendini güçsüz hissetmesine neden olan herhangi bir olayın yaşanması sonucunda, bu durum, kişilerarasında çatışmaya neden olabilir.

- **Özgürlük Gereksinimi:** Özgür olmak, yaşam içerisinde seçeneklere sahip olmak, karar verme ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak, seçim yapmasını engellemek ve onu yönlendirmek, özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engelleyeceğinden, kişilerarasında çatışmalara neden olabilir.

- Eğlenme Gereksinimi: Yapılan işten zevk almak, gülme, eğlenme ve oyun oynamayla karşılanan bir gereksinimdir. Bu gereksinimi karşılama girişiminin engellenmesi de kişilerarasında çatışmaya neden olabilir.

2. Sınırlı Kaynakların Paylaşımı: Sınırlı kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklar, çatışmaya neden olur. Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman ya da bunların birleşiminden oluşabilir. Karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynakların paylaşımıyla ilgili çatışmaların merkezinde yer alır. Bu kaynakların paylaşımı konusunda, rekabetçi bir tutum yerine işbirliği yaparak kaynakların arttırılmaya çalışılması, tarafların birbirlerinin çıkarlarını gözeterek çözüm üretmesini sağlar.

3. Farklı Değerlere Sahip Olma: Her insan inançları, öncelikleri ve ilkeleri konusunda farklı değerlere sahiptir. Sahip olunan değerler, farklı istekleri de beraberinde getirir. Buna bağlı olarak değerlerdeki bu farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir. Farklı değerlerden kaynaklanan çatışmaların çözümü oldukça güçtür. Çünkü insanlarda, kendi benimsedikleri değerleri, diğer insanlara karşı koruma ve değiştirme konusunda direnç gösterme eğilimi vardır. Eğer kişiler, değer ve inançları konusundaki farklılıklarına rağmen birbirlerini kabul ederlerse çatışmaların çözümü daha kolay olabilir.

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

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 kullanımıdır (Akt. Türnüklü, 2003).

2.4. Çatışma Çözme Davranışları

Çatışma yaşayan bireyler, yaşadıkları çatışmaları çözmek için çok farklı davranışlarda bulunurlar. Bu konuda çalışan araştırmacılar, (Johnson ve Johnson, 1994) 5 tür çatışma çözme biçimi belirlemişlerdir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Zorlama (Forcing): Bu davranış biçiminde, çatışma durumunda taraflardan birinin kendi çözümlerini ve isteklerini karşı tarafa kabul ettirme istekleri vardır. Bu şekilde çatışma çözmeye çalışan kişilerin kendi amaçları, ilişkilerinden daha önemlidir. Amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, başkalarının ihtiyaçları ile ilgilenmezler. Burada bir kazan kaybet çabası söz konusudur.

2. Uyma (Accommadation): Taraflardan birinin kendi isteklerini gözardı ederek, karşı tarafın isteklerini yerine getirmek için çaba harcamasıdır. Bu kişiler için ilişkiler önemliyken amaçlar çok az önem taşır. Bu davranışı seçen kişilerin kabul edilme gereksinimleri vardır. Karşı tarafın söylediklerine uyarak çatışmadan kaçınılabileceğini düşünürler. Aksi takdirde çatışma devam ederse ilişkinin zarar göreceği kaygısını taşırlar.

3. Uzlaşma (Compromise): Taraflardan birinin, diğerinin isteklerinin bir kısmını karşılamak için kendi isteklerinin bir kısmından taviz vererek, iki istek arasında uzlaşma yolu aramasıdır. İki tarafın da bir şeyler kazanacağı bir çözüm yolu bulma çabası vardır.

4. İşbirliği (Collaboration): Taraflar sorunlarıyla, gereksinmeleriyle ne kadar ilgileniyorlarsa aynı biçimde karşı tarafın duygu, gereksinim ve istekleriyle de ilgilenirler. Bu kişiler çatışmaları çözülebilir problemler olarak görebilirler. Hem kendilerine hem de karşı tarafın amaçlarına hizmet edecek çözümler arayarak ilişkilerini sürdürürler. Sonuçta iki tarafın da memnun olması esastır. Bu kısaca problem çözme davranışıdır.

5. Kaçınma (Avoidance): Taraflardan birinin, diğerinin isteklerine karşı kayıtsız kalmasıdır. Kaçınma biçimini benimseyenler çatışma yaratabilecek kişi ve konulardan uzak dururlar. Çatışmaların çözülemeyeceğine inanırlar. Genelde insanlar bu yöntemi hiç kazanma şansları olmadığı zaman seçerler. Ya da karşı tarafın haklı ve kendilerinden daha güçlü olduğuna inandıkları zaman kaçınma davranışına başvururlar (Koruklu, 1998).

Tarafların çatışmayı çözmek için seçtikleri davranış biçimi çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olmasını belirlemektedir. Zorlama ve kaçınma genel olarak yıkıcı çatışma çözme grubuna giren davranış biçimleridir. Uyma, çatışmadan kaçınma sürecine uygun bir davranış biçimidir. Bu davranışların uygulanması durumunda kişi çatışma sonucunda olumsuz duygular yaşamaktadır. Uzlaşma ve işbirliği ise yapıcı çatışma çözme biçimleridir. Kişiler bu davranış biçimleriyle çatışmalarını çözdüklerinde olumlu duygular yaşamaktadırlar (Deutsch,1973; Akt. Kavalcı, 2001).

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. Çatışma Çözme Davranışları (Simith ve Sidwell, 1990).

Şekil 2'de yer alan çatışma çözme davranışları ve olası sonuçları aşağıda açıklanmaktadır.

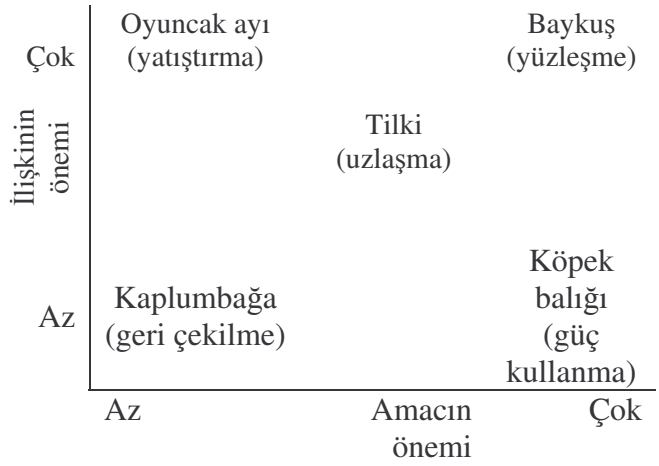
1. Kaçınma: Bir çatışma durumunda kaçınma davranışını seçen birey, problemin varlığını reddederek problemden kaçınmayı tercih eder, çözüm için uğraşmaz. Sonuçta taraflardan biri kazanırken, diğeri kaybediyormuş gibi görünse de her iki taraf da kaybeden durumundadır.

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 ve bunun için çaba sarfeder. Taraflar birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem vermezler. Sonuçta, her iki taraf da kaybeder.

3. Problem Çözme: Taraflar ortada bir problemin olduğunu kabul ederler ve birbirlerine zarar vermeden, sorun üzerine odaklanarak her iki taraf için de en iyi olan çözüm yolunu bulmaya çalışırlar. Sonuçta, 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. Bu çatışma çözme stratejileri Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3. Çatışma Çözme Stratejileri (Johnson ve Johnson, 1997, 342)

Şekil 3'de görüldüğü gibi, bu çatışma çözme stratejilerinin her biri bir hayvanla simgelenmiştir. Bir çatışma durumunda hangi stratejinin kullanılacağı ise iki faktöre göre belirlenmektedir. Bu faktörlerden biri, çatışmaya yol açan amacın önemi, diğeri ise, çatışma yaşanan kişilerle olan ilişkinin önemidir.

1. Kaplumbağa (geri çekilme): Bu stratejiyi izleyenler, çatışma yaratan durumlardan ve kişilerden uzak durarak geri çekilirler. Kendilerini çaresiz hissettiklerinden çatışmayı çözmeye uğraşmazlar, bunu gereksiz bulurlar. Kaplumbağalar için ilişkileri de amaçları da önemli değildir.

2. Oyuncak ayı (yatıştırma): Bu stratejide ise, ilişkileri sürdürmek, amaçlardan daha önemli olduğundan, taraflar bir çatışma sırasında ilişkilerinin bozulmaması için

kendi amaçlarından vazgeçerek çatışmayı yatıştırmaya çalışırlar. Başkaları tarafından kabul edilmek ve sevilmek onlar için çok önemlidir.

3. Tilki (uzlaşma): Uzlaşma stratejisini izleyenler, her iki tarafın da kazanacağı çözüm yolunu bulmak için uzlaşmacı bir tutum sergilerler. Bunun için amaçlarının bir kısmından vazgeçer, karşı tarafı da bu konuda ikna etmeye çalışırlar.

4. Köpek balığı (güç kullanma): Bu stratejide taraflar için, kendi amaçlarına ulaşmak, ilişkilerinden daha önemlidir. Başkalarının gereksinimleriyle ilgilenmezler, başkaları tarafından sevilmek onlar için çok da önemli değildir. Amaçlarına ulaşabilmek için güç kullanır, karşısındaki kişiyi zorlar, ezmeye çalışır, hep kazanan taraf olmayı isterler.

5. Baykuş (yüzleşme): Yüzleşme stratejisini kullanan taraflar için ilişkileri de amaçları da onlar için çok önemlidir. Taraflar, her iki tarafın da kazanacağı çözüme ulaşmaya çalışırlar.

Literatürde yer alan sınıflamalardan yola çıkılarak çatışma çözme davranışlarını saldırgan ya da yıkıcı, problem çözme ya da yapıcı ve kaçınma stratejisi şeklinde üç genel gruba ayırmak mümkün olmaktadır.

2.5. Çatışma Çözme Süreçleri

Yaşanan çatışmaları daha yapıcı ve sistematik bir biçimde çözmek amacıyla geliştirilmiş çatışma çözme süreçleri vardır. Bunlar; hakem kararı, pazarlık ve arabuluculuktur (Sweeney ve Carruthers,1996). Bu yapılandırılmış çatışma çözme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Hakem Kararı (Arbitration / Adjudication): Çatışma yaşayan tarafların, problemi kendi aralarında çözemediklerinde, üçüncü bir kişiye başvurmaları durumudur. Bu üçüncü kişi, tarafsızdır ve karar verme yetkisine sahiptir. Her iki tarafın da uymak zorunda olduğu davranışı belirler.

2. Pazarlık (Negotiation): Bu yöntem, günlük yaşamda oldukça sık kullanılan bir yöntemdir. Pazarlık yoluyla çözüme gidilen bir çatışma durumunda, taraflar problemin ortak çözümü için çaba gösterir, birbirlerinin farklı yönlerini, değer, inanç ve gereksinimlerini tartışmaya gönüllü olurlar.

Bu çatışma çözme süreci iki temel yaklaşıma göre yapılabilmektedir. Bunlar; durumu esas alan ve çıkarları esas alan yaklaşımlardır.

a. Durumu Esas Alan Pazarlık Yaklaşımı: Çatışma yaşayan taraflar, kendi gereksinim ve çıkarlarına uygun olan seçenek ve durumları birbirlerine açıklayarak orta yolu bulmaya çalışırlar.

b. Çıkarları Esas Alan Pazarlık Yaklaşımı: Çatışma yaşayan her iki tarafın da çıkarlarının ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu bir çatışma çözme sürecidir. Burada taraflar olabildiğince elde etmeyi istedikleri sonuç üzerinde dururlar.

3. Arabuluculuk (Mediation): Arabuluculuk süreci, tarafların, belirli bir plan doğrultusunda, üçüncü bir kişinin yardımıyla çözüme ulaşmaya çalışmalarıdır. Bu süreçte taraflar sorunu çözmek için gönüllüdür. Üçüncü kişi ise, tarafların ortak çözüme ulaşmalarında; iletişim becerilerini kullanarak ve problem çözme basamaklarına uygun olarak taraflara yardım eder.

Bu tez kapsamında hazırlanan çatışma çözme eğitim programında, bu yapılandırılmış çatışma çözme yöntemlerinden her iki tarafın da gereksinim ve çıkarlarının gözetildiği, bir anlamda her iki tarafın da kazandığı, üçüncü bir kişiye gereksinim duymaksızın tarafların kendi problemlerini kendi aralarında çözmelerini sağlayan pazarlık çatışma çözme süreci esas alınmıştır.

2.6. Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları

İnsanlar, olanla olması gereken durum arasındaki farkın yol açtığı gerginlikten kurtulmak isterler ve bunun için de farklı yollara başvururlar. Bunlardan bazıları, kişiyi istediği sonuca ulaştırırken bazıları ulaştırmayabilir. Sorun çözme, mevcut durumla olması gereken durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Bu süreç sorunun fark edilmesiyle ve nedenlerinin anlaşılmasıyla başlar, soruna çözüm buluncaya kadar devam eder (Öğülmüş, 2004, 9). Buna paralel olarak Mourer (1991) çatışma çözmeyi, tarafların çatışma çözmeyi başarılı bir sonuca götürmek için birlikte yürüttükleri bir çalışma süreci olarak tanımlarken; Duryea (1992) çatışma çözümünü, kişiler arasında uzlaşma yaratmak amacıyla tarafların çıkarlarını temel alarak yapılan pazarlık süreci olarak tanımlamıştır.

Akbalık (2001) ise, çatışma çözmeyi, çatışma yaşayan tarafların iletişimine dayalı ve her iki tarafında gelişmesini ve kazanmasını sağlayan, işbirliği yapılan, çözüm

üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Çatışma çözme süreci, tarafların birbirlerini suçlamadan, uzlaşmacı bir ortam içerisinde, etkili iletişim kurarak sorunlarını konuşabildiklerinde başlamaktadır. Her iki tarafın da kazandığı yapıcı çatışma çözme süreci, sekiz basamaktan oluşmaktadır (Öner, 2000, s.201). Bunlar:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma: Çatışma çözme sürecine başlarken tarafların olumlu bir tutum içerisinde olması, bu sürecin etkili bir biçimde sürdürülebilmesini sağlar. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturmaya çalışılırken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda açıklanmaktadır.

- **Kendini Yapıcı Ve Olumlu Bir Tutuma Hazırlama:** Çatışma yaşayan tarafların sorunun çözümü için kendilerini, açık, olumlu ve objektif bir tutuma hazırlamalıdırlar.
- **Zamanlama:** Görüşme için her iki tarafa da uygun olan zaman belirlenmeli ve taraflar kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde iletişim başlatılmalıdır.
- **Yer:** Tarafların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yer belirlenmelidir.
- **Açılış cümlesi:** Olumlu ifadeler içeren cümlelerle konuşmaya başlamak, hem tarafların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak, hem de karşı tarafa, iletişime ve işbirliğine hazır oldukları mesajını verecektir.

2. Algıları netleştirme: Çatışma yaşayan taraflar, sorunu önce kendi algıladıkları biçimde tanımlar, sonra da farklı bakış açıları doğrultusunda yeniden tanımlarlar. Algılar netleştirilirken, sorun parçalara ayrılmalı, olayların özüne değinilmeli, önyargılı olunmamalı, taraflar birbirlerini dikkatlice dinlemelidirler. Her iki taraf da birbirlerinin duygu, düşünce ve gereksinimlerini anlamaya çalışmalı ve birbirleriyle empati kurabilmelidirler.

3. Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanma: Taraflar birbirlerinin istek ve gereksinimlerinden haberdar olmalı ve ortak gereksinimler belirlenmelidir.

4. Olumlu enerjinin paylaşımı: Her iki taraf da sahip oldukları olumlu enerjiyi harekete geçirirlerse, birbirlerini destekleyerek çözüme ulaşmaları kolaylaşacaktır.

5. Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlama: Taraflar, öncelikle şu an yaşanan çatışma üzerine odaklanarak, çözüm bulmaya çalışmalıdır. Daha sonra, geçmişte yaşanan çatışmaların farkına varmalı, değerlendirmeli ve aynı yanlışları tekrarlamamalıdırlar.

6. Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme: Çözüme ulaşmak için, her iki tarafın da çıkarlarına uygun seçenekler bulunmalı, kesin ifadelerde bulunmaktan kaçınılarak uygulanabilir gibi görünen seçeneklere odaklanılmalıdır.

7. Uygulanabilir seçenekleri belirleme: Uygulanabilirliği yüksek olan ve ortak gereksinimleri karşılayan seçenekler belirlenmelidir.

8. Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma: Taraflar çözüm seçeneklerini ortak bir biçimde değerlendirirler. Her iki tarafın da doyum sağlayacağı bir anlaşma yapılarak çatışma çözme süreci sonlandırılır.

2.7. Çatışma Çözmede Temel Beceriler

Nattiv, Render ve Lemire (1990), çatışma çözme sürecinin karmaşık becerilerden oluştuğunu, ancak, etkili iletişim becerilerinin uygulanması ve geliştirilmesiyle bu karmaşık becerilerin kazanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu beceriler, bireyin kendisiyle diğerleri arasındaki farklılıklara ilişkin duygu ve düşüncelerin farkında olma becerilerini, etkin dinleme becerilerini içermektedir. Empatik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve ben dilini kullanma da bu süreçte yer alan becerilerdir.

Öner (2000) de, yaşanan çatışmalarla etkili bir biçimde başa çıkabilmek için temel iletişim becerilerinin bilinmesinin ve bu becerilerin kazanılmasının önemini vurgulamaktadır.

> Etkili iletişim, ister yetişkin ister çocuk olsun, birbirinden farklı yaşam alanlarına sahip bireylerin etkileşimleri sırasında, temel insani değerleri göz ardı etmeden birbirlerini anlamalarına olanak tanımaya yönelik becerileri içermektedir (Şimşek, 1999).

Etkili iletişim, konuşma sırasında dinleyen kişinin, konuşan kişinin ilettiği mesajdaki duygu ve düşünceleri anlayabilmesi ve bunu karşısındaki kişiye iletmesidir. Bunun için etkin dinleme becerilerini bilmek, kişilerarası iletişimde ve çatışma çözme sürecinde çok önemli bir yere sahiptir (Öner, 2000).

Şimşek (1999), öğretmenin, öğrenciyle kurduğu iletişimin sağlıklılığı oranında onun sağlıklı bir biçimde toplumsallaşmasına ve gelişimini sürdürmesine yardımcı olabildiğini belirtmiştir. Çünkü bu ilişki içerisinde öğretmen, öğrencisine gelişmekte ve büyümekte olan bir "insan" olarak değer verir, onun olanaklarını geliştirmesine engel

olabilecek her türlü girişimden kaçınır ve kendi seçimlerini yapmasına izin vererek davranışlarının sorumluluğunu almasında yardımcı olur.

İletişim sırasında, yaşanan duygularla ilgili mesajlar da verilmektedir. Taraflar yaşadıkları olaylara eşlik eden duygularını anladıklarında sorunlarını çözmek için daha istekli olmakta ve işbirliği yapmaktadırlar. Bu süreçte yoğun ve düşmanca olan duyguların ifade edilmesi sağlanarak, öfke duygusu azaltılmaya çalışılmaktadır.

Çatışma çözme sürecinde etkin dinleme becerilerinin yanı sıra tarafların iletişim sırasında kullandıkları dil de önemlidir. Günlük yaşam içerisinde bireyler duygu, düşünce ve isteklerini genelde iki tür dil kullanarak birbirlerine iletirler. Bunlar; "sen dili" ve "ben dili"dir. Sen dili kullanarak yollanan mesajlar, suçlayıcı ve eleştirici türden anlamlar içerdiği için dinleyiciyi savunmaya yöneltmektedir. Ben diliyle yollanan mesajlar ise, açıktır ve birey yaşanan durumu yargılayıcı olmayan bir tutumla karşı tarafa açıklar. Kişi kendi davranışlarının karşı tarafta bıraktığı etkileri öğrenebilme şansı yakalar (Kulaksızoğlu, 2003).

Martin, Waltman ve Greenwood (2000), yaşanan çatışmaları, sözel ve fiziksel saldırganlığa başvurmadan çözebilmek için gerekli beş temel beceriden söz etmişlerdir. Bu temel beceriler şunlardır;

1. Duyguları denetleme becerileri: Kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı içerir. Duyguları fark edip ifade edebilmek, onları denetlemede ilk adımdır.

2. İletişim becerileri: Başkalarına kendi gereksinim ve duygularını ifade edebilme becerisini içerir.

3. Problem çözme becerileri: Bir problemin, tüm yönlerini görüp, karşılıklı olarak tarafların ortak bir çözüme ulaşabilmeleridir.

4. Öfke kontrolü: Öfkeli bir durumda saldırgan olmayan tepkiler verebilmeyi içerir.

5. Girişkenliği uygun bir şekilde kullanabilme: Şiddet ve saldırganlığa başvurmadan kendini ortaya koyabilmedir.

Öğülmüş (2004) ise, sorunları herkesin kazançlı çıkacağı biçimde çözüme ulaştırabilecek anlayışa sahip kişilerin sahip olabilecekleri bazı düşünce ve davranışları şu şekilde açıklamaktadır:

1. İyi niyet: Taraflarda, birbirleriyle işbirliği yaparak soruna herkesin kazanacağı bir çözüm bulma isteğinin olması yaşanan sorunu çözmek için gereklidir. Taraflar bu konuda ikna edilmelidir.

2. Sorunların birden fazla çözümü olduğuna inanma: Kişilerarasında yaşanan sorunların birden fazla çözümü vardır. Ancak bazı alışkanlıklarımız ve sınırlı deneyimlerimiz, farklı çözümleri görmemizi engelleyerek bizi sınırlandırır. Bir sorun çözme yolu olarak şiddete başvuran kişinin kendini haklı göstermesini ve yaptığının doğru olduğuna inanmasını sağlayan en etkili araç, "bu durumda yapılabilecek başka bir şey yok, sorunu çözmenin tek yolu bu" düşüncesidir. Oysa her sorunun birden fazla çözümü vardır.

3. Bir tarafın kazanması, diğer tarafın kaybetmesini gerektirmez: Kişilerarası ilişkilerde bir tarafın kazanması zorunlu olarak diğer tarafın kaybetmesi sonucunu doğurmaz. Hatta her iki taraf da kazanabilir.

4. Sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma ve başkalarının bakış açılarını öğrenmek için etkin dinleyici olma: Kişilerarası sorunlara herkesin kazanacağı çözümler bulabilmek için, sorunların olabildiğince farklı açılardan incelenmesi gerekir. Aynı durumu başkalarının nasıl gördüğünü, anladığını, yorumladığını, vb. öğrendiğimiz takdirde, durum hakkında daha eksiksiz bir bilgiyle donanmış oluruz. Bunun için de karşı tarafı iyi bir şekilde dinlemek çok önemlidir. Bu, sorun çözme sürecinin ayrılmaz bir öğesidir.

5. Güç kullanmaktan kaçınma, pozisyonlar üzerine değil, sorunlar üzerine odaklanma: Güç kullanmak, yaygın olarak kullanılan bir sorun çözme yoludur. Sorunları, güç kullanarak çözmeye çalışan kişiler, sorun üzerine odaklanmak yerine o andaki pozisyonlarını ön plana çıkarırlar. Bu yöntemle bulunan çözümler kısa süreli olduğu gibi, taraflar arasındaki sorunu çözmek yerine daha çok büyütmektedir.

6. Duyguları dikkate alma: Kişilerarası sorun çözme sürecinde taraflar, hem kendi duygularını hem de karşı tarafın duygularını tanımalı ve uygun tepkiler geliştirmelidir. Sorun çözme süreci, taraflar kendilerini rahatlamış hissetmedikçe tamamlanmış sayılmaz. Bu nedenle kaybedenin olmadığı, her iki tarafın da kazandığı kazan-kazan yöntemi hariç, diğer yöntemlerle ulaşılan çözümler uzun süreli olmaz.

2.8. Çatışma Çözme Sürecinde Duyguların Önemi

Kişilerarası sorunlarda duygular işin içine girer ve genellikle duygular göz ardı edildiği için de sorunlara kalıcı çözümler bulmak güçleşir (Öğülmüş, 2004).

Bir çatışma durumunda öncelikle hissedilen duygular, öfke, üzüntü ve engellenmedir. Bu duygular, ilk bakışta olumsuz ve yıkıcı duygular gibi görünse de etkili biçimde ele alındığında, normaldir. Ancak kontrol edilmediğinde, sonu şiddetle biten davranışlara neden olabilir. Bu duyguları bastırmak da olumsuz bir davranıştır. Böyle yaparak kişiler, kendilerini baskı altına alırlar, kendilerine ve çevrelerine zarar vererek sorunun daha da büyümesine neden olabilirler.

Çatışmaları çözmede duygularımızın farkında olmak önemlidir. Duygularını tanıyıp fark edebilen kişiler, her duyguya uygun davranışı göstermek için çaba harcarlar. Yaşamın zor anlarında kendilerini doğru bir şekilde değerlendirerek, yanlış davranışlara sürüklenmez ve yaşadıkları duyguların geçici durumlar olduğunun farkına vararak bilinçli davranırlar.

Duygularının farkına varamayan kişilerse yaşadıkları anları, doğru değerlendiremediklerinden yanlış davranışlara sürüklenirler. Yanlış davranışlarsa beraberinde pişmanlıklar ve duygusal sıkıntılar getirir. Davranışlarımız bizim kendi seçimimizdir ve yaşadıklarımız seçimlerimizin sonucudur. Bu nedenle seçilen davranışların sonuçları kabullenilmeli ve sorumluluk alınmalıdır. Bu durum, yaşanan çatışmaların daha kolay çözümlenmesini sağlayacaktır (Yavuz, 2004).

İnsanlar kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileme potansiyeline sahiptir. Sorun çözme becerilerine sahip olan kişiler, bu potansiyel güçlerini bilinçli bir şekilde sorun çözme sürecinde kullanabilirler. Kendi duygularını da daha oluşurken fark edip, başarıyla yönetebilirler (Öğülmüş, 2004).

Çatışma çözme sürecinde, tarafların, birbirlerinin duygularını anlamaları, oldukça önemlidir. Birbirlerinin ne hissettiğini anlayan kişiler, yaşadıkları problemi çözme konusunda daha istekli olur ve daha kolay işbirliği yaparlar.

Yaşanan sorun çözümlendikten sonra taraflar genellikle mutluluk ve huzur gibi duygular içerisinde olurlar. Taraflardan birinin kendini kötü hissetmesine neden olan çözümler uzun süreli olmaz. Her iki tarafın da kazandığı çözüm, her iki tarafı da memnun eden çözümdür (Öğülmüş, 2004).

2.9. Çatışma ve Çatışma Çözmeyle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilerin hangi durumlarda çatışma yaşadıklarını ve çatışma yaşantısı sırasında nasıl davrandıklarını açıklayan bazı kuramsal yaklaşımlar vardır. Bir sonraki bölümde

bu yaklaşımların çatışmaya ve çatışma çözme davranışlarına ilişkin bakış açılarına yer verilmiştir.

2.9.1. Kişilik ve Gelişim Kuramlarına Göre Çatışma

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 içgüdüsüyle 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 baş edebilmek için, ailesi ve akranlarıyla çatışma yaşamaktadır. Bu dönemde arkadaş ilişkileri, aileyle olan ilişkilerin yerini almakta ve ergenin yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, süreklilik göstermese de ergenle ailesi arasında çatışmalara neden olmaktadır. Çatışma durumunda kişinin kaygılı olması vereceği tepkilerin daha saldırganca olmasına neden olmaktadır (Öğülmüş, 2005).

Ergenlikte yaşanan hızlı değişim ve gelişim, ergenin ruh sağlığını da etkilemektedir. Bu dönemde duygu durumundaki hızlı değişim ve bağımsızlık isteği ergenin arkadaşlarıyla özellikle de ailesiyle çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır. Ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte, gençler kendi başlarına hareket etme gereksinimlerini değerlendirmeye başlarlar. Bu dönemde kişisel kimliklerini tanımlamaya başladıkları için, yetişkinlerin yönergelerini kabul etmeyi gittikçe daha zor bulurlar. Öğretmenler bu genç bireylere kendi isteklerini ve kararlarını telkin etmeye çalıştıkça, gençler daha fazla direnir (Öğülmüş, 2005).

Ergenin ailesiyle yaşadığı çatışmalar genellikle, otorite, özerklik ve sorumluluktan kaynaklanırken, hemcinsleriyle ya da karşı cinsten olan arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmalar ise daha çok, kişilerarası davranış ve ilişki zorluklarıyla ilgili konulardan kaynaklanmaktadır (Carlton- Ford ve Collins 1988; Smetana 1989; Smollar 1985; Youniss Ve Hobart 1991; Akt. Kavalcı, 2001).

Piaget, çocuğun davranışını etkilemek için ödüllerin ve cezaların kullanılması gerektiğine inandıkları takdirde, yetişkinlerin çocuklarda özerkliğin gelişmesini engelleyeceklerini belirtmektedir. Piaget'ye göre ceza, davranışın dışsal olarak kontrol edildiği bir davranış yönetimi tekniğidir ve bu teknik, davranışı kontrol edilen kişinin körü körüne itaat etmesine (uyma davranışına), hile yapmasına ya da isyan etmesine yol açar. İtaatkarlığı seçen çocukların gereksinim duydukları tek şey, itaat etmektir; karar vermeleri gerekmez. Bu durumda bazı çocuklar cezadan kaçınabilmek için hileye başvururlar. Ödül ve ceza sistemine bu şekilde uyum sağlarlar (Akt. Öğülmüş, 2005).

Uygun olmayan davranışları nedeniyle çocukları cezalandırmak yerine, bu davranışlarının nelere yol açabileceğinin (sonuçlarının) vurgulanması, uygun olmayan davranışlarıyla ilgili farklı bakış açılarını incelemek üzere öğrencileri harekete geçirir. Öğrenciler öğretmenle konuşurken davranışlarının somut etkileri ve doğal sonuçları üzerinde odaklaşabilirler. Davranışı kontrol etmek için dışsal ödüllerin kullanılması, aynı zamanda kendi başına hareket etme ve özerklik gereksinimini de zayıflatmaktadır. Öğrenciler sınıfta kendi başlarına yapamadıklarını hissettiklerinde, hangi davranışın nasıl ve ne zaman sergileneceği konusunda kendilerini kontrol etmekten vazgeçerler (Öğülmüş, 2005).

Adler, insan davranışının biyolojik güçler değil, sosyal güçler tarafından belirlendiğini; kişiliğinse kişinin sosyal ilişkilerinin ve başkalarına karşı tutumlarının incelenerek anlaşılabileceğine inanmaktadır. Birey, kişisel ve sosyal amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla başkalarıyla işbirliği yapmakta ve onların gereksinimlerini de karşılama eğilimi içerisinde bulunmaktadır. Adler, insan davranışının sosyal bir ortamda gerçekleştiğini, sosyal ve psikolojik ait olma duygusu geliştirme gereksiniminin çocukluk dönemindeki en kritik durumlardan biri olduğunu savunmaktadır. Bir bireyin ait olma duygusu geliştirme kapasitesini ve insanlara katkıda bulunmaya istekliliğini belirtmek için "sosyal ilgi" terimini kullanmaktadır (Onur, 2000). Çatışma çözme sürecindeki uzlaşma ve işbirliği de sosyal ilgi çerçevesinde değerlendirilebilir.

Bazı gelişim kuramları, insan yaşamının, karşıtlıklar ve çatışmalar tarafından belirlendiğini savunmaktadır. Her değişim, karşıtlar arasındaki sürekli bir çatışmanın ürünüdür. Gelişim, varolan karşıtlıkların çözümü ve sonunda yeni karşıtlıkların ortaya çıkışı ile ilerler. Bireyin yaşamındaki karşıt güçler arasındaki çatışmanın sonucu bir uzlaşma değil, tümüyle yeni bir üründür (Onur, 2000).

Freud, Erikson ve Piaget insan gelişimini evrelere ayırarak inceleyen, önemli evre kuramcılarıdır. Bu kuramcılara göre, her evre, bireyin bir sonraki evreye geçmeden önce çözmek zorunda olduğu bir çatışma içermektedir.

Erikson, çatışmanın kişilik gelişimindeki önemini vurgulamıştır. Erikson insan yaşamını, her biri çözümlenmesi gereken bir çatışma veya kriz içeren sekiz psikososyal aşamaya ayırmıştır. Sosyal ve fiziksel çevreler, yeni taleplerde bulunduğu için her bir gelişim aşamasında bu çatışmalar ortaya çıkar. Birey bu çatışmalarla başa çıkabilmek için iki yoldan birisini seçmek durumundadır: Bunlar uyumlu veya uyumsuz yoldur. Birey sadece her bir gelişim aşamasındaki kriz çözüme kavuşturulduğunda ve kişilik değiştiğinde bir sonraki gelişim aşamasıyla uğraşmaya hazır olur (Akt. Schultz, 2002).

Örneğin, okul çağına gelen çocuk, başarıya karşı başarısızlık karmaşası yaşamaya başlar. Bu dönemde yaşanan çatışmalara, kişilerarası çatışmalar da eşlik eder. Çünkü bu dönemde çocuk kendini arkadaşlarıyla karşılaştırır, onlarla rekabet eder ve öne geçme çabası içerisinde olur ki, bu da kişilerarası çatışmalara neden olur.

Ergenlik dönemine gelindiğinde ise, oldukça zor ve anksiyeteye neden olan *kimlik krizi* yaşanmaktadır. Ergen kendisi için uygun olan kimliği bulabilmek için farklı roller denemelidir. 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 başarısız olan ya da zayıf bir kimlik geliştirmiş olan ergenler ise, yaşadıkları çatışmaları uyumsuz yollarla çözme eğilimi içerisinde olmaktadırlar (Schultz, 2002).

2.9.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma

Bandura'nın (1986) kuramı, insan davranışlarını, oluştuğu veya değiştiği sosyal bir ortam içinde ele aldığı için Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandırılmaktadır. Bu kuram, insanların, başkalarını gözlemleme ve davranışlarını model alma yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. Bu süreci başkalarının yaşantıları yoluyla öğrenme (vicarious learning) olarak ifade etmiştir. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit bir biçimde taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlerler. Bu öğelerin etkisi olaydan olaya farklılık gösterir. İnsanlar özellikle de çocuklar başkalarının davranışlarını

gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir de, içermeyebilir de (Akt. Öğülmüş, 2005).

Bandura'nın (1986) insan davranışlarını etkileyen modellerin özellikleriyle ilgili yaptığı araştırmalar, insanlar kendileriyle aynı yaş ve cinsiyetteki insanların basit davranışlarını, karmaşık davranışlara göre daha çok model aldıklarını göstermiştir. Düşmanca ve saldırgan davranışlar ise, özellikle çocuklar tarafından sıklıkla taklit edilen davranışlardır. Bandura'ya göre, tüm davranışlar başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını model alarak öğreniliyorsa, davranışın aynı yolla yeniden öğrenilmesi veya değiştirilmesi de mümkün olmaktadır. Çünkü, birey kendi davranışlarını gözlemleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunma ve gerektiğinde davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirme, kendi davranışlarını etkileme, yönlendirme ve kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler (Akt. Öğülmüş, 2005).

Ergenlik, kimlik gelişiminin olduğu bir dönem olduğu için ergen bu süreçte kendisine uygun yetişkin modelleri arar. Eğer etrafındaki yetişkinler yaşadıkları çatışmalara sağlıksız davranışlarla çözüm arıyorlarsa, ergen de bu modelleri gözlemliyor ve taklit etmeye başlıyor. Dolayısıyla ergen saldırgan davranışları öğreniyor ve kendi yaşadığı çatışmaları da aynı şekilde çözümlemeye çalışıyor. Bu kuram davranışların yeniden öğrenilmesinin ve değiştirilmesinin mümkün olduğunu savunuyor. Dolayısıyla yapıcı çatışma çözme davranışları, eğitimle kazandırılabilir.

2.9.3. Davranışçı Kuram ve Çatışma

Davranışçılara göre 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 olduğunu belirterek, sorumlu davranışın önemini vurgulamış, ödül ve cezanın, sosyal davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak cezanın aşırı düzeyde kullanımının şüpheci, çekingen ve tepkisiz bir kişilik gelişimine yol açabileceğini belirten Skinner, sorumlu davranışın geliştirilmesinde, öğretmenin daha çok olumlu pekiştireçleri kullanarak öğrencinin başkalarına yönelik olumlu duygular hissedebilme kapasitesini geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır (Akt. Şimşek,1999).

Hall, Axelrod, Fondopuolos ve Shellman (1986), davranışçı yaklaşımın kullandığı ceza uygulamalarına yönelik bazı eleştiriler bulunduğunu belirterek, bu eleştirileri şöyle açıklamışlardır: İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmaktan çok yavaşlattığı, istenen davranışın nasıl olması gerektiğini belirtmediği, kaçma ve kaçınma davranışlarına neden olduğu, kişisel kendiliğindenliği (personal spontaneity) ve esnekliği engellediği ve çocuğu istenmeyen davranışlara (örn. yalan söylemek) sevk etmesi yönünde eleştiriler bulunduğunu belirtmektedirler. Ancak bu istenmeyen sonuçların, hatalı uygulamalardan kaynaklandığını, aslında etkili bir biçimde kullanılabildiğinde, cezanın birçok istenmeyen davranışı ortadan kaldırdığını belirtmektedirler (Akt. Şimşek, 1999).

Okulda istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin bu davranışları karşısında verilen ceza yöntemleri, öğrencilerin sorunlu davranışlarının değiştirilmesinde etkili yollar olarak görünse de, daha çok problemlerini tek başına çözmeyen, otoriteye bağımlı bir birey anlayışını güçlendirmekte olduğundan savunulabilir uygulamalar olarak görülemez. Bu kurama göre, tüm davranışlar çevresel uyarıcılar tarafından biçimlenmekte ve aynı biçimde yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilmektedir. Bu nedenle sorunlarını yetişkin yardımı olmaksızın, kendi aralarında etkili bir biçimde çözebilme yolları öğrencilere beceri programlarıyla öğretilebilir ve yeni davranışlar kazandırılabilir.

2.9.4. Hümanistik Yaklaşım ve Çatışma

Hümanistik yaklaşımın öncülerinden Rogers (1994) insanı, seçim yapabilen ve bu biçimde kendi olanaklarını geliştirebilen bir varlık olduğunu savunmaktadır. Rogers, demokratik eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insan modelinin temel özeliklerini şöyle belirtmektedir: Kendinden kaynaklanan eylemleri ortaya koyma ve bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilme, mantıklı kararlar verme ve kendini yönlendirebilme, başkalarının aktardıklarını değerlendirme yeteneğine sahip olma, eleştirel düşünebilme, başkalarının isteklerine göre değil, kendi amaçları için çaba harcayabilme, değişik etkinlikleri başkalarıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirebilmedir.

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

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

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

İnsancıl yaklaşımı benimseyen disiplin modellerinden Gordon'un Modeli, Glasser'ın Modeli ve Dreikurs'un Modeli davranışçı yaklaşımın tersine, öğrencinin merkeze alındığı bir sınıf ve okul ortamı hedeflenmektedir. Bu disiplin modellerinde, öğrencinin disipline edilmesinde otoritenin güç kullanımı yerine, bu gücün paylaşımı esas alınmaktadır. Buna göre öğretmen, artık bir otorite olmaktan çok, öğrencilerini birer birey olarak kabul eden ve grubu yöneten bir lider olarak düşünülmektedir.

2.9.4.1. Gordon Modeli

Gordon (2005), öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmek için belirtileri ortadan kaldırmak yerine, sorunun özünü araştırmaya ve onu iyileştirmeye yönelik yeni bir yöntem önermektedir. Kaybeden-yok yöntemi, çıkarlar çatıştığında, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiç kimsenin kaybetmeden kazanacağı bir çatışma çözme yöntemidir.

Gordon'un modelinde çatışmalar, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında sağlıklı, yıkıcı olmayan, doğal olaylar gibi görülür ve öğretmenlerin de çatışmaları ilişki zedeleyici değil, ilişkileri güçlendirici olarak görmelerine yardımcı olunur. Çatışma, çözümlenmesi gereken bir sorun olarak tanımlanır ve bundan sonra çözümler aranır.

Her iki tarafın da kazanması esasına dayanan kaybeden-yok yönteminde kimse ötekinin üzerinde olmadan, biri diğerini ezmeye çalışmadan, taraflar kendi duygu ve gereksinimlerini dile getirerek aralarında çift yönlü yatay bir ilişki kurarlar. Bu yöntemde gücün yeri yoktur. John Dewey'in sunduğu altı aşamalı sorun çözme yöntemine dayanan bu yöntem bir süreç olarak şu basamaklardan oluşmaktadır (Gordon, 2005):

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.

Öğrencinin öz-denetiminin ve sorumluluk duygusunun gelişimini amaçlayan bu modele göre sınıftaki disiplin sorunlarının çözümünde, geleneksel yöntem olan ve otoritenin güç kullanımına dayalı olan ödül, ceza ve baskı yöntemlerinin, öğrencinin değişimine yardımcı olmaktan çok istenen yöndeki değişimi engellediği savunulmaktadır. Gordon, baskı, ödül ve ceza uygulamalarına alternatif, öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirici, etkili bir iletişimin (etkin dinleme, ben iletileri, kabul dili), söz konusu değişimi sağlamada oldukça etkili olduğunu belirtmektedir (Gordon, 2005).

2.9.4.2. Glasser Modeli

Glasser'a (1990) göre birey temel gereksinimleri tarafından harekete geçirilir. Tüm davranışlar dünyayla en iyi şekilde başa çıkma çabasına ve bu gereksinimleri en iyi şekilde doyurabileceği düşüncesine dayalıdır.

Diğer kuramlar genelde davranışı başlatan, harekete geçiren birincil gücün canlının çevresindeki dünyaya yönelik algıları olduğunu ileri sürer. Davranışçı terapiden psikanalize kadar geniş bir dağılımda yer alan pek çok psikolojik yöntem insan davranışının çevresindeki olaylara, güçlere tepki ya da yanıt olduğunu söyler. Glasser ise, buna karşı çıkar ve düşünme, hissetme, yapma gibi eylemler dış uyaranlara bir tepki değildir. Tüm davranışlar, kalıtsal olarak getirilen temel gereksinimlerimizden birini ya da bir kaçını doyuma ulaştırabilme amacında olduğundan birey tarafından seçilmektedir. Hatta her an bilincinde olmasak bile günlük davranışlarımızı seçeriz. Yaptıklarımızı düşündüklerimizi hatta duygularımızı bile biz seçeriz. Çünkü yaptıklarımız ve düşündüklerimiz gibi duygularımız da bizim davranışsal sistemimizin ürünüdür (Akt. Şimşek, 1999).

Bu modele göre, öğrenciler üzerinde güç kullanmadan onların temel gereksinimlerini karşılamaları sağlanmalıdır. Gereksinimlere diğer insanları kontrol ederek doyum sağlamaya çalışmak kişilerarasında önemli sorunlar yaratabilir. Bu nedenle, birey başkalarının gereksinimlerini karşılamalarına engel olmadan kendi gereksinimlerini karşılamalıdır (Glasser, 1990).

Bu temel gereksinimler, hayatta kalma, ait olma, güç, eğlence ve özgürlüktür. Temel gereksinmeleri karşılanan ve engellenme yaşamayan öğrenciler, okulu daha huzurlu ve güvenli bir ortam olarak algılarlar. Glasser, bu nedenle okullarda yapılması gerekenleri; öğrencinin ve öğretmenin daha az engellendiği, öğrenciye özgürlüğün tanındığı, öğrencilerin kendilerini okula ait hissettikleri ve bir miktar güce sahip olabildikleri, öğrenme etkinliklerinin daha eğlenceli bir hale getirildiği bir okul ortamı oluşturmaktır (Glasser, 1990).

Bu modelde öğrenci ve öğretmen, olumlu ve motive edici bir sınıf ortamının yaratılmasından birlikte sorumludurlar ve bu nedenle de sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen, öğrencilerle işbirliği içerisindedir. Öğrenciler, kendi seçimlerini yapabilecek ve bu seçimlerinin sorumluluklarını alabilecek güce sahiptirler. Sınıf kurallarının ihlali durumunda öğretmen, baskı ya da zorlama yapmadan, öğrencinin kendi davranışını değerlendirmesine yardım etmeye çalışır. Bu arada öğrenciye alternatif davranışlar da gösterebilir. Bununla birlikte öğretmen, problem davranışları önlemek için bir plan yapar. Gerektiğinde, öğrencinin problem davranışına uygun olan sonuçları belirler ve öğrencinin, davranışının sorumluluğunu bu mantıksal sonuç yoluyla almasına yardımcı olur (Akt. Şimşek, 1999).

2.9.4.3. Dreikurs Modeli

Dreikurs Modeli, insancıl yaklaşımı benimseyen bir disiplin modeli olup, demokratik bir öğretimden ve sınıf ortamından yararlanarak, öğrencilerin benlik saygılarının olumlu yönde geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Dreikurs ve Cassel (1991), insanın sosyal bir varlık olduğunu ve onun temel gereksinmesinin ait olmak olduğunu belirtmektedirler. İnsanın tüm davranışlarını bir amacı olduğunu ve bu davranışın yöneldiği amacı kavramadan insan davranışlarının tam olarak anlamanın mümkün olmadığını belirtmektedirler. İnsanın gerçeği olduğu

gibi göremediği ve gerçeği algılamasının bazen hatalı ya da tamamen yanlış olabileceğini belirtmektedirler.

Dreikurs, aynı sınıf ortamında bir araya gelen farklı sosyo- ekonomik yapıya sahip çok sayıda öğrencinin grup içinde bir yer edinmeye çalıştığını belirtmektedir. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin ve akranlarının sosyal ve akademik beklentilerine uyarak ve grubun dayanışmasına yararlı katkılarda bulunarak ait olma ve kabul edilme duygusu geliştirirler. Bazı öğrencilerin kabul edilme girişimleri sonuçsuz kalır ve cesaretleri kırılır. Bu öğrenciler sosyal ait olma gereksinimlerini karşılamak için uygun bir araç olarak algıladıkları şeyde başarısız oldukları zaman, statü kazanmak için alternatif aramaya ve antisosyal yöntemlere yönelmeye başlarlar. Sınıfta, öfkeli ve herkese meydan okuyan bir asi, kötü niyetli bir zorba, hatta umutsuz bir uykucu olmak bile, bu öğrencilerin kendilerince statü, kabul ve sosyal ait olma duygusu kazanmak için başvurdukları yollardır (Öğülmüş, 2005).

Dreikurs, gelişim sürecinde yetişkinlerle ilişki halindeki tüm çocukların sosyal aşağılık olma duygularını tattıklarına inanmaktadır. Pek çok öğrenci, anababaları, akranları ve öğretmenleri tarafından kendisine değer verildiği ve kabul edildiği için bu duyguların üstesinden gelmektedir. Bu tür bir kabul, kişisel güvenliğin ve sosyal konumlarında kendine güvenin temelini oluşturur; öğrencilerin başkalarıyla karşılıklı yararlar doğrultusunda grup oluşturma gereksinimlerini güçlendirir. Bazı öğrenciler ise, bu kadar şanslı değildir. Sürekli olarak kardeşleriyle ya da sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılmak, bu çocukların sosyal aşağılık duygularını artırır ve çocukları bu duyguları ödünleyecek yeni yollar bulmaya ya da sosyal katılımdan geri çekilmeye zorlar (Öğülmüş, 2005).

Bu ilkelerden yola çıkarak demokratik bir sınıf ortamı ve demokratik bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden en önemlisi, öğrencinin karar vermeye ve kararlarının sorumluluğunu almaya teşvik etmektir. Bunun sağlanabilmesi için de öğrencinin bir bütün olarak anlaşılması gerekmektedir. Öğrencinin anlaşılabilmesi için, onun temel gereksinimi olan "ait olma" gereksiniminin karşılanmasına yönelik girişimlerinin göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğunu belirten Dreikurs ve Cassel (1991), bu gereksinimi karşılama yönündeki girişimlerin kimi zaman öğrencinin kendisine ve başkalarına zarar verebilecek biçimde gerçekleşebildiğini belirtmektedir (Akt. Şimşek, 1999).

İletişime de oldukça önem verilen modelde, iletişimin temelde saygıya dayalı olması gerektiği, söz konusu problem davranışlarla başa çıkabilmek için, geleneksel disiplin yöntemleri olan ödül ve ceza uygulamalarından vazgeçilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Öğrencinin benlik saygısını olumsuz yönde etkilemeyen, daha çok onun öz-güvenini ve öz-denetimini artırmada daha işlevsel olan *doğal ve mantıksal sonuçlar* olarak adlandırılan yöntemler önerilmekte ve çocukla iletişimin empatik olması gerektiği belirtilmektedir (Şimşek, 1999).

2.10. Çatışma Çözme İle İlgili Eğitim Programları

Sweeney ve Carruthers (1996) çatışma çözme programlarını, "öğrencilerin çatışmalarla ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan, kişilerarası çatışmaları problem çözme becerilerini kullanarak çözmelerini sağlamak amacıyla düzenlenmiş amaç ve konuları olan, planlanmış, ardışık eğitimsel etkinlikler takımı" şeklinde tanımlamaktadırlar.

Öğülmüş, (1996) liselerde yaşanan şiddet olaylarındaki artışın önlenmesi için okullarda yaşanan çatışmaların şiddet içermeyen yollarla çözümlenmesi ve uzlaşma gibi konularda eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Hazırlanan bu tür programlara öğrencilerin, öğretmenlerin, yönetici ve okulda görevli diğer kişilerin katılarak çatışma çözme becerilerinin kazandırılması gerektiğini ileri sürmüştür.

Deutsch (1993), çatışma çözme eğitim programlarının, etkili ve işbirlikçi problem çözmeyi sağlayacak tutum, bilgi ve becerileri yavaş yavaş aşıladığını ifade etmiştir. Çatışma çözme becerilerini öğrenen bireylerin burada öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumları yaşamın tüm yönlerinde kullanmaya başlayacakları göz önüne alındığında, çatışma çözme becerileri eğitim programlarının bireylerin pek çok alandaki problemlerini çözmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Bazı araştırmacılar, küçük gruplara uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarından az sayıda öğrencinin yararlandığını, bunun yerine çatışma çözme eğitim programlarının müfredat programlarının içine yerleştirilerek tüm öğrencilerin yararlanacağı şekilde uygulanması gerektiğinin önemine değinmişlerdir. Bu şekilde çatışma çözme becerileri eğitimi alan öğrencilerin öğrenme becerilerini de zenginleştireceklerini belirtmişlerdir (Deutsch 1993; Johnson ve Johnson,1995).

2.11. Okullarda Çatışma Çözme Eğitimine İlişkin Yapılan Bazı Araştırmalar

Öğrencilere yapıcı sonuçları olan çatışma çözme becerilerini öğretmek ve sahip oldukları yıkıcı çatışma çözme becerilerini değiştirmek amacıyla geliştirilen ve uygulanan pek çok çatışma çözme eğitim programı vardır. Bu eğitim programlarının etkililiğini sınamak amacıyla yurt dışında çok fazla sayıda araştırma varken, Türkiye'de konuyla ilgili araştırmaların sayısında da son yıllarda artış görülmektedir. Aşağıda öncelikle yurt dışında, sonra da Türkiye'de okullarda uygulanan çatışma çözme eğitim programlarının etkililiğini sınamak amacıyla yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.11.1. Okullarda Çatışma Çözme Eğitiminin Etkililiğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Çatışma çözme eğitimiyle ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların oldukça çok sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Öğrencilerin çatışmalara gösterdikleri tepkileri inceleyen çalışmalar, öğrencilerin bir çatışma durumunda, problem çözme ve uzlaşma-işbirliği yöntemlerinden daha çok, öğretmenden yardım isteme, kavga etme ya da kaçma davranışlarında bulunduklarını göstermiştir (Haar ve Krahe, 1999; Morrison, Kamps, Garcia, Parker ve Dunlap, 2001; Newman, Murray ve Lussier, 2001; Stevens, 2003).

Johnson ve Johnson (1991), arabulucu yoluyla çatışma çözme eğitim programının etkililiğini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere 6 hafta boyunca arabuluculuk eğitimi verilmiş, eğitimi alan ve almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Eğitimi alan öğrencilerin, eğitimi almayan öğrencilere oranla çatışmalarını daha yapıcı bir tutum içerisinde ve çatışma çözme becerilerini kullanarak çözdükleri ortaya çıkmıştır. Eğitimi almayan öğrencilerse yaşadıkları çatışmaları yıkıcı çatışma çözme yollarını kullanarak ve öğretmenlerinden yardım isteyerek çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. .

Hughes (1991) ise, çatışma çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamış, kontrol grubundaki öğrencilere

ise, 2 saatlik çatışma çözmeyle ilgili bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları, çatışma çözme davranışları ve disiplin olayları incelenmiştir. Sonuçlar, deney grubuna uygulanan eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri kazanmalarında ve disiplin olaylarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Lane ve Whirter (1992), çatışma çözme eğitiminin, okullardaki disiplin olaylarını azalttığını gösteren çeşitli araştırmalar olduğunu belirtmişlerdirç Örneğin, Hawai'de bir okulda yapılan böyle bir çalışma sonucunda okuldaki kavgaların sayısının 83'ten 19'a düştüğü, New York'da bir okulda bu olayların %50'ye düştüğü, Arizona'daki bir okulda ise her ay şiddete dönük olayların sayısında ortalama %47'lik bir azalma olduğu ortaya çıkmıştır.

Johnson ve Johnson (1996), ilköğretim düzeyindeki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamışlardır. Eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yapıcı çatışma çözme becerilerini kullanarak, bir yetişkin yardımı olmadan tek başlarına ve kısa zamanda çözebildiklerini, eğitimi almayan öğrencilerin ise, çatışmalarını tek başına çözemeyip, öğretmenden yardım alarak ve daha uzun zaman harcayarak çözdüklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmadan birkaç ay sonra bile deney grubundaki öğrencilerin, öğrendikleri becerileri hatırladıkları gözlemlenmiştir.

Çatışma çözme eğitiminin etkililiğini sınamaya yönelik yapılan farklı araştırmalar, çatışma çözme eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin, eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere oranla akademik başarılarında artış olduğunu, bir çatışma durumunda daha uzlaşmacı bir tutum içerisinde olduklarını, çatışma çözme sürecini doğru olarak bildiklerini ve günlük yaşamda kullanabildiklerini göstermiştir (Brown, 1992; Stevahn, Johnson ve Johnson, 1997).

Palmer ve Roessler (2001), yedi oturumdan oluşan kendini koruma ve çatışma çözme becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin sınıf içi çatışmalarını çözmeye olan etkisini incelemişlerdir. Eğitimden geçen öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre iletişim becerilerinde artış olduğu, haklarını daha iyi savundukları ve kendilerine güven duymaya başladıkları görülmüştür.

Woody (2001), lise öğrencilerine uyguladığı çatışma çözme eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında okuldaki tüm örencilere eğitim vermiştir. Sonuçlar, öğrencilerin çatışma durumlarında daha az saldırgan davranışlarda bulunduklarını, yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandıklarını ve bunları çatışma durumlarında kullanabildiklerini göstermiştir.

Yapılan başka bir araştırmada, Stevahn, Schultz, Johnson ve Johnson (2002), beş oturumdan oluşan ve lise öğrencilerine uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programının etkililiğini incelemişlerdir. Bulgular, eğitimden geçen deney grubundaki öğrencilerin, böyle bir eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilere oranla, çatışma durumuna karşı daha olumlu ve uzlaşmacı bir tutum içerisinde olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim sonrasında arabuluculuk süreci basamaklarını etkili bir biçimde yürütebildikleri de gözlenmiştir.

Benzer şekilde Stevahn (2004) tarafından yapılan çalışmada da, ilköğretimden liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik başarıdaki öğrencilere çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çatışma çözme sürecinin basamaklarını öğrendiklerini ve günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları çözmede bu becerilerini doğru bir biçimde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarında da artış gözlemlenmiştir.

Richardson, Lane ve Garon (2003), ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye, çatışma çözme eğitimi vermişlerdir. Eğitimin okul atmosferi ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uyguladıkları eğitim sonrasında, öğrencilerin çatışmaya olan bakış açılarının değiştiğini, çatışmayı olumlu bir biçimde tanımladıklarını, yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıklarını, okulu daha güvenli ve barış dolu bir ortam olarak algıladıklarını gözlemlemişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, genel olarak bir çatışma çözme eğitim programının geliştirilip, uygulanması ve programın etkililiğinin incelenmesi üzerine odaklanmış ve bu araştırmalarda öntest, sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla bazı araştırmalarda çatışma çözme eğitimi, bazılarında arabulucu yoluyla çatışma çözme eğitimi, bazılarında ise her iki programın birlikte uygulanması üzerine odaklanmıştır. Sonuç olarak, yapılan çalışmalarda değişik öğretim kademelerindeki ve üniversite öğrencileri üzerinde okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programlarının, öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu, okul içerisinde şiddete bağlı disiplin olaylarında azalma sağlayarak okul ortamında olumlu değişmelerin yaşanmasını sağladığı görülmüştür.

2.11.2. Okullarda Çatışma Çözme Eğitimine İlişkin Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar

Çatışma çözme eğitimiyle ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların yurt dışındakiler kadar çok sayıda olmadığı görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Pekkaya (1994), arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanmasının ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelediği bir çalışmada deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi vermiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim vermemiştir. Verilerin analizi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik gelişimlerinde, liderlik becerilerinde ve saldırgan davranışlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubundakilerin verilen eğitim sonrasında algıladıkları problem sayısında bir azalma olmamakla birlikte, kontrol grubundakilerin algıladıkları problem sayısındaki artışın deney grubunda görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda yapılan başka bir araştırmada Koruklu (1998), arabuluculuk ve çatışma çözme konusunda verilen eğitimin, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, kontrol gruplu ön test- son test modeline uygun deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney grubunu oluşturan 10 öğrenciye "Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitimi" programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 10 öğrenciye ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitime katılan öğrencilerin, eğitimden sonra yaşadıkları çatışmaları çözerken, şiddete dayalı saldırgan davranışlar yerine, uzlaşmacı ve işbirlikçi problem çözme davranışlarını daha çok kullandıkları görülmüştür.

Kavalcı (2001), Johnson ve Johnson'ın (1997) modeline uygun olarak hazırladığı çatışma çözme becerileri eğitim programının, üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitiminin öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösterirken, cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Benzer şekilde Çoban (2002), çatışma çözme eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine olan etkisini incelediği çalışmada verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Taştan (2004), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri kazanmaları ve akran çatışmalarını akran arabuluculuk sürecini kullanarak çözmelerine yardımcı olacak, bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı çatışma çözme eğitim programı ve akran arabuluculuğu eğitim programı geliştirmiş ve etkilerini deneysel olarak test etmiştir. Araştırmanın sonucunda, verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği belirlenmiştir. Uygulanan akran arabuluculuğu eğitim programının ise, akran arabulucularının akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulamalarında ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sarı (2005), akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, iki deney ve bir kontrol grubunda bulunan 70 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. 10 hafta süren çalışmada, deney gruplarından birinde dersler akademik çelişki yöntemiyle, diğer deney grubunda değer çizgisi yöntemiyle, kontrol grubunda ise, güdümlü tartışma yöntemine göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına "çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği" öntest ve sontest olarak verilmiştir. Sonuç olarak, akademik çelişki ve değer çizgisi yöntemlerinin öğrencilere çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür.

Türkiye'de çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının etkililiğini incelemek amacıyla yapılan çalışmalarda genellikle, öntest, sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, yapılan çalışmalar bu tür programların çatışma çözme becerileri kazandırmada ve okulda şiddet içerikli davranışların azalmasını sağlamada etkili olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Çatışma Çözme Eğitim Programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma deseninde gruplar ve yapılan işlemler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	**Öntest (ÇÇDBÖ)**	**İşlem**	**Sontest (ÇÇDBÖ)**	**İzleme (4 hafta sonra) (ÇÇDBÖ)**
Deney Grubu	X	ÇÇEP (9 hafta)	X	X
Kontrol Grubu	X	-----	X	X

X: Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ)
ÇÇEP: Çatışma Çözme Eğitim Programı
-----: Herhangi bir işlem yapılmamıştır

Bu araştırmada öğrencilere olumlu çatışma çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan çatışma çözme eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yansız olarak belirlenen deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Tablo 1'de de görüldüğü gibi Deney grubuna dokuz 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 değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ verilmiştir.

Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin uzun süreli bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına tekrar ÇÇDBÖ 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, 1993).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adana İli, Seyhan İlçesi'nde bulunan Fatih Ticaret Meslek Lisesi'nde, 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 30 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışma için toplam 135 öğrenciye, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayan öğrencilerin 88'i erkek, 47'si kız olup, yaşları 15-17 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması ise 16'dır. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme ve Saldırganlık alt ölçeklerinden elde edilen veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme ve Saldırganlık Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Ranjı

Alt ölçekler	$\overline{X}$	**Ss**	**Ranj**
Problem Çözme	46,50	3,10	40–50
Saldırganlık	25,73	4,68	19–35

Öğrencilerin seçimi, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre yapılmıştır. ÇÇDBÖ'nün alt ölçeklerinden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak

amacıyla, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmış; çarpıklık değerinin .64 ve basıklık değerinin ise .85 olduğu saptanmıştır.

Ön uygulama sonunda ölçekten en düşük ya da en yüksek puan alan öğrenciler, dağılımın normalliğini bozacağından tamamen çalışma dışında tutulmuştur. 135 öğrencinin problem çözme alt ölçeğinden, puanların aritmetik ortalaması ile -1.0 standart sapma sınırları arasında, saldırganlık alt ölçeğinden ise puanların aritmetik ortalaması ile +1.0 standart sapma sınırları arasında puan alan kişiler, deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için seçilmiştir. Buna göre problem çözme alt ölçeğinden 40-50 arası ve saldırganlık alt ölçeğinden 19-35 arası puan alan ve yukarıdaki özelliklere uygun olan toplam sadece 30 öğrenci saptanmıştır. Bu 30 öğrencinin yansız olarak deney ve kontrol grubuna atanmasıyla araştırma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Gruplar / Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	7	4	11
Erkek	8	11	19
Toplam	15	15	30

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık alt ölçeklerinden aldıkları öntest puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. İki grubun puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme ve Saldırganlık Alt Ölçeklerinden Aldıkları Öntest Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

	Deney Grubu n=15		**Kontrol Grubu n=15**			
Alt ölçekler	$\overline{X}$	**Ss**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Problem çözme	46.20	3.29	46.80	2.98	.52	.61
Saldırganlık	25.80	4.41	25.67	5.11	.08	.94

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Problem Çözme ve Saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık puanları bakımından istatistiksel olarak eşit düzeyde oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

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. 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. ÇÇDBÖ'nün Bu Çalışma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

ÇÇDBÖ'nün geçerliği benzer ölçek geçerliği ile incelenmiştir. Bu amaçla ÇÇDBÖ, McClellan (1997) tarafından geliştirilen ve Taştan (2004) tarafından "Çatışmalarınızı Nasıl Çözüyorsunuz?" adıyla Türkçeye uyarlanan Çatışma Çözme Ölçeğiyle (ÇNÇÇÇÖ) birlikte Fatih Ticaret Meslek Lisesi'nin 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır. İki ölçeğin puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. ÇÇDBÖ'nün benzer ölçek geçerliği için yapılan istatistiksel analiz sonucunda ÇÇDBÖ'nün saldırganlık alt boyutuyla, ÇNÇÇÇÖ'nün yıkıcı davranışlar alt boyutu arasındaki korelasyon (r= .59), ÇÇDBÖ'nün problem çözme alt boyutuyla, ÇNÇÇÇÖ'nün yapıcı davranışlar alt boyutu arasındaki korelasyon ise (r= .43) olarak bulunmuştur.

Buna göre, ÇÇDBÖ'nün alt ölçekleriyle, ÇNÇÇÇÖ'nün alt ölçekleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bir maddenin, ölçeğin tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğini saptamak amacıyla, iki alt ölçekte yer alan maddelerin ayrı ayrı madde toplam korelasyonlarına bakılmış, sonuçta, saldırganlık alt ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının 0.19 ile 0. 57 arasında değişim gösterdiği, problem çözme alt ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının ise 0.28 ile 0.57 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı olup, madde ayırt edicilik düzeyleri bakımından maddelerin iyi derecede oldukları söylenebilir.

ÇÇDBÖ'nün güvenirliği test tekrar test yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması, Fatih Ticaret Meslek Lisesi'nin 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 120 öğrenciye, bu ölçeğin 15 gün arayla uygulanmasıyla yapılmıştır.

ÇÇDBÖ'nün test tekrar test güvenirlik analizi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan "saldırganlık" ve "problem çözme" alt boyutlarının güvenirlik katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin saldırganlık boyutu için r= .72, problem çözme boyutu için ise r= .71 değerleri bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tutarlı ölçüm yaptığını göstermektedir.

Ayrıca, ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin, 12 maddeden oluşan saldırganlık alt ölçeğinin iç

tutarlılık katsayısı r= .75 ve 12 maddeden oluşan problem çözme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise r= .81 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar, ölçeğin güvenirliğinin araştırmada kullanmak için yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

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. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu programda da bu konulara yer verilmiştir. Çatışma çözme eğitim programı, öğrencileri çatışma ve çatışma çözme davranışları hakkında bilgilendirmeyi, onlara iletişim becerilerini kazandırmayı, çatışma çözme basamaklarını öğrenerek çatışmaların çözümünde problem çözme yöntemini kullanmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmış bir programdır.

Programın hazırlanmasında, ilgili kuramsal yaklaşımlardan, daha önce hazırlanmış olan ve değişik araştırmalarda kullanılan iletişim becerileri eğitim programından (Çam, 1997); ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan arabuluculuk ve çatışma çözme programlarından (Pekkaya, 1994; Koruklu, 1998; Çoban, 2002; Taştan, 2004); üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan çatışma çözme programından (Kavalcı, 2001) ve konuyla ilgili olan diğer kaynaklardan (Johnson ve Johnson, 1992; Teolis, 2002; Martin, Waltman ve Greenwood, 2002; Bridge, 2003; Stiefenbofer, 2003; Türnüklü, 2003,Kulaksızoğlu, 2003) yararlanılmıştır.

Program, haftada bir gün, ortalama 50 dakika süren oturumlarla dokuz hafta sürmüştür. Bu program, önceden belirlenen amaç ve hedef davranışları kazandırmaya dönük etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinliklerin amacına uygun olup olmadığını, belirlenen sürenin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek için gerçek uygulamadakinden farklı bir çalışma grubuyla deneme uygulaması yapılmıştır.

Bu deneme uygulamasında programdaki bazı oturumlar için sürenin yeterli gelmediği ve bazı etkinliklerin tam olarak anlaşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle bazı oturumlarda değişiklikler yapılmış, programa son hali verilerek gerçek uygulamaya başlanmıştır.

Dokuz oturum olarak yapılandırılan çatışma çözme eğitim programında yer alan konular şunlardır: Çatışma konusunda bilgi sahibi olma, yaşanan çatışmaları, çatışma çözme davranışlarını ve kişilerarası iletişimi engelleyen faktörleri fark etme, ben dili ve sen dili arasındaki farkı anlama ve ben dilini kullanabilme, etkin dinleme ve empatik düşünme becerisi kazanma, duygu ve düşünceleri birbirinden ayırt edebilme ve duyguları anlayabilme, öfkeyi kontrol etme becerisi kazanma ve çatışmaları çatışma çözme basamaklarına uygun olarak çözebilme (olumlu ve etkili bir ortam oluşturma, algıları netleştirebilme, kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklaşabilme, olumlu enerjinin paylaşımı, önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlayabilme, beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirebilme, uygulanabilir seçenekler belirleme, her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapabilme).

Her oturumda kazandırılacak beceriler ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu becerileri geliştirmeye yönelik grup etkinliklerine yer verilmiştir. Her oturumun sonunda, öğrencilere günlük yaşamda uygulamaları için önceden hazırlanmış olan çalışma formları ev ödevi olarak verilmiştir.

Bu programda, yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak için farklı teknik ve etkinliklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okulda, evde ve günlük yaşam içerisinde sıklıkla yaşadıkları ya da yaşama olasılıkları yüksek olan çatışma senaryoları rol oynama tekniğiyle canlandırılmış, kendini gözlemleme, ev ödevlerinin verilmesi ve bunların her oturumda incelenmesi, bilgi verme, tartışma, açık uçlu sorular sorma gibi tekniklerin kullanılması, yapılan çalışmaların daha etkili olmasını sağlamıştır.

3.4.1. Çatışma Çözme Eğitim Programının Genel Amaçları

Çatışma çözme eğitim programının, yapılandırıldığı biçimde uygulanması durumunda, şu amaçlara ulaşılması beklenmektedir: Öğrenciler;

1. Çatışmanın ne olduğunu öğrenirler,

2. Çatışmaların yaşamın özünde bulunan, yaşamın doğal bir parçası olduğunun farkına varırlar,

3. Kendi yaşadıkları çatışmaların ve çatışma çözme davranışlarının farkına varırlar,

4. Yapıcı ve yıkıcı çatışma çözme davranışları hakkında bilgi sahibi olurlar,

5. Kişilerarası iletişimi engelleyen ve çatışmalara neden olan davranışları öğrenirler,

6. Çatışma çözmede iletişim becerilerinden yararlanırlar,

7. Çok yönlü düşünebilme ve farklılıklara saygı göstermeyi öğrenirler,

8. Öfke kontrolü konusunda bilgi sahibi olurlar,

9. Çatışma çözme basamaklarını doğru bir biçimde kullanabilme konusunda beceri kazanırlar,

10. Problem çözme becerilerini geliştirirler,

11. Çatışmaların her iki tarafın da yararına olacak şekilde çözümlenmesinin, bireylerin yaşamına getireceği uyumu farkederler,

12. Günlük yaşamda okul ortamında yaşanan çatışmaların çözümünde fiziksel şiddet içeren davranışları azaltmaya yönelik alternatif davranışlar geliştirirler.

3.4.2. Çatışma Çözme Eğitim Programının Oturumlara Göre Amaç, Hedefleri

Deney grubuna uygulanan eğitim programının her bir oturumuna ilişkin amaç ve hedef davranışlar genel olarak aşağıda verilmiştir. Ayrıca, eğitim programının her bir oturumunda yapılan çalışmalar ve sürece ilişkin değerlendirmeler Ek-2'de ayrıntılı olarak yer almaktadır.

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

Amaç: Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmalarını; grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve çatışma konusu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Grup lideriyle ve birbirleriyle tanışırlar.
2. Grubun amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Grupta uymaları gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Çatışma ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

İkinci Oturum: Yaşadığımız Çatışmalar ve Çatışma Çözme Davranışları

Amaç: Öğrencilerin çatışmanın yaşamımızdaki önemini kavramalarını, çatışma çözme davranışlarını ve bu davranışların çatışmanın sonucuna olan etkisini görmelerini sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Çatışmanın yaşamın her anında karşılaşılabilecek kaçınılmaz ve olağan bir durum olduğunu anlarlar.

2. Yaşanan çatışma durumlarında, verilen tepkileri bireylerin kendilerinin seçtiğini fark ederler.

3. Yaşanan çatışmalara gösterilen farklı davranışları (saldırganlık, kaçma, problem çözme) ve bu davranışların çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlarlar.

4. En etkili çatışma çözme yolunun problem çözme olduğunu öğrenirler.

Üçüncü Oturum: Kişilerarası İletişimi Engelleyen Faktörler ve Ben Mesajları

Amaç: Öğrencilerin, günlük yaşamda kişilerarası iletişimi engelleyerek çatışmaların yaşanmasına neden olan faktörlerin neler olduğunu, sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlayarak ben dilini kullanabilme becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

1. Kişilerarası iletişimin tanımını ve önemini öğrenirler.
2. Kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini öğrenirler.
3. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlarlar.
4. Ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar.

Dördüncü Oturum: Etkin Dinlemede Sözsüz ve Sözlü Tepkiler

Amaç: Öğrencilerin etkin dinleme becerisini kavramalarını ve bu becerinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini fark etmelerini sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler bu oturumda;

1. Etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenirler.

2. Etkin dinlemede sözsüz ve sözlü tepkiler vermeyi 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.

6. Etkin dinlemenin çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Beşinci Oturum: Empatik Düşünme ve Beden Dili

Amaç: Öğrencilerin, empatik düşünme ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1- Empatik düşünme becerisi kazanırlar,

2- Empatik düşünmenin ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Altıncı Oturum: Duyguları Tanıma ve Duyguları Düşüncelerden Ayırt Edebilme

Amaç: Öğrencilerin duyguları tanıyıp ifade etmenin, duyguları düşüncelerden ayırt edebilmenin, duygu ve düşüncelerin farkında olarak bilinçli davranışlarda bulunmanın kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarına yardımcı olmaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Farklı durumlarda yaşanabilecek duyguları tanıyıp ifade ederler,

2. Çatışma durumlarında kendi duygularının farkında olarak, karşılarındaki kişilerin duygularını anlayabilirler.

3. Duygu ve düşünceleri birbirinden ayırt edebilirler.

4. İnsanların aynı durumda farklı duygu ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarlar.

5. Duygu ve düşüncelerin davranışları nasıl etkilediğini öğrenirler.

6. Davranışlarımızın kendi seçimlerimiz olduğunu, bu nedenle yaptığımız davranışların sorumluluğunu almamız gerektiğini kavrarlar.

7. Duygu ve düşüncelerimizin farkında olarak bilinçli davranışlarda bulunabileceğimizi fark ederler.

8. Duyguları tanıyıp ifade etmenin, duyguları düşüncelerden ayırt ederek bilinçli davranışlarda bulunmanın çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Yedinci Oturum: Öfke Kontrolü

Amaç: Öğrencilerin öfkenin normal bir duygu olduğunu, kişilerin tek başına ve şiddete başvurmadan kabul edilebilir yollarla bu duyguyla baş edebileceklerini kavramalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

1. Öfkenin kişilerarası çatışmalarda zaman zaman herkes tarafından yaşanan kabul edilebilir bir duygu olduğunu anlarlar.

2. Öfkelenmelerine neden olan olayları fark ederler.

3. Öfkelendikleri sırada neler yaşadıklarını fark ederler.

4. Öfkeyi ifade etmede kabul edilebilir ve kabul edilemez tepkilerin neler olduğunu anlarlar.

5. Öfke kontrolünde kullanılabilecek çözüm ifadelerini öğrenirler.

Sekizinci Oturum: Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını anlamalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

1. Çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını kullanabilme becerisi kazanırlar. Çatışmaları çözümlerken;

- Olumlu ve etkili bir ortam oluşturabilirler,
- Algıları netleştirebilirler,
- Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklaşabilirler,
- Olumlu enerjinin paylaşımını sağlayabilirler,
- Önce geleceğe yönelik çalışıp, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlayabilirler.

Dokuzuncu Oturum: Çatışma Çözme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Sonlandırma

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin son üç basamağını anlamalarını, çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çatışma çözme becerisi kazanmalarını sağlamak ve öğrencilerin grup yaşantısına ilişkin kazanımlarını değerlendirmektir.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Çatışma çözme sürecinin son üç basamağını öğrenirler;

- Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme becerisi kazanırlar,

- Uygulanabilir seçenekler belirleme becerisi geliştirirler,
- Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapabilme becerisi kazanırlar.

2. Çatışma çözme sürecinin sekiz basamağını kullanarak, çatışmalara çözüm bulma becerisi kazanırlar.

3. Grup yaşantılarına ilişkin kazanımlarını değerlendirirler.

3.4.3. Programın Uygulanması

Çatışma çözme eğitim programı, okulda rehberlik ders saatinde uygulanmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri için, deney ve kontrol grupları, dokuzuncu sınıfların farklı şubelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Deney grubuna alınacak öğrencilerle çalışma öncesinde yapılan ön görüşmede, çalışmanın amacı, süresi, yeri, kuralları ve bu programın içeriği konusunda bilgi verilmiştir. Bu ön görüşme sonrasında çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler, deney grubuna alınmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan eğitim programının ergenlere yönelik olması, çalışma grubuna istenildiği zaman kolay bir biçimde ulaşılabilmesi, okulda rehberlik servisinin ve rehberlik ders saatlerinin bulunması, eğitim programının uygulanabileceği zamanın ve fiziki ortamın uygun olması gibi nedenlerden dolayı Fatih Ticaret Meslek Lisesi, uygulamaların yapılacağı okul olarak seçilmiştir.

3.4.4. Grup Çalışmasında Geçerli Olan Kurallar

Çatışma çözme becerileri eğitim programının sağlıklı bir biçimde yürütülerek amacına ulaşılabilmesi için grup çalışması, aşağıdaki kurallar çerçevesinde yürütülmüştür:

- **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.
- **Gizlilik:** Grup içerisinde konuşulanlar, grupta kalır, grup dışında kimseyle paylaşılmaz. Bu kurala uymayan öğrenci, gruba açıklama yapmak zorundadır.

- **Kendini Açma-Gönüllülük:** Gruptaki öğrenciler duygu ve düşüncelerini grupla paylaşma konusunda, gönüllü olmalıdır.
- **Çalışmalara Katılma:** Öğrenciler grup sürecinde yapılacak etkinliklere katılmaya özen gösterirler.
- **Karşılıklı Saygı, Anlayış:** Grup üyeleri birbirlerini anlamaya ve dinlemeye özen gösterir. Paylaşılan konularla ilgili gerek grup içerisinde gerekse grup dışında birbirlerine saygılı davranacaklardır.
- **Ödevler:** Grup sürecinde öğrenilen becerilerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve kalıcılığının sağlanabilmesi için üyeler verilen ödevleri, yapmaya özen gösterirler.

3.5. Verilerin Toplanması

Eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme davranışları, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ile belirlenmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubuyla birlikte her iki gruba da sontest olarak ÇÇDBÖ verilmiştir.

Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapmak amacıyla (ÇÇDBÖ) deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının, öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen veriler, SPSS- WINDOWS 11.5 paket programıyla çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır. Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin olduğu iki faktörlü karışık desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin grup x ölçüm ortak etkisini ve grup ile ölçüm faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme ve saldırganlık alt ölçeklerine ait öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların kendi içinde homojen olup olmadığını belirlemek için yapılan Kolmogrov- Simirnov testi sonucu anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun üç ölçümünde, her bir ölçüm kendi içinde normal dağılım göstermesi koşulunu karşılamaktadır.

Ayrıca, varyansların homojenliğine Levene F Testi ile bakılmıştır ve ($F= .41$, $p>.05$ elde edilen değere göre varyansların homojenliği koşulunun karşılandığı anlaşılmıştır. Bu yüzden, bu araştırmada Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Split-Plot ANOVA) kullanmak uygun görülmüştür. Sonuçların yorumlanmasında 0.01 güven düzeyi ölçüt alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma denencelerinin test edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeğinin problem çözme alt ölçeğinin öntest- sontest ve izleme ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinin Öntest- Sontest ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Öntest		Sontest		İzleme	
	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss
Deney (N=15)	46.20	3.29	55.66	2.76	55.20	2.48
Kontrol (N=15)	46.80	2.98	46.73	3.32	46.80	3.29

Tablo 5'de görüldüğü gibi, deney grubu Problem Çözme ön test ortalama puanı 46.20 iken, bu değer deney sonrasında 55.66, izlemede ise 55.20 olmuştur. Kontrol grubu ön test ortalama puanı 46.80 iken, bu değer son testte 46.73, izlemede ise 46.80 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan problem çözme ölçeği öntest, sontest ve izleme testlerindeki "Observed power" değerinin 0.95 olduğu görülmektedir; bu değer 1'e yakın olduğundan, verilerin yapılacak analize uygun olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme çalışması puanlarının ortalamaları

arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı İki Faktörlü Varyans Analizi (Split-Plot ANOVA) ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÇÇDBÖ'nün Problem Çözme Alt Ölçeğinin Öntest-Sontest ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup (Birey/Grup)	700,01	1	700,01	30,03	.000
Hata	652,76	28	23,31		
Denekleriçi	**979,33**	**60**			
Ölçüm(Öntest-Sontest-İzleme)	423,80	2	211,90	94,85	.000
Grup*Ölçüm	**430,42**	**2**	**215,21**	**96,33**	**.000**
Hata	125,11	56	2,23		
Toplam	2332,09	89			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin problem çözme puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(2-56)=}$ 96,33, p<.01]. Bu bulgu, deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın problem çözme puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının problem çözme alt ölçeğinden almış oldukları öntest- sontest ve izleme puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-56)=}$ 94,85, p<.01]. Aynı şekilde, grup ana etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır [$F_{(1-29)=}$ 30,03, p<.01]. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme puanları, uygulanan eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda; etki büyüklüğüne bakıldığında yapılan analizin sonucun % 51'ini açıkladığı görülmektedir.

Deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerin Problem Çözme puanlarında artış olması ve kontrol grubunun Problem Çözme puanlarında artış olmaması bulgusuna dayanarak, araştırmacının geliştirdiği "Çatışma Çözme Eğitim Programının" problem çözme becerisini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular sonucunda araştırmanın "Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme alt ölçeğinden

aldıkları öntest, sontest puan ortalamalarıyla bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır" şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

Deney grubunun problem çözme puanlarında gözlemlenen bu farkın kalıcı olup olmadığını incelemek için, Problem Çözme alt ölçeğinin öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farka, bir boyutlu tekrarlı ölçümlerden oluşan ANOVA uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler için elde edilen F değerinin ($F_{(2-28)}$=99.80<p.01) anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçümler arasındaki bu farkın kaynağına Bonferroni testi ile bakılmış ve sonuçta sontest ile izleme ölçümü puan ortalamalarının öntest ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Sontest ile izleme ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitim programının problem çözme puanları üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubunun puanları aynı şekilde karşılaştırıldığında ise, öntest, sontest ve izleme ölçümleri arasında anlamlı farka ([$F_{(2-28)}$=.12>p .01) rastlanmamıştır.

Bu bulgularla araştırmanın "Problem çözme puanlarında deney grubunda gözlenen fark kalıcıdır" şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

4.2. ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışını belirleme ölçeğinin saldırganlık alt ölçeğinin öntest- sontest ve izleme ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest- Sontest ve İzleme Testinden Almış Oldukları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	**Öntest**		**Sontest**		**İzleme**	
	$\overline{X}$	**Ss**	$\overline{X}$	**Ss**	$\overline{X}$	**Ss**
Deney (n =15)	25.80	4.41	18.00	3.42	18.06	3.06
Kontrol (n =15)	25.66	5.10	25.53	4.56	25.60	4.52

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubu saldırganlık ön test ortalama puanı 25.80 iken, bu değer deney sonrasında 18.00 ve izlemede ise 18.06 olmuştur. Kontrol grubu ön test ortalama puanı 25.66 iken, bu değer son testte 25.53, izlemede ise 25.60 olarak bulunmuştur. Buna göre, deney grubunun saldırganlık puanlarında, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre daha fazla düşüş olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Saldırganlık ölçeğinin öntest, sontest ve izleme testlerindeki "Observed power" değerinin 0.89 olduğu görülmektedir; bu değer 1'e yakın olduğundan, verilerin yapılacak analize uygun olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık Alt Ölçeğinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme puanlarında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Saldırganlık Alt Ölçeği Öntest- Sontest ve İzleme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Grup (Birey/Grup)	557,51	1	557,51	10,89	,003
Hata	1434,04	28	10,66		
Denekleriçi	**679,31**	**60**			
Ölçüm (Öntest-Sontest-İzleme)	309,49	2	154,74	114,09	.000
Grup*Ölçüm	**293,89**	**2**	**146,94**	**108,33**	**.000**
Hata	75,96	56	1,35		
Toplam	2670,86	89			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(2\text{-}56)=}$108,33, p<.01]. Bu bulgu, deneysel işleme tabi tutulmanın ve tutulmamanın saldırganlık puanı üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının saldırganlık alt ölçeğinden almış oldukları öntest- sontest ve izleme ölçümleri arasında da anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-56)=}$ 114.09 p<.01]. Aynı şekilde, grup ana etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir[$F_{(1-29)=}$ 10,89, p<.01]. Yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda; etki büyüklüğüne baktığımızda yapılan analizin sonucun %28'ini açıkladığı görülmektedir.

Deneysel işleme tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında düşüş olması ve kontrol grubunun saldırganlık puanlarında aynı değişimin olmaması bulgusuna dayanarak, araştırmacının geliştirdiği Çatışma Çözme Eğitim Programının saldırganlık davranışını gösterme eğilimini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular sonucunda araştırmanın "Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları öntest, sontest puan ortalamalarıyla bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır" şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

Deney grubunun saldırganlık puanlarına gözlemlenen bu farkın kalıcı olup olmadığını incelemek için, saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farka, bir boyutlu tekrarlı ölçümlerden oluşan Anova ile bakılmıştır. Tekrarlı ölçümler için elde edilen F değerinin ($F_{(2-28)}$=122.83<p.01)anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçümler arasındaki bu farkın kaynağına Bonferroni testi ile bakılmış ve sonuçta son test ile izleme ölçümünden elde edilen puan ortalamalarının ön-test ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Son test ile izleme ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitim programının saldırganlık puanları üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubunun puanları aynı şekilde karşılaştırıldığında ise, öntest, sontest ve izleme ölçümleri arasında anlamlı farka ($F_{(2-28)}$=.26>p.01) rastlanmamıştır.

Bu bulgular da araştırmanın "Saldırganlık puanlarında deney grubunda gözlenen fark kalıcıdır" şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Problem Çözme ve Saldırganlık Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün problem çözme alt ölçeğinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme puanları arasında kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulguya göre, deney grubundaki bu değişimin verilen çatışma çözme eğitim programının yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, problem çözme becerisi öğrenilebilen bir beceri olduğundan, çatışma çözme eğitim programındaki etkinliklerin bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğu da söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin tekrarlı ölçümlerinden alınan puanlar arasındaki farkın programın etkisi yanında ölçeğin üç kez uygulanmış olması ve öğrencilerin sosyal olarak kendilerini istenen yönde gösterme eğiliminden de kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nün Saldırganlık alt ölçeğinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme puanları arasında kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında ÇÇDBÖ'nün saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarındaki azalmanın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, çatışma çözme eğitim programının eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde saldırgan davranışlara başvurma eğilimini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla ilköğretim öğrencileri için (Çoban, 2002; Richardson, Lane ve

Garon, 2003), lise öğrencileri için (Woody, 2001) ve üniversite öğrencileri için (Hughes, 1991; Palmer ve Roessler, 2001; Kavalcı, 2001) geliştirilen çatışma çözme becerileri eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra ilköğretim ve lise öğrencileri için arabulucu yoluyla çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan programların etkisini inceleyen (Johnson ve Johnson, 1991; Pekkaya, 1994; Koruklu, 1998; Stevhan, Schultz, Johnson ve Johnson, 2002; Stevhan, 2004; Taştan, 2004)araştırma bulgularını destekleyici bulgular elde edilmiştir.

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. Araştırmacı tarafından dokuz oturum olarak yapılandırılan bu çatışma çözme eğitim programı da, öğrencileri çatışma ve çatışma çözme davranışları hakkında bilgilendirmeyi, iletişim becerileri kazandırmayı, duyguları anlama, öfke duygularını kontrol edebilmeyi, çatışma çözme basamaklarını öğrenerek çatışmaların çözümünde problem çözme yöntemini kullanmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmış bir programdır. Bu nedenle çatışma çözme eğitim programı, eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde saldırgan davranışlara başvurma eğilimini azaltmada ve problem çözme becerisini kullanabilmelerinde etkili olmuştur.

Bu araştırmanın bulguları, çatışma çözme eğitim programının okullarda uygulanması halinde okullarda yaşanan şiddet içerikli davranışların neden olduğu disiplin sorunlarında azalma sağlanabileceğini düşündürmektedir. Glasser (1990), güvenli ve nitelikli bir eğitim ortamının oluşturulmasında öğrencilerle işbirliği yapılarak ve onlara sorumluluk verilerek disiplin olaylarının sayısında azalma sağlanabileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmada, geliştirilen çatışma çözme eğitim programının okullarda uygulanması öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını, kendi kendilerini yöneterek iç denetimlerini kazanmaları ve sorumluluk duygularının gelişmesine yardım edecektir. Aynı zamanda öğrencilerin toplumsal, duygusal, kişilik, ahlak ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek, etkili eğitim ve öğretimin yapıldığı sağlıklı okul ortamlarının oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Bu programın içeriğinde, yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak için farklı teknik ve etkinliklerden yararlanılmıştır. Programda okulda, evde ve günlük yaşam içerisinde sıklıkla yaşanabilen ya da yaşanma olasılığı yüksek olan çatışma

senaryolarına yer verilmiştir. Öğrencilerin rol oynama tekniğiyle bu senaryoları canlandırmaları, kendini gözlemleme, ev ödevlerinin verilmesi ve bunların her oturumda incelenmesi, bilgi verme, tartışma, açık uçlu sorular sorma gibi tekniklerin kullanılması yapılan çalışmaların daha etkili olmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilere göre artış olduğu ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Bu araştırma ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapıldığından araştırmanın bulguları, ancak benzer nitelikteki gruplara genellenebilir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olduğu doğrulanan çatışma çözme eğitim programının, dokuzuncu sınıftan daha alt ve üst kademelerdeki öğrencilere uygulanabilmesi için bazı oturumlarda düzenlemeye gereksinim vardır. Bu düzenlemelerle çatışma çözme eğitim programı farklı yaş grubundaki öğrencilerde de olumlu çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasını sağlayabilir.

Son zamanlarda okullarda şiddete yönelik olayların sayısındaki artış, gençlerin çatışma çözmede etkili yolları kullanamadıklarını, hatta sorunu büyüten ve yeni sorunlara yol açabilen davranışlara başvurduklarını göstermektedir. Etkili çatışma çözme yollarının günlük yaşam içerisinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okulda verilecek çatışma çözme ve benzer nitelikteki programlar aracılığıyla şiddete başvurma eğilimi ve yaşanan çatışmaların saldırganca çözümü önlenilebilir. Ayrıca bu çalışma sonuçlarından hareket ederek okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları, rehberlik programlarında ve çalışmalarında çatışma çözme eğitim programına yer verebilir ve böylece öğrenciler arasında daha olumlu bir iletişim ve etkileşimin kullanıldığı bir okul ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilirler. Önleme çalışmalarının küçük yaşlarda başlaması daha etkili olduğundan bu tür becerilerin öğrencilere ilköğretimden başlayarak verilmesi daha etkili olacaktır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar daha önce yapılan ve çatışma çözme becerileri kazandırmaya yönelik olan eğitim programlarının etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilerek hem uygulamaya hem de bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin, çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmeyle ilgili olan problem çözme boyutunda çatışma çözme eğitimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

2. Çatışma çözme eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin, çatışmaları yıkıcı bir biçimde çözmeyle ilgili olan saldırganlık boyutunda, çatışma çözme eğitimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

3. Deney grubuna uygulanan çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırmada uygulanan ve yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmada etkililiği kanıtlanmış olan çatışma çözme eğitim programı, tek başına kullanıldığında etkili çatışma çözme becerileri kazandırma açısından yeterlidir. Ancak okulda olumlu davranışların yaygınlaştırılması ve öğrenciler arasında yapıcı ve barışçıl ilişkilerin

geliştirilmesi amacıyla bu eğitime ek olarak öğrencilere, öfke ile baş etme ve problem çözme becerileriyle ilgili olan programlar da uygulanabilir.

2. Çatışma çözme eğitim programları küçük gruplara uygulandığında daha yararlı olmakta ancak bu şekilde az sayıda öğrenci yararlanabilmektedir. Tüm öğrencilerin bu eğitimden yararlanabilmesi için çatışma çözme eğitimi, rehberlik ders saatlerinde uygulanmak üzere programa alınabilir, sınıf rehber öğretmenleri uygulamalar öncesinde bu konuda eğitilerek uygulama yapabilirler.

3. Okullarda yaşanan şiddet olaylarındaki artışın önlenmesi için öğrencilerin yanı sıra, öğretmenler, yöneticiler ve okulda görevli diğer kişilere de okullarda yaşanan çatışmaların şiddet içermeyen yollarla çözümlenebilmesinde büyük öneme sahip olan çatışma çözme eğitim programları uygulanabilir.

4. Çatışma çözme eğitim programıyla kazandırılacak becerilerin günlük yaşama aktarılabilmesi için yeterli oranda uygulama yapmak gerekmektedir. Belirgin bir davranış değişiminin olabilmesi için okulda ve evde öğretilenlerin birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalar hakkında ailelere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

5. Bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programı ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha üst ve alt kademedeki öğrencilere, gelişimsel özelliklerine uygun bir biçimde programın içeriği ve yoğunluğu değiştirilerek yeni bir program geliştirilip, etkililiği test edildikten sonra uygulanabilir.

6. Bu araştırmada kullanılan çatışma çözme davranışını belirleme ölçeği, çatışma çözme davranışlarını problem çözme ve saldırganlık olmak üzere iki boyutta değerlendirmektedir. Simith ve Sidwell (1990) çatışma çözme davranışlarını problem çözme, saldırganlık ve kaçınma olmak üzere üç boyutta değerlendirdiğinden, çatışma çözme davranışlarını bu üç boyuta göre değerlendiren yeni bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acar , N.V. (2004). *Grupla Psikolojik Danışma Alıştırma ve Deneyler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayım Dağıtım

Akbalık, F.G. (2001). "Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* C. 2, S. 16, 7-13.

Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi* (Anne Baba El Kitabı).(3. Basım). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Benson, H. ve Stuart, E.M. (1993). *The Wellness Book,* Freside, New York. Simon and Schuster Building.

Bilge, F. (1996). "Danışandan Hız Alan Ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın, Öğrencilerin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri." *Doktora Tezi.* Ankara. Hacettepe Üniversitesi

Bridge, B. (2003). *Okulda İletişim* (1.Basım). İstanbul, Beyaz Yayınları.

Brown, R.B. (1992). "Conflict Resolution: A Strategy for Reducing Physical Confrantation in Public Schools." *Dissertation Abstracts International.* Vol, 53, No-4, 995-A.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen Ve Veri Analizi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Çam, S. (1997). "İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarını ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi" *Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Çeçen, R. (2002). "Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi". *Doktora tezi.* Adana: Çukurova Üniversitesi

Çoban, R. (2002). "The Effect of Conflict Resolution Training Program On Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies" *Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: ODTÜ.

Deutsch, M. (1993). Constructive Conflict Resolution: Principles, Training And Research. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 13-32.

Dreikurs, R. & Cassel, P. (1991). *Discipline without tears.* New York: Plume.

Duryea, M.L. (1992). "Conflict And Culture: A Literature Review And Bibliography." Victoria, British Columbia, *Canada: University Of Victoria Institute For Dispute Resolution.*

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası* (8.Basim).Remzi Kitabevi: İstanbul

Glasser, W. (1990). *Okulda Kaliteli Eğitim.* Beyaz Yayınları: İstanbul.

Gordon, T. (2005). *E.Ö.E. – Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* Sistem Yayıncılık: İstanbul.

Haar, B.F. ve Krahe, B. (1999). Strategies For Resolving İnterpersonalconflict In Adolescence A German- Indonesioncomparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology,* 30 (6), 667-683.

Hale, L.(1988). *Conflict Resolution Theory And Practice.* New York: American Bar Association.

Hughes, L.S. (1991), Acquisition of Conflict Managemenet Skills With High School Adolescont Females. *Dissertatiton Abstratcts International,* 53, 104-A.

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

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, 50 (1), 10-13.

Johnson, D. W. ve Johnson, F.P. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills.* Universty of Minnesota.333- 399.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1994). "Constructive Conflict in the Schools" *Journal of Social Issues,* No: 30.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of The Research. *Review of Educational Research,* 66 (4), 459-506.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1997). "The Impact of Conflict Resolution Training in Middle School Students", *Journal of Social Psychology,* No: 137.

Jones, V.F. ve Jones, L.S. (1998). *Comprehensive Classroom Management.* London: Allyn And Bacon.

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

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

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

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Lane, P.S. ve Mc Whirter, J.J. (1992). A Peer Mediation Model: Conflict Resolution For Elementary And Middle School. *Elementary Children School Guidance & Counseling,* Vol: 27.

Lane- Garon, P.S. ve Richardson, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly,* 21(1), 47-68.

Martin, M., Greenwood, C.W. (2002). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz* (Çev. F. Zengin Dağıdır).(3. Basım) İstanbul: Sistem Yayıncılık

Morrison, L., Kamps,D., Garcia, J., Parker, D. Ve Dunlap, G. (2001). Peer Madiation And Monitoring, Strategies To İmprove İnitation And Social Skillsfor Students With Autism. Journal Of Positive Behavior, Interventions, 3(4), 237-251. Retrieved August 17, 2002,

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

Newman, R.S., Murray, B. ve Lussier, C. (2001). Confrontation With Agressivepeers At School: Students, Reluctance To Seek Help From The Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410

Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm.* İmge yayıncılık (5.baskı): Ankara

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

Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi* (2. baskı). Babil Yayıncılık: Ankara

Öğülmüş, S. (2005). *"Güdülenme Kuramları" Dersi İçin Hazırlanan Doktora Ders Notları:* Ankara Üniversitesi

Öner, U. (2000). Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi. *İlköğretimde Rehberlik.* (Editör: Yıldız Kuzgun) (2. Baskı). (198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öner, U. (2005). *Eğitim Ortamlarında Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Programlarının Yeri ve Kullanımı Seminer Notları.* Ankara: PDR Derneği.

Palmer, C. ve Roessler, R.T. (2001). Requesting Classroom Accommodations: Self-Advocacy and Conflict Resolution Training. *Journal of Rehabilition,* 66 (3), 38-43.

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" *Doktora Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Robson, C. (1993). Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers. Blackwell. Oxford UK & Cambridge, USA.

Sarı, S. (2005). "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında, Akademik Çelişki Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi." *Yüksek Lisans Tezi.* Adana: Çukurova Üniversitesi.

Selçuk, Z. ve Güner, N. (2003). *Sınıfiçi Rehberlik Uygulamaları.* (3.Baskı),(1-6, 59-67). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Smith, M. ve Sidwell, J. (1990). "Trainning And Implementation Guide For Student Meditation In Secondary Schools." *New Mexico Center For Dispute Resolution.*

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.

Stevens, R. (2003). *Conflict Resolution And Peer Mediation: Underlying Values. Encounter,* 16 (2), 52-56,

Stiefenbofer, M. (2003). *Çocuğunuzu Kavgacı Tutumundan Uzaklaştırmak İçin 55 Öneri.* (Çev. Ayşe Dolmacı). İstanbul: Erdem Yayınları.

Sweney, B. ve Corruthers, W.L. (1996). *Conflict Resolution: History, Philosophy, Theory and Educational Applications.* The School Counselor. Vol. 43, Number: 5, 326.

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

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

Teolis, B. (1988). *Ready To Use Conflict Resolution Activities For Elementary Students* (1.Ed.) San Francisco: Jossey- Bass. A Willay Imprint

Türnüklü, A. (2003). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. *Sınıf Yönetimi* (Editör, Emin Karip) (3. Baskı 186-204). Ankara: Pegem A Yayıncılık .

Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 8(32), s.74-597.

White, J.L.(1989). *The Troubled Adolescent.* New York: Pergaman Press.

Yalın, A., Levent, B., Eroğlu, Ç.Y., Cerrah, N. ve Sundur, Y.T. (2004). MEB-UNICEF *"Haydi Kızlar Okula! Kız Çocuklarının Okullaştırılmasına Destek Kampanyası Öğretmen El Kitabı".* Ankara.

Yavuz, K.E. (2004). *Ergenlik Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi Program ve Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.

EKLER

Ek 1. ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki bilgilerinizi ölçmek değil, sizlerin farklı çatışma durumlarına karşı gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Bu nedenle aşağıdaki durumların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Sizden istenen aşağıda verilmiş her bir örnek durumu okuduktan sonra size uygunluk derecesine göre yan tarafında verilmiş sayılardan birisini işaretlemenizdir.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

ÖRNEK:

Arkadaşım benden izinsiz ona söylediğim bir sorunumu başkalarına anlatırsa onunla bir daha konuşmam. 1 2 3 4 5

Yukarıdaki rakamların anlamı:

1. hiç uygun değil
2. biraz uygun
3. orta derecede uygun
4. oldukça uygun
5. çok uygun

AD SOYAD : …… TARİH : ……/…../200……
YAŞ : …… SINIF : …….
CİNSİYET : ……

ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişigüzel 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 alsa 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 ben de 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 ben de grubumu toplar onları tehdit ederim.	1	2	3	4	5
8. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu 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 de bir taraf tutmamı söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsa o arkadaşımla bir daha konuşmama.	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 arkadaşıma yaptığının 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 arkadaşım da kabul etse gidip arkadaşımla konuşur ve anlaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlara kavgaya giderim.	1	2	3	4	5
18. Sınıf arkadaşım ailesiyle olan tartışmasından dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	1	2	3	4	5
20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşlar bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum.	1	2	3	4	5
21. İki öğrenci birbiriyle kavga ederken benim kitabımı yırtsalar ben de 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 ben de onun hakkında kötü sözler yazarım.	1	2	3	4	5
24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim.	1	2	3	4	5

Ek 2. ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMI

I. OTURUM: PROGRAMIN AMACININ AÇIKLANMASI, TANIŞMA, GRUP KURALLARI VE ÇATIŞMA KONUSUNA GİRİŞ

AMAÇ: Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmalarını; grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve çatışma konusu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

HEDEF DAVRANIŞLAR: Bu oturumda öğrenciler;

1. Grup lideriyle ve birbirleriyle tanışırlar.
2. Grubun amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Grupta uymaları gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Çatışma ve nedenleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

UYGULAMA SÜRECİ:

Etkinlik 1: Grup Üyeleriyle Tanışma

İlk oturum, 15 üyenin katılımıyla uygulanmış ve 50 dk sürmüştür. Gruptaki öğrenciler, aynı sınıfta olduklarından birbirlerini tanımaktaydılar. Bu nedenle araştırmacı, oturumun başlangıcında, kendini gruba tanıtmıştır. Gruptaki öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için öğrencilere, isimlerinin yazılı olduğu yaka kartlarını dağıtarak, her hafta gruba gelirken bu isim kartlarını da yanlarında getirmelerini ve yakalarına takmalarını istemiştir.

Daha sonra öğrencilere grupta en az tanıdıkları ya da hiç tanımadıkları bir üyeyi seçmesini onu tanıyarak daha sonra eşini gruba tanıtmasını ister. Öğrenciler bu tanışma etkinliğinde birbirlerinin isimleri, isimlerinin anlamı, isimlerini kimin koyduğu, nereli olduğu, kaç kardeşi olduğu ve yapmaktan hoşlandığı etkinlikler, gelecekten beklentileri, hedefleri vb. hakkında bilgi alışverişi yaparlar. Daha sonra herkes eşini gruba tanıtır.

Grup üyelerinin birbirlerine ısınmaları için ikinci bir etkinlik daha yapılır. Grupta bulunan her öğrenci öncelikle kendisinden önceki tüm öğrencilerin isimlerini daha sonra da kendi isimlerini söyleyerek sıranın bir sonraki üyeye geçmesini sağlar. Son üyeye kadar etkinlik sürdürülür. Grupta en son sırada bulunan üye kendi ismiyle birlikte gruptaki tüm öğrencilerin isimlerini de söylemiş olur.

Etkinlik 2: Grubun Amacı ve İşleyişi

Tanışma etkinlikleri sonrasında, grubun amacı ve işleyişi hakkında gruba şu açıklamalar yapılmıştır:

"Dokuz hafta boyunca gruba uygulanacak olan eğitim programı, etkili çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanmış bir paket programdır.

Bu program, yaşadığınız çatışmaları, çatışma çözme davranışlarınızı, çatışmalara neden olan ve kişilerarası iletişimi engelleyen faktörleri fark etmenizi sağlayacaktır. Aynı zamanda yaşadığınız çatışmaları barışçıl yollarla çözmenizi destekleyerek, okul ortamında ve günlük yaşamda etkili iletişim kurmanızı sağlayacak olan iletişim becerileri kazanmanızı, çatışma yaşantısı sırasında öfke tepkilerinizi kontrol ederek çatışma çözme basamaklarına uygun olarak etkili tepkiler verebilmenizi sağlayacaktır." Bu açıklamalardan sonra, dokuz hafta boyunca hangi konuların işleneceği ve amaçlarının ne olacağı (Form –1) gösterilerek açıklanmıştır.

Programın amacı ve işleyişine ilişkin gerekli açıklamalardan sonra, her bir oturumda öğrenilecek beceriyle ilgili kısa bir açıklamanın yapılacağı, grup etkinlikleriyle uygulamaların gerçekleştirileceği, öğrenilen becerilerin geliştirilmesi amacıyla her oturumun sonunda ev ödevlerinin verileceği söylenmiştir.

Programın amacına ulaşması için, grup sürecinde yapılan etkinliklere katılımın, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının ve verilen ev ödevlerini yapmanın önemine değinilmiştir.

Etkinlik 3: Grup Kuralları

Grupta yapılan çalışmaların sağlıklı bir biçimde yürütülerek amacına ulaşabilmesi için öğrencilere, grupta belli kurallara uymaları gerektiği söylenmiştir. Grup kurallarının yazılı olduğu Form –2 gösterilerek, bu kurallar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri sonrasında yeniden düzenlenen grup kuralları sınıfın bir köşesine asılmıştır.

Etkinlik 4: Çatışma Konusuna Giriş

Daha sonra, öğrencilerin çatışma konusundaki görüşleri alınarak, konuya giriş yapılmıştır. Çatışmanın çözülebilmesi için, çatışmanın nedenlerini bilmek gerektiği, Form –3 gösterilerek açıklanmıştır.

Etkinlik 5: Oturumun Sonlandırılması

İlk oturum boyunca yapılanlar özetlenmiş, bir sonraki oturuma kadar yapmaları için öğrencilere ödev verilerek, oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Okulda ve evde gözlemledikleri 3 çatışma durumuna göre dağıtılan "Çatışma Gözlem Formunu" (Form–4) doldurmaları istenir.

Formlar

Form 1: Çatışma Çözme Programının İçerik Ve Amaçları

Form 2: Grup Kuralları

Form 3: Çatışmanın Kaynağı Şeması

Form 4: Çatışma Gözlem Formu

Form 1:

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMININ İÇERİK VE AMAÇLARI

I. Oturum: Programın Amacının Açıklanması, Tanışma, Grup Kuralları ve Çatışma Konusuna Giriş

Amaç: Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmalarını; grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve çatışma konusu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

II. Oturum: Yaşadığımız Çatışmalar ve Çatışma Çözme Davranışları

Amaç: Çatışmanın yaşamımızdaki önemini kavramalarını, çatışma çözme davranışlarını ve bu davranışların çatışmanın sonucuna olan etkisini öğrenmelerini sağlamaktır.

III. Oturum: Kişilerarası İletişimi Engelleyen Faktörler ve Ben Mesajları

Amaç: Öğrencilerin, günlük yaşamda kişilerarası iletişimi engelleyerek çatışmaların yaşanmasına neden olan faktörlerin neler olduğunu, sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlayarak ben dilini kullanabilme becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

IV. Oturum: Etkin Dinlemede Sözsüz ve Sözlü Tepkiler

Amaç: Öğrencilerin etkin dinleme becerisini kavramalarını ve bu becerinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini fark etmelerini sağlamaktır.

V. Oturum: Empatik Düşünme ve Beden Dili

Amaç: Öğrencilerin, empatik düşünme ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarını sağlamaktır.

VI. Oturum: Duyguları Tanıma ve Duyguları Düşüncelerden Ayırt Edebilme

Amaç: Duyguları tanıyıp, ifade etmenin, duyguları düşüncelerden ayırt edebilmenin, duygu ve düşüncelerin farkında olarak bilinçli davranışlarda bulunmanın kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarını sağlamaktır.

VII. Oturum: Öfke Kontrolü

Amaç: Öğrencilerin öfkenin normal bir duygu olduğunu, kişilerin tek başına ve şiddete başvurmadan kabul edilebilir yollarla bu duyguyla baş edebileceklerini kavramalarını sağlamaktır.

VIII. Oturum: Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını anlamalarını sağlamaktır.

IX. Oturum: Çatışma Çözme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Sonlandırma

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin son üç basamağını anlamalarını, çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çatışma çözme becerisi kazanmalarını sağlamak ve öğrencilerin grup yaşantısına ilişkin kazanımlarını değerlendirmektir.

Form 2:

GRUP KURALLARI

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 konuşulanlar, grupta kalır, grup dışında kimseyle paylaşılmaz. Bu kurala uymayan öğrenci, gruba açıklama yapmak zorundadır.

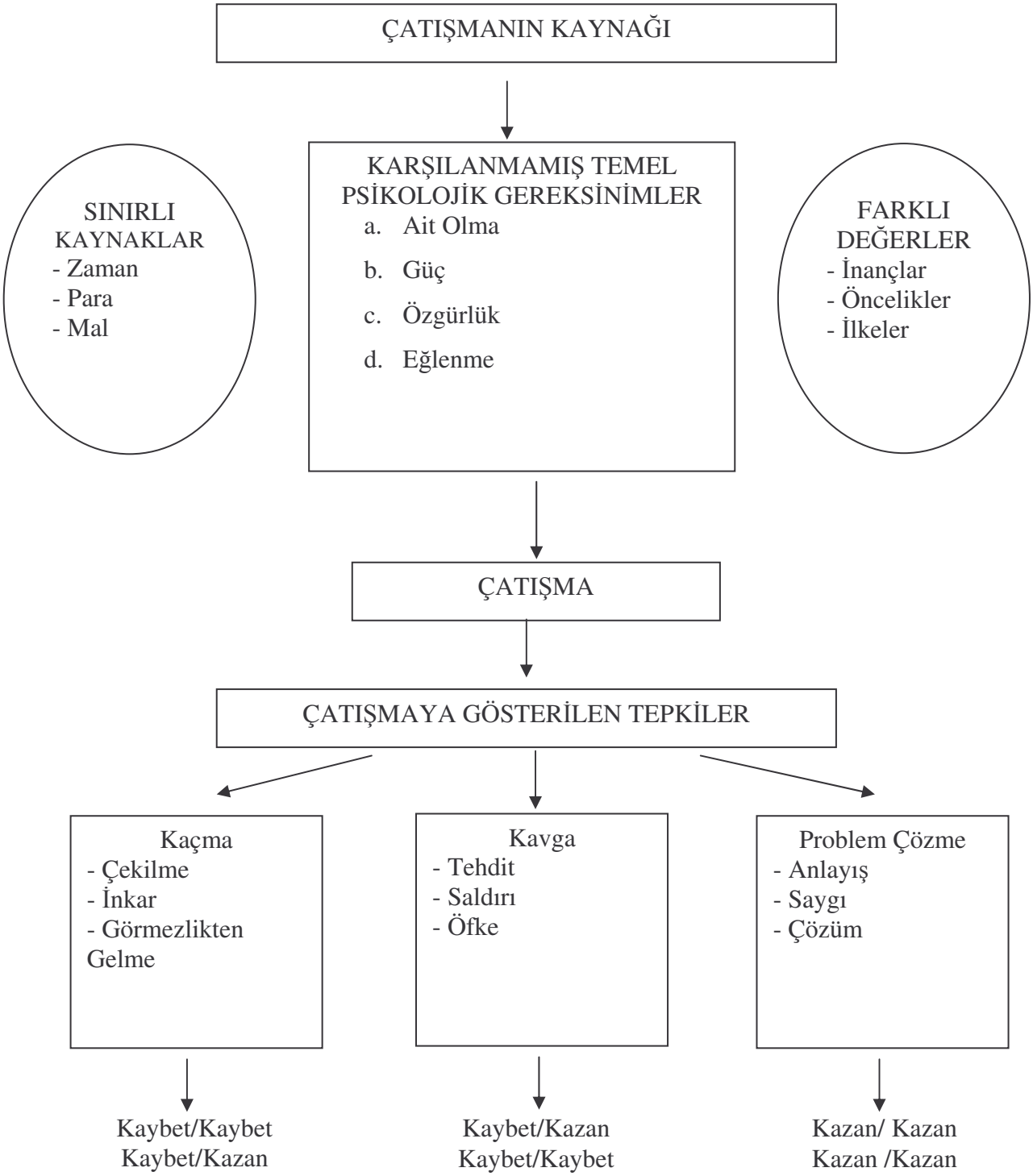
3. Kendini Açma-Gönüllülük: Gruptaki öğrenciler duygu ve düşüncelerini grupla paylaşma konusunda, gönüllü olmalıdır.

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 kalıcılığının sağlanabilmesi için üyeler verilen ödevleri, yapmaya özen gösterirler.

Form 3:



Çatışmanın Nedenleri (Öner, 2000, 199)

Form 4:

İSİM: ……..

ÇATIŞMA GÖZLEM FORMU

	Çatışma 1	**Çatışma 2**	**Çatışma 3**
Çatışma neyle ilgiliydi? Örneğin: ➢ Tartışma ➢ Kavga ➢ İsim takma ➢ Sırayı bozma ➢ Okul kurallarına uymama ➢ Diğer			
Çatışma nasıl sonuçlandı? ➢ Kavgayla ➢ Anlaşmayla ➢ Başkaları müdahale etti ➢ Öğretmene haber verildi ➢ Diğer			
Hangi çözüm biçimi kullanıldı? ➢ İnkar (kaçma) ➢ Kavga ➢ Problem çözme			

II. OTURUM: YAŞADIĞIMIZ ÇATIŞMALAR VE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI

Amaç: Öğrencilerin çatışmanın yaşamımızdaki önemini kavramalarını, çatışma çözme davranışlarını ve bu davranışların çatışmanın sonucuna olan etkisini öğrenmelerini sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Çatışmanın yaşamın her anında karşılaşılabilecek kaçınılmaz ve olağan bir durum olduğunu anlarlar.

2. Yaşanan çatışma durumlarında, verilen tepkileri bireylerin kendilerinin seçtiğini fark ederler.

3. Çatışma yaşadıklarında kaçma, kavga etme ve problem çözme çatışma çözme davranışlarından hangisini kullandığını fark ederler. Yaşanan çatışmalara gösterilen farklı davranışları ve bu davranışların çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini anlarlar.

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

Uygulama Süreci

İkinci oturuma, 14 üye katılmış ve oturum 50 dk sürmüştür. Oturumun başlangıcında, bir önceki oturumda yapılanlar kısaca özetlenir ve verilen ödevle ilgili paylaşımlara geçilir.

Etkinlik–1 Yaşadığımız Çatışmalar ve Çatışma Çözme Davranışları

Ödevlerle ilgili paylaşımdan sonra oturumun konusunun, yaşadığımız çatışmalar ve çatışma çözme davranışları olduğu açıklanarak, gruba, hangi durumlarda çatışma yaşadıkları ve bu çatışmalar karşısında nasıl davrandıkları sorulmuş, alınan yanıtlar tahtaya yazılmıştır.

Daha sonra, çatışmanın yaşamın her anında karşılaşılabilecek kaçınılmaz ve olağan bir durum olduğu vurgulanmıştır. Çatışmaların ortaya çıkma nedenlerinin çok çeşitli olduğu ve çatışmalara gösterilen tepkilerin birbirine çok benzediği, ancak bu tepkilerden bazılarının çatışmaları çözmede etkiliyken bazılarının da çatışmaları çözmede etkisiz ve sağlıksız olduğu belirtilmiştir.

Yaşadıkları çatışmaları sağlıklı yollar izleyerek çözen kişilerle, sağlıksız bir şekilde çözen kişilerin bir çatışma karşısında gösterdiği tepkiler karşılaştırılarak, çatışma çözme davranışları slaytı (Form –1) gösterilmiştir.

Slaytın açıklanmasından sonra, çatışma çözme davranışları sırasıyla ele alınarak çatışmaya gösterilen tepkilere göre çatışmaların sonuçlarının nasıl değiştiğini fark etmeleri sağlanmıştır.

"Bir çatışma yaşantısı sırasında kaçma tepkisi verdiğiniz oldu mu? Sonuç ne oldu? Örnek verebilir misiniz?

Bir çatışma yaşantısı sırasında kavga ettiğiniz oldu mu? Sonuç ne oldu? Örnek verebilir misiniz?

Bir çatışma yaşantısı sırasında problemi karşı tarafla işbirliği yaparak çözmeye çalıştığınız oldu mu? Sonuç ne oldu? Örnek verebilir misiniz?"

Çatışmaya gösterilen tepkiler açıklandıktan sonra, bu davranışların daha iyi anlaşılabilmesi için rol oynama tekniğine dayalı bir etkinlik yapılmıştır.

Öğrenciler 4'er kişiden oluşan 3 gruba ayrıldılar. Her gruba üzerinde bir problem durumunun ve çatışma çözme yollarından birinin yazılı olduğu birer kağıt verilmiştir. Her grubun bu probleme, ellerinde yazılı olan çatışma çözme davranışına uygun bir şekilde çözüm üretmeleri istenmiştir. Daha sonra bütün gruplar, bir araya gelerek, ellerindeki problem durumunu rol oynama tekniğiyle, canlandırmışlardır. Her oyundan sonra, diğer gruplara, çatışma çözmede hangi yöntemin kullanıldığı, problemin etkili bir biçimde çözülüp çözülmediği, problemin daha yapıcı çözümlenebilmesi için nasıl davranılması gerektiği sorul muştur.

Örnek Problem Durumları

1. KAÇMA

Hafta sonu sınıf arkadaşlarınızdan Esin doğum günü partisi düzenler. Bu partiye siz iki arkadaş (Barış ve Levent) dışında herkes davet edilir. Bunu öğrendiğinizde çok üzüldünüz ve kantinde Esin ve arkadaşı Aslıyla karşılaştınız

ESİN (Barış ve Levent'e) – merhaba arkadaşlar!

BARIŞ (konuşmaz) - ……..

LEVENT (kırgın bir şekilde) – merhaba

ASLI – Neyiniz var sizin?

ESİN – İyi misiniz? Barış? Levent?

BARIŞ – Yok bir şey.

LEVENT – Ben sınıfa çıkıyorum Barış, geliyor musun?

(Barış ve Levent masadan kalkıp giderler, Esin ve Aslı duruma anlam veremezler.)

2. SALDIRGANLIK (KAVGA ETME)

"Hafta sonu dört arkadaş ders çalışmayı planladınız.(Selim, Gökhan, Sinem, Gözde) Selim ve Gökhan buluşma yerine geldiler, 1 saate yakın bekledikleri halde Gözde ve Sinem ne buluşma yerine geldiler ne de gelemeyeceklerini bildirmek için aradılar. Pazartesi günü okulda karşılaştıklarında Selim ve Gökhan, Sinem ve Gözdeyle tartışmaya başlarlar.

SELİM (çok öfkelidir ve yüksek sesle konuşmaktadır)- Siz ne yapmaya çalışıyorsunuz? Hafta sonu ders çalışmayacak mıydık sizinle, öyle konuşmamış mıydık? 1 saat bekledik sizi, neden haber vermiyorsunuz gelemeyeceğinizi?

GÖKHAN – Boş ver Selim, şimdi ne bahaneler uyduracaklar kim bilir.

SİNEM – Lütfen bizi biraz dinler misiniz?

SELİM – Şu anda bir açıklama yapmanızın hiçbir anlamı yok, size güvenilmezmiş, anladık. Bir daha bizimle konuşmayın!

GÖKHAN – Sizin de bize işiniz düşecek bir gün, o zaman görüşeceğiz sizinle, benciller!

GÖZDE – Gel Sinem gidelim, nasıl olsa bizi dinlemiyorlar. Kendileri bilir!

(İki grupta birbirlerine çok kızgın bir şekilde uzaklaşırlar.)

3. PROBLEM ÇÖZME

Öğretmenin verdiği bir ödevi grup halinde yapmanız gerekiyor. Dört kişinin sorumlu olduğu bir ödev için yalnızca Funda, Pınar ve Serkan çalışır. Ödevi özenle hazırlayıp öğretmene verecekleri sırada grubun dördüncü üyesi olan Ahmet'in adını ödeve yazıp yazmama konusunda aralarında tartışırken Ahmet gelir.

AHMET – Merhaba arkadaşlar, ödevi ne yaptınız? Hepinizden özür diliyorum, çalışmaya katılamadım.

PINAR – Ödevi bitirdik Ahmet, şimdi öğretmene teslim edeceğiz.

FUNDA – Bu ödeve hiçbir katkın olmadığı için senin adını ödeve yazmayacağız.

AHMET – Haklısınız, tekrar özür diliyorum hepinizden. Annem rahatsızdı ve benden başka onunla ilgilenecek kimse yoktu. İki gündür hastanede onun yanındaydım, bugün çıktı hastaneden.

SERKAN – Geçmiş olsun Ahmet, bilmiyorduk, çok üzüldüm. Şimdi nasıl annen?

AHMET – Teşekkürler, daha iyi şimdi. Arkadaşlar, ödeve adımı yazmak zorunda değilsiniz.

PINAR – Geçmiş olsun, tamam sorun değil. Başka bir çalışmada sen daha fazla çalışırsın o zaman.

AHMET – Çok teşekkürler.

(Hepsi de Ahmet'e geçmiş olsun diyerek, ödevi öğretmene teslim ederler)

Bu etkinlik sonrasında öğrenciler, yaşanan çatışma durumlarında verilen tepkileri bireylerin kendilerinin seçtiğini, seçilen bu davranışın çatışmanın sonucuna olan etkisinin farkına varmışlardır. Ayrıca, en etkili çatışma çözme yolunun problem çözme olduğunu öğrenmişlerdir.

Etkinlikten sonra, oturum boyunca yapılan çalışmalar özetlenerek, öğrencilerin kendi çatışma tepkilerini değerlendirmeleri için uygulama formları bir sonraki oturuma kadar yapmaları için ev ödevi olarak verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Öğrencilere bir sonraki oturuma kadar doldurmaları için "Çatışma Durumlarında Tepkilerini Değerlendir" Form –2 ve Form –3 çalışma formları dağıtılır.

Formlar

Form 1: Çatışma Çözme Davranışları Slaydı

Form 2: “Çatışma Durumlarında Tepkilerini Değerlendir” Çalışma Formu

Form 3: Çatışma Formu

Form 1:

ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI SLAYTI

KAÇMA (İNKAR 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 inkar etme tepkisi, beklenmedik bir durumda duygusal patlamalara yani öfke, korku, endişe ve hayal kırıklığı gibi duyguların yaşanmasına neden olabilir.

Bu şekilde problem çözümlenmez. 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, inkar etme yolunu seçerse, bu kez de kaybet/kaybet yaklaşımı sergilenir. Yani her iki tarafın da gereksinimi karşılanmadığından, kaybeden taraf olurlar.

KAVGA ETME (TEHDİT, ÖFKE, SALDIRGANLIK)

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 (ANLAYIŞ, SAYGI, 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 problemden dolayı zarar görmemiş olur.

Form 2:

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	Yalnız kalmak isterim			
12	Küfrederim			
13	Yardım isterim			

Form 3:

ÇATIŞMA FORMU

Yaşadığınız bir çatışmayı anımsayınız:

1. Siz ne istiyordunuz?

   a. Karşınızdaki kişinin hangi davranışları, sizin isteğinize ulaşmanızı engelledi?

   b. Neler hissettiniz?

2. Karşı taraf ne istedi?

   a. Sizin hangi davranışlarınız onun isteğine ulaşabilmesini engelledi?

   b. O neler hissetti?

3. Çatışmayı çözmede üç yöntemden (kaçma, kavga etme, problem çözme) hangisini kullandınız?

4. Yaşadığınız çatışmalarda genellikle aynı çözüm yolunu mu kullanırsınız?

5. Bundan sonra yaşayacağınız çatışmalarda kullanmayı tercih edeceğiniz çatışma çözme yolu ne olacaktır?

III. OTURUM: KİŞİLERARASI İLETİŞİMİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER VE BEN MESAJLARI

Amaç: Öğrencilerin, günlük yaşamda kişilerarası iletişimi engelleyerek çatışmaların yaşanmasına neden olan faktörlerin neler olduğunu, sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlayarak ben dilini kullanabilme becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

5. Kişilerarası iletişimin tanımını ve önemini öğrenirler.
6. Kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini öğrenirler.
7. Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlarlar.
8. Ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar.

UYGULAMA SÜRECİ:

13 üyenin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. 55 dk süren oturuma bir önceki oturumun özetlenmesi ve verilen ödevlerin paylaşımıyla başlanmıştır.

Etkinlik 1: Kişilerarası iletişimin Tanımı ve Önemi (MEB-UNICEF, 2004)

Ödevlerle ilgili paylaşımlar tamamlandıktan sonra, öğrencilerin kişilerarası iletişim konusu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Okulda, iş yerinde ve evde, iletişimin yaşamımızın en önemli, vazgeçilmez ve özenle yapılması gereken bir parçası olduğu, doğru yapıldığında olumlu köprüler kurduğu, başarıya götürdüğü, yanlış kullanıldığında ise çatışmalara neden olduğu, sıkıntı ve üzüntü kaynağı olduğu belirtilmiştir.

Etkinlik 2: İletişim Engellerinin Farkında Olma (MEB-UNICEF, 2004)

İletişim engellerinin farkına varmaları için bir etkinlik yapılmıştır. Etkinlik sonrasında, kendi yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Daha sonra iletişim engelleriyle ilgili slayt (Form-1) öğrencilere sunularak üzerinde konuşulmuştur. Günümüzde çatışmaların, kırgınlıkların ve yanlış anlaşılmaların, çoğunlukla iletişimi engelleyen bu davranışların sergilenmesiyle gerçekleştiği belirtilmiştir. Özen gösterilmeden kurulan iletişimlerin günlük yaşamda, okul ortamında ve ailede yanlış anlaşılmalar ve çatışmalar

nedeniyle çok fazla zaman kaybına yol açtığı gibi, gerginlikten kaynaklanan moral bozukluklarına hatta kavgalara da neden olabildiği vurgulanmıştır.

Etkinlik 3: Sen Dili Ve Ben Dili

Günlük yaşam içerisinde, sen dili ve ben dili adı verilen iki tür iletişim dili kullanıldığı söylenerek, bu iki iletişim dili arasındaki farkı anlayabilmeleri için bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte aynı çatışma öyküsünde kullanılan farklı iletişim dillerinin, sonucu nasıl etkilediğini görmeleri sağlanmıştır.

Bunun için 4 gönüllü öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin aynı senaryonun iki farklı şekilde canlandırıldığında, sonucun nasıl farklılaştığını görmeleri sağlanmıştır. Gruptaki diğer öğrencilerden olayı canlandıran öğrencilerin kullandıkları kelimelere ve duygularını nasıl ifade ettiklerine dikkat etmeleri istenmiştir.

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ -1-

Sen Dili

Kemal, teneffüste arkadaşıyla yaşadığı bir tartışma nedeniyle öğretmenden azar işitir. Daha sonra bu olayı öğretmene haber verenin sınıf arkadaşı Eren olduğunu öğrenir.

EREN: Kemal sen çok kötü bir arkadaşsın. Sınıfta olup biteni, hemen gidip öğretmenlere söylüyorsun. Dün ben Barışla tartışmıştım. Ama bu çok büyük bir şey değildi. Durumu gidip hemen sınıf öğretmenimize anlatmışsın. Öğretmen de bizi yanına çağırdı, senin yüzünden bir sürü azar işittik. Biz Barışla problemimizi çözmüştük zaten. Sen ispiyoncusun, sana güvenilmez, bundan sonra benimle konuşma!

KEMAL: Ben ispiyoncu değilim, benimle konuşmazsan konuşma! Sadece aranızdaki tartışma büyümesin diye, öğretmene o an gidip haber vermiştim. Ama boşuna uğraşmışım anlaşılan, senin gibi bir arkadaş için değmezmiş.

İlk öykünün canlandırması bittikten sonra, gruba şu sorular yöneltilmiştir:

1. Canlandırılan öyküde Kemal ve Eren arasında ne tür bir iletişim dili kullanılmıştır?
2. Kullanılan iletişim dilinde neler dikkatinizi çekti?
3. Kemal ve Eren birbirlerine karşı neler hissediyor olabilir?
4. Sizce bu iki arkadaş bu olaydan sonra birbirlerine nasıl davranacaklar?

Daha sonra diğer iki gönüllü öğrenciyle ikinci çatışma öyküsü canlandırılmıştır.

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ -2-

<u>Ben Dili</u>

Kemal, teneffüste arkadaşıyla yaşadığı bir tartışma nedeniyle öğretmenden azar işitir. Daha sonra bu olayı öğretmene haber verenin sınıf arkadaşı Eren olduğunu öğrenir.

EREN: Kemal, ben sana çok kırıldım. Dün Barışla yaptığımız tartışmayı sınıf öğretmenimize söylemen beni çok kızdırdı. Biz Barışla problemimizi, daha sonra kendi aramızda çözmüştük. Bu o kadar büyük bir problem değildi. Ama sınıf öğretmenimiz bu olayı duyunca bizi yanına çağırdı ve çok kızdı. Bundan sonra sana güvenmem çok zor.

KEMAL: Çok üzgünüm, Eren. Olayın bu şekilde sonuçlanacağını bilmiyordum. Gerçekten kendimi kötü hissediyorum. Ben yalnızca size yardım etmek istemiştim. Ama söz veriyorum bundan sonra, problemin ne olduğunu bilmeden bir daha böyle davranmayacağım.

İlk öykü sonrasında grupla yapılan tartışma ikinci öykü sonunda da yapılır.

Öğrenciler iki olayı, sonuçlarıyla değerlendirerek, ben dilinin kullanıldığı çatışmanın daha etkili bir şekilde çözüldüğünü görmüşlerdir. Daha sonra, sen dili ve ben dili hakkında açıklamaların bulunduğu slaytlar (Form –2) ve (Form –3) öğrencilere gösterilmiştir. Slayt sunumundan sonra çatışma çözme sürecinde ben dilini

kullanmanın, çatışmaların daha kolay ve olumlu yönde çözümlenmesini sağladığı vurgulanmış, ödevler verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Bir hafta boyunca çevrelerinde kişilerarası iletişimi engelleyen davranışlara örnekler bulmaları istenmiştir.

2. Ben dili ödev formu (Form–4) dağıtılarak verilen örnek durumlara ben diliyle oluşturulmuş ifadeler yazmaları istenmiştir.

Formlar

Form 1: İletişim Engelleri Slaytı

Form 2: Sen Dili Ve Ben Dili Slaytı

Form 3: Ben Dili Nasıl Oluşturulur?

Form 4: Ben Dili Ödev Formu

Form 1:

İLETİŞİM ENGELLERİ SLAYTI (Kulaksızoğlu, 2003; MEB-UNICEF, 2004)

- Saldırgan Tavırlar Takınmak,
- Konuşmaları Kesmek, Fazla Konuşmak,
- Anlatılanlara Yersiz Gülmek, İnsanları 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.

Form 2:

SEN DİLİ- BEN DİLİ SLAYTI

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.

ÖRNEK:

1. *Arkadaşınıza verdiğiniz defterin karalanmış ve bazı sayfalarının kırışmış olduğunu gördünüz. Bu durum karşısında:*

— Sen sorumsuzun tekisin, defterimi ben sana böyle mi verdim? Defterimin bazı sayfaları kırışmış ve karalanmış, bir daha sana defterimi vermeyeceğim. Ne yaparsan yap!

2. *Arkadaşınız derste size dersle ilgisi olmayan şeyler söyledi. Öğretmen de bunu görüp çok sinirlendi, her ikinize de düşük sözlü notu verdi.*

— Senin yüzünden öğretmen bize çok kızdı, üstelik sözlü notumuzu da düşürdü. Sen gevezesin, bir daha seninle aynı sırada oturmak istemiyorum.

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.

ÖRNEK:

— Arkadaşınıza *verdiğiniz defterin karalanmış ve bazı sayfalarının kırışmış olduğunu gördünüz. Bu durum karşısında:*

— Derste benimle konuştuğun zaman öğretmenler bize hem kızıyor, hem de sözlü notumuzu düşürüyor. Bu durum beni çok üzüyor. Ne öğretmenlerin gözünden düşmek ne de derslerden düşük notlar almak istiyorum. Bana söylemek istediklerini lütfen teneffüste konuşalım.

Form 3:

BEN DİLİ NASIL OLUŞTURULUR?

- **Durumu açıklayın, soruna neden olan kişinin davranışı ya da durumun ne olduğunu belirtin.**

- ……..……. yaptığın zaman(bir davranış)
  ……..……. yaptığın için
  ……..……. yaptığında
  Sözünü sürekli kestiğin zaman,
  Arkamdan konuştuğun için,
  Defterimi zamanın getirmediğinde,

- **Kendinizi nasıl hissettiğinizi ve durumdan nasıl etkilendiğinizi belirtin.**

- ……..……. hissediyorum(bir duygu). Çünkü
  Sinirleniyorum, çünkü seninle paylaşmak isteğim şeyler var.
  Kırılıyorum, çünkü sen benim e n yakın arkadaşımsın.
  Üzülüyorum, çünkü derslerimden geri kalıyorum.

- **Karşınızdaki kişiden ne beklediğinizi ifade edin.**

- ……..……. yapmanı istiyorum.
  Beni dinlemeni istiyorum.
  Benim bulunmadığım ortamda arkamdan konuşmanı istemiyorum.
  Sözünde durmanı istiyorum.

BEN ……. YAPTIĞIN ZAMAN …..……
HİSSEDİYORUM. ÇÜNKÜ; ……..…….

- **VERİLEN ÖRNEKLERİN BEN DİLİYLE TAMAMLANMIŞ HALİ**

1. Sözümü sürekli kestiğin zaman, sinirleniyorum. Çünkü seninle paylaşmak istediğim şeyler var. Beni dinlemeni istiyorum.

2. Arkamdan konuştuğun için sana kırılıyorum. Çünkü sen benim en yakın arkadaşımsın. Senden benim bulunmadığım ortamlarda arkamdan konuşmanı istemiyorum.

3. Defterimi zamanında getirmediğinde üzülüyorum. Çünkü derslerimden geri kalıyorum. Senden sözünde durmanı istiyorum**.**

- **Ben dilini kullanarak iletilen mesajlarda her zaman bu aşamaların hepsi yer almayabilir.**

Örnek:

Sözümü sürekli kestiğin zaman, sinirleniyorum. Çünkü seninle paylaşmak istediğim şeyler var. Sana bunları tam olarak anlatamıyorum, konu dağılıyor. Bu yüzden sana çok kızıyorum.

Form 4:

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. Evde ders çalışırken, üst kattaki komşunun dinlediği yüksek sesli bir müzik nedeniyle dikkatin dağılıyor ve ders çalışamıyorsun.
   Ben,……
   ……

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

IV. OTURUM: ETKİN DİNLEMEDE SÖZSÜZ VE SÖZLÜ TEPKİLER

Amaç: Öğrencilerin etkin dinleme becerisini kavramalarını ve bu becerinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini fark etmelerini sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler bu oturumda;

1. Etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrenirler.
2. Etkin dinlemede sözsüz ve sözlü tepkiler vermeyi 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.
8. Etkin dinlemenin çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Uygulama Süreci:

Dördüncü oturuma, 13 üye katılmış ve oturum 50 dk sürmüştür. Oturumun başlangıcında, bir önceki oturum özetlenmiş ve verilen ödevlere ilişkin öğrencilerin gözlemleri paylaşılmıştır.

Etkinlik 1: Etkin Dinleme (MEB-UNICEF, 2004)

Ödevlerle ilgili paylaşımdan sonra, etkin dinlemenin önemiyle ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Daha sonra gönüllü öğrencilerin katılımıyla etkin dinleme becerisinin ne olduğunu öğrencilerin anlamaları için bir etkinlik yapılmıştır.

Gruptan iki gönüllü öğrenci seçilmiş ve öğrencilerden biri dışarı çıkartılmıştır. Diğerine, arkadaşının kendisine bir problemini anlatacağını ve onu uygun olmayan davranışlarla dinlemesi söylenmiştir. 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 söylenmiştir.
- Karşısındaki kişinin sözünü kesmesi, konuyla ilgisi olamayan sorular sorarak konuyu değiştirmesi söylenmiştir.

Daha sonra gruptaki öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

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

Öğrencinin dinleme davranışları tahtaya yazılarak, hataları farketmeleri sağlanmıştır.

Etkinlik 2:

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

- Karşısındaki ile göz teması kurması,
- Karşısındakini anladığını göstermek için başını sallaması,
- Sözünü kesmemesi, yerinde sorular sorması,
- Karşısındakinin anlattıklarını özetleyerek tekrarlaması ve anlayıp anlamadığını test etmesi söylenmiştir.

Daha sonra gruba şu sorular sorulmuştur:

- Bu kez dinleyen arkadaşınız konuşan arkadaşınızı 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 varmışlardır. Aynı zamanda kendi iletişimlerinde ne tür dinleme tepkileri verdiklerini fark etmişlerdir.

Etkinlik 3:

Öğrencilerin 3'erli gruplar oluşturmaları istenmiştir. Gruptaki 1. kişinin konuşan, 2. kişinin dinleyen ve 3. kişinin de gözlemci olması ve 5 dk süreyle istedikleri bir konuda konuşmaları istenmiştir. Gözlemci rolündeki kişinin, dinleyen kişinin dinleme davranışlarını gözlemesi söylenmiştir. Dinleyen kişi ise, aktif dinleme becerilerini kullanarak karşısındaki kişiyi dinleyecektir.

Bu etkinlikten sonra, etkin dinlemenin yararları, dinlemeyi etkileyen etmenler ve etkin dinleme becerisi hakkında bilinmesi gerekenler slaytla (Form –1) gösterilerek

açıklanmıştır. Slayt sunumundan sonra oturumda yapılanlar özetlenmiş ve ödevler verilerek, oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Etrafınızdaki kişilerin birbirlerini dinlerken nasıl davranışlar sergilediklerini gözlemlemeleri istenir.

2. Sizler başkalarını nasıl dinlediğinizi gözlemleyin. Etkin dinleme becerilerini günlük iletişimlerinizde kullanmayı deneyin, bunun günlük iletişimlerinizi nasıl etkilediğini ve sonuçta neler olduğunu gözlemlemeleri istenir.

Formlar

Form 1: ETKİN DİNLEME

Form 1:

ETKİN DİNLEMENİN YARARLARI

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

DİNLEMEYİ ETKİLEYEN ETMENLER

- Yanlı olma (ön yargılı olmalı, aynı fikirde olmamak, öfkeli olmamak vb.)
- Dikkati yoğunlaştırmama
- Çevresel etmenler (gürültü)
- Zihinde cevabı tasarlamak

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. Karşınızdaki 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. Anlamadığınız bir şey olursa, karşınızdakinin 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.

V. OTURUM: EMPATİK DÜŞÜNME VE BEDEN DİLİ

Amaç: Öğrencilerin, çatışma çözümünde olaya bir de karşımızdaki kişinin bakış açısıyla bakabilmenin yani empatik düşünmenin ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözme sürecindeki önemini kavramalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1- Empatik düşünme becerisi kazanırlar,

2- Böylelikle bir iletişim sürecinde, yargılarını sorgulayıp, karşısındakinin bakış açısını anlayabilirler,

3- Sonuçta her iki tarafın da doyum sağlayabileceği çözüm seçeneklerini üretebilirler.

4- Empatik düşünmenin ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Uygulama Süreci:

Öğrencilerin, empatik düşünme ve beden dilinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarını sağlamak amacıyla yapılan oturuma, 13 öğrenci katılmış olup, oturum 50 dk sürmüştür. Çalışmaya, bir önceki oturumda verilen ödevler gözden geçirilerek başlanmıştır.

Etkinlik 1: Empatik Düşünme

Empati ve önemi hakkında kısa bir açıklama yapılarak, empati ve sempati kavramları arasındaki fark üzerinde durulmuştur.

Etkinlik 2:

Empati konusundaki açıklamalar tamamlandıktan sonra konuyla ilgili bir etkinlik yapılmıştır.

"*Gökçe, özenle hazırladığı ödevini öğretmene teslim etmesi için arkadaşına verir. Arkadaşı ise ödevi kaybettiği için öğretmene teslim edemez. Bu nedenle Gökçe, hem dersten düşük not aldığını öğrenir hem de öğretmenden azar işitir.*"

Yaşadığı bu olayı üzülerek arkadaşıyla paylaşan Gökçe'ye arkadaşının vereceği en iyi tepki ya da tepkiler hangileridir?

1. Arkadaşının senden özür dilemesi gerekirdi, yaptığı gerçekten çok çirkin.
2. Güvenilir bir arkadaş değilmiş, bu ne sorumsuzluk!
3. Kimseye güvenmeyeceksin aslında.
4. Geçen yıl benim başıma da gelmişti böyle bir olay.
5. Bir zayıftan bir şey olmaz, üzülmen anlamsız.
6. Bu duruma gerçekten çok üzüldüm Gökçe.
7. Öğretmenle bu durumu konuşsan belki notunu düşürmez. Burada senin hatan yok bence.
8. Bu duruma üzülmeni anlıyorum.
9. Özenle hazırlandığın bir dersten haksız nedenle düşük not almak ve öğretmenden azar işitmek seni üzüyor. O dersten kalacağından emin misin?

Grubun görüşleri alındıktan sonra, gruba şu açıklamalar yapılmıştır:

Son üç tepkide, yani 8. 9. ve 10. maddelerdeki tepkilerin, gerçek anlamda empatik birer tepki olduğu belirtilmiştir. Bu tepkilerde, sorular sorarak sorunu irdeleme ve anlamaya çalışmanın yanı sıra karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini fark edip anladığını ifade etme olduğu belirtilmiştir. Diğer maddelerdeki tepkilerinse empatik birer tepki olmaktan uzak olmakla birlikte iletişimi engelleyebilecek tepkiler olduğu söylenmiştir.

Grup lideri bu açıklamalardan sonra empatik tepki vermenin basamaklarını şu şekilde özetlemiştir:

- Karşımızdaki kişiyi desteklemek,
- Sorunu irdeleyerek anlamaya çalışmak,
- Söylenenleri tekrarlayarak, kendi cümlelerimizle özetlemek,
- Söylenenlerden karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini ve bunu ona ifade etmek.

Etkinlik 3: Beden Dili- Sırt Sırta Konuşma- Yüz Yüze Konuşma (Voltan-Acar, 2004)

Öğrencilerin iletişimde beden dilinin önemini kavramaları için bir etkinlik yapılmıştır.

Öğrencilerin ikişerli eşleşmeleri ve sırt sırta oturarak herhangi bir sorunları hakkında konuşmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yüz yüze oturarak 5 dk konuşmaları istenmiştir. Bu çalışmadan sonra daire biçiminde oturularak uygulama sırasında neler yaşadıkları paylaşılmıştır.

- İki durum arasında ne gibi farklılıklar var?
- Hangi durumda anlaşıldığınızı, hangi durumda anlaşılmadığınızı hissettiniz? Neden?

Bu etkinlikten sonra, oturumda paylaşılanlar özetlenmiş ve öğrenilen becerilerin pekiştirilmesi amacıyla ödevler verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1- Evde bir filmi izlerken, TV'nin sesini tamamen kapatarak oyuncuların sözsüz davranışlarına bakarak duygularını tahmin etmeye çalışmaları istenir.

2- Bir hafta boyunca etrafınızdaki insanların konuşurken kullandıkları sözsüz davranışlara dikkat etmeleri istenir.

VI. OTURUM: DUYGULARI TANIMA VE DUYGULARI DÜŞÜNCELERDEN AYIRT EDEBİLME

Amaç: Öğrencilerin duyguları tanıyıp, ifade etmenin, duyguları düşüncelerden ayırt edebilmenin, duygu ve düşüncelerin farkında olarak bilinçli davranışlarda bulunmanın kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavramalarına yardımcı olmaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Farklı durumlarda yaşanabilecek duyguları tanıyıp ifade ederler,
2. Çatışma durumlarında kendi duygularının farkında olarak, karşılarındaki kişilerin duygularını anlayabilirler.
3. Duygu ve düşünceleri birbirinden ayırt edebilirler.
4. İnsanların aynı durumda farklı duygu ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarlar.
5. Duygu ve düşüncelerin davranışları nasıl etkilediğini öğrenirler.
6. Davranışlarımızın kendi seçimlerimiz olduğunu, bu nedenle yaptığımız davranışların sorumluluğunu almamız gerektiğini kavrarlar.
7. Duygu ve düşüncelerimizin farkında olarak bilinçli davranışlarda bulunabileceğimizi fark ederler.
8. Duyguları tanıyıp ifade etmenin, duyguları düşüncelerden ayırt ederek bilinçli davranışlarda bulunmanın çatışma çözmedeki önemini kavrarlar.

Uygulama Süreci

Gruptaki öğrencilerin tamamının katılımıyla 50 dk süren oturuma, bir önceki oturumda yapılanların özetlenmesi ve verilerin ödevlerin paylaşımıyla başlanmıştır.

Etkinlik 1: Duyguları Sözsüz İletişim Yoluyla Anlatmak (Yavuz, 2004)

Öğrencilerin kendi duygularını tanımaları için öncelikle "üzgün görünüyorsun…, suratını asmışsın…, kızgın mısın?..., keyfin yerinde görünüyor…" gibi tepkilerle öğrencilerin dikkatleri duygular üzerine çekilmiş, duyguların önemi ve sözsüz anlatımıyla ilgili açıklamalarla etkinliğe başlanmıştır.

Öğrencilere çeşitli duygu ifadeleri verilerek bunları sırayla sözsüz olarak ifade etmeleri, gruptakilerin de anlatılan duygunun ne olduğunu duygu yüzleri formundan da

(Form-1) yararlanarak bulmaya çalışmaları istenmiştir. Öğrencilere, karşımızdaki kişilerin duygularını sözsüz davranışlarından anlayabileceğimiz bu etkinlikle açıklanmıştır.

Etkinlik 2: Duyguların Farkında Olmak

Çatışma durumlarında kendi duygularının farkında olarak, karşılarındaki kişilerin duygularını anlayabilmeleri için öğrencilere bazı örnek durumların yazılı olduğu formlar verilmiştir. Bu durumlar karşısında kendilerini nasıl hissettiklerini duygu ifadeleri formundan da (Form-1) yararlanarak ifade etmeleri istenmiştir.

Bu etkinlikle, öğrencilerin aynı olayla ilgili olarak farklı kişilerin, farklı duygular hissedebileceğini anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Örnek Durumlar

1. Öğretmenin arkadaşlarının arasında sana bağırdı.
Ne hissedersin?

2. Okulda yapılan bilgi yarışmasına sınıfınızı temsil etmek üzere seçildin. Bu yarışmada birinci oldunuz.
Ne hissedersin?

3. Bir öğretmeninin telefonu çalındı ve senden şüpheleniliyor.
Ne hissedersin?

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

5. Sınıftaki arkadaşların doğum gününü hatırlayıp sana küçük bir sürpriz yapmışlar.
Ne hissedersin?

6. Hastalandığın için bir hafta okula gelemedin ve sınıfta hiç konuşmadığın arkadaşların bile seni ziyarete geliyorlar.

Ne hissedersin?

7. Arkadaşına bir sırrını veriyorsun, o da gidip bunu başkalarına söylüyor.

Ne hissedersin?

8. Okulda senin hakkında doğru olmayan söylentiler var?

Ne hissedersin?

9. Sınıfından bir arkadaşını, başka birinin cüzdanını çantasından alırken gördün.

Ne hissedersin?

Etkinlik 3: Duygu ve Düşünceleri Birbirinden Ayırt Edebilme (Pekkaya, 1994)

Öğrencilerin duygu ifadelerini daha iyi kavrayabilmeleri için, bildikleri duygu isimlerini söylemeleri istenmiştir. Duygu belirtmeyen ifadeler olursa, bunun neden duygu belirtmediği açıklanmıştır.

Duygu ile düşüncelerin birbirinden ayırt edilebilmesiyle ilgili olarak gruba şu açıklamalar yapılmıştır: Çoğu zaman düşünce ve duyguların birbirine karıştırıldığından birisine ne hissettiği sorulduğunda, çoğu zaman duyguları, yerine düşüncelerini söylediği belirtilmiştir. Düşüncelerin, duygular hakkında ne düşündüğümüzle ilgili olduğu ve yorum içerdiği belirtilmiştir.

Örnek: "Sıra arkadaşın derste seninle konuştu ve öğretmen senin konuştuğunu zannederek, senin açıklama yapmanı beklemeden sana çok kızdı." Ne hissedersin?

"O an, sınıftan çıkıp gitmek isterim." Sınıftan çıkıp gitmek istemek, bir duygu değildir. Buradaki **duygu**; kızgınlık, öfke olabilir. Bunun sonucunda sınıftan çıkıp gitmek, o ortamdan uzaklaşmak isteyebilirsin, bu **düşünce**dir, sınıftan çıkıp gidersen, bu da **davranış**tır. Aslında duygu ve düşünceler, birbirlerinden tamamen ayrı değildirler, birbirleriyle ilgili olduklarından çoğu zaman karıştırılırlar.

Aşağıdaki cümleler sırayla okunarak hangisinin duygu, hangisinin düşünce içerdiği sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra, grup lideri açıklamalarda bulunmuştur.

1. Beni anlayamazsın.
2. Utandım.
3. Çok kızdım.
4. Onunla bir daha konuşmayacağım.
5. Heyecanlandım.
6. Bu sınıfta okumak istemiyorum.
7. Kendimi yalnız hissediyorum.

Etkinlik 3: Duygu – Düşünce ve Davranış Arasındaki İlişki (Psikolojik destek programları tanıtım ve kullanım kitapçığı, 2003)

Gruba, "bakış açısı" kavramının ne olduğu sorularak, bir tartışma başlatılmıştır. Bireyin dünyayı ve olayları algılaması (bakış açısı) onda, bir dizi düşünce kalıplarını oluşturduğu, bu düşünce kalıplarınınsa bireyin duygu ve davranışlarına temel oluşturduğu açıklanmıştır. Farklı bakış açıları, farklı duygu, inanç ve tutumların oluşmasına neden olduğu, farklı duygularınsa farklı davranışları oluşturduğu açıklanmıştır.

Bu düşünce kalıplarının kimi zaman akılcı olduğu, kimi zaman da akılcı olmadığı belirtilerek akılcı olan bir düşünce kalıbının bazı özelliklerine değinilmiştir.

Öğrencilere, "Duygu- Düşünce ve Davranış Posteri" (Form –2) gösterilerek, duygu ve düşüncelerin davranışları nasıl etkilediği anlatılmıştır.

Grup lideri, son olarak gruba şu açıklamaları yapmıştır:

"1. Dış dünya, insanların duyguları üzerinde doğrudan etkili değildir.

2. İnsanların dış dünya ile ilgili algıları yani dış dünyaya bakış açısı, bireyin inanç ve tutumlarını oluşturur. Kişisel inanç ve tutumlardan da duygular oluşur. Duygular ise davranışı doğurur.

3. İnsanlar dünyadaki var olanları değil, dış dünyada var olduğuna inandıklarını görürler.

Çatışmaları çözmede duygularımızın farkında olmak önemlidir. Duygularını tanıyıp fark edebilen kişiler, duyguların kendilerine gönderdikleri ipuçlarının farkına varıp, her duygunun sonunda doğru davranışı göstermek için çaba harcarlar. Yaşamın

zor anlarında kendilerini doğru bir şekilde değerlendirerek yanlış davranışlara sürüklenmez ve yaşadıkları duyguların geçici durumlar olduğunun farkına vararak bilinçli davranırlar.

Duygularının farkına varamayan kişilerse yaşadıkları anları, doğru değerlendiremediklerinden yanlış davranışlara sürüklenirler. Yanlış davranışlarsa beraberinde pişmanlıklar ve duygusal sıkıntılar getirir.

Çatışma çözme sürecinde, birbirimizin duygularını anlamak, oldukça önemlidir. Birbirlerinin ne hissettiğini anlayan kişiler, yaşadıkları problemi çözme konusunda daha istekli olur ve daha kolay işbirliği yaparlar.

Davranışlarımız bizim kendi seçimimizdir ve yaşadıklarımız seçimlerimizin sonucudur. Bu nedenle seçtiğimiz davranışların sonuçlarını kabullenerek sorumluluk almalıyız. Bu, yaşadığımız çatışmaların daha kolay çözümlenmesine neden olur."

Çatışma çözme sürecinde, duyguların farkında olmanın önemine ilişkin bu açıklamalardan sonra, ödevlerin verilmesiyle oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Öğrencilere "Duygularım, Düşüncelerim El Ele Formu"nu (Form –3) dağıtarak doldurmaları istenir.

2. Gazetelerden, insanların yanlış davranışları sonucu başlarına gelenleri gösteren haberler bulmaları, bu haberlerdeki olayları ve davranışları değerlendirmeleri için "Olay Değerlendirme Formu" (Form–4) dağıtılmıştır. Bu formları bir sonraki oturuma kadar doldurmaları istenir.

Formlar

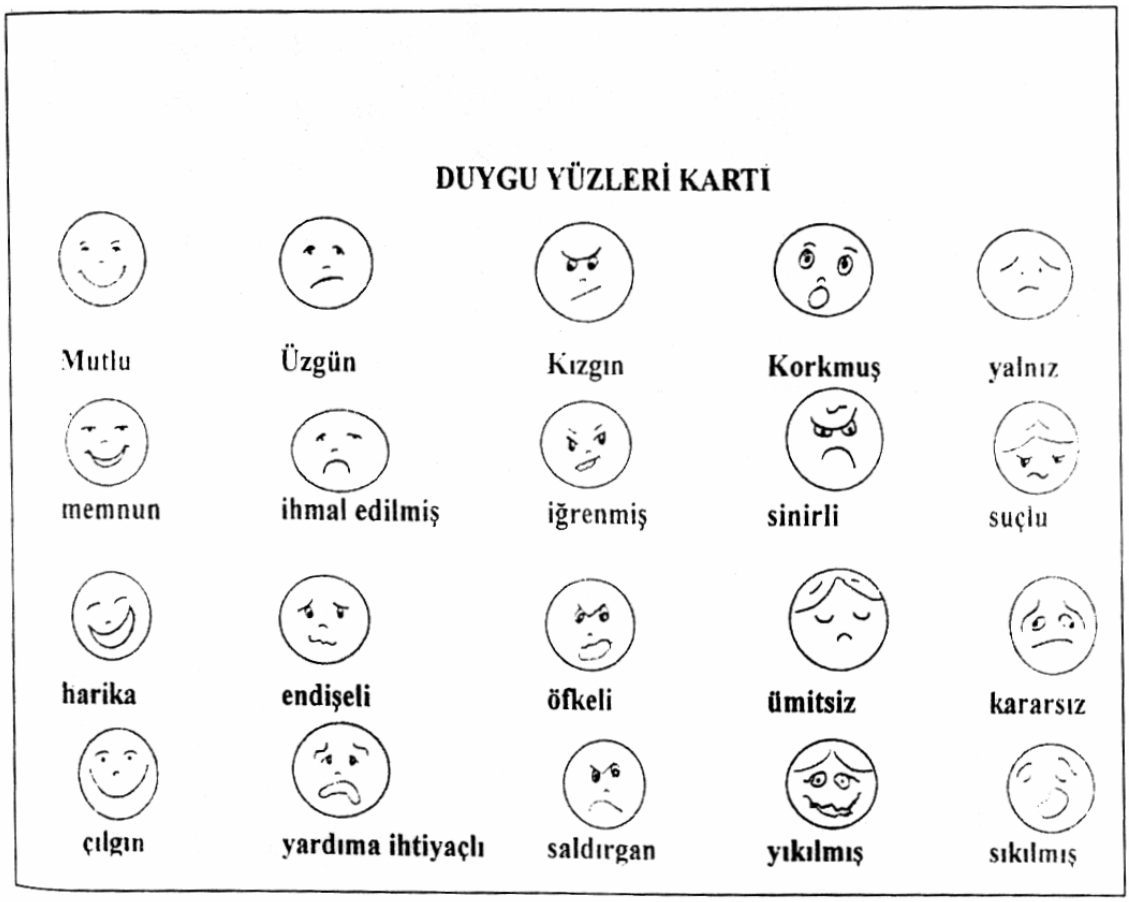
Form 1: Duygu Yüzleri Formu -1 (Yavuz, 2004)

Form 2: Duygu- Düşünce- Davranış Posteri (Yavuz, 2004)

Form 3: Duygularım Düşüncelerim El Ele Formu (Yavuz, 2004)

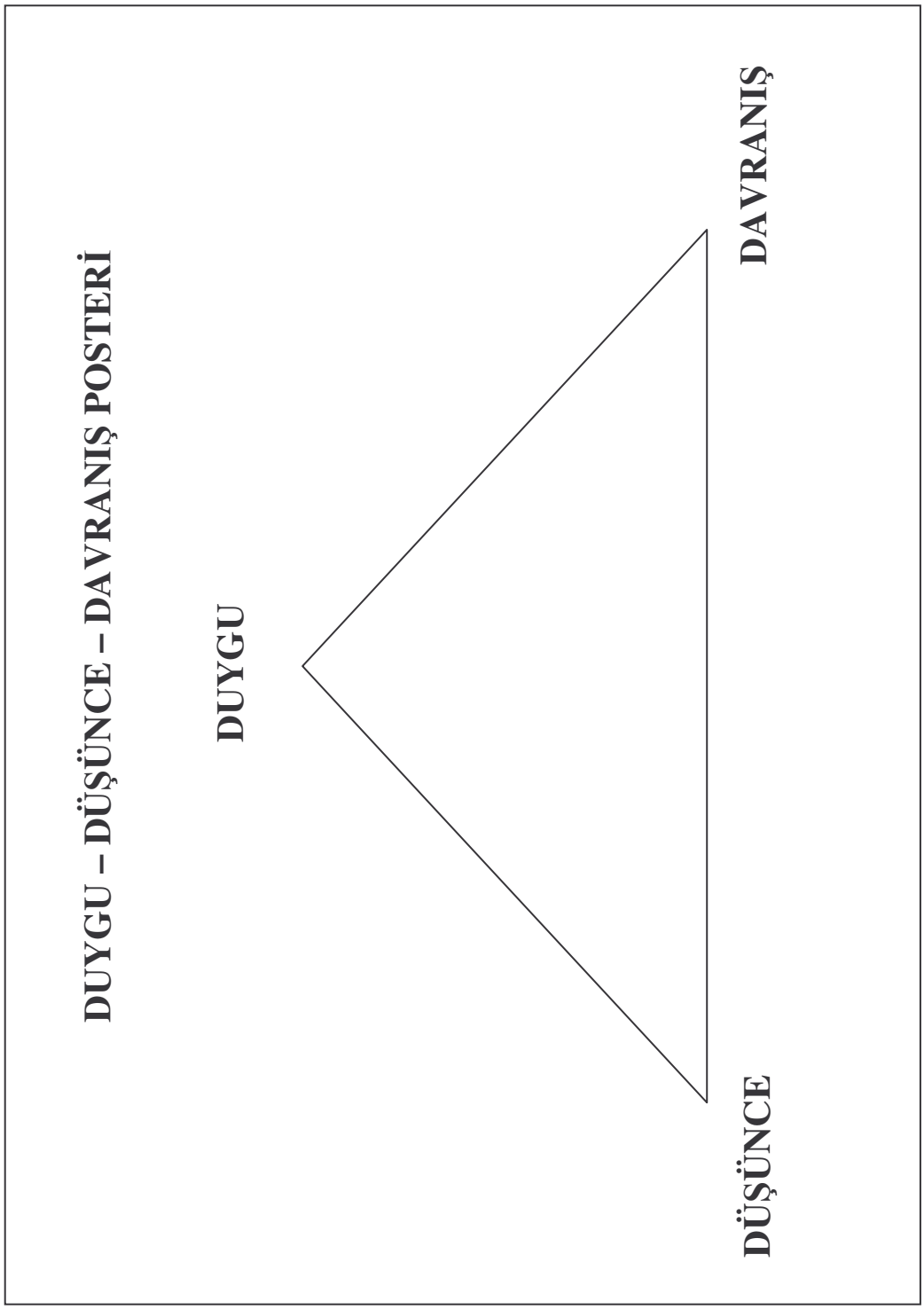
Form 4: Olay Değerlendirme Formu (Yavuz, 2004)

Form 1:


DUYGU YÜZLERİ KARTİ
Mutlu
Üzgün
Kızgın
Korkmuş
yalnız
memnun
ihmal edilmiş
iğrenmiş
sinirli
suçlu
harika
endişeli
öfkeli
ümitsiz
kararsız
çılgın
yardıma ihtiyaçlı
saldırgan
yıkılmış
sıkılmış

Form 2:

DUYGU- DÜŞÜNCE- DAVRANIŞ POSTERİ



Form 3:

DUYGULARIM DÜŞÜNCELERİM EL ELE

	Duygu	**Düşünce**	**Davranış**
	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.			
Belediye görevlileri köpeğinizi zehirledi.			

Form 4:

OLAY DEĞERLENDİRME FORMU

- **Olay nedir?**

- **Olaydaki yanlış davranışlar nelerdir?**

- **Olaydaki yanlış davranışların sonucunda neler oldu?**

- **Bu olaydaki insanların yaşadıkları duygular neler olabilir?**

- **Olayı yaşayan insanlar daha doğru davranışları seçselerdi sonuçta neler olurdu?**

- **Siz bu olayda yer alsaydınız neler yapardınız?**

VII. OTURUM: ÖFKE KONTROLÜ

Amaç: Öğrencilerin öfkenin normal bir duygu olduğunu, öfke duygusunu ifade ederken her zaman seçim şansları olduğunu ve şiddete başvurmadan kabul edilebilir yollarla bu duyguyla baş edebileceklerini kavramalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

1. Öfkenin kişilerarası çatışmalarda zaman zaman herkes tarafından yaşanan kabul edilebilir bir duygu olduğunu anlarlar.
2. Öfkelenmelerine neden olan olayları fark ederler.
3. Öfkelendikleri sırada neler yaşadıklarını fark ederler.
4. Öfkeyi ifade etmede kabul edilebilir ve kabul edilemez tepkilerin neler olduğunu bilirler.
5. Öfke kontrolünün basamaklarını ve öfke kontrolünde kullanılabilecek çözüm ifadelerini öğrenirler.

Uygulama Süreci:

Oturuma, 13 öğrenci katılmıştır. 7. oturumun özetlenmesi ve verilen ödevlerin gözden geçirilmesiyle başlayan oturum, 50 dk sürmüştür.

Öfkenin kişilerarası çatışmalarda zaman zaman herkes tarafından yaşanan kabul edilebilir bir duygu olduğuna ilişkin açıklamalar yapılarak, hangi durumlarda nelere öfkelendiklerini ve öfkelendikleri sırada neler yaşadıklarını fark etmelerine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Etkinlik 1: Hangi Durumlarda, Nelere Öfkeleniriz?

Öğrencilerden öncelikle, öfkelenmelerine neden olan sözcük ve davranışları söylemeleri istenmiştir. Bu sözcük ve davranışların neden kendilerini öfkelendirdiği tartışılarak öğrencilere, "Öfkeyi Başlatan Olaylar Listesi" (Form-1) dağıtılmıştır. Öğrenciler, listeyi doldurduktan sonra yanlarındaki arkadaşlarıyla, listelerini değiştirirler. Bu çalışma sonrasında, öfkeye neden olan olayların bireyden bireye değişebileceğine dikkat çekilmiştir.

Etkinlik 2: Bir Öfkenin İncelenmesi. (Kulaksızoğlu, 2004)

Öfkenin doğal bir duygu olduğu, farklı biçimlerde dışa vurulduğunu kavramaları için, gazete ve dergilerden kesilip bir kartona yapıştırılmış olan çeşitli duyguları simgeleyen insan resimlerini öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerin bu resimlerden öfkeli insan yüzlerini ayırmaları ve bu insanların neler hissediyor olabileceklerini tahmin etmeleri istenmiştir.

Daha sonra, yaşadıkları bir öfke anını düşünüp incelemeleri için öğrencilere "Bir Öfkenin İncelenmesi Formu" (Form- 2) dağıtılmıştır. Öğrencilere formu doldurduktan sonra, cevaplarını gruptakilerle paylaşmaları istenmiştir. Bu çalışmada kendileriyle ilgili neleri fark ettikleri sorularak ve grupla paylaşmaları istenmiştir.

Etkinlik 3: Öfkeyi Anlamak

Öfkeyi ifade etmede kabul edilebilir ve kabul edilemez tepkilerin olduğu, bunlardan kabul edilemez tepkilerin, genellikle şiddete yol açarak, kişinin kendisine ve çevresine zarar vermesine neden olduğu belirtilerek, "Öfkeyi İfade Etme Biçimleri" (Form- 3) uygulama formu dağıtılmıştır. Bu formda, insanların öfkelendikleri zaman, öfkelerini azaltmak için yaptıkları bazı davranışlardan örnekler olduğu, bu davranışlardan kabul edilebilir olanların karşısına (+), kabul edilemez olanların karşısına (-) işareti koymaları istenmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra grupla tartışılmıştır. Kabul edilemez öfke tepkilerini, kabul edilebilir olarak görenlerin görüşleri alınarak ve açıklamalar yapılmıştır.

Etkinlik 4: Öfke Kontrolünün Basamakları ve Öfke Kontrolü İçin Kullanılabilecek Çözüm İfadeleri

Öğrencilere öfke tepkisini kontrol etmek için neler yapabilecekleri sorulmuş, öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra öfke kontrolünün basamaklarını şu şekilde açıklanmıştır:

"Öfkeyle başetmek için;

- İlk adım, onu fark etmek,
- İkinci adım ise öfke duygusunun nedenini bulmak; öfkemizin nedeni, karşılaştığımız olay ve durumlar değil, bunlara ilişkin inanç ve düşüncelerimiz

oluşturmaktadır. Öfke, ikinci bir duygudur, öncesinde daha farklı bir duygu yaşanmakta ve ardından da öfke duygusu gelmektedir,

- Altta yatan gerçekçi olmayan düşüncelerimizi fark etmek, öfke kontrolünde bir başka adımdır. Bunların yerine daha gerçekçi ve mantıklı olanları yerleştirmek gereklidir" açıklamaları yapılmıştır.

Daha sonra öğrencilere öfke kontrolü için kullanabilecekleri çözüm ifadelerini göstermek amacıyla "Öfke Kontrolü İçin Kullanılabilecek Çözüm İfadeleri" (Form 4) formu dağıtılmış ve maddeleri incelemeleri istenmiştir.

Bu etkinlikten sonra öğrencilere ödev verilerek oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Öğrencilere "Öfke Günlüğü Formu" (Form 5) dağıtılır ve 1 hafta boyunca kendilerini gözlemleyerek duygularını değerlendirmeleri ve en az 3 durumla ilgili bilinçli tercih yapmaları istenir.

Formlar

Form 1: "Öfkeyi Başlatan Olaylar Listesi" (Kulaksızoğlu, 2004).

Form 2: "Bir Öfkenin İncelenmesi Formu" (Kulaksızoğlu, 2004).

Form 3: " Öfkeyi İfade Etme Biçimleri" (Kulaksızoğlu, 2004).

Form 4: "Öfke Kontrolü İçin Kullanılabilecek Çözüm İfadeleri"

Form 5: "Öfke Günlüğü Formu"

Form 1:

ÖFKEYİ BAŞLATAN OLAYLAR LİSTESİ

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu

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

	Öfkeyi Başlatan Olaylar	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1	Başkaları emir verdiğinde			
2	Birisi benim canımı acıtırsa			
3	İşler iyi gitmediğinde			
4	Başkaları tarafından iteklendiğimde			
5	Hayal kırıklığı yaşadığımda			
6	Haksızlığa uğradığımda			
7	Birisi benimle yüksek sesle konuşursa			
8	Çok soru sorulduğunda			
9	Sabahları gürültüyle uyandırıldığımda			
10	Duygularım incindiğinde			
11	Gereksiz işler yapmak zorunda kaldığımda			
12	Sözüm kesildiğinde			
13	Bana verilen sözler tutulmadığında			
14	Birisi bana yalan söylediğinde			
15	Diğer:			
16				

Form 2:

BİR ÖFKENİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu

Aşağıda öfkeli olduğumuz anda yaşadıklarımıza ilişkin sorular yer almaktadır. Öfkeli olduğunuz bir anı düşünün ve bu durumdaki belirtileri gözden geçirerek soruları cevaplayınız.

1	En çok neye öfkelenirsiniz? (Bu durumu hayal edin.)	
2	Bu olaya, duruma ya da kişiye niçin öfkelenirsiniz?	
3	Öfkelendiğinizde yüzünüz nasıl görünür?	
4	Öfkelendiğinizde vücudunuzda neler oluyor?	
5	Öfkelendiğinizde ses tonunuz nasıl olur?	
6	Öfkelendiğinizde neler yaparsınız?	
7	Öfkenizi kime yansıtırsınız?	
8	Öfkeniz geçtikten sonra ne olur?	
9	Öfkeniz geçtikten sonra pişmanlık ya da suçluluk duyar mısınız?	
10	Öfkenizle baş etmek için bir şeyler yapıyor musunuz?	

Form 3:

ÖFKEYİ İFADE ETME BİÇİMLERİ

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu

Bu formda, insanların öfkelendikleri 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, 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	Hıncımı 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:		

Form 4:

ÖFKE KONTROLÜ İÇİN KULLANILABİLECEK ÇÖZÜM İFADELERİ

Kendinizi öfkeli hissettiğinizde bu cümlelerden bazılarını kullanabilirsiniz.

1. Sakin ol, rahatlamaya çalış.
2. Ben soğukkanlıyım kendimi kontrol edebilirim.
3. Fazla üzülmemeliyim olayları olduğu gibi kabul etmeliyim.
4. Kimseye kendimi ıspatlamaya çalışmak zorunda değilim.
5. Deli olacak kadar öfkelenmek için sebep yok.
6. Seni öfkelendiren olayın olumlu yönlerini bulmaya çalış.
7. Bunun beni öfkelendirmesine izin vermeyeceğim.
8. O, bu kadar öfkeliyse, muhtemelen mutsuzdur.
9. Bu olay beni öfkelendirecek kadar önemli değil.
10. Başkaları her zaman benim istediğim gibi davranmayabilir, benim gibi düşünmeyebilir.
11. Kaslarım çok gergin, kalbim de oldukça hızlı atmaya başladı. Şimdi sakin olmanın zamanı.
12. Sonradan pişmanlık duyacağım bir davranışı baştan yapmamalıyım.
13. Bu problemi konuşarak çözümleyebiliriz.
14. İtilip kakılmayacağım, bunu yaparken de öfkelenmeyeceğim.
15. Duygularımı daha kabul edilebilir bir biçimde dışa vurabilirim.
16. Öfkeli davranmak, hakkını arama yolu değildir.
17. Öfkelenebilirim.
18. Birbirimize ve kendimize saygılı olalım.
19. Sakinleştiğinde niçin bu kadar öfkelendiğini düşünüp güleceğini hatırla.

Form 5:

ÖFKE GÜNLÜĞÜ FORMU

Durum	Duygu	Düşünce	Fizyolojik belirti	Tepkiniz	Diğerlerinin tepkisi
Öfkelendiğin sırada neredeydin ve ne yapıyordun? Olay neydi?	Ne hissettin?	Aklından neler geçti?	Vücudunda ne gibi değişiklikler hissettin?	Bu durumda ne yaptın?	Etrafındaki diğer kişiler ne dedi ve ne yaptı?

VIII. OTURUM: ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN BASAMAKLARI

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını anlamalarını sağlamaktır.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler,

1. Çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını kullanabilme becerisi kazanırlar. Çatışmaları çözümlerken;

- Olumlu ve etkili bir ortam oluşturabilirler,
- Algıları netleştirebilirler,
- Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanabilirler,
- Olumlu enerjinin paylaşımını sağlayabilirler,
- Önce geleceğe yönelik çalışıp, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlayabilirler.

Uygulama Süreci:

Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını anlamalarına yönelik yapılan oturum, grubun tamamının katılımıyla 50 dk sürmüştür.

Oturumun başlangıcında, bir önceki oturumda yapılanlar özetlenerek, bu becerinin gelişimine yönelik olarak verilen ödevler değerlendirilmiştir.

Etkinlik 1:

Ödevlerin değerlendirilmesinden sonra çatışmaların etkili olarak çözümlenebilmesi için izlenmesi gereken 8 basamak olduğu söylenmiş ve bunlar slaytla (Form 1) öğrencilere gösterilerek açıklanmıştır.

Slayt sunumundan sonra öğrencilere, bu oturumda çatışma çözme sürecinin yalnızca ilk beş basamağının ele alınacağı, son üç basamağınınsa bir sonraki oturumda açıklanacağı söylenmiştir.

Etkinlik 2: Çatışma Çözme Sürecinin İlk Basamağı: Olumlu ve Etkili Bir Ortam Oluşturma

Çatışma çözme sürecinin ilk basamağı olan, olumlu ve etkili bir ortam oluşturma konusunda tarafların neler yapabileceğine ilişkin grubun görüşleri alınmıştır.

Tarafların olumlu ifadeler içeren cümlelerle konuşmaya başlamaları, uzlaşmaya hazır olduklarını birbirlerine hissettirmelerini sağlayarak, olumlu bir atmosfer yarattığı belirtilmiştir.

Etkinlik 3: Çatışma Çözme Sürecinin İkinci Basamağı: Algıları Netleştirmek (Problemi Tanımlamak)

Çatışma çözme sürecinin ikinci basamağı olan, algıların netleştirilmesi (problemi tanımlamak) basamağının iyi anlaşılabilmesi için, bir etkinlik yapılmıştır. Bunun için öğrenciler 4 gruba ayrılmıştır. Gruplara, örnek bir çatışma durumu verilerek, tarafların yaşadıkları çatışmaya ilişkin algılarını netleştirmeleri için, örnek diyaloglar yazmaları istenmiştir.

Örnek:

"Ebru, bir hafta boyunca Defneyle hiç konuşmaz. Defne, Ebru'nun neden kendisiyle konuşmadığını bilmediğinden onunla bu durum hakkında konuşmak ister.

DEFNE- Merhaba Ebru, bugünlerde neden benimle hiç konuşmuyorsun?

EBRU- Bu konuda konuşmak istemiyorum, lütfen beni rahat bırak.

DEFNE- Bir sorun var ortada ama bunun ne olduğunu ben gerçekten bilmiyorum.

EBRU- Seninle aynı ortamda bulunmak istemiyorum, seninle hiçbir şeyimi paylaşmak istemiyorum."

Burada Ebru, problemi net olarak ifade etmediğinden ve oldukça genel ifadeler kullandığından, problemin çözümlenmesinin son derece güç olduğu belirtilmiştir. Ebru'nun problemi şu şekilde ifade etmiş olsaydı, arkadaşının da problemin ne olduğunu net olarak anlayacağı ve çözüme ulaşmanın daha kolay olacağı belirtilmiştir:

EBRU- "Senin, arkamdan konuştuğunu duydum ve sana çok kırıldım. Seninle bu nedenle konuşmak istemiyorum."

Algıların netleştirilmesi basamağının daha iyi anlaşılabilmesi için, bir etkinlik daha yapılmıştır. Bunun için öğrenciler, 4 gruba ayrılmış ve gruplara örnek bir çatışma durumu verilerek, tarafların yaşadıkları çatışmaya ilişkin algılarını netleştirmeleri için, örnek diyaloglar yazmalarını istenmiştir.

ÖRNEK ÇATIŞMA DURUMU

"Selim ile Kenan iki farklı takımda futbol oynayan öğrencilerdir. Selim'in vurduğu top, Kenan'a çarpar. Bu duruma çok sinirlenen Kenan, Selim'in üzerine yürür. Takımlardaki diğer öğrenciler de olaya müdahale edince kavga büyür."

Bu çatışma öyküsünde, tarafların sorunu, çatışmaya neden olan olaya ilişkin farklı düşüncelere sahip olmalarıdır. Selim ve Kenan soruna ilişkin algılarını netleştirebilmeleri için aralarında ne tür diyaloglar geçmelidir?

SELİM-

KENAN-

SELİM-

KENAN-

Gruplar çalışmalarını bitirdikten sonra, paylaşım aşamasına geçilmiştir. Yapılan çalışmalarla ilgili gerekli açıklamalar ve düzeltmeler yapıldıktan sonra, bir sonraki etkinliğe geçilmiştir.

Etkinlik 4: Çatışma Çözme Sürecinin Üçüncü Basamağı: Kişisel ve Ortak İstek ve Gereksinimlere Odaklaşma

Çatışma çözme sürecinin üçüncü adımı olan, kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklaşmanın iyi anlaşılabilmesi için bir etkinlik yapılmıştır.

Öncelikle gruba; sözünde durmadığı gerekçesiyle arkadaşına kırılan öğrencinin hangi gereksiniminin karşılanmamış olduğunu sorulmuştur?

Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra; "Burada, arkadaşına kırılan öğrencinin "güven" ihtiyacı karşılanmamış olduğundan, sorun yaşadıkları" açıklanmıştır. Daha sonra, öğrenciler 3 gruba ayrılarak, her gruba bir çatışma durumu verilmiştir. Öğrencilerden buradaki kişilerin hangi gereksinimleri karşılanmadığı için çatışma yaşadıklarını bulmaları istenmiştir.

ÖRNEK ÇATIŞMA DURUMU

"Oğuz, derslerinde oldukça başarılı bir öğrencidir. O gün derse gelirken ne ders araç gereçlerini getirmiş, ne de ödevini yapmıştı. Üstelik öğretmenin defalarca uyarmasına rağmen derste arkadaşıyla konuşmaya devam etmişti. Öğretmen, Oğuz'un bu şekilde davranmasına anlam veremediğinden ona çok kızar. Oğuz ise o gün derse hazırlıksız gelmiş olduğundan, arkadaşına dersle ilgili sorular sormaktadır. Ama Oğuz, öğretmeninin kendisini yanlış anladığı için kızmasına çok üzülür."

- Bu çatışma durumunda öğretmenin hangi gereksinimi karşılanmamıştır?
- Oğuz'un hangi gereksinimi karşılanmamıştır?
- Oğuz, öğretmeniyle konuşmak isterse, durumunu öğretmene nasıl anlatmalıdır?

Grup çalışması tamamlandıktan sonra, paylaşım aşamasına geçilmiştir.

Etkinlik 5: Çatışma Çözme Sürecinin Dört ve Beşinci Basamağı: Olumlu Enerjinin Paylaşımı; Önce Geleceğe Yönelik Çalışma, Sonra Geçmişe Dönük Yaşananların Değerlendirilmesi

Daha sonra, çatışma çözme sürecinin dördüncü basmağı olan, olumlu enerjinin paylaşımı konusunda gruba açıklamalar yapılmıştır. Çatışma çözme sürecinde, tarafların birbirlerine gülümsemeleri ve iyimser davranmaları olumlu enerjinin oluşmasına neden olarak, sorunun çözümünde kolaylık sağladığı vurgulanmıştır.

Son olarak, çatışma çözme sürecinin beşinci basamağı olan, önce geleceğe dönük çalışma, daha sonra geçmişte yaşananların değerlendirilerek uzlaşma sağlanması basamağı açıklanmıştır.

Çatışma çözme sürecinde öncelikle, şu an yaşananlar üzerine odaklanılarak, olası çözüm önerileri bulunmaya çalışılması, daha sonra geçmişte yaşanan hatalar, pişmanlıklar fark edilmesi ve bunların tekrarlanmaması için çaba sarf edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenciler 3 gruba ayrılarak, onlara bir çatışma durumu öyküsü verilmiştir. Buradaki, çatışmaya neden olan ifadeleri bulmaları ve çatışma çözme sürecini kolaylaştıracak daha uygun ifadeler yazmaları istenmiştir.

ÖRNEK ÇATIŞMA DURUMU

Tuna ve Deniz, aynı sınıfta sıra arkadaşıdırlar. Deniz çok iyi çalışmadığı edebiyat sınavı öncesinde, Tuna'dan sınavda kendisine yardım etmesini ister. Sınavda ise, Deniz, Tuna'nın kağıdını hiç göremez. Deniz'in sınavı kötü geçer, bundan dolayı Tuna'yı suçlar.

DENİZ: Sınavım senin yüzünden çok kötü geçti. Neden bana sınavda yardım etmedin, oysa söz vermiştin.

TUNA: Ama öğretmen hep bize bakıyordu, korktum ben de.

DENİZ: Geçen haftaki matematik sınavında ben sana yardım etmiştim. Ama bir daha asla bunu yapmayacağım. Çünkü; sen bencilin tekisin.

TUNA: Ben bencil değilim, Deniz. Öğretmen görseydi bizi, ikimizi de dersten bırakabilirdi.

DENİZ: Geçen günkü fizik ödevinde de bana yardım edeceğini söylemiştin ama sen bu sözünü de yerine getirmedin. Bunu nasıl açıklayacaksın bakalım.

TUNA: O zaman gerçekten önemli bir işim çıkmıştı. Bu durumu o zaman ben sana açıklamıştım, şimdi neden bunu tekrar açıyorsun, anlamıyorum?

DENİZ: Tamam Tuna, uzatmayalım. Bundan sonra sana nasıl davranmam gerektiğini öğrendim ben.

Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra, paylaşım aşamasına geçilmiştir. Oturum boyunca yapılanlar özetlenerek, öğrencilere ev ödevleri verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi

1. Öğrencilere bir çatışma öyküsü (Form –2) verilir. Bu öyküdeki çatışmayı, çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını izleyerek, çözüme yönelik, cümleler yazmaları istenir.

Formlar

Form 1**:** Çatışma Çözme Basamakları

Form 2**:** Çatışma Öyküsü Formu

Form 1:

ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN BASAMAKLARI

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,

   - Kendini yapıcı ve olumlu bir tutuma hazırlama
   - Zamanlama
   - Yer
   - Açılış cümlesi

2. Algıları netleştirme,

3. Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklaşma,

4. Olumlu enerjinin paylaşımı,

5. Önce geleceğe yönelik çalışıp, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlama,

6. Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme,

7. Uygulanabilir seçenekler belirleme,

8. Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma.

Form 2:

ÇATIŞMA ÖYKÜSÜ FORMU

Aşağıdaki çatışma öyküsüne, çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağını izleyerek çözüm bulmaya çalışın.

"Sinan ve Emre aynı sınıfta okuyan, iki arkadaştır. Sinan, o gün matematik ödevini yapmamıştı. Öğretmen de ödevleri kontrol edip sözlü notu verecektir. Bu nedenle Sinan, Emre'nin ödevine bakmak ister. Sinan, ödevlerini hiç yapmayıp, her zaman Emre'den istemekte ve onun ödevini aynen kopya etmektedir. Bu durumdan Emre, hiç hoşlanmadığı için, ödevini Sinan'a vermek istemez. Bu nedenle iki arkadaş, bir süre birbirleriyle konuşmazlar."

Çatışma Çözme Sürecinin İlk Beş Basamağı

Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma.

Algıları netleştirme.

Kişisel ve ortak gereksinimlere odaklaşma.

Olumlu enerjinin paylaşılması.

Önce geleceğe, sonra geçmişe dönük yaşananların değerlendirilmesi.

IX. OTURUM: ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE SONLANDIRMA

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme sürecinin son üç basamağını anlamalarını, çatışma çözme sürecinin sekiz adımını kullanarak çatışma çözme becerisi kazanmalarını sağlamak ve öğrencilerin grup yaşantısına ilişkin kazanımlarını değerlendirmektir.

Hedef Davranışlar: Bu oturumda öğrenciler;

1. Çatışma çözme sürecinin son üç basamağını öğrenirler;
    - Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme becerisi kazanırlar
    - Uygulanabilir seçenekleri belirleme becerisi geliştirirler,
    - Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapabilme becerisi kazanırlar.
2. Çatışma çözme sürecinin sekiz basamağını kullanarak, çatışmalara çözüm bulma becerisi kazanırlar.
3. Grup yaşantılarına ilişkin kazanımlarını değerlendirirler.

Uygulama Süreci:

Grubun tamamının katılımıyla 50 dk süren son oturuma bir önceki oturumda yapılanların özetlenmesi ve ödevlerin değerlendirilmesiyle başlanmıştır.

Etkinlik 1: Beyin Fırtınası Yoluyla Seçenekler Geliştirme

Oturumda öncelikle bir önceki oturumda ele alınan çatışma çözme sürecinin ilk beş basamağı hatırlatılmış, daha sonra son üç basamak (Form –1) ele alınmıştır.

Çatışma çözme sürecinin altıncı basamağı olan, beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme becerisiyle ilgili olarak bir etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılarak kendilerine verilen çatışma durumlarına, bulabildikleri kadar çok çözüm önerisi bulup, yazmaları istenmiştir. Bu çözüm önerilerinin, gerçekçi olabildiği kadar, gerçekleşmesi çok zor ya da hemen hemen imkansız olsa da yazılması istenmiştir. Burada amacın, bu fikirlerden esinlenerek yeni bakış açıları kazanmak olduğu söylenmiştir.

ÖRNEK ÇATIŞMA DURUMLARI

- *"Çok çalıştığınız bir dersin sınavından düşük not aldınız. Aileniz bu duruma çok sinirlendi. Üstelik gitmekte olduğunuz futbol kulübünden de sizi almaya karar verdiler."*

Ne yaparsınız?

- "*Arkadaşlarınızı eve yemeğe davet ediyorsunuz. Tam hazırlıklar bitmek üzereyken birçok arkadaşınız sizi arayıp, yemeğe gelemeyeceklerini söylediler."*

Ne yaparsınız?

- "Oğuz, öğretmenin defalarca uyarmasına aldırmaksızın derste sürekli izin almadan konuşma, ayağa kalkma, arkadaşlarının dikkatini dağıtma gibi davranışları nedeniyle disipline gönderilir. Üstelik sınıfı da değiştirilir. Bu durum, Oğuz'u çok üzer ve ne yapacağını bilemez."

Ne yaparsınız?

Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra, öğrencilerin çözüm seçenekleri değerlendirilmiştir. Daha sonra, "Beyin Fırtınası Yaparken Dikkat Edilmesi Gerekenler" (Form -2) slaytla öğrencilere gösterilmiştir.

Slayt sunumundan sonra, gruba bir problem durumu verilerek, bu probleme çözüm önerileri bulmaları istenmiştir. Bulunan çözüm ifadeleri bir sonraki etkinlikte de yararlanmak üzere tahtaya yazılmıştır.

ÖRNEK PROBLEM

Pelin, İpek'le bir sırrını paylaşır. Bunun kendisi için çok önemli olduğunu, bu nedenle kesinlikle ikisi arasında kalması gerektiğini söyler. Buna rağmen, bu sırrını başka arkadaşlarından alay konusu edilerek duyan Pelin çok üzülür ve durumu İpekle konuşmak için onun yanına gider.

PELİN: İnanamıyorum İpek sana, yalnızca seninle paylaştığım sırrımı nasıl başkalarına söylersin? Bunun benim için ne kadar önemli olduğunu ve ikimiz arasında kalması gerektiğini de biliyordun.

İPEK: Özür dilerim Pelin, ben yalnızca sana yardım edebilmek için Sedef'ten yardım istemiştim. Öğretmenden aldığın kitabı kaybetmiş olduğunu ve hiçbir kitapçıda o kitabı bulamadığımızı, yalnızca bir kitapçıda olduğunu ama orada da çok pahalı olduğunu söyledim. Ama onun bu şekilde davranmasını beklemiyordum, inan ben de çok şaşırdım ve üzüldüm.

PELİN: Peki şimdi ne yapacağım ben? Ya Pelin öğretmene gider de durumu anlatırsa ne olacak?

İPEK: Gerçekten çok üzgünüm, sana yardım etmek isterken neler oldu? Hemen neler yapabileceğimizi düşünelim bence?

Gruptan Pelin ve İpek'in bu sorunu çözebilmek için neler yapabileceklerine ilişkin çözüm seçenekleri bulmalarını istenmiştir. Öğrencilerin buldukları çözümler tahtaya yazılmış ve bir sonraki etkinlikte bu çözüm seçeneklerinin üzerinde tekrar durulacağından tahtadan silinmemiştir.

Etkinlik 2: Uygulanabilir Seçenekler Belirlemek

Çatışma çözme sürecinin yedinci basamağı olan, uygulanabilir seçenekler belirleme becerisiyle ilgili olarak bir önceki etkinlikte belirlenip tahtaya yazılan çözüm önerileri grup tarafından değerlendirilmiş ve uygulanabilir seçenekler belirlenmiştir.

Etkinlik 3: Her İki Taraf İçin de Doyum Sağlayacak Adil Anlaşmalar Yapmak

Çatışma çözme sürecinde, her iki tarafı da tatmin edecek anlaşmalara varabilmek için tarafların sorumluluklarını bilmesinin ve yapılan her anlaşmanın, adil ve gerçekçi olması gerektiği belirtilmiştir. En iyi çözüme ulaşıncaya kadar anlaşmanın gözden geçirilmesi ve gerekli yerlerde değişiklik yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çözümsüz sorunun olmadığı, ancak bazı sorunların hemen çözümlenmesinin mümkün olmadığı, en iyi çözüme ulaşabilmek için, bazen daha fazla zamana ihtiyacımız olabileceği belirtilerek bir sonraki etkinliğe geçilmiştir.

Etkinlik 4:Çatışma Çözme Sürecinin Sekiz Basamağının Kullanılması

Öğrencilere çatışma çözme sürecinin 8 basamağı (Form –1) tekrar gösterilerek gruptan gönüllü iki öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere, canlandırmaları için bir çatışma durumu verilerek, bunu çatışma çözme sürecinin 8 basamağına uygun olarak çözmeleri istenmiştir. Çalışma sırasında gerektiği yerde öğrencilere, hatırlatmalar yapılarak yardımcı olunmuş ve öğrenciler yönlendirilmiştir.

ÖRNEK ÇATIŞMA DURUMU

Cihan ve Başar, beden eğitimi dersinde öğretmenden top isterler. Öğretmen kendilerine topu verir ancak ders bitiminde, zil çaldığında topu kendisine teslim etmelerini ister. Zil çaldığında Başar, topu öğretmene teslim etmeleri gerektiğini Cihan'a hatırlatır. Ancak Cihan, topla biraz daha oynamak istediğini söyleyerek oradan uzaklaşır. Teneffüs saatinde diğer öğrenciler de dışarı çıkarlar ve bazıları da topla oynamak istediklerini söyleyerek Cihan'ın yanına gelirler. Cihan, buna izin vermeyince aralarında tartışma çıkar. Olay büyür ve Cihanla Başar, 2 hafta boyunca beden eğitimi dersinde dışarı çıkmama cezası alırlar. Başar, aldıkları bu cezadan dolayı Cihan'ı suçlar ve ona çok kızar.

Etkinlik 5:Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Oturum boyunca yapılanlar özetlenerek, çatışma çözme eğitim programı uygulamasının tamamlandığı söylenmiş ve bu dokuz hafta boyunca öğrenilen çatışma çözme becerileri özetlenmiştir. Bu eğitimden en iyi şekilde yaralanabilmenin ve öğrenilen becerilerin kalıcı olmasının, ancak bu becerilerin kullanılmasıyla mümkün olacağı söylenmiştir.

Daha sonra, öğrencilerin grup yaşantısına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için (Form 3) dağıtılmıştır.

Öğrencilerin birbirlerine olumlu geribildirim vermeleri ve olumlu duygularla gruptan ayrılmalarını sağlamak amacıyla "Sevgi Bombardımanı" etkinliği yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Formlar

Form 1: Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları

Form 2: Beyin Fırtınası Yaparken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Form 3: Eğitim Çalışması Değerlendirme Formu

Form 1:

ÇATIŞMA ÇÖZME SÜRECİNİN BASAMAKLARI

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma,

   - Kendini yapıcı ve olumlu bir tutuma hazırlama
   - Zamanlama
   - Yer
   - Açılış cümlesi

2. Algıları netleştirme,

3. Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklaşma,

4. Olumlu enerjinin paylaşımı,

5. Önce geleceğe yönelik çalışıp, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlama,

6. Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme,

7. Uygulanabilir seçenekler belirleme,

8. Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma.

Form 2:

BEYİN FIRTINASI YAPARKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

1. Aklınıza gelen her fikri söyleyin.
2. Anlamsız da olsa olabildiğince fikir üretin.
3. Başkasının ya da kendi ürettiğiniz fikirleri eleştirmeyin.
4. Aklınıza gelen her fikri hemen not alın.

Beyin fırtınası yoluyla belirlenen tüm çözüm önerileri, tek tek değerlendirilir.

İyi bir problem çözümü için gerekli olan adımlar:

1. Belirlenen çözüm, gerçekçi olmalı,
2. Problemin yeniden ortaya çıkmasını önlemeli,
3. Çözümün uygulanabilmesi için her iki taraf da çaba harcamalı,
4. Çözüm, her iki tarafın da istek ve ihtiyaçlarını eşit ölçüde karşılamalıdır.

Form 3:

Eğitim Çalışması Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler, dokuz hafta boyunca aldığınız çatışma çözme eğitim programında yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerinizi almak amacıyla aşağıda bazı sorular yer almaktadır. Lütfen bu soruları içtenlikle cevaplayınız. Teşekkürler.

Adı Soyadı:

Tarih:

Çatışma Çözme Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerim

1. Aldığınız bu eğitim, yaşadığınız çatışmaları çözmede size katkısı oldu mu? Açıklayarak ifade ediniz.

2. Bu eğitim çalışmasının sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönlerini nedenleriyle belirtiniz.

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

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

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı **:** Zeliha UYSAL

Ünvanı **:** Psikolojik Danışman

Doğum Yeri ve Yılı **:** Beypazarı, 1979

E – posta **:** denizlem@hotmail.com

Öğrenim Durumu :

2002-2006 Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

1997-2001 Lisans- Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

1994 – 1997 Beypazarı Lisesi

Görevleri :

2002- …… Fatih Ticaret Meslek Lisesi'nde Psikolojik Danışman

2001-2002 Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde Psikolojik Danışman