T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİYARBAKIR'IN EĞİL İLÇESİ VE KÖYLERİNDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BENLİK SAYGILARI, ÇATIŞMA STİLLERİ VE EMPATİ DÜZEYLERİNE "BARIŞ EĞİTİMİ" PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Bahar EKİNCİ

ANKARA
Ocak – 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİYARBAKIR'IN EĞİL İLÇESİ VE KÖYLERİNDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BENLİK SAYGILARI, ÇATIŞMA STİLLERİ VE EMPATİ DÜZEYLERİNE "BARIŞ EĞİTİMİ" PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahar EKİNCİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

ANKARA
Ocak – 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Bahar EKİNCİ' nin Diyarbakır'ın Eğil İlçesi Ve Köylerinde İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Benlik Saygıları, Çatışma Stilleri Ve Empati Düzeylerine "Barış Eğitimi" Programının Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezi ……../……/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye :Yrd.Doç.Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK	.....
Üye : Yrd.Doç.Dr. Özlem ALKAN ERSOY	..……..
Üye : Yrd.Doç.Dr. Sezai ÖZÇELİK	……

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
.../.../2010

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın hazırlanması sırasında her türlü yardım ve katkıyı sağlayan, hakkını asla ödeyemeyeceğim tez danışmanım Sayın Yrd. Doç Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK'e,

Diyarbakır ili, Eğil ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen arkadaşlarıma,

Çalışmalarımda her zaman yanımda olan eşim Halil EKİNCİ'ye bana gösterdiği sabır, destek ve güven için,

Sonsuz teşekkürler…

Bahar EKİNCİ

Ankara – 2010

ÖZET

DİYARBAKIR'IN EĞİL İLÇESİ VE KÖYLERİNDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BENLİK SAYGILARI, ÇATIŞMA STİLLERİ VE EMPATİ DÜZEYLERİNE "BARIŞ EĞİTİMİ" PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

EKİNCİ, Bahar
Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK
Ocak –2010, 105 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır'ın Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan "Barış Eğitimi" programının, öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 2008 – 2009 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden yansız random yöntemi ile 30 kişi deney grubu ve 30 kişi kontrol grubu olmak üzere 60 kişi oluşturmuştur.

Araştırmada, benlik saygısı düzeyini belirlemek için; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik bilgiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana – baba ilgisi, baba ile ilişki, psişik izolasyon boyutlarından oluşan Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği kullanılmıştır. Çatışma stillerini saptamak için Thomas ve Kilman tarafından geliştirilen; pazarlıkçı olma, problem çözme, kavgacı tutum alt boyutlarından oluşan Çatışmaya Tepki Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, empati düzeyini belirlemek için Dökmen tarafından geliştirlen; Empati Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özeliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "kişisel bilgi formu" hazırlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, barış eğitimi programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise benlik saygısı, çatışma stilleri ve empatik eğilim düzeyleridir. Deney grubuna ön test, 12 haftalık barış eğitimi ve son test, kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Bu yönü ile çalışma deneysel modeldedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 13.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlardaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapmak için t testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin alt boyutları olan; benlik saygısı (0,043), kendilik kavramının sürekliliği (0,043), insanlara güvenme (0,032), eleştiriye duyarlılık (0,023), depresif duygulanım(0,050), kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme (0,010) ve tartışmalara katılabilme derecesi (0,025)nde anlamlı farklar görülmüştür. Çatışmaya Tepki Ölçeğinin alt boyutlarından problem çözme (0, 023) becerisinde anlamlı artış görülürken kavgacı tutum (0,043) ve pazarlıkçı olma (0,043) boyutlarında ise anlamlı azalma olduğu belirlenmiştir. Empati Eğilim Ölçeği tarafından ölçülen; empati düzeyi (0,005)nin ise anlamlı şekilde arttığı görülmüştür($p \leq 0,05$). Kontrol grubu verileri incelendiğinde öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Barış Eğitimi, Benlik Saygısı, Empati, Çatışma Stilleri

ABSTRACT

ANALYZING THE EFFECT OF THE PEACE EDUCATION TRAINING PROGRAM'S ON SELF – ESTEEM, CONFLICT STYLES AND EMPHATY LEVELS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE VILLAGES OF EĞIL/ DIYARBAKIR

EKİNCİ, Bahar
MA Thesis, Department of Child Development and Education
Supervisor: Assistant Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK
January – 2010, 105 pages

The aim of this search analyzes the effect of the Peace Education programme on teachers working in the primary schools of the Turkish Ministry of Education in Eğil/Diyarbakır, on their self-respect, conflict styles empathetic tendency levels.

There were 60 people that divided into 30 people as experiment group and 30 people as control group. The forms the sample of the research who were chosen randomly out off teachers worked in the 2008-2009 academic year in the schools of the Turkish Ministry of Education's primary schools in the villages of Eğil/ Diyarbakır.

In this research the Rosenberg Self-respect scale which is made up of such dimensions as self-respect, the duration / permanence of the "self" concept, trust in people, sensitivity to criticism, depressive emotionality, dreaminess, psychosomatic information, feeling threat in interpersonal relations, the level of participation in arguments, parent interest, relation with the father and spirit isolation, has been used in the analyses. In the research Conflict Resolution Questionnaire scale which is made up of such dimensions Accommodating, To identify conflict styles developed by Thomas and Kilman problem solving, and competitive attitudes has been used for conflict styles. Also teachers, the Empathy Tendency Scale have been used to measure the empathic tendency developed by Dökmen. "A personal information form" was prepared by the researcher in order to measure the demographic features of the teachers, have been used.

Independent variable of the research is peace education program. The dependent variables of the research are self-respect, conflict styles and empathetic tendency level. The twelve weeks of peace education and a post-test have been applied to the experiment group; a pre-test and a post-test have been applied to the control group. It is an experiment research.

At the end of the experimental operation, the data obtained through pre-test and post-test have been analyzed by the SPSS 13.00 computer program. In the analyses of the tests, the descriptive statistics of experiment and control groups have been given. According to the aims of the research, the t-test has been used to make dual comparisons in order to understand whether there are meaningful differences between the results obtained from the experiment and control groups. The importance level has been taken as 0.05 in the research.

As a result of the study between experimental and control groups, Rosenberg Self-Esteem Scale with subscales; in self-esteem (0,043), the duration permanence of the "self" concept (0,043), trust in people (0,032), sensitivity to criticism (0,023), depressive emotionality (0,050), feeling threat in interpersonal relations (0,010), the level of participation in arguments(0,025) significant differences were observed. Conflict Resolution Scale with subscales problem solving (0,023), is seen a significant increase in aggressive behavior skills (0.043) and that bargainer (0.043) was identified as a significant decrease in size. Empathy Tendency Scale empathy level (0,005) has been observed that the increase is significantly ($p \leq 0,05$). When the data of control group has been evaluated, there were not meaningful differences between the pre-test and post-test results.

Key Words: Peace Education, Self Respect, Empathy, Conflict Styles.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI……..	i
ÖN SÖZ……	ii
ÖZET……	iii
ABSTRACT …….	v
İÇİNDEKİLER……...	vii
TABLOLAR LİSTESİ…….....	x
1. GİRİŞ ……..	1
1.1. Problem ….…….	2
1.1.1. Benlik ……..……..……..	3
1.1.1.1. Benlik Kavramı ……	4
1.1.1.2. Benlik Saygısı …..……	5
1.1.2. Çatışma ……..…….	7
1.1.2.1. Çatışmanın Nedenleri …….…….	9
1.1.2.2. Çatışma ve Şiddet İlişkisi ……..…..	11
1.1.2.2.1. Şiddetin Nedenleri…….	11
1.1.2.2.2. Şiddetin Çeşitleri ……..	12
1.1.2.2.2.1. Kendine Dönük Şiddet	13
1.1.2.2.2.2. Bireyler Arası Şiddet .	13
1.1.2.2.2.3. Grup Şiddeti ……	14
1.1.2.2.2.4. Sözlü Şiddet ……	15
1.1.3. Çatışma Çözümü ….……	16
1.1.3.1. Empati ……..……	19
1.1.3.2. Okulda Çatışma Çözümü……..	23

1.1.4. Barış…….. 25

1.1.5. Barış Eğitimi……. 27

1.2. Amaç …….. 29

1.2.1. Alt Amaçlar ……..…….. 30

1.3. Önem …….……. 30

1.4. Varsayımlar ……. 32

1.5. Sınırlılıklar …….. 32

1.6. Tanımlar …….. 33

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ……..……..…… 34

2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar..……. 34

2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar..…… 43

3. YÖNTEM…… 49

3.1. Araştırmanın Modeli ...……. 49

3.1.1. Araştırma Modelinin Uygulanması ……... 50

3.1.1.1. Barış Eğitimi Programı …… 50

3.1.1.2. Barış Eğitimi Programının Uygulanması 52

3.2. Evren ve Örneklem ……...… 53

3.2.1. Evren …….. 53

3.2.2. Örneklem …… 53

3.3. Verilerin Toplanması …… 56

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu……. 56

3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği……..…….. 56

3.3.3. Çatışmaya Tepki Ölçeği ……. 57

3.3.4. Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ)……..... 58

3.4. Verilerin Analizi …… 59

4. BULGULAR VE YORUM ……. 60

4.1. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Benlik Saygısına Etkisi …….. 60

4.2. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Çatışma Stillerine Etkisi ……..…… 63

4.3. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Empati Düzeyine Etkisi ……. 65

5. SONUÇ VE ÖNERİLER……. 67

5.1. Sonuç ……. 68

5.2. Öneriler…….……. 68

KAYNAKÇA…..…….…… 70

EKLER

EK.1 Kişisel Bilgi Formu…… 80

EK.2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği…….. 83

EK.3 Çatışmaya Tepki Ölçeği …..……. 98

EK.4 Empati Eğilim Ölçeği…… 101

EK.5 Örnek Oturum ……..…….. 103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deney Modeli ……... 49

Tablo 2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı ……. 55

Tablo 3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları ……...……... 61

Tablo 4. Çatışmaya Tepki Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları ……..... 64

Tablo 5. Empati Eğilim Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları ……...……. 65

I. GİRİŞ

Sosyal yaşamda bireyler, sürekli iletişim içerisindedir. Ancak her birey farklı gereksinim, amaç ve isteklere sahiptir. Bireyler karşılıklı olarak gereksinimlerini karşılayamadıkları, amaçlarını gerçekleştiremedikleri, beklentilerine karşılık bulamadıkları durumlarda anlaşmazlık yaşayabilmektedir. Bu durumlar kişilerarası çatışmaları ortaya çıkarmaktadır. Kişilerarası çatışma bir kişi ile yaşanabileceği gibi bir grup içinde de meydana gelebilir. Çatışmadan kaçmak ya da çatışmayı bastırmak gibi davranışlar çatışmanın çözümünde her zaman istenen sonucu vermemektedir. Önemli olan kişilerin çatışmaların çözümünde doğru yolu izlemesidir. Bazı insanlar karşılarındaki kişiyi anlamak, dinlemek yerine problemlerini kaba kuvvete başvurarak, fiziksel şiddet kullanarak anlatmayı tercih etmektedir. Günümüzde kişilerarası çatışmaların çözümünde yapıcı yöntemler yerine kırıcı ve yıkıcı yöntemler kullanmayı tercih eden kişilerin sayısı oldukça fazladır. Ne yazık ki şiddet ve saldırganlık çatışma çözme yöntemi olarak okul ortamında öğrenciler tarafından da kullanılmaktadır. Arkadaşı ile önemsiz bir konu üzerinde tartışan ergen sorunlarını kaba kuvvet kullanarak çözmektedir. Televizyon haberlerinde sık sık karşılaşılan olaylarda öfkesini yenemeyen gençlerin ne türlü hatalar yaptığı görülmektedir. Şüphesiz ki iletişimde bulunan bireylerin çatışmaları kaçınılmazdır fakat çatışma çözme davranışlarında kullanılan yöntemin sonuçlara büyük etkisi vardır.

Okulun, öğrencileri hayata hazırlayan bilgi ve becerileri kazandırdığı bir kurum olması, toplumda istenen barış ortamını önce okul ortamında öğrencilerle sağlamayı gerekli kılmaktadır. İstenen barış ortamının oluşturulması için öğrencilere iletişim becerileri, empati, çatışma çözümü ve barış eğitimi etkinliklerinin sunulması gerekir. Elbette ki bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Yapılan barış eğitimi çalışmaları öğrenciler ve öğretmenler olarak iki boyutlu ele alınmaktadır.

1.1. Problem

Biyolojik ve sosyal bir varlık olan insanın, yaşamını sürdürebilmesi için birtakım fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılaması gerekmektedir. Gereksinimlerini karşılamaya çalışan insan, bu süreçte hem kendine yönelik hem de çevresine yönelik tutumlar sergileyerek bir uyum düzeyi oluşturmaktadır. Yaşam süreci içerisinde, bireyin içsel ve sosyal çevre özellikleri, onun gelişmelere ve uyarıcılara karşı tepkiler verme biçimini oluşturmaktadır. Kendi özellikleri, yaşam koşulları, farkında olma düzeyleri, benlik saygıları, karar verme biçimleri, algılama düzeyleri gibi "bireye ait" durumlar, insanların yaşamlarını direkt ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Bireyde benlik kavramının gelişimi, kendisinin çevresi ile olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantıları algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Her birey diğeri ile etkileşim içindedir. Bu ilişkiler önce aile bireyleri ile başlamakta, sonra bireyin kendisi için önemli olan kişilerle sürdürülmektedir. Benliğin gelişimi, bireyin kendisi için önem taşıyan bu kişilerle sürdürdüğü yaşantısını yansıtmaktadır (Öğretir, 2004).

Bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulları onun hayata bakışını ve benlik algısını etkilemektedir. Diğerleriyle ve çevresel koşullarla olan etkileşiminde "yaşama tutunabilmek" için çabalayan birey, hem paylaşmayı hem de mücadele etmeyi seçmek durumunda kalmaktadır (Avşaroğlu,2007).

Bireyselliğimizin bir parçası olarak isteklerimizin, amaçlarımızın ve beklentilerimizin farklılığı çatışmalara neden olmaktadır (Sarı, 2005). Çatışmalar bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı ve gereksinimleri örtüşmediği zaman ortaya çıkmaktadır. Çatışma insanın olduğu her yerde, bir başka deyişle toplumsal etkileşimin olduğu her yerde doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1996). Bu nedenle, çatışmayı yadsımak ya da bastırmak yerine, varlığını kabul etmek ve anlamaya çalışmak daha akıllıca bir tutumdur (Türnüklü, 2002).

Çatışma çözme, genel anlamda bireyler arasındaki anlaşmazlıkların çözülmesidir. Çatışmanın çözümünde bireylerin çatışma çözmeye ilişkin değerlerinin, tutumlarının ve yargılarının önemli bir rolü vardır. Kişilerin çatışma çözümüne

yaklaşımlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışma çözümünde sonucu belirleyen faktörlerdendir (Sarı, 2005).

Her birey çatışma durumlarında farklı çözüm yolları kullanmaktadır. Kendisini en iyi şekilde sonuca ulaştırdığını düşündüğü çözüm yolunu diğer çatışmalara da genellemektedir. Çok sayıda ergen veya genç şiddet davranışını çatışmayı çözmenin en etkili ve meşru yolu olarak görmektedir. Bu saptama, şiddet davranışının bazı bireyler tarafından genelde bir sorun çözme tekniği olarak kullanıldığını göstermektedir (Kızmaz, 2006).

Çatışma çözümünde asıl olan çatışmanın yapıcı bir şekilde çözüme ulaşmasıdır. Çatışmanın yapıcı çözümünde, çatışmanın diğer kişi tarafından nasıl görüldüğünün doğru anlaşılması çok önemlidir. Çatışma sürecini yapıcı kılan en önemli unsur empati becerisidir. Genel anlamda empati, olaylar ve durumlar karşısında bireyin, karşıdaki kişinin yerine kendini koyarak onu anlaması olarak tanımlanmaktadır (Rehber, 2007). Çatışma çözümünde empati, çatışmanın diğer kişiye nasıl göründüğünün ve diğer kişinin çatışmaya duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla gerçekleşmektedir. Diğer kişinin bakış açısının anlaşılması ile taraflar arasındaki iletişim gelişerek, yanlış anlama azalmakta, ortak çıkarların gerçekçi değerlendirilmesi sağlanmakta ve ilişki gelişmektedir (Sünbül, 2008).

Çatışma durumlarının yapıcı bir biçimde çözülebilmesi için 1960'lı yıllardan itibaren çeşitli çatışma çözümü eğitimleri ve barış eğimi çalışmaları oluşturulmuştur. Barış eğitimi çalışmaları; iletişim becerilerini, arabuluculuk stratejilerini ve görüşme süreçlerini kullanmak aracılığıyla sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için bir araç niteliği taşır (Lincoln, 2001).

Benlik, benlik saygısı, empati, çatışma, çatışma çözüm yolları ve barış eğitimi bu araştırmanın konusu kapsamındadır. Aşağıda genel açıklamalar ve kuramlar üzerinde durulacaktır.

1.1.1.Benlik

Varoluşsal anlamda bizi birbirimizden ayıran, farklı kılan, bizi biz yapan en temel yapılanım, hem felsefede hem de psikolojide "benlik" (self) terimi ile karşılığını bulur. Benlik, 19. yüzyıldan başlayarak çeşitli bilim adamları tarafından ele alınmış ve

bu çalışmalar sonucunda da psikoloji bilimi içinde önemli bir yer tutan "benlik psikolojisi"nin (self psychology) oluşmasına neden olmuştur (Arıcak, 1999).

1.1.1.1. Benlik Kavramı

Yapılan çalışmalar, benlik kavramının tanımlanmasının pek kolay olmadığını göstermektedir. Rogers (1951), benliği, bireyin kendine ilişkin olarak farkında olduğu algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamıştır. Ona göre birey, çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim içinde donanımlarının farkına varmaktadır. Olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle hedefler ve amaç geliştirmektedir. Dolayısıyla benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şemasıdır.

Benlik, bir kimsenin çeşitli özelliklerinin kendisinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümü, kısacası kişinin kendisini algılama biçimidir (Bayat, 2003).

Yörükoğlu'na göre (1986) benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimidir. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatmaktadır.

Benlik, sosyalleşme ve olgunlaşma yoluyla edinilen, sembolik iletişim kurma ve benlik farkındalığında bulunma gibi nitelikleri olan sosyal bir varlıktır (Arıcak, 1999).

Kuramcıların benlik kavramına ortak bir tanım getirememelerinin en önemli nedeni, insan doğasına ilişkin önemli saydıkları, belirleyici psikolojik ya da toplumsal öğelerdir. Bazı kuramcılar benlik kavramına sosyal çevrenin etkilerine ağırlık vererek yaklaşırken, bazıları da niteliksel yaklaşıma yani bireyin kendini nasıl algılayıp tanımladığına önem vermektedir. Ancak son zamanlarda, her iki yaklaşımın da birleştirilerek yeni bir anlayış ortaya konulmuştur (Türkmen, 1989).

Bu anlayışa göre, kişinin kendini algılaması, çevresiyle olan deneyimleri ile birlikte oluşmaktadır. Öyle ki; benlik yapısı sosyal çevremiz ile gelişmekte ve kişinin benlik algısı, diğerleri tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak bir tasarım geliştirmektedir. Diğer bir ifadeyle, kim olduğumuza ilişkin algımız, diğerlerinin bizi algılayışlarından etkilenmektedir. Sonuçta, kişinin benlik algıları, kendisi hakkında başkalarının yargıları ile birleşerek 'benlik kavramını' (selfconcept) meydana getirir (Türkmen, 1989).

1.1.1.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı kavramı literatürde ilk kez, 1890 yılında görülmüştür. Benlik saygısı, kişinin kendini tanımlamak için kullandığı şeylerin bütünü olan benlik kavramından farklılaşmaktadır. Benlik saygısı, benlik kavramının içerdiği bilgilerin bir değerlendirmesidir ve kişinin kendisi hakkındaki her şeyle ilgili duygularından ortaya çıkmaktadır. Kişisel benlik saygısı, kişinin kendisiyle ilgili bilgilerinin objektif bir kombinasyonu ve bu bilgilerin subjektif değerlendirmesine dayanmaktadır(Crist, 2002).

Demo ve Saving-Williams'a (1992) göre benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında yaptığı değerlendirmeler bütünüdür. Bu değerlendirmeler kişisel değerlilik, onaylama ve onaylamama gibi benlik yargılamalarını ifade etmektedir (Akt: Avşaroğlu,2007).

Coopersmith (1967), benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynayan kendini değerlendirme (self-evaluation) kavramına değinerek; kendini değerlendirmenin, bireyin kendine ilişkin değerlilik yargısına varmada, kişisel standartları ve değerlerine uygun performansını, kapasitesini ve yüklemelerini kullandığı yapısal bir süreç olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir birey kendini öğrenci olarak çok değerli tanımlarken, bir müzisyen olarak değersiz görebilir. Bu durumda, bireyin benlik saygısı düzeyini belirleyen, onun yeteneklerini ve zenginliklerini değerlendirmesine ilişkin öznel algısıdır.

Benlik saygısı, insan doğasının temel yeteneğidir. Benlik saygısı, kişinin kendisi hakkında evrensel bir değerlendirmesidir (Crist, 2002).

Benlik saygısının formülü, algılanan benlik ve ideal benlik hakkındaki düşünme ile açıklanmaktadır. Algılanan benlik, benlik kavramına benzemektedir. Bu, şu anki mevcut olan ve olmayan becerilerin, karakteristiklerin, niteliklerin objektif bir görünüşüdür. İdeal benlik, kişinin olmasını istediği hayallerdir. Fakat bunlar gerçek dışı değildir. Kişinin kendinde olmasını istediği şeylerdir. Algılanan ve ideal benlikler, bir uyum içindeyse, benlik saygısı olumludur. Algılanan benlik ve ideal benlik arasındaki uyumsuzluk, benlik saygısında problemlere neden olmaktadır (Avşaroğlu,2007).

Birey, kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse, benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır. Buna göre benlik

saygısı, bireyin kendini olduğundan aşağı görme ya da üstün görmeksizin, kendinden memnun olması ve kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer görmesidir. Böylece benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir durumdur (Tufan ve Yıldız, 1993).

Yüksek benlik saygısı, benliğin sağlıklı değerlendirilmesidir. Olumlu benlik saygısına sahip kişi, kendini olumlu şekilde değerlendirmekte ve güçlü yönleri hakkında iyi hissetmektedir. Düşük benlik saygısına sahip bir kişi, sıklıkla yapay bir pozitif tutum sergilemekte veya içine kapanmakta, diğer insanlarla ilişki kurmaktan kaçınmakta, insanların onu dışlayacağından korkmaktadır (Avşaroğlu,2007).

Tice (1993), düşük benlik saygısına sahip bireylerin kendilerini yetersiz, sevilmeyen ve genel olarak değersiz bireyler olarak gördüklerini belirtmektedir. Yine ona göre, benlik saygısı düşük olan bireyler, daha savunmacı ve kendilerini daha fazla korumaya yönelik belirtiler göstermektedir(Akt: Avşaroğlu,2007).

Campel ve Lavallee (1993), düşük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini maddeler halinde özetlemiştir (Akt: Arıcak, 1999). Bunlar:

- Yüksek benlik sahip bireyler, kendilerini daha iyi ve olumlu tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumsuz tanımlama eğilimindedirler.

- Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, kendilerine olan inançları ve güvenleri, düşük benlik saygısına sahip bireylerden içsel olarak daha tutarlıdır.

- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye daha fazla bağımlıdırlar ve bu bireylerin benlik şemaları, dışsal bilgiyle oldukça tutarlıdır.

- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye verdikleri tepkilerde, yüksek benlik saygısına sahip bireylerden daha tutucu ya da ihtiyatlıdır.

Bu görüşler doğrultusunda benlik saygısının, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde olumlu katkıları olabilecek, kendilik imgesi, kendini kabul, kendini bilme, kendine güven gibi algılamalarla belirlenen bir süreç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bireyin başta kendisi olmak üzere, sosyal çevresi ile kurduğu etkileşimler, elde ettiği statüler, üstlendiği roller, donanımının farkında olma ve benlik saygısını koruma

becerisi, benlik saygısını yükseltmekte veya düşürebilmektedir. Bireyin benlik algısı ve benlik saygısı karşısındaki kişileri veya karşılaştıkları olayları anlamalarını ve yorumlamalarını etkilemektedir. Benlik değişkeni bireylerin sorunları algılama, çatışmaya girme ve çatışmayı yönlendirme becerileri üzerinde etkili olmaktadır.

1.1.2. Çatışma

İnsan, doğası gereği farklı kişilik, çıkar, istek, gereksinim, hedef, değer, tercih, zevk ve kişilik özelliklerine sahiptir. İnsanın bu özelliği bulunduğu her ortamda farklılıktan kaynaklanan çatışmaların olmasını doğal kılar. Dolayısıyla bu süreç yaşamın hem kendisi hem de güzelliğidir (Türnüklü, 2002). İsteklerin, ihtiyaçların ve amaçların çatışması bireyselliğin bir parçasıdır (Johnson ve Johnson, 1997). Çatışmalar bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı veya gereksinimleri örtüşmediği zaman ortaya çıkar. Çatışma insanın olduğu her yerde, bir başka deyişle toplumsal etkileşimin olduğu her yerde doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1996). Bu nedenle, çatışmayı yadsımak ya da bastırmak yerine, varlığını kabul etmek ve anlamaya çalışmak daha akıllıca bir tutumdur (Türnüklü, 2002). Çatışmalar bazı durumlarda sosyal ve örgütsel yapılar açısından istenir olmakla beraber, pek çok durumda da taraflar üzerinde olumsuz etkileri düşünülerek kaçınılmak istenilen bir durum olarak görülmektedir. Bir baskı unsuru olarak nitelendirilen çatışma, bu yönüyle çatışan tarafların psikolojik ve fizyolojik yapılarında derin etkiler bırakabilmektedir (Ünver, 2002).

Rubin, Pruitt ve Kim (1994) çatışma kavramını "taraflar arasında geçerli istek ve arzunun eş zamanlı olarak gerçekleşmemesinin sonucu olarak farklı ilgi veya inanış oluşumu" olarak tanımlamışlardır. Temel odak noktası iki taraf arasındaki çatışmalardır, bir başka deyişle ikili çatışma üzerinde durulmuştur. Yazarlar, taraflar kullanılarak çatışmayı çözmek için üç strateji sunmuşlardır. Birincisi; çatışan (çelişen) tavır, "bir tarafın tercih ettiği çözüm önerisinin diğer tarafa kabul ettirilmeye çalışılması", ikincisi; uysal tavır, "kişinin kendi arzularını geri çekerek, daha kabul edilebilir bir noktada hemfikir olması", üçüncü strateji ise problem çözme, "her iki tarafın da isteklerini karşılayacak alternatif bir yolun izlenmesi" olarak açıklanmıştır. Bu stratejiler diğer yöntemlere gerek kalmadan kısmen kullanılsa da genellikle birçok başka yöntem de çatışma çözümü için kullanılmaktadır.

Birçok konuda olduğu gibi bu konunun da hayatta olumlu ve olumsuz etkileri görülmektedir. Çatışmanın, olumlu olduğu düşünülen etkileri; sosyal değişimi beslemesi; insanların yasal isteklerinin toplumla uzlaşmasını kolaylaştırması ve ilk iki sebepten dolayı grup birliğini teşvik etmesidir. Olumsuz taraftan bakıldığında ise çatışma toplumda tahribat ve karışıklıklara sebep olmaktadır. İnsanların, diğer insanların faydasını gözeterek başlattıkları hareketler veya karşı hareketler çatışmanın daha fazla kızışmasına sebep olarak çatışma tırmandırılabilmektedir (Taylor; 1994).

Çatışma kavramına günlük yaşamda şiddet, kavga, düşmanlık ya da savaş gibi ürkütücü anlamlar yüklenmektedir. Fakat çatışma sürecinde tarafların amacı, şiddet içermeyen bir şekilde, kendi tercihlerinin kabul edilmesini sağlamak ya da öncelikli konuma geçmeyi isteme gibi nitelikleri de kapsayabilmektedir. Çatışma kavramıyla ilgili evrensel bir tanım yapılamamış olmasına rağmen, genel olarak çatışmanın ;

- Süreç niteliği taşıdığı

- Taraflarca algılanması gerektiği

- Olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu

- İki veya daha fazla seçenek arasında tercih yapmaktaki güçlüğü içerdiği

- Amaç, düşünce, görüş, çıkar vb. farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilmektedir (Soyalp, 2001).

Okul, toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Okullarda çatışmaları uygun bir şekilde çözülmesi, okulun etkili ve verimli bir şekilde gelişmesini sağlayabilmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinden çatışmaları uygun bir şekilde nasıl çözeceklerini ve olumlu yaklaşma tarzlarını nasıl kullanacaklarını öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çatışmaların çözümünde elde edilen olumlu sonuçlar sayesinde toplumun bir parçası olan okul, barış içinde etkinliklerini sürdürmeye devam etmektedir (Adeyemi, 2000). Okulların kendilerinden beklenen bu ihtiyacı karşılayabilmesi için, öncelikle çatışmaların neden kaynaklandığının saptanması gerekmektedir.

1.1.2.1. Çatışmanın Nedenleri

Çatışmalar, ait olma, güç, özgürlük, eğlence gibi ihtiyaçlar sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerden dolayı yaşanmaktadır (Öner, 1999). Yaşanan çatışmalarda ise temel değişkenler; öğrencilerin gereksinimleri, sınırlı kaynakları ve sosyal – kültürel çeşitliliği olarak görülmektedir. Bu değişkenler ise şöyle açıklanmaktadır.

1. Gereksinimler: İnsanlar arasındaki her çatışma, yaşamı sürdürme gereksinimi, sevgi ve arkadaşlık gereksinimi, saygı kazanma ve sürdürme gereksinimi, özgürlük ve eğlence gibi temel ve sosyal gereksinimlerin karşılanamaması ya da karşılanmasına yönelik girişimleri içermektedir.

a) Temel gereksinimler: Bu gereksinimlerin içine açlık, susuzluk ve uykusuzluk gibi gereksinimler girmektedir. Temel gereksinimler karşılanmadığında kişi gergin olacak ve bu yüzden de daha sık çatışmalara girecektir. Ayrıca kişi amaçlarını, gereksinimleri ve istekleri doğrultusunda belirlediğinde, kişinin amaçlarının engellenmesi de çatışmalara yol açabilir.

b) Sevgi ve arkadaşlık gereksinimi (ait olma): Kişinin ait olma gereksinimi; sevmek, paylaşmak ve işbirliği yapmak, diğer insanlarla olan ilişkilerini sürdürmesinin ve geliştirmesinin karşılanmasını da içermektedir. Örneğin oyuna dahil edilmeyen çocuk, ait olma gereksinimi karşılanmadığından dolayı arkadaşlarıyla çatışabilir.

c) Saygı duyulma ve bunu sürdürme gereksinimi: Bu gereksinim başarma, tanınma ve saygı duyulma gibi gereksinimlerin karşılanmasını içermektedir. Bu tür gereksinimler doyurulmaya çalışıldığında, benzer gereksinimleri doyurulmayan diğer öğrencilerin olumsuz tepkilerini çekebilir ve çatışmalara neden olabilir.

d) Özgürlük: Özgürlük gereksinimi yaşantımızda, karar verme ve seçme gereksinimimizin karşılanmasını içermektedir. Başkalarının istekleri doğrultusunda davranmak zorunda kalmak çatışma yaratabilir.

e) Eğlence: Eğlence gereksinimi, gülme ve oynama gereksinimlerini içermektedir. Oyundan ya da sevdiği bir etkinlikten alıkonulan bir çocuk çatışma yaşayabilir.

2. Sınırlı Kaynaklar: Kaynaklar sınırlı olduğunda çatışma bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Sınırlı kaynakların neden olduğu çatışmalar zaman, eşya, okul araç ve gereçleri, güç, mesafe, popülerlik, statü ya da bunların kombinasyonlarından kaynaklanmaktadır.

3. Farklı Değerler: Değerler insanlara kılavuzluk eden bazı inanç ve kurallardır. Sosyal ve kültürel çeşitliliklerimiz ve değerlerimiz farklı isteklere neden olabilmektedir. Değerlerimiz, gereksinimlerimiz gibi amaçlarımızın belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar farklı değerlere sahip oldukları için değerleriyle ilgili çatışmaları kişisel saldırı olarak görmekte, bu da değerlerle ilgili çatışmaların çözülmesini oldukça güçleştirmektedir (Johnson ve Johnson, 1997; Türnüklü, 2002).

Çatışma kaynaklarına ilişkin birçok farklı görüş olmasına rağmen konuyla ilgili tüm yazarlarca vurgulanan başlıca çatışma kaynakları aşağıda verilmiştir:

1. Amaç Farklılıkları: Birey veya grupların farklı amaçlara sahip olmaları, çatışma ortamı yaratan nedenlerdendir.

2. Kişilik Farklılıkları: Örgütlerde bireylerin kişilik özellikleri de çatışmanın oluşması ve gelişmesinin nedenlerindendir.

3. Statü Farklılıkları: Grup içinde kişinin statüsü ya da sosyal konumu, birçok birey için çok önemlidir. Bir kişinin statüsünün tehdit altında olması çatışmalara neden olabilir. Ayrıca ödül, göreve atama, çalışma koşulları ve statü sembolleri de statü çatışmalarına neden olabilir.

4. Farklı Algılamalar: İnsanlar, geçmiş deneyimlerinin ve beklentilerinin sonucunda olayları farklı algılamaktadır. Kendi algıları, kendileri için çok gerçekçi olduğundan başkalarının aynı nesne ya da olay için farklı algılamalara sahip olabileceğini kavramayı başaramamakta ve bu da çatışmalara neden olmaktadır.

5. Güven Eksikliği: Sürekli ilişkilerin, belli derecede güvene gereksinimi vardır. Kişinin bir başkasına güvenmemesi için doğru veya anlaşılabilir bir nedeni varsa bu çatışmaya neden olabilir (Uğurlu, 2001).

Çatışma çözümünde bireyler şiddeti bir çözüm yolu olarak kabul etmektedir. Çatışma ve şiddet birlikte algılanmakta, şiddet çatışmanın doğal bir sonucu olarak

görülmektedir. Çatışma ve şiddet farklı 'analiz seviyesi'nde açıklanabilmektedir. Gruplar arası seviyede, çatışma ve şiddet gruplar arasındaki çatışmanın realistik (araçsal) veya sembolik (ilişkisel) sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireysel seviyede, psikanaliz ve bilişsel yaklaşımlar bireyin içten gelen dürtülerine ve kişilik özelliklerine (örneğin; başkasına kabahat bulma teorisi, otoriter kişilik teorisi) göre veya grup içerisinde bilişsel yeterlik veya bilgi işlem limitleri üzerine odaklanarak iç grup (grup içi) bütünlüğü ve dış grup (grup dışı) düşmanlığı ile açıklanmaktadır (Rabbie, 1993).

Taylor (1994), çatışma ve şiddetin tipik olarak; yansıtma, önyargı, ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, başkasına kabahat bulma ve düşman figürleri gibi birçok müşterek noktaya sahip olduğunu belirtmiştir.

1.1.2.2. Çatışma ve Şiddet İlişkisi

Şiddet kavramına ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan biri şu şekildedir: "Şiddet, bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psikososyal veya cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır" (Özcebe v.d., 2005). Bu tanımda şiddet hem fiziksel hem de fiziksel olmayan olumsuz davranış biçimine vurgu yapan bir içerikte kullanılmıştır. Ancak, şiddeti daha çok "aşırı fiziksel güç kullanımı" ile sınırlandıran tanımlara da (Henry, 2000) rastlamak mümkündür.

Şiddet ve Sağlık Üzerine Dünya Raporunda (WRVH), şiddet problemi; kasıtlı olarak bir kişiye, gruba veya topluma karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu veya mahrumiyet ile sonuçlanan korkutma maksatlı veya alenen fiziksel zorlama ve güç uygulanması olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization, 2008; Global Campaign For Conflict Prevention, 2008).

Şiddeti, fiziksel bir davranış biçimi ile sınırlandıran yaklaşımlar, şiddeti genelde, zararla sonuçlanan bir güç kullanımı ile eş tutmaktadır. Araştırmacılar şiddetin sadece fiziksel bir durum olmadığını belirtmiş, şiddetin nedenlerine bağlı olarak şiddet davranışlarının değiştiğini belirtmişlerdir.

1.1.2.2.1. Şiddetin Nedenleri

Şiddetin nedenleri ve nasıl önlenebileceğine ilişkin yapılan çalışmalarda birçok model ortaya atılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2008 yılında şiddetin nedenleri ve

çözüm yolları ile ilgili bir model oluşturmuştur. Bu model; şiddet oluşumları ve sosyal sistemin oluşturduğu faktörlerin bireysel faktörlerden başlayarak ulusal ve uluslar arası faktörlere kadar birçok bileşenin birbiri ile iletişim halinde olması üzerine kurulmuştur. Model aşağıda sıralanan dört nedensel seviyeye ayrılmıştır (World Health Organization, 2008; Global Campaign For Conflict Prevention, 2008):

1. Bireysel seviye: Kişisel tarih ve biyolojik faktörler bireylerin nasıl davranacaklarını etkilemekte ve şiddet suçlarında fail veya kurban olma eğilimlerini belirlemektedir. Bu faktörler arasında çocukluk çağında kötü muameleye maruz kalmış olmak psikolojik veya kişisel sorunlar, alkol ve/veya madde bağımlılığı ve agresif davranış geçmişinin olması veya tacize uğramış olmak bireyin kurban rolüne bürünmesini artırmaktadır.

2. Kişisel ilişkiler: Aile, arkadaşlar, özel birliktelikler ve akranlar bireyin kurban ya da fail olma ihtimalini etkilemektedir. Örneğin, şiddet yanlısı arkadaşlara sahip olan bir genç şiddete uğrayabilir ya da şiddete iştirak edebilir.

3. Toplum: Okullar, komşular ve işyerleri şiddeti etkilemektedir. Risk faktörlerini; çalışma seviyeleri, nüfus yoğunluğu, hareketlilik, silah ticareti ve yerel uyuşturucuların varlığı oluşturmaktadır.

4. Sosyal faktörler: Toplumsal etkiler, ekonomik ve sosyal politikalar şiddetin teşvik edilmesini veya indirgenmesini etkilemektedir. İnsanlar arasında meydana gelen sosyo – ekonomik yetersizlikler, silah sağlayabilme kapasitesi, erkeklerin kadınlar üzerinde güç kullanması, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki yaptırım gücü gibi sosyal ve kültürel gelenekler sorunların çözümünde şiddetin kabul görmesinde etkilidir.

Oluşturulan model, düzeyine bağlı olarak toplu müdahale stratejilerinin belirlenmesi için faydalıdır. Örneğin, ev ziyaretleri ebeveyn ve çocuk arasındaki bağı güçlendirmekte ve olumlu aile bakım uygulamalarının gelişmesine yardım etmektedir (World Health Organization, 2008; Global Campaign For Conflict Prevention, 2008).

1.1.2.2.2. Şiddetin Çeşitleri

Jeong (2001) barışı sağlamak için önce şiddeti ele almak gerektiğini belirtmiştir. Jeong'a göre şiddetin farklı çeşitleri vardır. Doğrudan şiddet, fiziksel hasar ve yaralanmalara sebebiyet verir ve belirli bir kişi tarafından acı veren ceza şeklindedir.

Yapısal şiddet, yoksulluk, açlık, baskı altında tutma, sosyal yabancılaşma gibi insanlığa acı ve sefalet getiren konuları içermektedir. Kültürel şiddet, oluşumunun sonucu olarak kin, nefret, korku ve şüphe ile diğer şiddet oluşumlarına yataklık etmektedir. Doğrudan şiddetin yokluğu üzerine odaklanılırsa barış başarısız olabilir. Doğrudan şiddetin yokluğu haricinde yapısal şiddetin ortadan kaldırılması ile barış başarılı bir hal alabilir. Her toplumda çatışmaların kaçınılmaz olmasından dolayı, burada amaç çatışmaların çözümü için pozitif barış hareketlerinin sergilenmesi olmalıdır (Akt:Groff; 2005).

Tamamen kabul edilmiş olmamasına rağmen şiddet meydana geldiği zaman ve şiddet çeşitleri arasındaki ilişkilerde içeriğin anlaşılması için şiddet tipolojileri sunulmaktadır. Bu tipoloji şiddet oluşturabilecek dört modu ortaya koyar bunlar; fiziksel şiddet, cinsel saldırı, psikolojik saldırı ve mahrum bırakmadır. Genel tanım kurban-fail ilişkisine göre dört yan kategoride incelenecektir (www.cnvc.org; 2008).

1.1.2.2.2.1. Kendine Dönük Şiddet:

Kurban ve failin aynı kişi olduğu durumlarda gerçekleşmektedir. Kendi kendini suistimal etme ve intihar olarak ikiye ayrılmaktadır.

2000 yılında tüm dünya genelinde yaklaşık olarak 815.000 insan intihar sebebi ile ölmüştür. Bu durum toplam nüfus yoğunluğu içerisinde her 100.000'de 14,5 –veya yaklaşık olarak her 40 saniyede bir ölüm- yıllık ölüm oranını göstermektedir. 15-44 yaşları arasında kendine zarar verme sebebi ile ölüm, dördüncü sırada tespit edilirken sağlığın ciddi anlamda kaybedilmesinde ve sakat kalmada altıncı sırada görülmektedir (www.cnvc.org; 2008).

Ölüm bu problemin sadece bir boyutudur. İntihar ile ölümü seçmek dışında, halen hayatta olan birçok insan kendi hayatlarına kastetmek veya zarar vermek eğilimindedir. Bu sorunun çözümü genellikle ciddi bir ilaç tedavisi gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, kendini öldüren her insan arkasında birçok insan – aile ve diğer arkadaşlar – bırakır. Geride kalanların yaşamları bu durumdan duygusal, ekonomik ve sosyal olarak ciddi şekilde etkilenmektedir (www.cnvc.org; 2008).

1.1.2.2.2.2. Bireyler Arası Şiddet:

Kişiler arasında gerçekleşen şiddet şeklidir. Aile ve yakın arkadaşlıklarda yaşanan şiddet ile toplum şiddeti olarak alt başlıklara ayrılmaktadır. İlk kategoride

oluşan şiddet; çocuğa kötü muamele edilmesi, yakın dostluklarda yaşanan şiddet, yaşlıların şiddete maruz kalması olarak sıralanırken ikinci kategoride oluşan şiddet; tanıdık veya yabancılar tarafından şiddete uğrayan gençler, yabancılar tarafından tacize uğrama, mülkiyet suçlarına yönelik şiddet, işyerleri ve diğer kurumlarda gerçekleşen şiddet olayları olarak sıralanmaktadır (Volkan; 1991).

Bireyler arası şiddet; aile içinde veya yakın arkadaşlık ilişkilerinde tanınan veya tanınmayan kişiler tarafından gerçekleştirilen ve resmi kurumlarca işlem görüleceği hesaplanmadan gerçekleşen şiddettir. Bireylerarası şiddet bu yönüyle kendine dönük şiddet, savaş, devlet destekli şiddet ve diğer şiddet türlerinden özellikle ayrı bir tanıma sahiptir (Van der Denen, 1990).

Bireyler arası şiddet tarif edildiği gibi "aile" ile ilgili yakın bireyler ve tanıdık kişiler arasında olmaktadır. Risk faktörleri şiddetin sıklığını ve derecesini belirlemekte, bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini etkilemekte ve dolayısıyla daha geniş çerçevede toplum ve sosyal açıdan iz bırakmaktadır. Şiddetin sonuçları, yaralama ve sakat bırakma, zihin ve ruh sağlığı ve davranışsal değişimler, üreme sağlığı, diğer düşünceler olarak dört ayrı gruba ayrılmaktadır. Şiddet genellikle fiziksel ve psikolojik olarak ilk hareketten çok daha geniş bir zarara yol açmaktadır. Bu nedenle, sağlık hizmetleri şiddetin önlenmesine yönelik çalışırken hukuksal koruma kendisini daha çok olayın gerçekleşmesinden sonra göstermektedir (Van der Denen, 1990).

1.1.2.2.2.3. Grup Şiddeti:

Grup üyelerinin tipik karakterlerde olması; grup dışındaki bireylere karşı beslenen olumsuz duyguların, ayrımcılığın ve önyargıların daha baskın duruma gelerek şiddet davranışları göstermelerini tetiklemektedir (Taylor; 1994).

Bu güne kadar, sosyal psikolojide grup şiddetini anlama ve inceleme konusuna çok az önem verilmiştir. Grup davranışlarına sosyal yardım topluluklarından, şiddet yanlısı gruplara, terörist organizasyonlara kadar birçok örnek verilebilir. Grup dinamikleri içerisinde interaktif gruplara uygulanacak temel prensipler genel olarak, şiddet yanlısı gruplara da aynı şekilde uygulanabilir. Grup davranışının bütün prensipleri şiddet için grubun risk durumunu göstermese de grup teorisi ve grup dinamikleri grupların değerlendirilmesi için seçilecek sorularda rehberlik edebilir (Rothbart; 1994).

1.1.2.2.2.4. Sözlü Şiddet

Sözlü şiddet genellikle psikolojik şiddetin bir alt kategorisi olarak algılanmaktadır. Burada ayrı ele alınmasının sebebi iletişim sürecinin ve dili kullanmanın önemini vurgulamak ve bilincini pekiştirmek içindir. Dil kullanımı özellikle huzurlu bir eğitim ortamının sağlanabilmesi için öğretmen, eğitimciler, çocuklar ve öğrenciler için son derece önemlidir. Aşağıda verilen tanım Avrupa'nın Daphne II Programında (2007) çocuklar, gençler ve kadınlara karşı şiddet uygulanması ile ilgili bir projenin sonuçlarıdır:

- Alıkoyma/Kısıtlama; tüm iletişimin veya iletişimin önemli parçalarının kısıtlanmasıdır.

- Karşı Çıkma; hiç bir sebep göstermeden her şeye karşı olmak ve aktif olarak ağız kavgasına girmek için yer aranmasıdır.

- Küçümseme; tekrarlayan bir şekilde kurbanın duygu düşünce ve algılarının görmezden gelinmesi ve kurbanın kendini değersiz, yetersiz ve yanlış olduğuna inanmasının sağlanmasıdır.

- Şaka Gibi Göstererek Sözlü Şiddet/Taciz; kurbanı incitecek ve onun kafasını karıştıracak bir şeyler söylenmesi ve sonra sanki sadece bir şakaymış gibi yapılarak gülünmesi, eğer kurban bir şey söyleyecek olursa onun ne kadar espriden anlamadığının vurgulanmasıdır.

- Konuşmayı Engellemek veya Konuşmanın Akışını Değiştirmek; tacizci için saçma olan soruların tartışma boyutunun, ilgisinin veya sorumluluğunun tacizci tarafından reddedilerek küçük bir detaya takılması ve konuşmanın konusunu tamamen saptırılmasıdır.

- Suçlama ve Ayıplama; tacizcinin, kurbanını kendisini hayal kırıklığına uğrattığı, öfkelendirdiği, güvenini sarstığı, kızdırdığı için ayıplaması ve utandırmasıdır.

- Yargılama ve Eleştirme; yukarıda belirtilen birçok sözlü şiddet kategorisi yargılama mahiyeti taşır ancak, bu tip kendi içinde ayrıca incelenebilir; kurbanın davranışının onaylanmadığının, tek başınayken veya diğer insanların önünde söylenmesidir.

- Önemsizleştirme; kurbanın değerleri ve başarıları hakkında bilgi verilmemesidir.

- Unutma; sürekli olarak kurban ile olan etkileşimlerin unutulması, bu durumun kurbanı üzmesi, ayrıca belirli bir olayda kurbanın ne söylediğinin hatırlanmadığının belirtilmesidir.

- Tehdit Etme; tacizcinin kurbanına ne isterse yaptırabileceği konusunda tehditler savurmasıdır.

- Emirler Verme; kesin bir emir dili ile kurbana ne yapması gerektiğinin söylenmesidir (Verbal Violence, 2007).

Şiddetin nedenlerinin ve çeşitlerinin ortaya konulması şiddetin ortaya çıkmadan engellenmesini sağlamaktadır. Şiddetin engellenmesi çatışma çözümünü yapıcı kılabileceği gibi, çatışma çözümü yöntemlerinin bilinmesi çatışmaları yapıcı bir boyuta getirerek şiddetin oluşmasını engelleyebilmektedir.

1.1.3. Çatışma Çözümü

Birçok insan başkalarıyla sorun yaşamaktan kaçınmaktadır. İnsanlar karşısındakinin davranışlarını yeteri kadar anlayabilmekte, sağlıklı bir ilişkiyi ve sözleri ayırt edebilmekte, hangi tavır ve sözlerin sağlam bir ilişki oluşturacağını fark etmektedir. Kişiler arası ilişkilerde karşılıklı fayda göz ardı edildiğinde çatışma ortaya çıkmaktadır (Wolfgang, 1989).

İlk anda sorunun oluşmasını engellemek için, anlaşmazlığa yol açan noktaların ayırdına varmak son derece önemlidir. Bunu yapmanın bir yolu özellikle daha önce yaşanmış sorunlu bir olayı tespit ederek o zaman nasıl bir dil kullanıldığı ve şimdi nasıl daha etkili bir dil kullanılacağının kararlaştırılmasıdır. İletişimde nasıl daha etkili, güven uyandıran bir dil ve ses tonu kullanılacağı düşünülmelidir (Dunbar, 1986).

Çatışma doğası gereği ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz olduğunu kendisi değil, çözmek için seçilen yol ortaya koymaktadır. Çatışma ortamında yapıcı sonuçlar olduğu gibi yıkıcı sonuçlar da vardır. Yapıcı sonuçların elde edilmesinin ise üç koşulu vardır:

1. Çatışmaların yapıcı sonuçlar vermesi için belirli işlem basamakları gerekmektedir.

2. Bu işlem basamakları insanlar tarafından kavranana kadar defalarca uygulanmalıdır.

3. Çatışma çözümü için uygun görülen işlem basamakları, okulun bir parçası olarak görülmeli ve desteklenmelidir (Johnson ve Johnson, 1995).

Rosenberg ve arkadaşları (2008) çatışma çözümünün yapıcı bir şekilde sonuçlanması için belirli işlem basamaklarından oluşan rasyonel bir yöntem üzerinde durmuşlardır. Bu yönteme göre:

- Problem tespit edilir.

- Birçok muhtemel çözüm önerisi sunulur. Bu beyin fırtınası evresidir.

- Alternatif çözümler değerlendirilir. Çözüm önerileri tek tek incelenir.

- En iyi çözüm üzerinde karar verilir. Her iki taraf için de mükemmel olmasa bile ortak olarak kabul edilebilir çözüm seçilir.

- Çözüm uygulanır. Her iki tarafında ne yapacağı konusunda hem fikir olmak son derece önemlidir. Tarafların anlaşmanın hangi bölümlerini uygulama sorumluluğunu alacağı ve anlaşmada bir sorun yaşanırsa ne yapılacağının detayları belirlenir.

- Çözümü değerlendirmeye devam edilir.

Çatışma çözümleri süreç içerisinde asıl görev olarak algılanmalıdır. Taraflar birbirlerine zaman zaman her şeyin nasıl gittiğini sormayı bir görev edinmelidir. Bazen beklenmedik bir durum ortaya çıkabilir ya da problemin bir noktası gözden kaçmış olabilir. Ortak karar, her iki taraf da tamamen razı olana kadar tekrar gözden geçirmeye uygun olmalıdır (Rosenberg ve ark, 2008; Schwartz and DeKeseredy, 2008).

Çatışma durumunda, duygusal yoğunluğu azaltmak son derece önemlidir. Böylece taraflar sorunu çözerken gerçekçi bir şekilde oluşan değişim ile ilgilenmektedir. Çatışmayı azaltmak ve yapıcı bir duruma getirmek için etkili iletişim yolları kullanılmaktadır. Etkisiz hale getirme, empati, tetkik, "ben" dili ve okşama teknikleri etkili bir iletişimin temel öğeleridir.

Etkisiz Hale Getirme: Basitçe karşıdakinin görüşü doğrultusunda değerlendirme yapılarak sorunun daha sağlıklı bir çözüme kavuşturulmasıdır. Tutarsız bir ortamda bunu başarmak zor olabilir fakat olumlu sonuçlar elde edebilmek için ani tepkileri kontrol etmek gücün ve bütünlüğün işaretidir. Bazen sonuçta "kazanmak" için önce "kaybetmek" gerekebilir.

Empati: Kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmek için çalışmasıdır. Empati önemli bir dinleme tekniğidir. Böylece diğer kişi duyulduğunun farkına varmaktadır. Empati, kişinin söylemek istediklerinin karşıdaki kişi tarafından anlaşıldığı mesajını iletmektedir. Bu kişinin sözleri özetlenerek yapılabilir.

Tetkik: Karşıdaki insanın ne hissettiğini ve ne düşündüğünü anlamak için sorular yöneltilmesidir. Kişinin rahatça konuşması teşvik edilerek kafasındaki her şeyi anlatması sağlanmalıdır.

"Ben" Dilini Kullanmak: Diğer kişiyi güdülemekten ziyade kişinin kendi düşüncelerinin sorumluluğunu almasıdır. Bu karşı tarafın savunmaya çekilme ihtimalini düşürebilir.

Okşama: Diğer kişi hakkında söylenebilecek pozitif şeyler bulunmasıdır. Karşıdaki kişi öfkeli olsa bile bu yapılabilir. Saygılı bir tutum sergilenmelidir (Rosenberg ve ark, 2008; Schwartz and DeKeseredy, 2008).

Düşünceyi şekillendirmek ve bilinçaltını düzenlemek için dilin gücü hafife alınmamalıdır. Empati becerisi kişinin duygusal becerilerini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamaktadır. Dinleme ve dinlediğini ifade etme becerisi olarak da tanımlanan empati, çatışma çözümünde önemli bir yer tutmaktadır.

1.1.3.1. Empati

Literatür incelendiğinde, empatinin araştırmacılar tarafından günümüze kadar değişik şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Empati kavramı, ilk olarak 1897 yılında Theodor Lipps tarafından Almanca "Einfühlung" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır. Lipps Einfühlung'u şöyle tanımlamaktaydı: "Bir insanın kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması sürecidir". Bu kavram, 1909'da Edward B. Titchener tarafından, diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlamak olan Yunanca "empatheia" kelimesinden İngilizceye "Empathy" olarak çevrilmiştir (Akt; Dökmen, 2004).

1950'lerin sonlarına doğru empati, bilimsel nitelikli bir kavram olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. 1960'lı yıllarda, empatinin bilişsel yönünün yanında duygusal yönü üzerinde de durulmuştur. Bu dönemde, çeşitli bilim adamları empatiyi "karşıdaki kişinin algılanan duyuşsal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak" nitelendirmişlerdir. 1970'li yıllarda ise empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, "birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya ilişkin karşılık verme" şeklinde algılanmıştır. Bu yeni algıya göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanmaktadır (Dökmen, 1988).

Meslek yaşamı boyunca empatiyi çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers'ın 1970'li yıllarda empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Katı bir nitelik taşımayan tanım, genel çizgileri ile şöyledir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir. Rogers'a (1970) göre empatik olmak veya empati durumu, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını kendisi imiş gibi yaşamak ve bu –imiş gibi- olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir (Akt; Akkoyun, 1983).

Freud'a göre empati kavramı, taklit yoluyla özdeşimden empatiye doğru bir gelişim göstermektedir. Freud, empatiyi diğerlerinden algılanmış duygusal durum tarafından uyarılan duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır(Akt: Okvuran, 1993).

Rosenberg yaşadığı deneyimler sonucu insanları birleştirmek için değerler, hayaller, arzular ve ihtiyaçları içeren bir dil geliştirmiştir. Bu dilin insanların kendi ihtiyaçlarını ve diğer insanların ihtiyaçlarını karşılamasına yardım ettiğini belirtmiştir. Barış dolu ve huzurlu bir dünya yaratmak; ayıplama, utandırma, yargılama, eleştirme, isteklerin görmezden gelinmesi, emir verilmesi gibi durumların dilden arındırılmasına dayanmaktadır. Alışılagelmiş düşünce ile kullanılan dil, şiddet ve kargaşa çağrıştırabilir; bu dilin empati ve şefkat dili ile değiştirilmesi gerekmektedir (Akt:Hart ve Hodson, 2004).

Şiddetsiz iletişimde empati anahtar rol oynar. Rosenberg'in tanımında empati; "Karşımızdaki kişinin ne yaşadığının saygılı bir şekilde anlaşılması"dır. Asıl odak merkezi iletişimdir. Şefkat, başkasının duygularının dinlenmesi ve ihtiyaçlarının anlaşılması çok önemlidir. Empatiyi tanımlamak önemlidir çünkü çoğunlukla insanların empatiyi yeterince anladıklarını ifade etmelerine rağmen empati ile tamamen farklı bir iletişim dili (acıma, düzeltme, eğitme, açıklama, değerlendirme, tespit etme, sempati kurma veya hikaye anlatma) kullandıkları görülmektedir (Akt:Hart ve Hodson, 2004).

Empati hem şefkat doğamızın bilinçsiz bir parçası hem de bir iletişim sürecidir. Empati becerisinin sınıf içinde kullanılması ile sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler için de huzurlu bir ortamda öğrenme – öğretme sürecinin daha olumlu gerçekleştiği görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler ve öğrenciler; destek olma, katkıda bulunma, anlayış, ortak paydada buluşma, ait olma duygusu, koruma, kabul etme, teşvik etme gibi değerlerle örülmüş bir ortam yaratabilir (Hart ve Hodson, 2004).

Rogers, ilk çalışmalarında empatiyi bir tür sosyal duyarlılığa sahip olmak olarak ele almış, sosyal duyarlılığın herkeste bulunmayan bir kişilik özelliği olduğunu, bu özelliğin eğitimle daha da geliştirilebileceğini belirtmiştir (Akt:Akkoyun,1982). Rogers(1975),empatiye ilişkin araştırma bulgularını sıralamış ve empatik var oluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebileceğini, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve terapistlerin, ana-babaların, öğretmenlerin

empatik olmaya yardımcı olabileceğini; empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini ve en hızlı da empatik ortamda öğrenildiği belirtmiştir (Akt:Akkoyun,1982).

Barrett-Lennard da Rogers'in görüşlerinden yola çıkarak üç basamaktan oluşan bir empati modeli ortaya koymuştur. Bu basamaklar şöyledir(Akt:Dökmen,1988):

1.Empati kurma sürecinin ilk basamağı, empati kuracak kişinin içinde geçer. (Bu basamakta empatik anlama söz konusudur.)

2.Kişi kafasında oluşan empatik değerlendirmeyi karşısındakine iletir.

3.Kendisiyle empati kurulan kişi, karşısından gelen empatik mesajı algılar. (Empati kurulan kişi, bu durumu bir geri bildirimle empati kurana iletir.)

Dökmen empatiyi basamaklı olarak sınıflandırmıştır.

I.Onlar Basamağı; Bu basamakta da, kendisine anlatılan problemi dinleyen kişi bu problem üzerinde yoğunlaşmaz, problemi anlatanın duygularını anlamaya çalışmaz; bu problem hakkında kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmez. Problemi dinleyen, problemin sahibine öyle bir geri bildirim verir ki bu geri bildirim, ortamda bulunmayan üçüncü şahısların bakış açısını yansıtmaktadır; yani kişi dinlediği probleme ilişkin olarak toplumun görüşlerini dile getirmektedir. Onlar basamağının düşünce düzeyinde verilen bir empatik tepki her şeyden önce toplumun değer yargılarını taşımaktadır. Bu basamakla kişi bir takım genellemeler yapmakta, atasözleri kullanmaktadır. Bu basamağın duygu düzeyinde ise kişi, dinlediği problem karsısında toplumun duygusunun ne olabileceğini söylemektedir. Onlar basamağında empatik tepki veren bir kişi, henüz egosantrik bile değildir; ya kişisel görüşü yoktur ya da kendisi üzerinde etkili olan başkalarının görüşlerini kendi görüşlerinden üstün tutmaktadır.

II. Ben Basamağı; Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi egosantriktir; kendisine problemini anlatan kişinin duygu, düşüncelerine eğilmek yerine, probleme ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmektedir. Ben basamağının düşünce düzeyinde bir empatik tepki ortaya koyan kişi karşısındakini eleştirmekte, ona akıl vermektedir. Problemine ayaküstü teşhis koyabilir, örneğin psikoanalitik açıklamalarda bulunabilir ya da bazen "aynı dert bende var " diyebilir. Ben basamağının duygu

düzeyinde ise empatiyi kuran kişi dinlediği probleme ilişkin, kişisel duygularını dile getirerek, örneğin "bu duruma üzüldüm" diyebilir.

III. Sen Basamağı; Bu basamağın düşünce düzeyinde kişi, kendisine anlatılan probleme eğilerek, kendini karşısındakinin yerine koymayı ve onun ne düşündüğünü anlamayı başarmaktadır. Bu basamağın duygu düzeyinde ise kişi, kendisini yine karşısındakinin yerine koymayı ve onun hissettiklerini kendi içinde aynen hissetmeyi başarmaktadır.

IV. Biz Basamağı; İlk üç basamaktan geçen özellikle Sen Basamağı'nda bir süre birbirleriyle empatik alış-verişte bulunmuş olan iki kişi arasında Biz Basamağı'nda empatik ilişki kurulabilir. Bu basamağın düşünce düzeyine ulaşmış olan iki kişi belirli bir olay karşısında birbirlerinin ne düşüneceklerini, nasıl tavır takınabileceklerini önceden doğru tahmin edebilmektedir. Duygu düzeyine ulaşmış iki kişi ise belirli bir olay karşısında birbirlerinin ne hissedebileceğini doğru tahmin ederek gerektiğinde birbirlerine yardım edebilirler.

Bir toplumdaki kişiler arası iletişim şeklinin değişmesi/gelişmesi, o toplumdaki çeşitli kurumların değişmesinden, gelişmesinden bağımsız değildir. Bir toplumdaki üretim biçimi ile yaşama, düşünce ve kişiler arası iletişim biçimleri arasında yakın ilişki vardır. Söz konusu öğelerdeki genel değişmeye –ya da gelişmeye- paralel olarak kişiler arası biçiminde de değişme ya da gelişme ortaya çıkacaktır. Yaşama biçimindeki, örneğin yönetim şeklindeki değişikliklerin, kişilerin dünya görüşlerine ve iletişim tarzlarına derhal etki etmediği bir gerçektir. Ancak söz konusu değişikliklerin, kişilerin düşünme ve iletişim biçimlerini hiç etkilemeyeceği de söylenememektedir (Dökmen, 2003). Genel olarak empati olumlu sosyal davranışlara ve tutum değişimlerine yol açmaktadır ve empati eğitimle arttırılabilir (Stephan ve Finlay,1999; Tutarel-Kıslak ve Çabukça, 2002).

Empatinin artması saldırganlığın azalması demektir (Açıkgöz, 2005). Çünkü saldırganlıkta karşıdaki kişiye zarar verme düşüncesi vardır. Ancak birey, empati kurabiliyorsa saldırgan davranışının çatışma yaşadığı birey üzerindeki etkisini anlayabiliyor demektir. Bu noktada empati becerisi, çatışmaların şiddete ve saldırganlığa yönelmeden yapıcı ve barışçıl yollarla çözülmesi için öğrenilmesi gereken bir beceridir. Empati, doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Araştırmalar, kadın-

erkek herkesin empatik becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empati kurmanın öğrenilebilen bir şey olduğunu göstermektedir (Dökmen, 2005).

Barış eğitimi ve çatışma çözümü programlarında yer alan becerilerden özellikle etkin dinleme ve empatinin, çatışma çözüm becerilerinin temeli olarak nitelendirilerek çocukların sosyal yaşantılarındaki bireylerle olan ilişkilerinde bu becerileri kullanmaları amaçlanmaktadır.

1.1.3.2. Okulda Çatışma Çözümü

Toplumun geleceğinin belirleyicisi olan okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde kullanılan geleneksel yöntemler istenen, özlenen, barışçıl demokratik ortamların sağlanabilmesinde yeterli değildir (Öner, 1999). Çatışmalara çözüm bulmaya çalışmak çatışmalardan uzak durmaktan (kaçınmaktan) daha önemlidir ve çatışmalara çözüm bulmaya çalışmak, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirmektedir. Çatışmalardan kaçınmak, sürekli barışın yaratılmasını engellemektedir. Okulların kaliteli, düzenli ve barışçıl eğitim vermeleri onların çatışmaları yönetmedeki başarılarına bağlıdır (Johnson ve Johnson, 1995).

Çatışmaların olumsuz bir kavram olarak görüldüğü okullarda, çatışmalardan kaçınılmakta ve çatışmalar genellikle bastırılmaya çalışılmaktadır. Oysa bilinçsiz bir şekilde bastırılan çatışmalar, ilerde daha büyük çatışmalara neden olabilir. Çatışmaların olumlu bir kavram olarak düşünüldüğü okullarda ise, çatışmalar okul yaşamının bir parçası olarak görülmekte ve onlardan kaçınmak yerine, çatışma çözümünün teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu okullarda çatışmayı olumlu yönetebilme becerisinin okul kalitesini arttıracağı düşüncesi hakimdir. İnsanların çatışmaları anlayabilmesi, çatışmalarla yüzleşmesi ve çözebilmesi, hem üreticiliklerini hem de kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Böylece okul ortamında eğitimin kalitesi yükselmektedir (Johnson ve Johnson, 1995).

Çatışma durumlarında ortaya çıkan şiddeti önlemek için 2003'de Almanya Berlin'de düzenlenen konferansta çalışma grubu şiddeti önleme raporu hazırlamıştır. Çalışma grubu özellikle okullarda oluşan şiddet davranışlarının azaltılması ve önlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Raporda yer alan bazı bölümler aşağıda verilmiştir.

- Bakım merkezlerinde şiddet önleme; anaokulu öğretmenleri, ebeveynler, ilkokul öğretmenleri ve diğer eğitmenler arasında işbirliği sağlanmalıdır.

- Okullarda şiddet önleme; okullarda şiddetsizlik kültürünün güçlendirilmesi, öğrenciler için sosyal yeterlilik sağlayacak önlem takımlarının kurulması; okul raporlarına ek olarak kişisel girişimlerin takip edilmesi, okul devamlılığını güçlendirmek için önlemler alınması, psiko-sosyal sorunların erken teşhisi için psikolog ve rehber danışmanın çağırılması, çatışma eğitiminin uygulanması, uzlaştırma yoluyla şiddetin azaltılması, ebeveynler ve okul dışı kurumlar ile okul ağının oluşturulması ve işbirliği için dernek ve kulüplerin oluşturulması, bilgi ve danışma hizmetlerinin verilmesi, müzik, tiyatro, sanat, spor ve uygulamalı eğitim projelerinin düzenlenmesi ile şiddet önlenmesi, huzurlu bir ortamın yaratılması, öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirecek oluşumlara yer verilmesi, yaşam hedeflerinin ve değerlerin gerçekleşmesi, eğitimin toleranslı olması, çatışma ve aksaklık yaşanmasına karşı uzlaşma programlarının düzenlenmesi, eğitimin öğrencilerin sorumluluk bilinçlerini güçlendirmek için aracılık görevini üstlenmesi, medya yeterliliğinin öğrencilere kazandırılmasıdır.

- Eğitimin güçlendirilmesi; okulların misyonu eğitimciler arasında eğitim işinin geliştirilmesi, zorunlu sürekli öğretmenlerin olması, bireysel eğitim sürecinin değişmesi için veli toplantıları yapılması, bilgi ve tecrübe paylaşımı için okullar arasında ağ oluşturulması, üst üste gelen müfredat rehberlerinin ve ilgili okul konularının belirlenmesi, öğrenci işbirliğinin güçlendirilmesi, öğrenme toplantıları yapılması, özel görevlerin ve sorumlulukların verilmesi, küçük öğrenciler için daha büyük öğrencilere öğretme görevinin verilmesi, ortak paydanın oluşturulması ve sosyal kuralların sağlanması için eğitim verilmesi, öğrencilere toplumsal düzey ve devlet işleyişi hakkında özel bilgi verilmesidir.

- Katılımda okulun etkisinin artırılması; çok yüksek ve çok düşük not alan öğrencilere yönelik promosyonlar düzenlenmesi, çift dilli öğretmenler ile kültürler arası öğrenme sağlanması, şiddete karşı proje hazırlanması, yabancı düşmanlığı, aşırılık ve tolerans gösterememe durumlarının danışmanlar ya da veliler ile çalışarak deneysel eğitim projelerine daha fazla önem gösterilmesi, sosyal çalışanlar ile iş birliği yapılmasıdır.

- Öğretmen eğitiminin tüme varım yöntemi ile düzenlemesi; şiddet önlemede pedagojik ve psikolojik yeterliğini genişletilmesi, müdahale ve anlık hareket eğitimleri düzenlenmesi, tanı koyma ve metodolojik yeterliklerin geliştirilmesi, yüksek eğitimde zorunlu kültürler arası öğrenme sağlanması, sosyal çalışanlar ile işbirliği yapabilmek için yeterliğin artırılmasıdır.

- Bağımsız okulların sorumluluklarının güçlendirilmesi; okul yöneticisinin sorumluluklarının güçlendirilmesi, finansal yetkiler verilerek okulda yaratıcılığın artırılması için öğretmen ve velilerin alanlarının genişletilmesi, materyal ve personel kaynaklarının artırılması, okul profili de dâhil olmak üzere hep birlikte ait olma duygusunun oluşturulması ve ortak bir kimlik oluşturulması, ülke içerinde veya diğer ülkeler ile okullar arasında işbirliği ve ortaklık programının oluşturulması, okul mülkiyetine gelecek bilinçli zararlara karşı katı durulması, öğrencilerin düzenli olarak okula devamlarının kontrol edilmesidir (http://www.thueringen.de; 2003).

Sosyal gençlik programlarının ve derneklerinin güçlendirilmesi için alınacak önlemler, dernek içerisinde kendilerinin organize ettiği gençlik çalışmalarını güçlendirmektedir. Örneğin; çeşitli boş zaman aktivitelerinin önerilmesi ve hedef grup odaklı çalışmaların desteklenmesi, ileriye dönük geliştirilen sosyal çalışmalar, sokak çalışmaları, hareketli gençlik çalışmaları yapılarak imkanları kısıtlı olan ailelerdeki genç insanlar topluma dahil edilebilir (Rothbart; 1994).

1.1.4. Barış

Barış negatif açıdan savaşın olmama hali olarak tanımlanırken, pozitif olarak insanların şiddete başvurmadan kendi problemlerini çözme gayreti ile hedef odaklı bir süreç oluşturması olarak tanımlanmaktadır. İnsan hakları, sosyal adalet ve demokrasiyi destekleyen bir kavramdır. Barış kavramının bir süreç olarak tanımlanması ve bu sürecin sürekli durgun kalmayacağı düşüncesi vizyonların ve hayallerin sadece bir fantezi değerinde görülmesine neden olabilir. Ancak barış süreci dünya barışı sağlanıncaya kadar değer verilmesi gereken ve hedefe ilerleyen mantıklı bir rehber olarak görülmelidir. Mahatma Gandhi veya Martin Luther King gibi insanlar barış sürecinin sadece bir fantezi olmadığını göstermektedir (Gugel ve Jäger, 1997).

Kaliforniya Devlet Üniversitesinden Linda Groff (2005) barış tanımının tarihi gelişimini aşağıda sıralamıştır (altı kavram dış barış bir tane kavram ise iç barış ile ilgilidir.);

1. Savaş ve fiziksel şiddet olmadan barış.
2. Uluslar arası sistemde denge gücü olarak barış.
3. Makro seviyelerde yapısal şiddet ve savaş olmadan barış.
4. Makro seviyelerde olduğu gibi mikro seviyelerde de yapısal şiddet ve savaş olmadan barış.
5. Kültürler arası barış (Bütün insanlık arasında farklı kültürler, medeniyet ve dini inanış).
6. Toprak bütünlüğü barışı (Bütün insanlık arasında ve tüm dünya üzerinde).
7. İçte ve dışta bütünsel barış (Dünyanın manevi geleneklerinden - iç barışın dahil edilmesi).

Groff (2005), barışı gözden geçirmek için üç temel yöntem belirlemiştir.

1. Amaçlar/vizyonlar olarak daha barış dolu bir sosyal toplum ve dünya yaratma.
2. Araçlar/süreç kullanılarak amaçlar/vizyonların gerçekleştirilmesi (şiddetsizlik eğitimi, çatışma çözümleri, uzlaştırma v.d.).
3. Hissetme, barış ortamında olduğunu hissetmek için barış duygusunun yaşanması.

Groff (2005)'a göre barış yanlısı hareketlerin üç seviyesi arasında farkındalık yaratılmıştır.

1. Barışı koruma (örn. Birleşmiş Milletler askerlerinin daha önceden çatışma halinde olan taraflar arasında barışı sağlaması).
2. Uzlaştırma (tarafların çatışmayı bitirmesine yardım etme).

3. Barışı temin etme (şartları uzun süre huzurlu ve barış içinde olacak şekilde düzenleme, toplumda ve dünyada barış).

1.1.5. Barış Eğitimi

Çatışma çözümü eğitimi, 1960'lardaki sosyal adalet endişeleriyle daha belirgin hale gelmiştir. Başlangıçta dini tarikatlar (Quakers) ve bazı barış aktivistleri bu konuyu eğitim programlarına dahil etmişlerdir. Daha sonraları, 1984 yılında Massachusetts Üniversitesinde "Eğitimde Arabuluculuk Ulusal Birliği" kurulmuştur. 1995 yılında Çatışma Çözümü Eğitim Ağı (Conflict Resolution Education Network) adını alan bu birliğin temel amacı, okullara çatışma çözümü eğitim programları hazırlamak ve bu eğitim sırasında gereken bilgi ve teknik destek ile materyal sağlamaktır. 1997 yılında Amerika'da 8.500 okulda, 86.000 öğrenci üzerinde çatışma çözümü eğitimi programı uygulanmıştır (Lincoln, 2001).

Rosenberg, barış yaratma sürecini tüm dünyaya yaymak istemiştir. Çatışma çözümünün yanı sıra barışı sağlamak ve çatışmaları en aza indirgemek gerektiğini savunmuştur. Rosenberg şiddetsiz iletişimi geliştirerek (NVC) ilk defa Amerika'da federal bütçe kaynaklı bir projede kullanmıştır. Bu eğitimin amacı ılımlı bir ortam yaratılarak, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi ve okulda farklı ırkların kaynaştırılmasıdır. 1985'de eğitimcileri ile birlikte Şiddetsiz İletişim Merkezini (CNVC) tüm dünya genelinde uluslar arası bir organizasyon olarak kurmuştur. Eğitimciler okullarda, hapishanelerde, sağlık hizmetleri veren kuruluşlarda ve devlet kurumlarında eğitim vermişlerdir. 1999'da CNVC okullar ve eğitim veren eğitimciler için materyal geliştirmek amacıyla eğitim projesi başlatmıştır (www.cnvc.org; 2008).

Barış eğitimi, cinsiyet, sosyal sınıf, fiziksel ve zihinsel yeterlilikler gibi farklılıklar bakımından zenginleştirilerek eşitliği vurgulayan bir ortam yaratmaktadır. Barış eğitimi süreci ve uygulamaları, bireysel farklılıkları anlayarak, bunlara saygı duymakta ve bireysel etkililik konusundaki ihtiyacı büyük ölçüde karşılamaktadır. Eşitsizlik ve zor ilişkiler, önyargı ve ayırımcılık, kültürel ve sosyal farklılıklar gibi nedenlerden kaynaklanan çatışmalar, kişiye değer verilen güvenli bir ortam yaratılarak yapıcı yollarla çözülebilmektedir. Barış eğitimi, iletişim becerilerini, arabuluculuk

stratejilerini ve görüşme süreçlerini kullanarak toplumsal sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için önemli bir araç niteliği taşımaktadır (Lincoln, 2001).

Barış eğitimi, pozitif okul ortamlarıyla desteklenmelidir. Pozitif bir okul ortamı için okuldaki tüm bireylerin, çatışmalara olumlu bakmaları, bunları yapıcı bir şekilde çözmeye çalışmaları, bireylere saygı duymaları, iletişim becerilerine sahip olmaları vb. önemlidir. Böyle bir ortamda bulunan çocukların da çatışmalara sıcak bakacağı söylenebilir. Çünkü Uprigh'ın (2002) da belirttiği gibi, çocuklarda bu tür ahlaki değerlerin geliştirilmesinde, model olma, doğrudan eğitimden çok daha yararlıdır.

Barış eğitiminin başarılı olabilmesi için okul personelinin de bu yöntemleri kullanması gerekmektedir. Bir başka deyişle okullarda barış kültürünün yaratılması ve öğrencilere bu kültüre uygun davranmanın öğretilmesi gerekmektedir. Böyle bir okul kültüründe yetişen öğrenciler sadece okulda değil, evde ailesi ile yaşadığı problemlerde de yapıcı çözüm yolları üretebilir (Johnson ve Johnson, 1995).

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (2003) ders kitaplarıyla ilgili yaptığı araştırmasında İnsan Hakları Eğitimi açısından barışın önemini vurgulamıştır. Araştırmaya göre 'Barış' insan haklarının eksiksiz bir biçimde yaşama geçirilebilmesi için olmazsa olmaz bir koşuldur ve insan haklarının temelini oluşturur. Bu nedenle insan hakları eğitimi, barış eğitimi ile birlikte düşünülmek zorundadır. Sivil eğitim alanında tüm yerleşik normlara karşı yer alan, Milli Güvenlik Komitesi tarafından hazırlanan Milli Güvenlik Dersi yerine, kişi güvenliğini hedef alan, 'Barış Eğitimi' konulmalıdır. Savaşların olağan ve kaçınılmaz olduğu varsayımına, ölümün yüceltilmesine, 'asker millet' yakıştırmalarına dayanan militarist bir yaklaşım tümüyle terk edilerek, "Yurtta barış, dünyada barış" özlemini derinleştiren bir eğitim yaklaşımına ihtiyaç vardır. Ders kitaplarında ulusal kimliğin sürekli tehdit algısı üzerinden kurulması, herhangi bir yolla ezelden ebede değişmeyen 'dost' ve 'düşman' tanımlarının ya da imalarının varlığı, barış kültürünün gelişmesine engeldir. Yakın tarih dünyada, Avrupa'da ve bulunduğumuz bölgedeki öteki ülkelerle ilişkilerde, ulusal çıkarlarımızı gözeten, eşitler arası bir müzakere ve uzlaşma anlayışı temelinde, barış içinde yaşama kararlılığını öğrencilere de aktaracak bir biçimde öğretilmelidir. Türkiye'nin etrafının hep düşmanlarla sarılı bulunduğu ve yurttaşlarımızdan bir bölümünün 'iç düşman' olduğu imasından tüm derslerde kesinlikle uzak durulmalıdır. Öğrencinin çağdaş, uygar, çoğulcu bir dayanışma, 'insanlık ailesinin eşit bir bireyi

olma' bilincinin ve ancak böylesi bir bilince dayanan yurt sevgisinin toplumumuz için daha büyük bir güvence olduğunu kavramasına yardımcı olunmalıdır (Bağlı ve Esen, 2003).

Kanada'da sosyal hizmet sağlayıcıları için hazırlanan eğitim modeli özellikle göçmen, sığınmacı ve kayıt dışı yaşayan kadınlara hizmet vermek için hazırlanmıştır. Bu eğitimin amacı, bütün kadınlar ve çocukların üzerinde bulunan haksız baskıyı kaldırmak için birçok organizasyon tarafından gerçekleştirilen işgücünü elde etmektir. Eğitimin bir diğer amacı da değerlendirme, müdahale, eğitim ve çalışma alanlarında her seviyede eşitliği sağlayabilmektir.

Eğitimde başlama, bitirme ve kaynaklar gibi temel bölümlere ilave olarak 8 tane öğrenme modülü vardır. Bunlar:

- Modül 1: Dahili şiddetin tetikleyicileri ve dinamikleri

- Modül 2: Kültürel konular ve yeterlikleri

- Modül 3: Değerlendirme, Müdahale, Yönlendirme ve Çalışma Koordinasyonu

- Modül 4: Yasal Düzenleme

- Modül 5: Kanada'da kadın hakları

- Modül 6: Çocuklar ile ilgili yasal kurallar

- Modül 7: Esnek bağlantı

- Modül 8: Kayıtların Gizliliği (Capcup At Work, 2008)

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır'ın Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan "Barış Eğitimi" programının, öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmada, benlik saygısı düzeyi olarak; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım,

hayalperestlik, psikosomatik bilgiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana – baba ilgisi, baba ile ilişki, psişik izolasyon boyutlarından oluşan Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği ele alınmıştır. Araştırmada, çatışma stilleri olarak; pazarlıkçı olma, problem çözme, kavgacı tutum boyutlarından oluşan Çatışmaya Tepki Ölçeği ele alınmıştır. Araştırmada, empati düzeyi olarak; Empati Eğilim Ölçeği ele alınmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Barış eğitimi programının öğretmenlerin benlik saygısına etkisi var mıdır?

2. Barış eğitimi programının öğretmenlerin çatışma stillerine etkisi var mıdır?

3. Barış eğitimi programının öğretmenlerin empati düzeylerine etkisi var mıdır?

1.3. Önem

Çatışmalar yaşamın yüzleşilmesi gereken doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle kişilerarası iletişimde çatışma çözme davranışları önemli bir yere sahiptir. Çatışmanın çözümünde bireylerin çatışma çözmeye ilişkin değerlerinin, tutumlarının ve yargılarının önemli bir rolü vardır. Kişilerin çatışma çözümüne yaklaşımlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışma çözümünde sonucu belirleyen faktörlerdendir.

Çocukların ve ergenlerin büyük bir kısmı çatışma durumunda çözüme ulaşmak için şiddet kullanmayı seçmektedir. Ülkemizde, son dönemlerde görünürlük düzeyinin artışına paralel olarak okuldaki şiddet olgusunun giderek kaygı verici bir aşamaya geldiği ileri sürülmektedir. Okulda şiddet fenomeni yeni bir olgu olmamakla birlikte özellikle son yıllarda giderek bir tırmanma eğilimi gösterdiği yönünde bir algılamanın ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çerçevede, özellikle kitle iletişim araçlarında okuldaki şiddet olaylarına ilişkin haberlerin sayısında bir artışın varlığı dikkat çekmektedir. Kitle iletişim araçlarında şiddet olaylarındaki görünürlük düzeyinin artışını gözlemlemenin yanı sıra, şiddet olaylarında bir artma eğiliminin ortaya çıktığı yönünde iddialara da rastlamak mümkündür (Kızmaz, 2006). Ancak, okuldaki şiddet olaylarında bir artışın olup olmadığını ortaya koyacak rakamlara veya oranlara sahip olmamakla birlikte okullarımızda, şiddet olaylarının varlığı bilinen bir gerçektir.

Eğitimin temel işlevi, toplumun beklentileri doğrultusunda iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Öğrencileri topluma uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirememe, onların şiddete dayalı, sosyal açıdan problemli davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Yiğit, 1996). Toplumsal yaşamın gereklerini yerine getiren, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi etkin okul ortamlarının yaratılmasıyla sağlanabilir. Etkili bir okul ortamı, ancak öğretmenler, öğrenciler ve tüm okul çalışanlarının hep birlikte çatışma çözme becerilerini kazanmalarıyla sağlanabilir. Çatışmalarını çözmeyi öğrenen bireyler dış denetime gerek duymazlar (Öner, 1999).

2008 yılı Ağustos ayı içerisinde İnsan Hakları Başkanlığı, Türkiye genelinde 2007–2008 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullardaki şiddet olaylarının artış gösterdiğini ve bunun ülkemizdeki rahat ve huzur ortamını bozabileceği endişesinden yola çıkarak; valiliklere okullarda gerekli önlemlerin alınması için bir yazı göndermiştir. Gönderilen yazıda okullarda şiddet olaylarının engellenmesi ve istenen barış ortamının sağlanabilmesi için alınacak önlemlerden biri olarak ilk ve orta dereceli okullarda İnsan Hakları Öğrenci Kulüpleri'nin oluşturulması ve öğrencilerin barış içerisinde yaşamak için gerekli becerilere kavuşturulması vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin bu duruma yönelik önlem alabilmesi için, çatışmaların nasıl çözülebileceği ve barış ortamının nasıl korunacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Uygulanan çatışma çözümü ve barış eğitimi programları incelendiğinde, neredeyse tamamında önce öğretmenlerin eğitildiği daha sonra aldıkları bu eğitimi sınıflarında uyguladıkları görülmektedir (Lantieri, 1995; Carruthers ve Carruthers, 1996; Bodine ve Crawford, 2002).

Yapılan literatür araştırmasında ülkemizde yetişkinler ve öğretmenler için oluşturulmuş bir barış eğitimi programına rastlanmamıştır. Bu araştırma, istenen barış ortamını okullardan başlayarak topluma yaymak için gerekli becerilerin önce öğretmenlere kazandırılması için önemlidir. Bu araştırma öğretmenlerin kazandıkları becerileri hem kendi yaşantılarında kullanarak öğrencilere ve topluma model olarak hem de öğrencilere bu becerileri çeşitli çalışmalarla kazandırarak barış içerisinde bir okul ortamı oluşturabilmeleri için önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayımından hareket edilmiştir.

2. Örneklem grubunu temsil eden öğretmenlerin benlik saygısı düzeyleri belirlenirken "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü varsayımından hareket edilmiştir.

3. Örneklem grubunu temsil eden öğretmenlerin çatışma stilleri belirlenirken "Çatışmaya Tepki Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü varsayımından hareket edilmiştir.

4. Örneklem grubunu temsil eden öğretmenlerin empati düzeyleri belirlenirken "Empati Eğilim Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü varsayımından hareket edilmiştir.

5. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin, kendilerine uygulanan ölçme araçlarını cevaplandırırken içtenlikle davrandıkları temel varsayımından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamına Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler girmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları, Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlere uygulanacak barış eğitimi uygulayıcının becerisi ile sınırlıdır.

Benlik saygısı düzeyi, bu araştırmada kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Çatışma stilleri, bu araştırmada kullanılan Çatışmaya Tepki Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Empati düzeyi, bu araştırmada kullanılan Empati Eğilim Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Benlik; bireye çevresindeki olguları bilinçli olarak ayırt etme olanağı veren ve özü yalnızca insanın toplumsal ilişkilerinden oluşan kişilik kesimi(Türk Dil Kurumu Psikoloji Sözlüğü, 2008).

Empati; kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi(Türk Dil Kurumu Psikoloji Sözlüğü, 2008).

Çatışma; uzlaştırılamayan ve birbirine karşıt olan içtepi, istek ve eğilimlerin canlıyı aynı zamanda ve yaklaşık güçte etkilemesi (Türk Dil Kurumu Psikoloji Sözlüğü, 2008).

Şiddet; karşıt görüşte olanlara, kendilerini kabul ettirme, inandırma veya uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma (Türk Dil Kurumu Psikoloji Sözlüğü, 2008).

Barış; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam (Türk Dil Kurumu Psikoloji Sözlüğü, 2008).

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmaya konu olan benlik saygısı, çatışma, empati ve barış eğitimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

Pişkin (1991) empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Örneklemine Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünde okuyan birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan 118 öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988), Çatışma Eğilimi Ölçeği (Dökmen, 1986) ve Sürekli Kaygı Envanteri (Öner ve Le-Comple, 1985) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında olumsuz ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Önür (1994), "Bir Barış Eğitimi Çalışması: Sınıf Çatışmalarının Çözülmesi" adlı doktora tezi çalışmasında, okullarda yaşanan çatışmaları ve öğretmenlerin bunlara yönelik tepkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, 1992 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir hizmet içi eğitim programına katılan 272 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Kreidler (1984) tarafından geliştirilen, ve araştırmacı tarafından yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan beş boyutlu Öğretmenlerin Çatışmaya Yönelik Tepkileri Ölçeği (Teachers Response to Conflict Scale) kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin uyuşmazlıklara gösterdikleri tepkilerin arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınma olmak üzere üç boyutta toplandığı ve arabuluculuk yaklaşımın diğer iki boyuta göre anlamlı bir şekilde daha fazla kullanıldığı; seçilen kişisel değişkenler (idari görev, eğitim düzeyi, branş, okul türü) açısından bu boyutlarda anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde ise sadece kaçınma boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Pekkaya (1994); doktora çalışmasına arabuluculuk yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına ilişkin etkisini incelemiştir. Bu çalışma deneysel desendir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin eğitimden sonra algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol grubunda görülen artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır (Uçar, 2003).

Koruklu (1998), arabuluculuk ve çatışma çözme programının, öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacı ile yapmış olduğu araştırmanın evrenini 6-8 sınıflarda öğrenim görmekte olan 145 öğrenci arasında raslantısal olarak seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, bireysel ve grup halinde de uygulanabilen "Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, arabuluculuk ve çatışma çözümü eğitimi aldıktan sonra ÇÇDBÖ'nin problem çözme boyutundan alınan ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark çıkmıştır.

Uğurlu (2001), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri (İzmir Metropol Örneği) adlı çalışmasında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden 33 ilköğretim okulunda okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönteme stillerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğretmenlere yönelik bireysel ve mesleki özellikler anketi ile "ROCI II Rahim Örgütsel Çatışma Anketi" kullanılmıştır. 597 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, müdürlerin en çok kullandıkları çatışma yönetimi stilinin tümleştirme, en az kullandıkları stilin ise hükmetme olduğu; okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre müdürlerin kullandığı çatışma yönetimi stillerinin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı; müdürlerin kullandığı tümleştirme ve hükmetme alt boyutlarına ilişkin algılarda, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu; müdürlerin kullandığı hükmetme alt boyutuna ilişkin algılarda branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu; mezun olunan okul türüne göre

müdürün kullandığı stillerden tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Öğretir (2004) yaptığı çalışmada"Pozitif Düşünmeye Dayalı Grup Eğitim Programının", annelerin olumlu düşünme düzeylerini artırmada çocuğuna ve eşine karşı olumlu tutum geliştirmesine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 30 kişi deney ve 30 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. Katılımcı annelerin benlik algıları, kendini denetleme becerileri ve otomatik düşünceleri incelendiğinde, (çalışmadan elde edilen bulgulara göre) programa katılmadan önce kontrolsüz, sosyal olmayan, depresif, stresle başa çıkma stratejileri düşük, kendini denetleme becerisi düşük ve ön yargılı iken programa katıldıktan sonra eskisine oranla daha kontrollü, daha sosyal, daha korkusuz, daha bağımsız, stresle başa çıkma stratejileri ve kendini denetleme becerisi daha yüksek, olaylara karşı daha az ön yargılı bireyler olduklarını belirlemiştir.

Hamamcı ve Duy, (2005) iletişim becerileri eğitim programının; polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, benlik saygıları ve iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmaya Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okulu'na devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çatışma Eğilimi Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 16 hafta süreyle deney grubundaki öğrencilere iletişim becerileri programı uygulanmıştır. Uygulamanın bitiminden bir hafta sonra aynı ölçme araçları son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda iletişim becerileri programına katılan bireylerin, böyle bir programa katılmayan bireylere göre iletişim becerilerinin, benlik saygılarının anlamlı düzeyde arttığı ve iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin ise azaldığı bulunmuştur.

Tapan (2006), yaptığı çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin oluşturduğu gruplar, program sonrası uygulanan ölçme araçlarına göre; elde ettikleri puanlar ve görüşme sonuçları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Bu örgenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan birine "Barış Eğitimi Programı" uygulanmış diğerine ise uygulanmamıştır. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Bunların 20 tanesi, 12 kız

ve 8 erkek olmak üzere deney grubunu; 17 tanesi, 9 kız ve 8 erkek olmak üzere kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki gruba da çalışmanın başında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği verilmiştir. Daha sonra deney grubundaki öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Barış Eğitimi Programı"na devam etmişlerdir. Bu süreç sonunda gruplara ölçme aracı tekrar verilmiştir. Aynı zamanda her iki grupla görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği üzerinden yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Görüşme sonuçlarında Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmıştır. Barış Eğitimi Programı uygulanan öğrenciler, görüşme sorularını çatışma çözme becerilerine ilişkin akademik bir dille ve bilinçli olarak cevaplandırmışlar, içinde bulundukları çatışmaları olumlu olarak da değerlendirmişler, çatışma çözümüne ilişkin becerileri kazandıklarını örnekler vererek açıklamışlar, programın onların hayatlarının her alanında olumlu gelişmeler sağladığını ifade etmişlerdir. Barış Eğitimi programı uygulanmayan öğrenciler ise çatışmaları olumsuz olarak değerlendirmişler, zaman zaman şiddete başvurduklarını ifade etmişler, soruları yüzeysel ve çatışma çözümüne ilişkin akademik olmayan bir dille yanıtlamışlardır.

Avşaroğlu (2007) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin bazı özlük niteliklerine göre farklılaşma durumunu incelenmiş ve benlik saygısı alt ölçek puanlarının, karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerini ne düzeyde açıkladığını incelenmiştir. Araştırma Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 1141 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlardan, özgüven, başarma ve üretkenliğin, karar vermede özsaygıyı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmesine karşın benlik değeri, depresif duygulanım ve kendine yetmenin ise anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur. Benlik saygısı alt boyutlarının tamamının, karar verme stillerinden dikkatli karar vermeyi açıkladığı, benlik saygısı alt boyutlarından özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenliğin, kaçıngan karar vermeyi açıkladığı, benlik değerinin ise açıklamadığı, benlik saygısı alt boyutlardan depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenliğin erteleyici karar vermeyi açıkladığı, benlik değeri ve özgüven alt boyutlarının açıklamadığı, benlik saygısı alt boyutlarından özgüvenin panik karar vermeyi açıklamadığı, diğer alt boyutların yani benlik değeri, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve

üretkenliğin panik karar vermeyi anlamlı düzeyde açıkladığı saptanmıştır. Öğrencilerinin benlik saygısı alt boyutlarından, özgüven, depresif duygulanım ve kendine yetmenin, stresle başa çıkma stillerinden aktif planlamayı anlamlı düzeyde açıkladığı, benlik değeri, başarma ve üretkenliğin ise açıklamadığı, benlik saygısı alt boyutlarının tamamının dış yardım aramayı açıkladığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından özgüven ve kendine yetmenin dine sığınmayı açıkladığı; benlik değeri, depresif duygulanım, başarma ve üretkenliği açıklamadığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri ve depresif duygulanımın kaçma-soyutlamayı açıkladığı, özgüven, kendine yetme, başarma ve üretkenliğin ise açıklamadığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından kendine yetmenin, kaçma-soyutlanmayı anlamlı düzeyde açıklamamasına karşın, benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, başarma ve üretkenliğin kaçma-soyutlanmayı (biyokimyasal) açıkladığı, benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenliğin kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı anlamlı düzeyde açıkladığı, özgüven alt boyutunun, kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı anlamlı düzeyde açıklamadığı saptanmıştır.

Kaplan (2007) yaptığı çalışmada, öfke yönetimi eğitiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, 2006-2007 öğretim yılı, ikinci döneminde, İzmir ili Buca İlçesine bağlı Buca İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinden 244 öğrenciye Saldırganlık Envanteri ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen Saldırganlık Envanteri puanlarının aritmetik ortalaması alınmış ve ortalamanın üzerinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Bu öğrencilerden gönüllü olmaları göz önünde bulundurularak rastgele seçim yöntemiyle 9 deney ve 9 kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubuna 8 hafta süreyle öfke yönetimi eğitim programı uygulanmıştır ve kontrol grubu üzerinde hiçbir işlem yapılmamıştır. 8 haftalık eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarına Saldırganlık Envanteri ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test sonuçlarındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla son test-ön test farkı(gelişim düzeyi) *t* testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öfke yönetimi eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyinde kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir azalma olduğu

ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı görülmüştür.

Yavaş (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, öğretmenlerin empatik beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi ayrıca öğretmenlerin empatik becerileri ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmanın örneklemini, rastlantısal olarak seçilen 72 devlet okulunda çalışan, 212 ilköğretim 5.sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri olan 9242 kişi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyeti, yası, medeni durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekteki hizmet yılı, öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olmaları, iletişim dersi/semineri almaları ve sınıf mevcutları hakkında bilgi edinmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Veri Formu(D.V.F) kullanılmıştır. Öğretmenlerin empati beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, iç güvenirliği ve geçerliliği Üstün Dökmen tarafından sınanan; Empati Beceri Ölçeği B Formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek amacıyla, okul idaresinden; 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinin 1.dönem karne notları alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilere, frekans, yüzde ve ANOVA analizleri uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyleri .05 olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenlerin empati becerilerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılaştığı; öğretmenin yaşı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak değişmediği ancak, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak akademik başarılarının farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin akademik başarılarının, erkek öğrencilere oranla arttığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olması değişkenine göre farklılaştığı; öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olan öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılaştığı; hizmet yılı arttıkla öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenlerin iletişim dersi/semineri alması değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik

başarılarının öğretmenin medeni durumu değişkenine göre farklılaştığı ve evli öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılaştığı; öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaştığı; sınıf mevcudunun azaldığı sınıflarda akademik basarının arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının, uygulama yapılan okuldaki öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaştığı; üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden ailelerin çocuklarının yer aldığı okulda öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğretmenin empati becerilerinin, öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılaştığı ve öğretmenin yaşı azaldıkça öğretmenlerin empati becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin empati becerilerinin, öğretmenin öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olması, meslekteki hizmet yılı, iletişim dersi/semineri alması, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sınıf mevcudu ve uygulama yapılan okuldaki öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Yazgan (2007) yaptığı çalışma ile üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzları ve tolerans düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 332 öğrenciye, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Envanteri, Tolerans Envanteri ve Kişisel Bilgi Anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak SPSS paket programında analiz edilmiştir. Toplanan verilere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, Öfke içe alt ölçeği dışında tüm Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı alt ölçeklerinin Tolerans Envanteri puanlarıyla anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sünbül (2008) yaptığı çalışmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelenmiştir. Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki genel lisede yürütülmüştür. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrenci bulunmaktadır. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada, deney grubuna müzakere (problem çözme) ve

arabuluculuk eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programı haftada iki saat olmak üzere 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programı kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası çatışmalarda çözüm becerileri (müzakere becerileri, akran arabuluculuk becerileri)'nin yer aldığı dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiş "Çatışma Çözme Ölçeği"; Özer (1992) tarafından uyarlanmış "Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri"; Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlaması yapılan "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Daha sonra Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programın etkisini ölçmek amacıyla "Arabuluculuk Formu" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun çatışma çözüm becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir. Ardından programın arabuluculuk sürecini uygulama ve akran çatışmalarını çözmedeki etkililiğinin test edilmesi amacıyla Arabuluculuk Formu ile kayıt altına alınan veriler frekans, yüzde, ortalama ve ki-kare hesaplama işlemleri ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri, arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözmede etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Eğitim alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin fark kazanç puanları ve ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin deney grubu ön test-son test puanları karşılaştırıldığında artmış olduğu saptanmıştır.

Şevkin (2008) yaptığı çalışmada; ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında (10-11 yaş) okuyan öğrencilerin yaşadığı kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılacak yapıcı, barışçıl ve onarıcı çözüm yollarını öğretmeyi amaçlayan "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" eğitim programını geliştirmeyi ve "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk

Eğitimi" programı geliştirilmiştir. "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi" programı; kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişiler arası çatışma çözüm becerileri (müzakere ve akran arabuluculuğu) başlıklı dört temel beceri kapsamında oluşturulan 21 etkinlikten oluşmaktadır. Toplamda 32 ders saatini kapsayan bir eğitim programı olarak hazırlanmıştır. 21 etkinlikten oluşan eğitim programı, haftada ikişer saat olmak üzere on altı hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Bu araştırmada "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni deney ve kontrol grubunun rastgele teknikle seçkisiz olarak atanmasının mümkün olmamasıdır. Araştırma İzmir ilinde bulunan üç farklı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği için halen belirli sınıflara devam eden öğrencilerin rastgele olarak yeni sınıflara atanması mümkün olamayacağından dolayı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stilleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri "Saldırganlık Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. "Saldırganlık Ölçeği", Şahin (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bir diğer değişken olan öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ise Sarı (2005) tarafından geliştirilmiş olan "Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden (675 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilenin istatistiksel analizi SPSS 11 for Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapılan deneysel çalışma sonucunda "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi" alan 4. ve 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık puanları, eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık puanlarından daha düşük bulunmuştur. Bu anlamda verilen eğitim öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olmuştur. Sadece 4. sınıf deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan analizler sonucunda, geliştirilen eğitim programının 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin düşmesi yönünde etkili olduğu görülmüştür. Ancak 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir etkiye yol açmamıştır. "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi" programının cinsiyet değişkenine etkisi incelendiğinde kız öğrenciler üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olduğu görülmüştür. "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi" programı 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm

stilleri üzerinde olumlu etki geliştirerek; deney grubu öğrencilerinin yapıcı çatışma çözüm becerisi olan bütünleşme becerisini kullanmalarını, istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden olan uyma, hükmetme ve kaçınma becerilerini daha az kullanmalarını sağlamıştır.

Zengin (2008) yaptığı çalışmada, "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı" nın ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, İzmir iline bağlı ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin çatışma çözüm stillerini ölçmek amacıyla Sarı (2005) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği" ile, atılganlık düzeyleri ise Topukçu (1982) tarafından geliştirilen "Atılganlık Ölçeği" ile ölçülmüştür. Öğrencilerle ilgili demografik bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; eşleştirilmiş gruplar için t testi, ilişkisiz t testi, tek faktörlü ve çift faktörlü kovaryans analizi, kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda; "Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı" nı alan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapıcı ve olumlu çatışma çözüm becerilerinin geliştiği, yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme, boş verme, umursamama gibi sert ya da yumuşak tepki türlerini kullanma düzeylerinin düştüğü; 4.-5. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puan karsılaştırmaları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamış ancak eğitim programını alan 4.-5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, atılgan davranma düzeylerinin yükseldiği, kendilerini daha iyi ifade ettikleri saptanmıştır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

DeCecco ve Richards (1974) çatışma çözümü sürecinin nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 8000'den fazla öğrenci, 500 öğretim görevlisi katılmıştır. Öğrenciler tarafından rapor edilen çatışmaların % 90'nının çözümsüz kaldığını ya da yıkıcı bir şekilde çözümlendiğini bulmuşlardır. Ayrıca okul içerisinde bireylerin çatışmadan kaçmayı denedikleri ya da tam tersi yok etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Akt; Johnson, Johnson, Dudley ve Açıkgöz, 1994).

Brown (1992), çatışmalara karşı geliştirilen olumlu stratejilerin sınıf seviyelerine göre dağılımına bakmıştır. Dört okul özellikle arabuluculuk sürecini anlatan eğitimi alan

deney grubu, dört okul da eğitim almayan kontrol grubu olarak seçilmiştir. Eğitim alan grubun çatışmaya daha barışçı yaklaşacağını öne süren birinci hipotez sırasıyla en çok ilkokul, daha sonra ortaokul, en az da liseler tarafından doğrulanmıştır. Ayrıca öğrenilen becerileri en çok kullanan grup da ilkokul öğrencileridir. Yine eğitim alan grupta özellikle ilkokullarda çalışan öğretmen ve idareciler bu programın okulun daha barışçı bir havaya girmesinde etkili olduğunu belirtmişler, buna rağmen ortaokul ve lise öğretmenleri bu durumu daha az doğrulamışlardır (Akt: Pekkaya, 1994).

Hodges ve Wolf (1997), çalışma grubunu düşük benlik saygısı olan öğrencilerden oluşturmuşlar, çalışma sonucunda; öğretmen-öğrenci arasındaki nitelikli iletişim, arkadaşları arasındaki olumlu etkileşim, koruyucu sınıf atmosferi benlik saygısını olumlu yönde etkilemiş, işbirliğine dayalı öğretim teknikleri uygulanan grupta, arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde değiştiği, uygulamalara katılmanın benlik saygısını ve akademik başarıyı etkilediğini gözlemişlerdir.

Johnson ve Johnson (1995) beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenciler katılmıştır. Verdikleri eğitim, çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı artıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmaların çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmişler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Sonuçta müfredatın içine katılarak verilen çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı gözlenmiştir (Akt: Kavalcı, 2001).

Johnson ve Johnson (1997) yaptıkları bir diğer araştırmada, 116 ergene, 25 dakikalık oturumlarla toplam 14 saatlik bir eğitim vermişlerdir. 60 ergen ise kontrol gurubunu oluşturmuştur ve hiç bir eğitim almamıştır. Araştırmada amaçlanan öğrencilere yapıcı çatışma çözme biçimlerini öğretmektir. Ön test son test sonuçları t testi ile incelenmiş ve eğitimden önce gençlerin daha çok zorlama ve uyma biçimlerini kullanırken, eğitim sonrasında öğrencilerin %50'sinin çatışmaları çözmek için tartışma başlatma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Çatışma çözme teorileri açısından bakıldığında, araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişiler arası ilişkilerdeki

çatışmalarını çözmek için kullandıkları biçimlerin yıkıcı çatışma çözme biçimlerinden yapıcı çözme biçimlerine doğru geçtikleri görülmektedir (Akt:Kavalcı,2001).

Johnson, Johnson., Dudley, Mitchell, Fredrickson (1997), çatışma çözme eğitiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 6 ile 9. sınıfları kapsayan 198 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna 14 saat süren çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme ve müzakere sürecini bilme ve gerçek yaşamda kullanma becerilerinin eğitim almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim sonunda, çatışma çözme eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimlerinde, sosyal statülerinde, değer geliştirmelerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (İlleez, 2006).

Stevhan ve Johnson'ın (1997) birlikte yürüttükleri Kanada'da bir okulda uygulanan ve öğrencilere, İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş bir çatışma çözme becerileri programında, araştırmaya tesadüfi bir şekilde seçilmiş 40 öğrenci katılmış ve İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş 9,5 saatlik bir çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Sonuçta çatışma çözme becerileri eğitimi alan grupta, kontrol grubuna göre akademik başarıda, çatışma çözme işlem yolunu kullanma ve bilgilenme konusundaki istekte ve öğrendiklerini çatışmalara uygulamada olumlu yönde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Kavalcı, 2001).

Rudawsky, Lundgren ve Grasha (1999) Amerika orta batıda bulunan bir üniversitede, 301 lisans öncesi öğrenciyle yaptıkları çalışmada, akranları ile yaşadıkları kişiler arası çatışmalarında olumsuz geri bildirim aldıklarında çatışmalarını çözümleme biçimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre kişiler arası çatışmalar içinde olumsuz geri bildirim alma durumda yarışmacı çatışma çözüm stratejisi daha yoğun kullanılmaktadır. Buna karşın yakın ilişkiler içerisindeki önemli konulara ilişkin geri bildirim alma durumda, işbirlikli çatışma çözüm stratejisi daha yoğun kullanılmaktadır.

Black (2000) Amerika'da alt sosyo-ekonomik düzeyde üç lisede 39 ergenle yürüttüğü çalışmasında, ergenlerin yakın arkadaşlarıyla çatışması durumunda gösterdikleri çatışma çözüm stratejilerinin cinsiyete göre farklılığını incelemiştir. Ergenlerin yakın arkadaşlarıyla çözmedikleri problemleri, tartışma süreci kayda alınmıştır. Buna göre cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Kızların çatışma çözümü stratejilerinden kaçınma davranışını erkeklere göre daha az,

iletişim becerileri ve onaylama-destekleme davranışlarını daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000), ilköğretim ikinci kademe için geliştirdikleri okul çapında bir çatışma çözümü ve arabuluculuk programını 3 okulda uygulamış ve sonuçlarını incelemişlerdir. 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen bu programın temel ilkesi, herhangi bir sosyal ortamda çatışmanın kaçınılmaz olduğu ve öğrencilerin problem çözme prosedürleriyle bunların üstesinden gelebileceği şeklindedir. Bu nedenle dersler, çatışmaları anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama ve onunla başa çıkma ve akran arabuluculuğu ile ilgili bilgi ve etkinlikleri kapsamaktadır. Üç okuldan ve üç sınıf düzeyinden yıl boyunca arabuluculuk yapmak üzere belirlenen 20 – 35 öğrenci ve bunlara rehberlik edecek olan 4 – 6 öğretmene, çatışma çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiş ve programı kendi okullarında uygulamaları sağlanmıştır. Daha sonra bunlarla sürece ilişkin görüşmeler yapılarak programın etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okullarda daha çok kız öğrencilerin arabuluculardan yardım istediği, yaşanan çatışmaların daha çok sözel tacizlerden (isim takma, tehdit etme, arkasından konuşma, vb.) kaynaklandığı, fiziksel çatışmaların (birbirine vurma, itme, vb) daha çok erkek öğrenciler arasında yaşandığı, arabuluculuk süreçlerinin kaçınma, küsme gibi davranışlara eğilimli öğrencilerin yaşadığı çatışmaların %95'inden fazlasında çözüme ulaştırıcı olduğu, arabuluculuk sürecinin öğrencilerin iletişim ve pazarlık etme (negotiation) becerilerini geliştirdiği ve yaşça daha büyük olan öğrenci arabulucuların, çatışmaların olumlu çözülmesinde daha etkili oldukları belirtilmiştir.

Smith (2001), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere şiddet içermeyen (nonviolent) bir eğitim programı uygulayarak, bunun çatışma çözümü becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Programın amacı bu yaş düzeyindeki öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olan çatışmalar hakkındaki farkındalık düzeylerini yükseltmek ve programdaki teknik ve stratejileri kullanarak yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddete başvurmadan çözme becerileri kazandırmaktır. Bu çalışma için araştırmacı, öğretmen ve öğrencileri kapsayan iki ayrı program geliştirmiştir. Kontrol grubuna, öğretmenleriyle birlikte bir günlük bir çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Deney grubuna ise, yine öğretmenleriyle birlikte, çatışma çözümüyle ilgili kurslar ve etkinlikler serisinden oluşan 9 haftalık kapsamlı bir eğitim verilmiştir. Araştırmada, sürecin ve sonuçlarının izlenmesi için, öğrenci ve öğretmen anketleri, doğrudan gözlem

formları gibi çeşitli materyaller kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kapsamlı çatışma çözümü programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, şiddet içermeyen çatışma çözümü teknik ve becerileri konusunda, anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, deneysel süreçte aldıkları eğitimden önceki davranışlarıyla karşılaştırıldığında, bu gruptaki öğrencilerin, çatışmalı davranışlarının da oldukça azaldığı görülmüştür.

Stackman (2001), Amerika'daki Özgür Sanatlar Liselerinde, çatışmanın doğasını incelemek ve son sınıf öğrencilerinden sorumlu yöneticilerin çatışma çözümünde kullandıkları yöntemleri ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma 15 eğitimciyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, müdürlerin çatışmalar konusunda katı bir anlayışa sahip oldukları; çatışmalardan hoşlanmadıkları; çatışmadan mümkün olduğunca kaçındıkları; kendilerini öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmekten sorumlu hissettikleri; çatışmaları çözmek için zamanlarının dörtte üçünü harcadıkları; çatışmaların en çok iletişim sorunları ile farklı kültür ve geçmiş yaşantılara sahip olmaktan kaynaklandığı; müdürlerin çözülmesi en zor çatışmalar olarak, farklılıklardan kaynaklı çatışmaları gördükleri ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin çatışma çözümü konusundaki bilgilerini biçimsel eğitimden çok, kendi deneyimleriyle öğrendikleri ortaya konulmuştur. Stackman bu çalışmasına dayanarak, çatışmaya yönelik olumsuz tutumların, onun çözülmesinde nasıl etkili olabileceği, kurumdaki kültürün çatışmaların çözülme biçimleri üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu, çatışmalardan kaçınmanın ne gibi sonuçlar doğuracağı, yöneticilere bu konularda hizmet içi eğitim verilmesi, okul kültürünün çatışma çözümünü destekleyecek yönde dönüştürülmesi, etkili bir çatışma çözümü sürecinin kurumsallaştırılması, bir çatışma çözümü merkezinin kurulması gibi konuların incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Breunlin, Cimmarusti, Bryant-Edwards, Hetherington (2002) Amerika'da 3000 öğrencinin okuduğu bir lisede gerçekleştirdikleri çalışmada, çatışma çözümü eğitimi programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmada etkisi ve okuldan kısa süreli uzaklaştırmaya alternatif olarak kullanılmasını incelemişlerdir. Program okuldan uzaklaştırma alan öğrenci gruplarına ve ailelerine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çatışma çözümü eğitim programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmada etkili olduğu ve bu eğitim alan öğrencilerin eğitimi almayanlara göre disiplin olaylarına daha az karıştıkları bulunmuştur.

Stevahn ve diğerleri (2002), yüksekokulda çatışma çözme eğitiminin etkililiği üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, California'daki bir yüksekokulda verilen çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Yüksekokuldan rastlantısal seçilen iki sosyal bilimler sınıfına 5 hafta süren çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Diğer kalan iki sınıf ise herhangi bir eğitim verilmemiş, sadece normal programda yer alan konular verilmiştir. Araştırmanın iki denencisi vardır. Bunlardan birincisi, eğitimi alan öğrenciler bu eğitime katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında çatışma çözme ve arabuluculuk sürecini uygulamada daha başarılı olacaklardır, çatışmalara karşı daha olumlu tutum geliştireceklerdir. İkinci denence, eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları almayanlara göre daha yüksek olacaktır. Yapılan analizler sonucunda, eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını uygulamada daha başarılı oldukları, ayrıca çatışmalara karşı problem çözme yaklaşımını benimsedikleri saptanmıştır.

Woody (2002) Amerika'da 15-20 yaşları arasında 240 öğrenci ile yürütülen çalışmasında, okul temelli çatışma çözümü eğitim programı öğrencilere, okul yönetimine ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Tüm okula uygulanan eğitim sonrasında fiziksel şiddet içeren çatışma yaşanmamıştır. Öğretmenlerin ve okul idaresinin gözlemlerine göre öğrenciler çatışma çözümüne ilişkin öğrendikleri becerileri çatışmalarını çözerken kullandıkları belirtilmiştir. Eğitim sonrasında öğrencilerin daha fazla girişken ve daha az saldırgan davranış gösterdikleri saptanmıştır. Yapılan izleme çalışmalarıyla elde edilen sonuçların uzun dönemli olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki arabuluculuk ve çatışma çözmeye ilişkin yapılan programlar sonucunda, okul ortamında olumlu değişmeler yaşanmakta, şiddet olaylarında azalmalar gözlenmektedir. Çatışma çözmeye ilişkin programların okullarda uygulanması sonucu öğrenciler ve öğretmenler çatışma çözmeye ilişkin beceriler kazanmışlar ve bu becerileri kullanmışlardır.

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreninin oluşturulması ve örneklem grubunun seçilmesi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışması, verilerin analizi ve barış eğitimi programının uygulama aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin barış eğitimi ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek üzere hazırlanan deneysel modelde bir çalışmadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, barış eğitimi programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise benlik saygısı, çatışma stilleri ve empati düzeyleridir.

Deney grubuna ön test, barış eğitimi ve son test, kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Tablo 1'de araştırmanın modeli sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deney Modeli

Gruplar	**Ön test**	**Uygulama**	**Son test**
Deney Grubu	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çatışmaya Tepki Ölçeği Empati Eğilim Ölçeği	12 hafta süreyle Barış Eğitimi Programı	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çatışmaya Tepki Ölçeği Empati Eğilim Ölçeği
Kontrol Grubu	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çatışmaya Tepki Ölçeği Empati Eğilim Ölçeği	Uygulama yok	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Çatışmaya Tepki Ölçeği Empati Eğilim Ölçeği

3.1.1. Araştırma Modelinin Uygulanması

Barış eğitimi programı deney grubundaki 30 öğretmene haftada bir kere olmak üzere 60 dakikalık 12 oturumdan oluşan bir süreçte uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenler; birinci oturuma ve 12. oturuma davet edilerek ayrı dersliklerde eş zamanlı olarak Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışmaya Tepki Ölçeği ve Empati Eğilim Ölçeğinden oluşan ön test ve son test uygulanmıştır.

3.1.1.1. Barış Eğitimi Programı

Barış Eğitimi Programı Modülleri "Barış için Erken Çocukluk ve İlköğretim Projesi" adlı LLP-LdV-TOI-2007-TR-055 numaralı Türk Ulusal Ajansı tarafından Yenilik Transferi projesi kapsamında ortaya çıkmıştır.

Proje, şiddeti önleyici bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemektedir. Özellikle 0-16 yaş grubundakileri eğiten öğretmenlere yönelik bir pilot anti-şiddet eğitim programı geliştirecek ve uygulayacak şekilde tasarlanmıştır. Barış Eğitimi Programı Modülleri, 3 Avrupa ülkesi (Almanya, İspanya ve Türkiye) bulunan 3 proje ortağı kuruluş (VHS-Hamburg, DOCUMENTA, ve Gazi Üniversitesi) tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca Portekiz'den Aidlearn adlı kuruluş ise modüllerin geliştirilmesinde rehberlik, danışmanlık ve değerlendirme aşamalarında katkı sağlamıştır. Barış Eğitimi Programı modülleri üç ana modülden oluşmaktadır: 1- Barış Eğitimi Öğretmenleri'ne Yönelik Bireysel Stratejiler, 2 – Eğitim Ortamlarında Şiddetle Mücadele için Sosyal Stratejiler, 3 – Eğitim Ortamlarındaki Şiddete Yönelik Seçilmiş Yaklaşımlar. Bu üç modül üç ortak ülkeden bir eğitmen ve iki kursiyer tarafından pilot uygulaması yapılarak test edilmiştir.

Barış Eğitimi Programı, teori, özgün alıştırma ve araçları içermektedir; ayrıca öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki şiddetle başa çıkmaktaki davranış, pedagojik yöntem ve bilgilerini geliştirmeyi; dolayısıyla öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi yoluyla Barış Eğitimi'ni teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Hedef kitle, okullarda veya 0–16 yaş aralığındaki öğrencilerle ilgili her türlü eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerdir. Program üç modüle ek olarak bir Sonuç Raporu'ndan oluşmaktadır. Bu modüller şunlardır:

Modül I: "Barış Eğitimi Öğretmenleri'ne Yönelik Bireysel Stratejiler"

Modül II: “Eğitim Ortamlarında Şiddetle Mücadele için Sosyal Stratejiler”

Modül III: “Eğitim Ortamlarındaki Şiddete Yönelik Seçilmiş Yaklaşımlar”

Modüllerin düzenlenmesinde, insanın kendisinden başlayarak eğitim kurumlarındaki şiddeti ortadan kaldırmak hedeflenmiştir. Modül I, içsel çalışmalara odaklanmıştır ve konuyla başa çıkabilmek için kişisel stratejilerin geliştirilmesini öngörmektedir. İkinci aşamada, Modül II toplumsal ve grup olgularınca tanımlanmış bir alan olarak eğitim ortamında uygulanabilecek fikirler ve yöntemler sunmaktadır. Bu modülün sonunda bir Sonuç Raporu bulunmaktadır. Modül II, eğitim kurumuna ve öğretmenin öğrenciler üzerindeki müdahalesine odaklanmıştır ve Sonuç Raporu da bu konu ile ilgilidir. Programın üçüncü ve son adımı, Modül III, eğitim kurumlarındaki şiddete ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır ve ilk iki modülün ampirik yaklaşımlarını tamamlamak ve geliştirmek üzere tasarlanmıştır.

Her bir modül iki değerlendirme içermektedir. Bu değerlendirmelerin birisi modülün başında, (İlk Öz-Değerlendirme) diğeri ise modülün sonunda bulunmaktadır (Son Öz-Değerlendirme). İlk Öz-Değerlendirmenin iki amacı vardır: Bir yandan kursiyerin dikkatini söz konusu modüle odaklamak, diğer yandan kursiyeri ölçmek ve üzerinde çalışılacak olan modülün hangi noktalarına dikkat etmesi gerektiğine ilişkin bir fikir vermek amaçlanmaktadır. Son Öz-Değerlendirme, kursiyerin modülü çalıştıktan sonra nasıl bir gelişme gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Üç modülün içerikleri, teori, alıştırmalar ve araçlar olarak düzenlenmiştir. Teori dışındaki diğer bölümler aşağıdaki içeriklere sahiptir:

Alıştırma: Bu alıştırmalar, katılımcı tarafından çözülmek üzere hazırlanmıştır. Bunların her biri farklı bir amaca sahiptir ancak alıştırmalar çoğunlukla bir konuya ilişkin katılımcının kendi düşüncelerinin ortaya çıkmasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Araç: Araçlar, sınıflarda öğretmenler ya da eğiticiler tarafından öğrencilere veya çocuklara uygulanmak üzere hazırlanmış olan alıştırmalardır. Katılımcıları hedef alan bu alıştırmaların bazılarının, çocuklara uygulanabilecek birer araç olarak uygulanabilecek şekilde değiştirilebilmesi önemlidir.

3.1.1.2. Barış Eğitimi Programının Uygulanması

İlk oturumda Barış Eğitimi Programı hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Barış Eğitimi Programı'nın amacı, grup kuralları, programdan beklentiler konuşulmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışmaya Tepki Ölçeği, Empati Eğilim Ölçeği testleri deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

İkinci oturumdan itibaren aşağıda verilen Barış Eğitimi Programının içeriği aynen uygulanmıştır.

Şiddetin Tanımı

Şiddet Davranışlarına Karşı Teorik Yaklaşım

1. Biyolojik Teori
2. Psikososyal Teori
3. Ekolojik Model
4. Diğer Teoriler

Şiddet Kategorileri

1. Kendine Dönük Şiddet
2. Bireyler Arası Şiddet
3. Grup Şiddeti

Şiddetin Doğası

1. Fiziksel Şiddet
2. Psikolojik Şiddet
3. Ekonomik Şiddet

Şiddetin Etkileri

Şiddete Neden Olabilecek Faktörler

1. Sosyal ve Kültürel Faktörler
2. Aile Faktörleri
3. Bireysel Faktörler

Okul Çevresinde Şiddet

1. Okulda Disiplinsizlik Özellikleri

2. Kabadayılık

Grup Oluşturma

1.Grup Olgusunun Anlaşılması

2. Patolojik Kümelenme ve Çetelerin Ortaya Çıkması Olarak Grup

3. Lider

Fiziksel Şiddet ile İlgili Araştırmalar

Sözlü İletişim ve İletişim Stilleri

Empati

Okulda Şiddeti Önleme Çalışmaları

Okulda Barış Ortamını Sürdürmek İçin Yapılması Gerekenler

Barış Eğitimi Programının içeriği modüllerde belirtildiği şekliyle haftada bir gün 60 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır.

Son oturumda programın değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcılardan Barış Eğitimi Programı'nın kendilerine olumlu veya olumsuz katkılarının sözel olarak ifade edilmesi istenmiştir. Değerlendirmeden sonra katılımcılara son test uygulanmıştır. Kontrol grubu oturuma davet edilerek uygulamanın yapıldığı okulda bulunan başka bir derslikte Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışmaya Tepki Ölçeği, Empati Eğilim Ölçeği testlerinden oluşan son test uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, Diyarbakır İli'nin Eğil ilçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 2008 – 2009 öğretim yılında

görev yapan öğretmenlerden yansız random yöntemi ile 30 kişi deney grubu ve 30 kişi kontrol grubu olmak üzere 60 kişi oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak üzere Eğil İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilan panosuna araştırma ile ilgili bir açıklama yazısı ve katılmak isteyenlerin isimlerini yazabilecekleri bir form asılmıştır. Aynı zamanda okul müdürleri aracılığıyla okullara haber gönderilmiştir. Bir ay içerisinde araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmen sayısı 60 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen bütün öğretmenler çalışmaya dahil edilebilmesi için, araştırmanın 30 kişi deney ve 30 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 60 kişinin katılımıyla yapılması kararlaştırılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler random yöntemi ile deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını, Eğil ilçe merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunda ve Eğil İlçesi'ne bağlı üç köy okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunu oluşturan 60 öğretmenin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur. Deney grubunu oluşturan 30 katılımcının; 19'u (%63,33) kadın, 11'i (%36,67) erkek; 12'si (%40) 20-25 yaş aralığında, 18'i (%60) 26-30 yaş aralığında; 25'i (%83,33) 0-4 yıldır çalışmakta, 5'i (%16,67) 5-9 yıldır çalışmakta; 15'i (%50) sınıf öğretmeni, 3'ü (%10) okul öncesi; 3'ü (%10) Türkçe öğretmeni; 1'i (%3,33) teknoloji tasarım öğretmeni; 2'si (6,67) rehber öğretmen; 2'si (6,67) İngilizce öğretmeni; 2'si (6,67) matematik öğretmeni; 2'si (6,67) müzik öğretmenidir. Kontrol grubunu oluşturan 30 katılımcının; 17'si (%56,67) kadın, 13'ü (%43,33) erkek; 14'ü (%46,67) 20-25 yaş aralığında, 16'sı (%53,33) 26-30 yaş aralığında; 22'si (%73,33) 0-4 yıldır çalışmakta, 8'i (%26,67) 5-9 yıldır çalışmakta; 19'u (%63,33) sınıf öğretmeni, 4'ü (%13,33) okul öncesi; 2'si (%6,67) Türkçe öğretmeni; 2'si (%6,67) teknoloji tasarım öğretmeni; 1'i (%3,33) rehber öğretmen; 1'i (%3,33) İngilizce öğretmeni; 1'i (%3,33) matematik öğretmenidir. Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcıların Demografik Özellikleri	Deney		Kontrol	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
Cinsiyet				
Kadın	19	63,33	17	56,67
Erkek	11	36,67	13	43,33
Toplam	30	100	30	100
Yaş				
20 – 25	12	40	14	46,67
26- 30	18	60	16	53,33
Toplam	30	100	30	100
Çalışma Süresi				
0 - 4 Yıl	25	83,33	22	73,33
5 - 9 Yıl	5	16,67	8	26,67
Toplam	30	100	30	100
Branşı				
Sınıf Öğretmeni	15	50	19	63,33
Okul Öncesi	3	10	4	13,33
Türkçe	3	10	2	6,67
Teknoloji Tasarım	1	3,33	2	6,67
Rehber Öğretmen	2	6,67	1	3,33
İngilizce	2	6,67	1	3,33
Matematik	2	6,67	1	3,33
Müzik	2	6,67		
Toplam	30	100	30	100
İşinden Memnuniyet				
Memnunum	15	50	18	60
Biraz Memnunum	11	36,67	8	26,67
Memnun Değilim	4	13,33	4	13,33
Toplam	30	100	30	100

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesinde, öğretmenlerin demografik özeliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu", Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışmaya Tepki Ölçeği ve Empati Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından düzenlenen bireysel bilgi formu, yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş gibi temel demografik değişkenleri içermektedir. Bireysel bilgi formundan elde edilecek bu bilgilerle örneklem grubunun daha iyi tanımlanabilmesi ve konuyla ilgili kapsamlı fikir edinilebilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Araştırmada benlik saygısı ölçümü için kullanılan bu ölçek Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları A.B.D.'de 5024 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalarda ölçek ergen ve yetişkin örneklemlerinde en çok kullanılan araçlardan biri olmuştur (Korkmaz, 1996).

Rosenberg, benlik saygısının ölçümünde, kişinin kendisini değerlendirmesinde global bir tutum üzerinde durmaktadır. Ölçek çoktan seçmeli sorulardan yapılanmış toplam 63 madde ile 12 alt alandan oluşmaktadır. Benlik saygısı dışındaki alt alanların değerlendirilmesinde cevap anahtarına uygun dikotomik puanlama yapılmakta ve her doğru yanıta 1 puan verilmektedir.

Ölçeğin alt alanları şunlardır:

1. Benlik saygısı (10 madde; 1-10. maddeler).
2. Kendilik kavramının sürekliliği (5 madde; 11-15. maddeler).
3. İnsanlara güvenme (5 madde; 16-20. maddeler).
4. Eleştiriye duyarlılık (3 madde; 21-23. maddeler).
5. Depresif duygulanım (6 madde; 24-29. maddeler).
6. Hayalperestlik (4 madde; 30-33. maddeler).

7. Psikosomatik bilgiler (10 madde; 34-43. maddeler). Bu alt alandaki maddeler anksiyete göstergesi olarak kabul edilmiştir.

8. Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme (3 madde; 44-46. maddeler).

9. Tartışmalara katılabilme derecesi (2 madde; 47-48. maddeler).

10. Ana – baba ilgisi (7 madde; 49-55. maddeler).

11. Baba ile ilişki (6 madde; 56-61. maddeler).

12. Psişik izolasyon (2 madde; 62-63. maddeler) (Korkmaz, 1996).

Rosenberg benlik saygısı ölçeği 12 alt alandan oluşmakla birlikte, ölçeğin Guttman ölçekleme tekniğine göre hazırlanmış olan birinci alt alanı benlik saygısını doğrudan ölçmeye yönelik olup, diğer alt alanlar ise benlik saygısıyla ilişkili olduğu düşünülen durumları ölçmeye uygun olarak düzenlenmiştir.

Rosenberg benlik saygısı ölçeğinin Türkiye'deki güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Füsun Çuhadaroğlu (1986) tarafından 205 kişilik lise örneklem grubunda yapılmıştır. Ölçeğin bir ay ara ile yapılan test – tekrar –test güvenirlik katsayıları şöyledir: Benlik saygısı .75, kendilik kavramının sürekliliği .75, insanlara güvenme .55, eleştiriye duyarlılık .48, depresif duygulanım .70, hayalperestlik .75, psikosomatik belirtiler .89, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme .46, tartışmalara katılabilme derecesi .51, anne – baba ilgisi .51, babayla ilişki .79 ve psişik izolasyon .60.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında, benlik saygısı için psikiyatrik görüşmeler kullanılmış ve geçerlilik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, depresyon, psikosomatik belirtiler ve kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme alt alanları için Ruhsal Belirti Tarama Listesi (SCL–90) kullanılmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda depresif duygulanım alt alanı için .66 geçerlilik katsayısı, psikosomatik belirtiler alt alanı için .70 geçerlilik katsayısı ve kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme alt alanı için .45 geçerlilik katsayısı bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 1986).

3.3.3. Çatışmaya Tepki Ölçeği (ÇTÖ) (Conflict Resolution Questionnaire): İlk defa Thomas ve Kilman (1975) tarafından geliştirilen bu ölçek formu daha sonra Johnson ve Johnson (2005) tarafından yeniden ele alınarak 35 maddeden oluşan bir

ölçek haline getirilmiştir. Ölçek gençlere ve genç yetişkinlere uygulanan bir araç olarak hazırlanmıştır. Ölçek Demirci tarafından (2004) Türkçeye çevrilmiş 300 kişilik bir örneklem grubuna uygulanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucunda 3 boyut belirlenmiştir. Bunlar (1) pazarlıkçı olma – (9 madde), (2) problem çözme – (9 madde), (3) kavgacı tutum – (4 madde) olarak isimlendirilmiştir. Buna göre ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,90; pazarlıkçı olma boyutu 0,88; problem çözme boyutu 0,89 ve kavgacı tutum boyutunun ise 0,47 güvenirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Veriler ortalama puanlara göre değerlendirilmektedir. Ölçekte 5 – tamamen benim özelliğim, 4 – çoğunlukla benim özelliğim, 3 – bazen benim özelliğim, 2 – çok nadir benim özelliğim ve 1- asla benim özelliğim değil düşüncelerini temsil etmektedir.

3.3.4. Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ): Bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek ve öğrencilere uygulamak amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Empati eğilimini belirleyen 20 maddeden oluşan tipik bir Likert ve özbildirim ölçeğidir. Ergenlere ve genç yetişkinlere uygulanan bir araçtır. Her madde için, "tamamen aykırı", "oldukça aykırı", "kararsızım", "oldukça uygun" ve "tamamen uygun" maddelerinden biri seçilerek 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Puanları toplarken 3,6,7,8,11,12,13,15. sorular tersinden toplanmaktadır. ve bu ölçekten elde edilen toplam puan kişinin ne kadar empatik olduğunu göstermektedir. Empati, insanın kendisini başkasının yerine koyarak onu dinleme ve anlama becerisi veya bir özeliğidir. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empati puanlarını ifade eder. Bu ölçekte 0–15 arası puan oldukça düşük empatiyi ve 61–75 arası puan ise ileri düzeyde empati düzeyini belirtmektedir. Bu ölçek ergenlere Dökmen (1988) tarafından ölçeğin tekrarı yöntemi ile 70 kişilik öğrenci grubuna iki hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliği .86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmış ve geçerliliği .68 olarak bulunmuştur. Geçerliği saptamak için Dökmen (1988) 24 kişilik gruba Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin "duyguları anlama" alt testiyle benzer ölçekler geçerlik katsayısı r = .68 olarak saptanmıştır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000).

3.4. Verilerin Analizi

Deneysel işlem sonunda ön test ve son test uygulamaları ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Testlerin analizinde deney ve kontrol gruplarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlardaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapmak için t testi kullanılmıştır. Araştırmada önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Barış Eğitimi uygulaması sonucunda elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sürecinde ön test ve son test ölçümleri sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmış olup, istatistiksel analizler, SPSS 13.00 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde, benlik saygısı düzeyi olarak; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik bilgiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana – baba ilgisi, baba ile ilişki, psişik izolasyon boyutlarından oluşan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, çatışma stilleri olarak; pazarlıkçı olma, problem çözme, kavgacı tutum boyutlarından oluşan Çatışmaya Tepki Ölçeği, empati düzeyi olarak; Empati Eğilim Ölçeği deney ve kontrol gruplarına 12 hafta ara ile ön test- son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlar bilgisayar ortamına aktarılarak anlamlı fark olup olmadığı t testi ile sınanmıştır.

4.1. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Benlik Saygısına Etkisi

Barış Eğitimi Programı uygulamasının benlik saygısı düzeyi olarak; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik bilgiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana – baba ilgisi, baba ile ilişki, psişik izolasyon boyutlarından oluşan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi yapılarak sınanmıştır. Tablo 3'de Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin alt boyutları deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve sontest ortalama puanların t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Alt Boyutları	DENEY							KONTROL						
	ön test		son test					ön test		son test				
	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p
Benlik saygısı	1,50	0,509	1,37	0,490	2,112	29	0,043*	1,47	0,507	1,43	0,504	0,273	29	0,787
Kendilik kavramının sürekliliği	1,77	0,626	1,63	0,556	2,112	29	0,043*	1,77	0,626	1,83	0,592	-0,494	29	0,625
İnsanlara güvenme	3,20	1,495	2,97	1,377	2,249	29	0,032*	3,20	1,540	3,13	1,548	0,171	29	0,865
Eleştiriye duyarlılık	3,77	1,040	3,60	1,070	2,408	29	0,023*	3,73	1,172	3,70	1,055	0,115	29	0,909
Depresif duygulanım	2,87	1,479	2,63	1,273	2,041	29	0,050*	2,80	1,472	2,77	1,305	0,091	29	0,928
Hayal perestlik	2,93	1,143	2,90	1,155	0,571	29	0,573	2,90	1,155	2,93	1,143	-0,124	29	0,902
Psikosomatik bilgiler	2,63	1,450	2,50	1,408	1,161	29	0,255	2,50	1,503	2,43	1,165	0,239	29	0,813
Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme	4,43	0,728	4,13	0,900	2,757	29	0,010*	4,27	0,868	4,20	1,031	0,263	29	0,794
Tartışmalara katılabilme derecesi	2,57	1,305	2,20	1,215	2,362	29	0,025*	2,47	1,306	2,23	1,135	0,793	29	0,434
Ana – baba ilgisi	1,50	0,509	1,43	0,504	1,439	29	0,161	1,50	0,509	1,57	0,504	-0,571	29	0,573
Baba ile ilişki	3,13	1,570	3,03	1,542	1,361	29	0,184	3,07	1,530	3,03	1,520	0,089	29	0,930
Psişik izolasyon	2,40	0,770	2,37	0,765	1,000	29	0,326	2,43	0,728	2,30	0,750	0,643	29	0,526

* $p \leq 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların benlik saygısı puanlarının ortalaması ön testte 1,50 son testte 1.37 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 1,47 son testte 1,43 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda yer alan katılımcıların kendilik kavramının sürekliliği puanlarının ortalaması ön testte 1,77 son testte 1,63 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 1,77 son testte 1,83 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki yer alan katılımcıların insanlara güvenme puanlarının ortalaması ön testte 3,20 son testte 2,97 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 3,20 son testte 3,13 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda yer alan katılımcıların eleştiriye duyarlılık puanlarının ortalaması ön testte 3,77 son testte 3,60 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 3,73 son testte 3,70 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların depresif duygulanım puanlarının ortalaması ön testte 2,87 son testte 2,63 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 2,80 son testte 2,77 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların hayalperestlik puanlarının ortalaması ön testte 2,93 son testte 2,90 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 2,90 son testte 2,93 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların psikosomatik bilgileri puanlarının ortalaması ön testte 2,63 son testte 2,50 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 2,50 son testte 2,43 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme puanlarının ortalaması ön testte 4,43 son testte 4,13 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 4,27 son testte 4,20 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların tartışmalara katılabilme derecesi puanlarının ortalaması ön testte 2,57 son testte 2,20 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 2,47 son testte 2,23 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların ana- baba ilgisi puanlarının ortalaması ön testte 1,50 son testte 1,43 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 1,50 son testte 1,57 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların baba ile ilişki puanlarının ortalaması ön testte 3,13 son testte 3,03 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 3,07 son testte 3,03 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların psişik izolasyon puanları ön testte 2,40 son testte 2,37 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 2,43 son testte 2,30 olduğu anlaşılmaktadır. Bu gözlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu deney grubunda olumlu yönde değişiklik meydana geldiği anlaşılmaktadır. Deney grubundaki

katılımcıların ön test ve son test puanları arasında benlik saygısı (0,043), kendilik kavramının sürekliliği (0,043), insanlara güvenme (0,032), eleştiriye duyarlılık (0,023), kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme (0,010) ve tartışmalara katılabilme derecesi (0,025) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmektedir ($p \leq 0,05$). Kontrol grubu verileri incelendiğinde ise ön test ve son test puanlarının ortalamaları düşmüştür. Ancak bu düşüşün ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Sünbül (2008) ve Zengin (2008)'in ortaöğretim ve ilköğretim öğrencilerine uyguladığı müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırdığı görülmüştür. Bu bulgular, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim bu sonuçlar doğrultusunda, uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın öğretmenlerin benlik saygısı düzeyinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği söylenebilir.

4.2. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Çatışma Stillerine Etkisi

Barış Eğitimi Programı uygulamasının çatışma stilleri olarak; pazarlıkçı olma, problem çözme, kavgacı tutum boyutlarından oluşan Çatışmaya Tepki Ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi yapılarak sınanmıştır. Tablo 4'de Çatışmaya Tepki Ölçeği'nin alt boyutları deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve sontest ortalama puanların t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Çatışmaya Tepki Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları

Çatışmaya Tepki Ölçeğinin Alt Boyutları	DENEY							KONTROL						
	ön test		son test					ön test		son test				
	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p
Pazarlıkçı olma	3,20	1,297	3,07	1,363	2,112	29	0,043*	3,00	1,414	3,13	1,332	-0,351	29	0,728
Problem çözme	3,27	1,202	3,43	1,073	-2,408	29	0,023*	3,20	1,270	3,17	1,341	0,093	29	0,926
Kavgacı tutum	4,40	0,724	4,27	0,828	2,112	29	0,043*	4,27	0,907	4,10	0,960	0,708	29	0,484

* $p \leq 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların pazarlıkçı olma puanlarının ortalaması ön testte 3,20 son testte 3,07 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 3,00 son testte 3,13 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların problem çözme puanlarının ortalaması ön testte 3,27 son testte 3,43 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 3,20 son testte 3,17 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların kavgacı tutum puanlarının ortalaması ön testte 4,40 son testte 4,27 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 4,27 son testte 4,10 olduğu anlaşılmaktadır. Bu gözlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu deney grubunda olumlu yönde değişiklik meydana geldiği anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test puanları arasında pazarlıkçı olma (0,043), problem çözme (0, 023), kavgacı tutum (0,043) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmektedir ($p \leq 0,05$). Kontrol grubu verilerine bakıldığında problem çözme ve kavgacı tutum boyutlarında azalma olurken pazarlıkçı olmada artış görülmektedir. Ancak bu azalmaların ve artışın ortalamalar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Koruklu (1998), Stevahn ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin arabuluculuk ve çatışma çözümü eğitimi aldıktan sonra problem çözme becerilerinde olumlu yönde fark olduğunu belirlemişlerdir. Brown (1991) ise yaptığı araştırmasında öğrenciler ile öğretmenlerin arabuluculuk eğitiminden sonra çatışma çözme davranışlarında, öğrenci ve öğretmenlerde çatışma çözümü yöntemlerinden kavgacı tutumun azaldığını saptamıştır (Koruklu, 1998). Bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Barış Eğitimi Programı'nın öğretmenlerin çatışma çözme stillerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği söylenebilir.

4.3. Barış Eğitimi Programının Öğretmenlerin Empati Düzeyine Etkisi

Barış Eğitimi Programı uygulamasının empati düzeyi olarak; Empati Eğilim Ölçeği deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi yapılarak sınanmıştır. Tablo 5'de Empati Eğilim Ölçeği'nin deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve sontest ortalama puanların t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Empati Eğilim Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t testi Sonuçları

	DENEY							**KONTROL**						
Empati	**ön test**		**son test**					**ön test**		**son test**				
Eğilim Ölçeği	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p	$\overline{x}$	Ss	$\overline{x}$	Ss	t	sd	p
Toplam Değer	3,67	1,269	3,97	1,351	3,071	29	0,005*	4,00	1,365	4,03	1,273	0,115	29	0,909

* $p \leq 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların empati puanlarının ortalaması ön testte 3,67 son testte 3,97 iken kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön testte 4,00 son testte 4,03 olduğu anlaşılmaktadır. Bu gözlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu deney grubunda

olumlu yönde değişiklik meydana geldiği anlaşılmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test puanları arasında empati (0,005) anlamlı bir fark görülmektedir ($p \leq 0,05$). Kontrol grubu verilerine bakıldığında empati düzeyinde artış görülmektedir. Ancak bu artış ortalamalar arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır ($p > 0,05$).

Tapan (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları olumlu bir şekilde etkili iletişim becerilerini kullanarak çözmelerini, "uzlaşma, ben dili, etkin dinleme, empati, ortak çözüm yolu" gibi kavramları kullanmalarını sağladığını belirlemiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Barış Eğitimi Programı'nın öğretmenlerin empati düzeylerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği söylenebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Diyarbakır'ın Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan "Barış Eğitimi" programının, öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisinin incelenmesi konulu tez araştırmasının sonuçları ve önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin barış eğitimi ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek üzere hazırlanan deneysel modelde bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, barış eğitimi programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise benlik saygısı, çatışma stilleri ve empati düzeyleridir. Deney grubuna ön test, 12 haftalık barış eğitimi programı ve son test, kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında 2008 – 2009 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden yansız random yöntemi ile 30 kişi deney grubu ve 30 kişi kontrol grubu olmak üzere 60 kişi oluşturmuştur.

Verilerin elde edilmesinde Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışmaya Tepki Ölçeği, Empati Eğilim Ölçeği ve öğretmenlerin demografik özeliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır.

Deneysel işlem sonunda ön test ve son test uygulamaları ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Testlerin analizinde deney ve kontrol gruplarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlardaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapmak için –t testi kullanılmıştır. Araştırmada önem düzeyi $p \leq 0,05$ olarak alınmıştır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Barış Eğitimi Programı'nın sonucunda öğretmenlerde benlik saygısı (0,043), kendilik kavramının sürekliliği (0,043), insanlara güvenme (0,032), eleştiriye duyarlılık (0,023), depresif duygulanım (0,050), kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme (0,010) ve tartışmalara katılabilme derecesi (0,025) boyutlarında olumlu değişiklikler meydana geldiği görülmüştür (Tablo 3).

Öğretmenlerin Çatışmaya Tepki Ölçeği'nden aldıkları puanlara Barış Eğitimi Programı'nın etkisi incelendiğinde(Tablo 4) ölçeğin, pazarlıkçı olma (0,043), problem çözme (0, 023), kavgacı tutum (0,043) alt boyutlarında olumlu değişiklikler meydana geldiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Barış Eğitimi Programı'nın sonucunda öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinde (0,005) olumlu değişiklikler meydana geldiği tespit edilmiştir (Tablo 5).

5.2. Öneriler

Barış Eğitimi Programı uygulanan öğretmenlerin benlik saygılarında, çatışma stillerinde ve empati düzeylerinde olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür. Araştırma grubuyla Barış Eğitimi Programı'na belirli aralıklarla (ayda bir kez) devam edilmesi araştırmadan elde edilen sonuçların kalıcı olabilmesi için gerekli görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için Diyarbakır İli'nin Eğil İlçesi ile sınırlı kalmaması, daha geniş örneklem grupları ile çalışılması önem kazanmaktadır.

Alan araştırmaları incelendiğinde Tapan, (2006); Kaplan (2007); Zengin (2008); Şevkin (2008); Sünbül (2008) gibi çatışma çözümü ve barış eğitimi alanında çalışma yapan araştırmacıların programlarını genellikle öğrencilere yönelik hazırladığı, öğretmenlerin ise ihmal edildiği görülmüştür. Barış Eğitimi ve benzer çatışma ve problem çözme eğitimlerinin araştırmacılar tarafından sadece öğrenciye yönelik değil öğretmeni de içine alacak şekilde kapsamlı duruma getirilmesi önemlidir.

Barış eğitimi programlarının öğretmenlere ve öğrencilere hizmet içi eğitim, kulüp çalışmaları, ders programları gibi çeşitli etkinliklerle uygulanabilmesi için gerekli devlet politikalarının oluşturulması ve düzenlenmesi önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme.* (1. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Adeyemi, M. B. (2000). Teaching conflict to social studies students in Botswana. *Social Studies, 9 (11),* 38 – 42.

Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *15. (2).*

Arıcak, O. T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dalı, Konya.

Bağlı, T. ve Esen, Y. (2003). *Ders Kitaplarında* i*nsan Hakları insan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları* i*çin*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Bayat, B. (2003). *Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü*. Kamu-İş. Sayı 8.

Black, K. S. (2000). Gender Differences in Adolescents' Behavior During conflict Resolution Tasks With Best Friends. *Adolescence*. Vol. 35. No:139. 499 – 512.

Bodine, R. J., Crawford, D. K., and Schrumpf, F. (2002). *Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution.* (2th ed.). IIIionois: Research Pres.

Breunlin, D.C., Cimmarusti R.A., Bryant-Edwards, T.L., Hetherıngton, J.S., (2002). Conflict Resolution Training as an Alternative to Suspension for Violent Behavior. *The Journal of Educational Research*. July/August. Vol.95 No.6. 349-357.

Brown, J.E. and Mann, L. (1990). The Relationship Between Family Structure and Process Variables and Adolescent Decision Making. *Journal of Adolescence*. *Vol: 13*. 25-37.

Capcup At Work, web: http://atwork.settlement.org/sys/atwork_library_detail.asp?passed_ lang=EN&doc_id=1004268 adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

Capcup At Work, web: http://www.barisegitimi.gazi.edu.tr/Conception_Phase_Products/ CAPCUP Module_1_Violence_in_School_Environment.pdf adresinden 13 Ağustos 2008'de alınmıştır.

Carruthers, W. L. and Carruthers, B. J. B. (1996). Conflict resolution as curriculum: A definition, description and process for integration in core curricula. *School Counselor*, *43 (5).*

"Condemnation of Violence and Strengthening of Educational Power of Family and School" Report of violence-prevention task-force presented to the Minister Conference of German Federal States, web: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/kostg/infothek/download/gewaltpraevention.pdf

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. (1st. ed.). San Francisco: W.H. Freeman Company.

Crist, J.M. (2002). *The Relationship Between Self-Esteem and Anger*. Master's Thesis, Department of Criminology and Criminal Justice, Connecticut State University, New Britain, Connecticut.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Ünv. Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Landry, K. L. and Miller, M.D. (2000). School-Wide Conflict Resolution And Peer Mediation Programs: Experiences In Three Middle Schools. *Intervention in School & Clinic, 10534512, Nov 2000, Vol. 36, Issue 2.*

Demirci, E. (2004). *Evlilikte bağlanma ve çatışmayı yönetmede bağlanma stillerinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1-2);* 155-190.

Dökmen, Ü. (2004), *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (23. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler***.** (2. baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Dunbar, R. I.M. (1986). "Sociobiological explanations and the evolution of conflict and violence" In Reynolds, V. et.al. (Eds.), *The sociobiology of conflict and violence: evolutionary dimensions of xenophobia, discrimination, racism, and nationalism,* Athens: The University of Georgia Press.

Global campaign for violence prevention, Web:http://www.who.int/violenceprevention /approach/ecology/en/index.html adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

Groff, L. (2005). *Insights on the evolution of cultures, civilizations, and religions: past, present, and future, in how evolution works*. Bellevue, WA: Foundation For the Future.

Gugel, G. and Jäger, U., (1997), *Violence does not have to be.* An Introduction to Peace-pedagogical Thinking and Acting. Tuebingen. Internet version: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/ferzieh/fe3.htm, in German.

Hamamcı, Z. Ve Duy, B. (2005). İletişim Becerisi Eğitimi Programının Polis Okulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri, İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimleri ve Benlik Saygıları Üzerindeki Etkisi. *Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okulu Müdürlüğü Polis ve Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl:3 Cilt:3 Sayı:2. web: http://www.gapmyo.edu.tr/dergi4/makale5.pdf (09.05.2007).

Hart, S. and Hodson, V.K. (2004). *The compassionate classroom - relationship based teaching and learning***.** (1. Baskı). San Francisco, C.A:Puddle Dancer Pres.

Hodges, L. and Wolf, L.J. (1997). *Promoting self-esteem in a caring positive classroom*. (Masters Action Research Project). IRI/Skylight: Saint Xavier University.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1994). Effects of conflict managers in an inner- city elementary school. *Journal of Social Research*. *Vol:89, (5).* 280-286.

Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Açıkgöz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *The Journal of Social Psychology*. 134(6). 803- 817.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers.* (3rd. edition). Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). Peace and conflict: *Journal of Peace Psychology. 1 (4)*. 417-438.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). *My mediation notebook.* (3rd edition). MN: Interaction Book co.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). T*eaching students to be peacemakers* (4th. Ed.). Edina. MN: Interaction Book co.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1996). Effectives of conflict managers in an inner-city elementary school. *Journal Of Educational Research*. *May/Jun 1996, Vol.89 Issue 5.* p280, 6p, 3 charts.

Johnson, D. W. and Johnson, F. P. (1997). *Joining together group theory and group skills.* (6 th Ed.). USA: Allyn & Bacon A Viacom Company.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1998). Critical thinking through structured controversys *Educational Leadership*. *45(8).* 58-64.

İlleez, M. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar Ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kapıkıran, N. ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8 (1),* web: http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/ makale/say%C4%B18/12-%C4%B0LET%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%20 BECER %C4%B0S%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0N%C4% B0N%20ANAOKULU%20%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0%C4%9E %C4%B0%20%C3%96%C4%9ERE%E2%80%A6.pdf adresinden 28 Kasım 2007'de alınmıştır.

Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.

Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kızmaz, Z. (2006) Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi. Mayıs 2006 Cilt : 30* No:1 47-70.

Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.

Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lantieri, L. (1995). Peacing our schools back together. *Education Digest. 60 (8)*. 14 – 18.

Lincoln, M. G. (2001). *Conflict resolution education: A solution for peace.* Communications and the Law. *23(1)*. 29–40

Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Üzerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, Ankara.

Öner, U. (1999). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Editör) *İlköğretimde Rehberlik.* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Önür, A. (1994). A study on peace education: Resolving classroom conflicts.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi.* Doktora Tezi, Marmara Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (2),* 775-784.

Pruitt, D.G., Rubin J.Z. Kim S.H. (1994). *"Conflict Escalation." In Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement.* (2nd Edition). New York: McGraw Hill College Division.

Rabbie, J.M. (1993). *A behavioral iınteraction model*. Knud Larsen (Ed.) *Conflict and social psychology*. (1st. Ed.). London: Sage Publications.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Rogers, R. C. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Var Oluş Seklidir. (Çev:F. Akkoyun). *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 16(1)*, 103-124.

Rosenberg, M.L., Butchart, A., Mercy, J., Narasimhan, V., Waters, H. and Marshall, M.S., (2008), web: http://www.drbalternatives.com/index.shtml or http://www.dcp2.org/pubs/DCP/40/ adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

Rothbart, M. and Lewis, S. (1994). Cognitive processes and intergroup relations: a historical perspective. In Patricia G. Devine, et.al. (Eds.), *Social cognition: impact on social psychology* (p.347-378). New York: Academic Pres.

Rudawsky, D.J., Lundgren, D.C. and Grasha, A.F. (1999). Competitive an Collaborative Responses to Negative Feedback. *The International Journal of Conflict Management. Vol.10, No. 2 (Apri*l), 172-190.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi Ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Schwartz, M. D. and Dekeseredy, V. S. (2008). Interpersonal violence against women: The role of men. *Journal of contemporary criminal justice.* May 2008; vol. 24, 178 - 185. web: http://online.sagepub.com/ adresinden 2008'de alınmıştır.

Smith, M. A. (2001). *Development and implementation of a nonviolent education curriculum to reduce incidents of violence in middle school youth*. *DAI-A*, 62 (01), 91.

Soyalp, A. (2001). *Halk eğitim merkez müdürlerinin çatışma çözümleme stratejileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Stackman, W. B. (2001). *A study of conflict and methods of handling conflict at small liberal arts colleges. DAI-A* 61(12), 4700.

Stephan, W. G. and Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. *Journal of Socialissues. 55(4)*. 729-747.

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

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.

Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

Şiddetsiz iletişim Merkezi, web: www.cnvc.org

Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İzmir.

Taylor, D. and Moghaddam, F. A. (1994). *Theories of Intergroup Relations: International Social Psychological Perspectives* (2nd. Edition). London: Praeger.

Tufan, B. ve Yıldız, S. (1993). *Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak*. (1. Baskı). Ankara: Hacettepe Ünv. Basımevi.

Tutarel Kışlak, S. ve Çabukça, F. (2000). *Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlgili İlişkisi*. Ankara Ünv. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Psikoloji Bölümü.

Türk Dil Kurumu, web: www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi 03 Ağustos 2008.

Türkmen, F. (1989). *Üniversite öğrencilerinin Benlik Kavramı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türnüklü, A. (2002). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Editör) *Sınıf Yönetimi*, s. 185 – 224, (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uçar, E. (2003). *İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları Ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek için Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stilleri (İzmir metropol alanı örneği),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Upright, R. L. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase emphaty in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal.*30 (1), 15 – 20.

Ünver, S. (2002). *Örgütsel çatışma ve çatışma çözümleme yaklaşımlarının incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Van Der Dennen, J. and Falger, V. (1990). Introduction. In Van der Dennen, Johan and V. Falger (Eds.), *Sociobiology and conflict: evolutionary perspectives on competition, cooperation, violence and warfare,* pp. 1-23, New York: Chapman and Hall.

Verbal Violence Definition on the basis of Patricia Evans, *Verbally abusive Relationships***,** EU's Daphne II Programme project to combat violence against children, young people and woman, 2007.

Web: http://www.stop-ferfieroszak.hu/files/kiadvanyok/verbal_violence.pdf adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

Volkan, V. D. (1991). An overview of psychological concepts pertinent to interethnic and/or international relationships. Vamik D. Volkan, et.al.(Eds.) *The psychodynamic of international relationships volume ı: concepts and theories, p*. 31-47. (2nd. Ed.). Mass: Lexington Boks.

Wolfgang, S., Insko, C.A. (1989). Stereotype, Prejudice, and Discrimination. In Bar-Tal Daniel, et.al. (Eds). *Stereotype and Prejudice: Changing Conceptions,* pp. 3-37, (1st. ed.). New York: Springer-Verlag.

Woody, D. (2002). A comprehensive school-based conflict-resolution model. *Children&Schools. 23(2).* 115-119

World Healt Organization, Department of Injuries and Violence Prevention, web: http://www.crin.org/docs/resources/treaties/crc.28/who1.pdf adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

WHO, Chapter 7: Self Directed Violence Web:http://www.who.int/violence_injury _prevention/violence/global_campaign/en/chap7.pdf adresinden 28 Haziran 2008'de alınmıştır.

Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Yazgan, S. (2007). *Öfke kontrolü ile tolerans düzeyi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

Yiğit, B. (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. M. Şişman (Edt*.) Sınıf Yönetimi. (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 155 – 179.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençliğin Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınevi.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

EKLER:

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Bay / Bayan

Elinizdeki anket, bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarını psikolojik olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevapların samimi ve güvenilir olması, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Anketlerdeki soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur, önemli olan samimi olarak kendi görüşlerinizi belirtmenizdir. Lütfen bütün soruları cevaplayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Bahar EKİNCİ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı

1- Cinsiyetiniz?

( ) Kadın ( ) Erkek

2- Yaşınız?.....

3- Medeni durumunuz?

( ) Bekâr ( ) Boşanmış

( ) Evli ( ) Dul (Eşlerden biri vefat etmiş)

4- Eğer evli iseniz; eşinizin eğitim düzeyi nedir?

……

5- Sizin eğitim düzeyiniz nedir?

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise ve dengi okul mezunu

( ) Üniversite ve yüksekokul mezunu

( ) Diğer …….....

6- Genel olarak toplam gelir düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?

( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

7- Kaç yıldır öğretmensiniz?

( ) 0 – 4 yıl

( ) 5 – 9 yıl

( ) 10 – 14 yıl

( ) 15 – 19 yıl

9- Siz dahil kaç kardeşsiniz? ……

10- Branşınız nedir?.....

11- Yaptığınız işten ne kadar memnunsunuz?

( ) Memnunum

( ) Biraz memnunum

( ) Memnun değilim

EK – 2

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyup, kendinize en uygun olan şıkkı (X) ile işaretleyiniz.

1- Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

2- Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

3- Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

4- Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

5- Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

6- Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

7- Genel olarak kendimden memnunum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

8- Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

9- Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

10- Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.

( ) Çok doğru

( ) Doğru

( ) Yanlış

( ) Çok yanlış

11- Kendinizin hakkındaki düşünceleriniz değişkenlik gösterir mi, yoksa her zaman aynı mıdır?

( ) Çok değişir

( ) Zaman zaman değişir

( ) Çok az değişir

( ) Hiç değişmez.

12- Hiç kendiniz hakkında bir gün bir görüşe, başka bir gün daha farklı bir görüşe sahip olduğunuzu farkettiğiniz olur mu?

( ) Evet, sık sık olur

( ) Evet, bazen olur

( ) Evet, nadiren olur

( ) Hayır, hiç olmaz

13- Kendim hakkındaki görüşlerimin çok çabuk değiştiğini fark ettim.

( ) Doğru

( ) Yanlış

14- Kendim hakkında bazı günler olumlu, bazı günlerse olumsuz düşüncelere sahip oluyorum.

( ) Doğru

( ) Yanlış

15- Şu günlerde kendim hakkında görüşlerimi hiçbir şeyin değiştirmeyeceğini düşünüyorum.

( ) Doğru

( ) Yanlış

16- Başınıza gerçekten bir şey geldiğinde kimse sizin durumunuzla pek ilgilenmeyecektir.

( ) Doğru

( ) Yanlış

17- İnsan doğasında yardımlaşma gerçekten vardır.

( ) Doğru

( ) Yanlış

18- Bazı kişiler insanların büyük çoğunluğunun güvenilebilir olduğunu söylerler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

( ) Doğru

( ) Yanlış

19- Dikkatli davranmazsanız insanlar sizi kullanacaklardır.

( ) Doğru

( ) Yanlış

20- İnsanlar daha çok başkalarına yardım etmeye mi, yoksa kendi çıkarlarını düşünmeye mi eğilimlidirler?

( ) Başkalarına yardım etmeye

( ) Kendi çıkarlarını düşünmeye

21- Eleştiriye karşı ne kadar hassassınızdır?

( ) Çok fazla hassas

( ) Oldukça hassas

( ) Az hassas

( ) Hassas değil

22- Eleştiri ya da azarlama beni çok fazla incitir.

( ) Doğru

( ) Yanlış

23- Yanlış yaptığınız bir şey için biri size güldüğünde veya suçladığında ne kadar rahatsız olursunuz?

( ) Çok fazla rahatsız olurum

( ) Oldukça rahatsız olurum

( ) Rahatsız olmam

24- Genelde ne kadar mutlusunuzdur?

( ) Çok mutlu

( ) Mutlu

( ) Pek mutlu değil

( ) Çok mutsuz

25- Genelde oldukça mutlu bir kişi olduğumu düşünüyorum.

( ) Doğru

( ) Yanlış

26- Genel olarak kendinizi neşeli bir ruh hali içinde mi, yoksa neşesiz bir ruh hali içinde mi hissedersiniz?

( ) Çok neşeli ruh halinde

( ) Oldukça neşeli ruh halinde

( ) Ne neşeli ne de neşesiz ruh halinde

( ) Oldukça neşesiz ruh halinde

27- Hayattan çok zevk alıyorum.

( ) Doğru

( ) Yanlış

28- Ben de mutlu gördüğüm kişiler kadar mutlu olabilmeyi isterdim.

( ) Doğru

( ) Yanlış

29- Kendinizi kederli ve karamsar hissettiğiniz olur mu?

( ) Çok sık

( ) Sık

( ) Arasıra

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

30- Çoğu zaman başka bir şey yapmaktansa oturup hayal kurmayı tercih ediyorum.

( ) Doğru

( ) Yanlış

31- Bana hayalperest denilebilir.

( ) Doğru

( ) Yanlış

32- Zamanın büyük kısmını hayal kurmakla geçiririm.

( ) Doğru

( ) Yanlış

33- Gelecekte nasıl bir insan olacağınız konusunda hayal kurar mısınız?

( ) Çok sık

( ) Bazen

( ) Nadiren veya hiçbir zaman

34- Hiç uykuya dalma ya da uykunun sürekliliği açısından sorununuz olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

35- Hiç ellerinizin sizi rahatsız edecek kadar titrediği olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

36- Hiç sizi rahatsız edecek kadar sinirliliğiniz olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

37- Hiç sizi rahatsız edecek kadar çarpıntı hissettiğiniz olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

38- Hiç sizi rahatsız edecek kadar başınızın içinde basınç hissettiğiniz olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

39- Şu sıralarda hiç tırnak yiyor musunuz?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

40- Eğer sizin veya çalışma zamanları dışında hiç sizi rahatsız edecek kadar nefes darlığı hissettiğiniz olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

41- Hiç sizi rahatsız edecek kadar ellerinizde terleme olur mu?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

42- Hiç rahatsız edici baş ağrıları çeker misiniz?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

43- Hiç rahatsız edici kabuslar görür müsünüz?

( ) Sık sık

( ) Bazen

( ) Nadiren

( ) Hiçbir zaman

44- Ulusal veya uluslar arası önemi olan bir konuda görüşünüzü belirttiğinizde biri size gülerse ne hissedersiniz?

( ) Çok incinirim ve rahatsız olurum

( ) Biraz incinirim ve rahatsız olurum

( ) Beni çok fazla etkilemez

45- Ulusal veya uluslar arası sorular tartışıldığında genellikle kötü izlenim bırakacak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

( ) Doğru

( ) Yanlış

46- Toplumsal konularla ilgili tartışmalarda insanları kızdıracak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

( ) Doğru

( ) Yanlış

47- Uluslar arası konuları tartışır mısınız?

( ) Pek çok

( ) Oldukça

( ) Çok az

( ) Hiçbir zaman

48- Arkadaşlarınızla birlikte uluslar arası konuları tartıştığınız zaman tutumunuz nasıl olur?

( ) Sadece dinlerim

( ) Arada bir görüş belirtirim

( ) Konuşmaya eşit oranda katılırım

( ) Diğerlerini ikna etmeye çalışırım

49- Siz 10 – 11 yaşınızdayken anneniz arkadaşlarınızı tanır mıydı?

( ) Hepsini tanırdı

( ) Çoğunu tanırdı

( ) Bazılarını tanırdı

( ) Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

50- Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı?

( ) Hepsini tanırdı

( ) Çoğunu tanırdı

( ) Bazılarını tanırdı

( ) Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

51- 5. – 6. Sınıflardayken karneniz iyi olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

( ) Doğru

( ) Yanlış

52- 5. – 6. Sınıflardayken karneniz iyi olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

( ) Doğru

( ) Yanlış

53- 5. – 6. Sınıflardayken karneniz kötü olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

( ) Doğru

( ) Yanlış

54- 5. – 6. Sınıflardayken karneniz kötü olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

( ) Doğru

( ) Yanlış

55- Sizce diğer aile bireyleri sizin söylediğiniz şeylerle ne kadar ilgilenirler?

( ) Çok ilgilenirler

( ) Oldukça ilgilenirler

( ) İlgilenmezler

56- Büyümekte olduğunuz dönemde babanızın en çok tuttuğu çocuğu kimdi?

( ) Ben

( ) Ağabeyim

( ) Ablam

( ) Erkek kardeşim

( ) Kız kardeşim

( ) Bildiğim kadarıyla en çok tuttuğu birisi yok

( ) Değişik zamanlarda değişik çocuklar

57- Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı?

( ) Hepsini tanırdı

( ) Çoğunu tanırdı

( ) Bazılarını tanırdı

( ) Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

58- Anne babanızın hangisiyle daha rahat konuşabiliyorsunuz?

( ) Babamla çok daha fazla

( ) Babamla biraz daha fazla

( ) Her ikisiyle eşit oranda

( ) Annemle biraz daha fazla

( ) Annemle çok daha fazla

59- Anne ve babanızdan hangisi sizi daha çok över?

( ) Babam çok daha fazla

( ) Babam biraz daha fazla

( ) Her ikisiyle eşit oranda

( ) Annem biraz daha fazla

( ) Annem çok daha fazla

60- Anne ve babanızdan hangisi size daha çok şefkat gösterir?

( ) Babam çok daha fazla

( ) Babam biraz daha fazla

( ) Her ikisiyle eşit oranda

( ) Annem biraz daha fazla

( ) Annem çok daha fazla

61- Anne ve babanız anlaşamadıkları zaman siz genellikle hangisinden yana olursunuz?

( ) Çok daha fazla olarak babadan yana

( ) Biraz daha fazla olarak babadan yana

( ) Eşit oranda her ikisinden yana

( ) Biraz daha fazla olarak anneden yana

( ) Çok daha fazla olarak anneden yana

62- Yalnız bir insan olmaya eğilimli misinizdir?

a) Evet

b) Hayır

63- İnsanların çoğu sizin nasıl bir kişi olduğunuzu bilirler mi, yoksa çoğunun sizi gerçekten tanımadıklarını mı düşünürsünüz?

( ) Çoğu benim nasıl biri olduğumu bilir

( ) Çoğu beni gerçekten tanımaz.

EK-3

ÇATIŞMAYA TEPKİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler daha çok çatışma, kavga ve tartışma durumlarında kullanılabilecek stratejilerden oluşmaktadır. Bunları dikkatlice okuyarak aşağıda verilen derecelendirmeye bağlı kalarak kendinizi ne kadar yansıttığını belirtiniz. Belirtilen ifade size hiç uymuyor, sizin özelliğiniz değil ise 1'i, bu durum size tamamen uyuyorsa, sizin özelliğiniz olduğunu düşünüyorsanız 5'i işaretleyiniz.

5 Tamamen benim özelliğim

4 Çoğunlukla benim özelliğim

3 Bazen benim özelliğim

2 Çok nadir benim özelliğim

1 Asla benim özelliğim değil

1. Kavgadan kaçınmak kavga etmekten daha kolaydır	1	2	3	4	5
2. Bir kişiyi kendin gibi düşündüremiyorsan, düşündüğünü yaptırmaya çalış	1	2	3	4	5
3. Yumuşak sözler katı kalpler kazanır	1	2	3	4	5
4. İyilik eden iyilik bulur	1	2	3	4	5
5. Oturalım ve birlikte düşünelim	1	2	3	4	5
6. İki kişi kavga ettiğinde ilk sesiz olan en çok ödül alması gerekendir	1	2	3	4	5
7. Güç doğruluğu yener	1	2	3	4	5
8. Yumuşak sözler yumuşak yollar döşer	1	2	3	4	5

9. Yarım dilim ekmek, ekmeğin hiç olmamasından daha iyidir	1	2	3	4	5
10. Doğruluk bilgidedir, çoğunlukta değil	1	2	3	4	5
11. Dövüşüp kaçan yarın yine kavga etmek zorundadır	1	2	3	4	5
12. Kinini yen düşmanlarını kaçır	1	2	3	4	5
13. Düşmanlarını iyiliğinle öldür	1	2	3	4	5
14. Adil bir alışveriş kavga getirmez	1	2	3	4	5
15. Hiç kimse tam cevaba sahip değil, herkes buna bir parça katkıda bulunabilir	1	2	3	4	5
16. Seninle çatışandan uzak dur	1	2	3	4	5
17. Birçok şey, kazanmaya inananlarca kazanılır	1	2	3	4	5
18. Güzel söz ucuz olduğu kadar değerlidir	1	2	3	4	5
19. Tahterevalli adil bir oyundur	1	2	3	4	5
20. Gerçeğin kendi tekelinde olduğunu sanan, başkalarının gerçeğinden hiçbir zaman haberdar olmaz	1	2	3	4	5
21. Kavgacı olanlardan seni sadece çaresiz duruma düşürdüklerinde kaçın	1	2	3	4	5
22. Kavgadan kaçmayan başkalarını kaçırır	1	2	3	4	5
23. Yumuşak sözler birlikteliği tesis eder	1	2	3	4	5
24. Başkası için bir hediye birçok arkadaş kazandırır	1	2	3	4	5
25. Çatışmanı masaya yatır ve onunla yüzleş; bu sayede en iyi çözüme ulaşabilirsin	1	2	3	4	5
26. Çatışmayı çözmenin en iyi yolu kaçmaktır	1	2	3	4	5

27. Ayakta kalmak istiyorsan ayağını yere sağlam bas	1	2	3	4	5
28. Kibarlık kızgınlık üzerinde galip gelir	1	2	3	4	5
29. İstediğinin bir kısmını elde etmek hiç elde etmemekten daha iyidir	1	2	3	4	5
30. Dürüstlük, açıklık ve gerçek dağları yerinden oynatır	1	2	3	4	5
31. Dünyada kavga edilecek kadar önemli bir şey yoktur	1	2	3	4	5
32. Dünyada iki tür insan vardır: Kazananlar ve kaybedenler	1	2	3	4	5
33. Biri sana taş atarsa sen ona gül at	1	2	3	4	5
34. Her iki taraf biraz ödün verirse, adil anlaşma gerçekleşir	1	2	3	4	5
35. Gerçek, mücadele etmekle ve çalışmakla elde edilir	1	2	3	4	5

EK-4

EMPATİ EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda değişik ifadeler verilerek bunlara sizden cevap istenmektedir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak kendinize ilişkin cevapları içtenlikle vermeniz gereklidir. Vermiş olduğunuz bilgiler araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve araştırmacıdan başka kimse tarafından görülmeyecektir. Cevaplamalarınızı aşağıda verilen derecelemeye göre gerçekleştiriniz.

5 Tamamen katılıyorum

4 Kısmen katılıyorum

3 Kararsızım

2 Kısmen katılmıyorum

1 Hiç katılmıyorum

1	Çocuklarla konuşmak hoşuma gider	1	2	3	4	5
2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır	1	2	3	4	5
3	Başkalarının dertlerini dinlemek beni genellikle sıkar	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlaşmış olarak ayrılırlar	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerin kadar ilgilendirir	1	2	3	4	5
6	Dünyadaki her insanın sevilebilecek bir yanı olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
7	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim	1	2	3	4	5

8	Sohbet ederken karşımdakinin sözlerini yanlış anladığım olur	1	2	3	4	5
9	Bazı insanlar önemsiz şeylere gereğinden fazla üzülüyorlar	1	2	3	4	5
10	Bazen birisi ile konuşurken yüzüne baktığım halde sözlerinin dinlemediğim olur	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur	1	2	3	4	5
12	Genelde insanlara güvenirim	1	2	3	4	5
13	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar	1	2	3	4	5
14	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır	1	2	3	4	5
15	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar	1	2	3	4	5

EK -5

ÖRNEK OTURUM

(5. Oturum)

Oturum süresi: 60 dakika

Amaçlar:

1. Bir önceki oturumun gözden geçirilmesi.

2. Şiddete neden olabilecek faktörlerin öğrenilmesi.

3. Öğrenme aktivitesinin değerlendirilmesi.

Katılımcılarla bir önceki oturum gözden geçirildi. Şiddete neden olabilecek faktörler teorik olarak sunuldu ve tartışıldı. Konunun içeriği aşağıda verilmiştir.

Şiddete Neden Olabilecek Faktörler

Şiddet ihtimalini artıracak faktörler üç ana gruba ayrılır; sosyal-kültürel, ailevi ve bireysel (Meyer, 2003). Şiddetten söz edilebilmesi için üç özellikten birinin olması yeterlidir, üçünün birlikte meydana gelmesi özel bir durumdur.

1. Sosyal ve Kültürel Faktörler

- Aile desteğinin eksik olması,

- Anne baba olmak için anne baba davranışlarının eksik veya yanlış görülerek öğrenilmesi,

- Medyadan sürekli ve sıkça şiddet hareketlerinin gözlemlenmesi,

- Fiziksel cezanın temel eğitim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmesi,

- İşbirliği yapmak yerine yarışma üzerine odaklanma,

- Kadınların eşit haklara sahip olmaması,

- Okul ve günlük bakım merkezlerine az bütçe ayrılması.

2. Aile Faktörleri

- Düşük ekonomik statü ve eğitim eksikliği,

- Arkadaşların eksikliği veya aileye yardım edecek büyük birinin olmaması,

- Annenin ya da babanın olmaması,

- Evlilikte istikrarın sağlanamaması,

- Aile içi şiddet ve bu durumun kabul edilir olmasının nesilden nesile geçmiş olması,

- Zayıf aile bağları, ailede bilgi transferinin eksikliği,

- Anne figürünün uzun süre olmaması,

- Aile hanesi içerisinde çıplaklığa geniş tolerans gösterilmesi,

- Aile üyelerinin mahremiyet ihtiyacını anlama eksikliği,

- İncinmeye meyilli çocuk (çok küçük, hasta, gelişim bozukluğu veya duygusal hissizlik).

3. Bireysel Faktörler

- Çocukluk döneminde şiddet veya taciz vakalarının olması,

- Duygusal kararlılık eksikliği ve/veya kendine güven eksikliği,

- Hayal kırıklığı ve öfke ile başa çıkma yeteneğinin olmaması,

- Taşkınlık,

- Anne babanın yetersiz kalması,

- Duygusal ve sosyal izolasyon,

- Kendinin veya diğer bireylerin bağımsızlık ihtiyacını karşılayacak yeterliğin olmaması,

- Duyguları ifade etme yeterliliğinin olmaması,

- Çocukların davranışlarını göz önünde bulundurarak gerçek olmayan beklentilerde bulunmak,

- Fiziksel cezanın temel eğitim metodu olarak kabul edilmesi,

- Alkol ve uyuşturucunun çok fazla kullanılması.

Teorik kısmın sunulmasının ve tartışılmasının ardından aşağıdaki öğrenme aktivitesi sunularak tartışılması sağlandı.

Öğrenme Aktivitesi: "Kötü muamele görmüş ergen"

"Geçenlerde bir ergene bakıyordum. Bu kişi evliydi ve fiziksel olarak kocasına kötü davranmıştı. Bu olaydan sonra eşinin yaralarına dikiş atılmış ve hastaneye yatırılmıştı. Ergen bu olay olduğu sırada çok feci bir şekilde acı çekiyordu. Onun bakımı ile yaklaşık olarak iki ay ilgilendim. Bayanın hayat hikayesi şöyleydi; o annesi ve babası ile birlikte farklı bir ülkede büyümüştü. Büyük babası tarafından tacize uğramış ve annesi tarafından çevresi ile ilişkisi kesilerek bir arkadaşlık kurmasına dahi izin verilmemiş. Anne ve babasının sözlerinden çıkmaması için sürekli olarak tembih ediliyordu, anne de aynı zamanda babası tarafında dövülüyordu. Öyle bir hikayeye karşılık şimdiki hikayesi biraz zararsız gibi görünüyordu."

Bayan Eğitimci, Avusturya

Bu örnek olayı; aktörler, kategoriler, rapor edilen şiddetin doğası ve etkilerini dikkate alarak inceleyiniz.

Katılımcıların verdiği örnek olaylar tartışıldı. Oturumun özeti ve değerlendirilmesi yapıldı. Bir sonraki oturumun tarihi ve saati hatırlatılarak oturum bitirildi.