

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ
Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2015

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇATIŞMA
ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2015

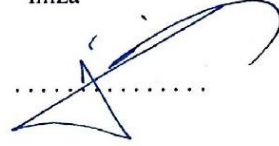
*Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelince desteklenmiştir.

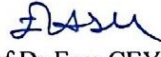
Proje No: 1402E036

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'ın "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi" başlıklı tezi 12.06.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye : Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY	
Üye : Doç.Dr. Handan DEVECİ	
Üye : Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye : Doç.Dr. İsmail ACUN	


Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2015

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Çatışma, bireylerin yaşamlarının her döneminde karşılaşılabilecekleri bir durumdur. Bu nedenle, çatışmalardan kaçınmak yerine doğru çözüm yollarını kullanarak onlardan yarar sağlamak bireylerin yaşamlarına olumlu olarak yansıtacaktır. Çatışmaların doğru çözüm yolları ile çözülebilmesi için bireylerin daha küçük yaşlardan bu becerileri kazanması gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda öğrencilere bu becerileri kazandıracak etkinliklere yer verilmesi, onların topluma sağlıklı biçimde uyum sağlamalarına yardım edecektir.

Okullarda çatışma çözme becerileri öğrencilere bir yaşam biçimi olacak biçimde kazandırılmalıdır. Bu nedenle, okullarda yer alan ders programlarından bu kapsamda yararlanılabilir. Ancak, alanyazında çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde genellikle ders programlarından bağımsız olarak çatışma çözme eğitimi programlarının geliştirildiği görülmüştür. Bununla birlikte yine alanyazında bu becerilerin farklı ders programlarıyla da geliştirilebileceği belirtilmiştir. Bu programlardan biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersinin doğası, amaçları, içeriği vb. bileşenleri düşünüldüğünde etkin vatandaşları yetiştirmede bu becerilerin geliştirilmesine uygun bir ders olduğu görülmektedir.

Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemektir. Karma modelde desenlenen araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersi,

çatışma çözme becerilerini temel alan etkinlikler bağlamında yürütülmüştür.

Araştırma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf şubelerinden birinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bu sınıfın öğrencileri ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek amacıyla çatışma çözme becerisi ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma verileri çatışma çözme becerisi ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri ve anekdot kayıtları ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler destek veri olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden, nitel verilerin çözümlenmesinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları çatışma durumlarına, Sosyal Bilgiler dersinde verilen çatışma çözme eğitiminin etkililiğine ve çatışma çözme eğitim sürecine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar şöyle sıralanmıştır:

- Öğrencilerin yaşadıkları çatışma durumları kapsamında çatışma tanımları, nedenleri, çatışmaların yaşama yansıması, tercih edilen yaklaşımlar ve verilen tepkiler temalarına ulaşılmıştır.
 - ✓ Öğrenciler çatışmayı anlaşmazlık, tartışma, küsme, kavga ve sorun biçiminde tanımlamışlardır.
 - ✓ Öğrenciler çatışmaların nedenlerini sınırlı kaynaklar, bencillik, kıskançlık, şikâyet etme, görüş ayrılıkları, rahatsız etme, oyun kurallarına uymama ve oyunlarda gruplaşma, ödev yapmama, alay etme, fiziksel ve sözel müdahale biçiminde ele almışlardır.
 - ✓ Çatışmaların yaşama yansıması olumlu ve olumsuz biçimde ele alınmıştır. Olumlu olarak empati becerilerini geliştirmesi, öfke kontrolünü sağlaması ve bireyler arası ilişkileri kuvvetlendirmesi; olumsuz olarak da gruplaşmalara ve küsmeye neden olması, ilişkileri zayıflatması belirtilmiştir.
 - ✓ Çatışma çözme sürecinde öğrencilerin çatışma yaşadıkları bireylerle iletişim kurma, birbirilerini şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma gibi teknikleri kullanma, çatışma yaşadıkları bireylere karşı şiddete başvurma, çatışma sürecinde kendi isteklerinden vazgeçme, özür dileme, çatışmanın

    mlenebilmesi için bir başkasından yardım alma ve karşılıklı istekleri dikkate alma yollarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

- ✓ öğrenciler yaşadıkları çatışmalar karşısında umursamama, küsme, uyarma, ağlama, kaygılanma, kızma,     lme ve ortamd n uzaklaşma tepkilerini verdikleri ortaya çıkmıştır.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların i e koşulması, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmiştir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme eğitimine ilişkin kazanımlar, sınıf içi etkinlik, yaşanan sorunlar ve  oneriler bağlamında ele alınmıştır.
 - ✓ öğrencilerin değerler olarak nazik, saygılı ve hoşgörü olma değerlerini; beceriler olarak olaylara iyi tarafından bakma, arabuluculuk yapma, barışçıl yollarla çözme, öfke kontrolünü sağlama, dinleme ve empati kurma becerilerini kazandıkları görülmüştür.
 - ✓ Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirme kapsamında farklı, çözüm yollarını değerlendirme, canlandırma, öğrenme, materyalleri, parmak boyası, değer ve beceri eğitimi, resim çizme, tartışma, slogan üretme, diyalog ve öykü tamamlama, soru-yanıt gibi etkinliklere yer verilmiştir.
 - ✓ Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler sırasında, materyal unutma ya da materyalin sınırlı olması, zamanın yetişmemesi, dersin bölünmesi, öğrencilerin başka şeylerle ilgilenmesi, metinler olu tırmada zorlanılması ve grup çalışmasında anlaşmazlıklar gibi sorunlar yaşanmıştır.
 - ✓ çatışma çözme eğitim sürecine ilişkin olarak model olma, kukla ve eğitici oyunlardan yararlanma, toplumsal sorunları ele alma ve grup çalışmasına ilişkin  oneriler getirilmi tir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Sosyal Bilgiler,  atı ma,  atı ma   zme Becerisi,  atı ma   zme E itimi

ABSTRACT

EXAMINING THE IMPROVEMENT OF CONFLICT RESOLUTION SKILLS IN THE ELEMENTARY FOURTH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Department of Primary Education Doctorate Degree
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

June 2015

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

A conflict is a situation that individuals can encounter in every period of their lives. Therefore, instead of avoiding conflicts, benefiting from them by using the right solutions will reflect positively in individuals' lives. For conflicts to be resolved with the right solutions, individuals need to acquire these skills starting from early ages. For this reason, including the activities that will teach these skills to students at school would help them successfully adapt to the society.

At schools, conflict resolution skills should be taught to students in a way that will be a lifestyle for them. Accordingly, the course syllabuses at schools can be utilised in this respect. However, in the literature, conflict resolution trainings independent from general course syllabuses were organised to develop conflict resolution skills. In addition, it was also stated in the literature that these skills could be developed through the syllabuses of different courses. One of these courses is the Social Studies course. Considering the components of the Social Studies course such as its nature, objectives and content, it can be argued that it is a suitable course for developing these skills to train effective citizens.

The aim of this study is to examine the improvement of elementary fourth grade students' conflict resolution skills in the Social Studies course. In the study, which was designed in mixed model, embedded experimental design was employed. The Social Studies course was implemented in the context of activities based on conflict resolution skills. The study was conducted in a fourth grade class of an elementary school in the

city of Eskisehir in the fall semester of the 2014-2015 school year. The participants of the study were the students and the elementary teacher of this class. In the study, to measure the students' conflict resolution skills, the conflict resolution skill scale was developed. The research data were gathered through the conflict resolution skill scale, teacher and student interviews, observations, learner materials and anecdote records. In addition, the statements in the researcher journal were used as a supportive dataset. Wilcoxon Signed Rank Test was employed in the analysis of the quantitative data obtained in the study, and inductive analysis was conducted in the analysis of the qualitative data.

In the study, results were revealed on the conflict situations that the students experienced, the effectiveness of the conflict resolution education in the Social Studies course, and the process of conflict resolution education. These results are listed as follows:

- With regard to the conflict situations that the students experienced, the revealed themes were conflict definitions, reasons, reflection of conflicts in life, approaches preferred, and reactions.
 - ✓ The students defined conflict as a dispute, controversy, resentment, fight and problem.
 - ✓ The students explained the reasons of conflicts by referring to limited resources, selfishness, jealousy, complaining, disagreements, disturbing, not obeying the rules of the game and grouping in games, not doing homework, taunting, and physical and verbal intervention.
 - ✓ The reflection of conflicts in life was perceived as positive and negative. As for the positive aspect, they stated developing empathy skills, enabling anger control and strengthening interpersonal relationships; and as for the negative aspect, they mentioned causing groupings and clustering, and weakening relationships.
 - ✓ In the process of resolving conflicts, the students were found to use the ways of communicating with individuals, complaining about each other, making common decisions, techniques such as counting, resorting to violence against the individuals they have conflict with, giving up on their

desires in the conflict process, apologizing, getting help from someone else for the solution of the conflict, and considering mutual desires.

- ✓ The students were found to give reactions such as avoiding, resentment, warning, crying, worrying, getting angry, feeling sad, and moving away from the environment.
- The use of practices towards developing conflict resolution skills in the Social Studies course developed the students' conflict resolution skills.
- The gains of conflict resolution skills in the Social Studies course were discussed in the context of in-class activities, problems experienced and suggestions.
 - ✓ Regarding the values, the students acquired the values of being kind, respectful and tolerant, and for the skills, they learned looking at events from the bright sight, mediating between individuals, finding peaceful solutions, controlling anger, listening and showing empathy.
 - ✓ In the scope of developing conflict resolution skills in the Social Studies course, activities were included, such as evaluating different solutions, impersonation, learning materials, finger paint, values and skills education, drawing pictures, discussion, producing slogans, completing dialogues and stories, and question-answer.
 - ✓ During the activities in the class, problems were experienced, such as forgetting the material or the material being limited, finishing in time, interruption of the lesson, students being distracted, difficulty in forming texts and disagreements in group work.
 - ✓ With respect to the process of conflict resolution education, suggestions were offered regarding setting an example to students, using puppets and educational games, discussing social problems, and group work.

Key Words: Elementary education, Social Studies, Conflict, Conflict Resolution Skill, Conflict Resolution Education

ÖNSÖZ

Toplumların huzur ve düzen içinde yaşaması bireylerin sahip olduğu becerilerle yakından ilişkilidir. Bunun için bireylerin eleştirel düşünmesi, yaratıcı düşünmesi, problemleri farklı açılardan ele alması, empati kurması, farklı özelliklere saygı duyabilmesi, çatışmaları olumlu biçimde çözebilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler içinde çatışma çözme becerisi kritik bir öneme sahiptir. Çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında ilkokullarda yer alan derslerin tümü önemlidir; ancak bireylerin etkili bir vatandaş olarak yetiştirilmesini amaçlayan Sosyal Bilgiler dersi bu bağlamda önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemek amaçlanmıştır. Böylece eğitim-öğretim sürecinde bu becerilerin geliştirilmesi nitelikli toplumları oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardımı ve katkısı olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Akademik yaşamım boyunca benden desteklerini hiç esirgemeyen, tez çalışmasına birlikte başladığımız; ancak bu süreçte aramızdan ayrılan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a teşekkürlerimi sunuyorum, onu rahmetle anıyorum.

Akademik anlamda görüşleri ile çalışmalarına her zaman katkı sağlayan, çalışmalarım bana yeni ufuklar açan ve aynı zamanda manevi desteklerini de hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca bana verdiği destek ve önerileri ile bana her zaman katkı sağlayan, yaptığımız çalışmalarda hep yeniliğe önem veren ve manevi destekleriyle de bana güç veren sevgili hocam Doç. Dr. Handan DEVECİ'ye teşekkür ederim.

Değerli görüşleri ile bu çalışmanın şekillenmesinde önemli katkıları olan ve bu süreçte yardımlarını hiç esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde bana önemli katkılar sağlayan sevgili arkadaşlarım Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye, Yard. Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'a ve Öğr. Gör. Dr. Aslı YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her zaman yanımda olan, doktora eğitimine birlikte başladığımız ve manevi anlamda varlığını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili yol arkadaşım Arş. Gör. Nur Leman GÖZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitiminin her aşamasında birlikte olduğumuz sevgili arkadaşım Arş. Gör. Zeynep KILIÇ'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinde yanımda olan Yard. Doç. Dr. Sevcan YAĞAN GÜDER'e, Arş. Gör. Dr. Emel GÜVEY AKTAY'a, Arş. Gör. Işın SEVER'e, Arş. Gör. Mahmut BOZKURT'a ve Arş. Gör. Bilal ÖNCÜL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitim sürecimde maddi desteklerinden dolayı TÜBİTAK' teşekkür ederim.

Araştırma boyunca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, sınıf öğretmenime ve sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen ve yaşamımı anlamlı hale getiren sevgili annem Fatma GÜRDOĞAN'a, babam Ömer GÜRDOĞAN'a ve kardeşim Murat GÜRDOĞAN'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Bu süreçte aldığım haberle hayatıma renk ve neşe katan, araştırmamın son döneminde varlığını yanımda hissettiğim kızıma teşekkür ederim. Yaşamımda beni hiç yalnız bırakmayan, bu süreçte yaşadığım zorluklara göğüs germemi sağlayan ve yaşamıma anlam katan sevgili eşim Muhammed BAYIR'a teşekkürlerimi sunarım.

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Eskişehir, 2015

ÖZGEÇMİŞ

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Programı, Eskişehir, 2010.

Lisans Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği, Eskişehir, 2006.

İş

2006 Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı /Eskişehir

2006-devam ediyor Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, İlköğretim Bölümü/ Eskişehir

Seçilmiş Yayınlar

Yaşar, Ş., Kasa, B. ve Bayır, Ö. G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 10(3), 581-600.

Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N. L. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin etkililiği: bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.

- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 145-162.
- Deveci, H., Çengelci Köse, T. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16).
- Yaşar, Ş., Çengelci, T. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Türkiye’de geleceğin sosyal bilgiler öğretim programı nasıl olmalıdır? *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Eğitim Fakültesi 30. Yıl Özel Sayısı. 67-82.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerlere ve değerler eğitime yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 339-369.
- Gültekin, M.; Gürdoğan Bayır, Ö ve Göz, N. L.(2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları. *ESOSDER, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(46), 24-49.
- Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Avrasya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 4.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). Current events in 4th and 5th grade primary education social studies program. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (9), 923–928.
- Gürdoğan Bayır, Ö. ve Çengelci, T. (2010). Social studies course from the perspective of students’ learning diaries. *The international journal of learning*. 17.

Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *E-Journal of New World Sciences Academy*.5(3).

Ersoy, A., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Güvey, E. (2010). İlköğretimde proje çalışmaları: sınıf öğretmenlerinin velilerden beklentileri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 157-170.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Eskişehir 1984

Cinsiyeti : Kadın

Yabancı Dili : İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
İÇİNDEKİLER	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ	xvi
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
FOTOĞRAF LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xx
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Çatışmanın Tanımı ve Kapsamı	5
Çatışmanın Nedenleri	10
Çatışmaların Sınıflandırılması	20
Çatışmaların Olumlu ve Olumsuz Yönleri	24
Çatışma Çözme Süreci	36
Çatışma Çözme Sürecinde Gösterilen Davranışlar ve Gerekli Beceriler	47
Çatışma Çözme Sürecinde Bireylerin Kullandıkları Stratejiler	53
Çatışma Çözme Eğitiminde Okullarda Kullanılan Yaklaşımlar	61
Sosyal Bilgiler	74
Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi	79
Araştırmanın Amacı	83
Araştırmanın Önemi	84
Sınırlılıklar	85
Tanımlar	86
İKİNCİ BÖLÜM	87
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	87
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	87
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	96
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	103

YÖNTEM	103
Araştırmanın Modeli	103
Katılımcılar ve Araştırma Ortamı	106
Veri Toplama Araçları	111
Kişisel Bilgi Formu	113
Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği	113
Gözlem	125
Anekdot Kaydı.....	127
Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri.....	127
Görüşme	129
Araştırmacı Günlüğü	130
Denel İşlem	131
Araştırmacı Rolü	133
Verilerin Analizi.....	134
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	136
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	138
BULGULAR VE YORUM	138
Öğrencilerin Çatışma Sürecini Nasıl Anlamlandırdığına Yönelik Bulgular.....	138
Çatışmanın Tanımları	139
Çatışmanın Nedenleri	143
Çatışmanın Yansımaları	161
Çatışma Çözme Süreci	165
Çatışmaya Verilen Tepkiler.....	177
Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular.....	183
Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Çatışma Çözme Eğitim Sürecine Yönelik Bulgular	185
Eğitimin Kazanımları	186
Sınıf İçi Etkinlikler	193
Yaşanan Sorunlar.....	226
Öneriler.....	234
BEŞİNCİ BÖLÜM	240
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	240
Sonuçlar.....	240

Tartışma.....	246
Öneriler	252
Uygulamaya Yönelik Öneriler	252
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	252
EKLER.....	254
KAYNAKÇA.....	269

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. <i>Çatışmanın Nedenleri</i>	12
Çizelge 2. <i>Çatışmaya İlişkin Okulların Bakış Açıları</i>	27
Çizelge 3. <i>Yapıcı ve Yıkıcı Yolları Seçen Bireylerin Özellikleri</i>	33
Çizelge 4. <i>Çatışma Çözme Süreçleri</i>	40
Çizelge 5. <i>Çocuklar Tarafından Kullanılan Stratejiler</i>	55
Çizelge 6. <i>Çatışma Çözme Sürecinde Okullardaki Uygulama ve Olması Gereken</i>	62
Çizelge 7. <i>Öğrencilerin Kişisel Bilgileri</i>	109
Çizelge 8. <i>Kişisel Bilgilere Göre Öğrencilerin Sınıf İçerisindeki Dağılımı</i>	110
Çizelge 9. <i>Veri Toplama Araçları</i>	112
Çizelge 10. <i>Ölçek Geliştirme Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları</i>	115
Çizelge 11. <i>Açımlayıcı Faktör Analizi İçin İzlenen Yol</i>	117
Çizelge 12. <i>Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Maddeler Elendikten Sonra Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları</i>	118
Çizelge 13. <i>Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizi Sonuçları</i>	120
Çizelge 14. <i>Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Lambdax, t ve Açıklayıcılık Varyans Değerleri</i>	123
Çizelge 15. <i>Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Uyum İndeksleri</i>	124
Çizelge 16. <i>Video Kayıt Verilerinin Toplanma Takvimi</i>	126
Çizelge 17. <i>Görüşme Takvimi</i>	130
Çizelge 18. <i>Deneklerin Öntest-Sontest Puanları</i>	184
Çizelge 19. <i>Çatışma Çözme Ölçeğinden Alınan Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	185

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Çatışma Kavramına İlişkin Sözcükler	8
Şekil 2. Çatışmanın Nedenleri	13
Şekil 3. Dış Denetim ve İç Denetim	26
Şekil 4. Çatışmaya Gösterilen Tepkilere İlişkin Sonuçlar	35
Şekil 5. Çatışma Döngüsü.....	36
Şekil 6. Hakemlik Süreci	41
Şekil 7. Pazarlık Süreci.....	42
Şekil 8. Arabuluculuk Süreci	43
Şekil 9. Öğretmenlerin Çatışmaya Müdahale Süreçleri.....	46
Şekil 10. Çatışma Çözme Stratejileri	56
Şekil 11. Çatışma Piramidi	64
Şekil 12. Sosyal Bilgilerin Kapsamı	75
Şekil 13. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları.....	76
Şekil 14. Sosyal Bilgiler Dersinin Bileşenleri	77
Şekil 15. Gömülü Deneysel Model.....	104
Şekil 16. Gömülü Deneysel Modelin Araştırma Sürecine Uyarlanması	105
Şekil 17. Sınıf Düzeni.....	107
Şekil 18. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği.....	116
Şekil 19. Geliştirilen Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Gözlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Hata Varyansları	122
Şekil 20. Öğrencilerin Yaşadıkları Çatışma Sürecine İlişkin Bulgular	138
Şekil 21. Çatışmanın Tanımları	139
Şekil 22. Çatışmanın Nedenleri	144
Şekil 23. Çatışmanın Yansımaları	162
Şekil 24. Çatışma Çözüm Süreci	166
Şekil 25. Çatışmaya Verilen Tepkiler	178
Şekil 26. Çatışma Çözme Eğitim Süreci.....	186
Şekil 27. Eğitimin Kazanımları	187
Şekil 28. Sınıf İç Etkinlikler	194
Şekil 29. Yaşanan Sorunlar.....	226
Şekil 30. Öneriler.....	234

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf 1. <i>Sınıf Etkinlikleri</i>	133
Fotoğraf 2. <i>Rahatsız Etmeye İlişkin Örnek</i>	152
Fotoğraf 3. <i>Bireysel Farklılıklarımıza İlişkin Etkinlik Anı</i>	155
Fotoğraf 4. <i>Ö.M.1</i>	156
Fotoğraf 5. <i>Mete ve Efe'nin Çatışma Anı</i>	159
Fotoğraf 6. <i>Taner ve Hülya'nın Çatışma Anı</i>	160
Fotoğraf 7. <i>Ö.M.11</i>	168
Fotoğraf 8. <i>Anekdöt Kaydı Örneği</i>	169
Fotoğraf 9. <i>Başkasından Yardım Alma Anı</i>	175
Fotoğraf 10. <i>Ö.M.5</i>	196
Fotoğraf 11. <i>Canlandırma Anı</i>	197
Fotoğraf 12. <i>Ö.M. 5</i>	200
Fotoğraf 13. <i>Resim Çizme Etkinliği</i>	204
Fotoğraf 14. <i>Ö.M.12</i>	205
Fotoğraf 15. <i>Metinlerden Yararlanma</i>	207
Fotoğraf 16. <i>Akran Değerlendirme</i>	211
Fotoğraf 17. <i>Grup Çalışması</i>	212
Fotoğraf 18. <i>Afiş Çalışmasının Sunumu</i>	213
Fotoğraf 19. <i>Afiş Çalışması Örneği</i>	214
Fotoğraf 20. <i>Grup Çalışması Örneği</i>	215
Fotoğraf 21. <i>Grup Çalışması Sunumları</i>	216
Fotoğraf 22. <i>Beceri Eğitimine İlişkin Etkinlik Örneği</i>	217
Fotoğraf 23. <i>Ö.M. 14</i>	219
Fotoğraf 24. <i>Ö.M. 12</i>	221
Fotoğraf 25. <i>Ö.M. 4</i>	223
Fotoğraf 26. <i>Anekdöt Sunumu</i>	224
Fotoğraf 27. <i>Başka Şeylerle İlgilenme</i>	228
Fotoğraf 28. <i>Grup Çalışması Formu</i>	230
Fotoğraf 29. <i>Dersin Bölünmesi</i>	232
Fotoğraf 30. <i>Görevlinin Sınıfa Ders Anında Girmesi</i>	232

Fotoğraf 31. <i>Ö.M.17</i>	237
Fotoğraf 32. <i>Ö.M. 17-Nuray</i>	238

KISALTMALAR LİSTESİ

- Ö. G. : Öğrenci görüşmesi
A. K. : Anekdot kaydı
V. K. : Video kaydı
K. G. : Öğretmen görüşmesi
A. G. : Araştırmacı günlüğü
Ö.M. : Öğrenme materyali

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsan fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik yönleri olan, karmaşık düşünebilen çok yönlü bir varlıktır. İnsanlar sosyolojik yönlerinin bir gereği olarak toplum içerisinde yaşamaktadırlar. Toplum içerisinde yaşayan insanların; edindiği deneyimleri, kültürel yapıları, değer yargıları, yaşama bakış açıları ve yaşamdan beklentileri, gereksinimleri, ilgileri ve eğitim geçmişleri gibi birçok noktaları birbirinden farklıdır. Bu farklılıklarla birlikte insanlar birlikte yaşama ve birbiriyle anlaşma çabası içindedirler.

İnsanların doğumdan itibaren kendisinden farklı insanlarla birlikte yaşamaya başladığı ilk kurum ailesidir. Ailede bir takım yaşam becerileri ve kültürel deneyimler edinen insanlar, daha sonra kendilerini geliştirmeye toplumun önemli bir parçası olan okullarda devam etmektedirler. Okullar insanların eğitim aldıkları, yaşama hazırlandıkları ve yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri ortamlardır. Bu yönüyle okullar farklı geçmiş deneyimlere sahip olan insanların oluşturduğu toplumsal kurumlardır.

Okullar, öğrencilerin kendilerini her türlü tehlikeye karşı güvende hissedecekleri, başkalarıyla birlikte çalışma olanakları bulabileceği ve farklılıkların doğal karşılandığı öğrenme ortamları olmak durumundadır (Öğülmüş, 2006). Çünkü okullar, öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla iletişimde bulunduğu, başka bir deyişle kişilerarası etkileşimin yoğun olarak yaşandığı kurumlardır (Taştan, 2010). Toplumsal yaşamın bir parçası olan okullarda bireyler, farklı geçmiş yaşantılara ve özelliklere sahiptir. Bu bireysel farklılıkların bir gereği olarak, toplumsal yaşamda olduğu gibi, okullarda da zaman zaman çatışmalar ortaya çıkabilmektedir.

Bireylerin bir konuya olan bakış açıları, düşünceleri ve değer yargıları farklı olduğu için insanın olduğu her yer ve ortamda çatışmaların yaşanılması kaçınılmaz ve doğaldır (Özdemir, 2013). Toplumun bir parçası olarak okulda da, yaşanan çatışmaların ve şiddetin sınıflara yansımalarının doğal olduğunu kabul etmemiz gerekmektedir (Bilgin, 2008a). Başka bir deyişle, çatışmalar günlük yaşamın bir parçasıdır ve sınıflarda da öğrenciler arasında düzenli olarak yaşanmaktadır (Andrews, 2000). Çünkü okullar, öğrenciler arasındaki çatışmaların baskı altına alınabileceği sıradan yerler

değildir. Öğrenciler arasında birçok nedenden dolayı çatışmalar yaşanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1996a). Okullarda öğrenciler bahçe, kütüphane, koridor, tuvalet gibi birçok alanı zorunlu olarak kullanmak durumundadır. Bu durum öğrencilerin kültür, kişilik, değer ve inanç farklılıkları ile bir araya geldiğinde, çatışmalar oluşmaktadır (Türnüklü, 2012).

Sınıfta ya da okullarda çatışmalar öğrencilerin kendileri arasında ya da öğrenci-öğretmen arasında söz atışması ya da fiziksel saldırı biçiminde ortaya çıkabilmektedir (Finger ve Bamford, 2010). Sınıf ortamındaki çatışmalar ise öğrencilerin ya da grupların birlikte çalışma sorunundan kaynaklanan ve etkinliklerin bitmesine ya da karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2008). Sınıfta çatışmalar, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimleri karşılanmadığı zaman ortaya çıkabilmektedir (Collins, 2002). İlkokullarda öğrenciler arasındaki çatışmalar bir gruba üye olma isteği, kuralların yorumlanması, oyunlarda taraf seçme, üstünlük kurma gibi konuları içermektedir. Bu konular birbiri ile yakından ilişkilidir (Wheeler, 2004). Farklı nedenlerden dolayı sınıf içerisinde öğrenciler arasında planlı ya da plansız olarak yaşanan çatışmalar, öğrenime ayrılan zamanı azaltmaktadır (Safchik, 2000). Çünkü öğretmenler öğretime ayrılması gereken zamanın önemli bir bölümünü öğrenci çatışmaları ile baş etmek için kullanmaktadır. Bu nedenle, çatışmaların nedenlerinin bilinmesi bir gereklilik durumuna gelmiştir (Türnüklü, 2012). Sınıf içerisinde yaşanan çatışmaların nedenlerinin analiz edilerek çözülebilmesi ise gerekli olan barışçıl çözüm yollarının bilinmesini gerektirmektedir.

Çatışmalar yaşamın bir parçasıdır. Çatışmalar doğru olarak ele alındığında öğrenmek için olanaklar sağlamakta (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007) ve çocukların büyüme ve gelişmelerine katkıda bulunmaktadır (Andrews, 2000). Bu nedenle, çatışmaların ortaya çıkarabileceği olası durumlardan yararlanmak ve zarar verici etkilerini ortadan kaldırmak için çatışma durumunu etkili yönetmek, olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Karip, 2013; Bedir, 2008). Çünkü çatışmalar barışçıl biçimde çözülmezlerse arkadaşsız kalma, ağlama davranışında bulunma, öfkeyi kontrol edememe, saldırı ve şiddete başvurma gibi bir takım olumsuz sonuçların çıkmasına neden olabilmektedir. Çoğu zaman çatışmalar, öğrenciler arasında istenmeyen kavgalara ve birbirlerine zarar verme gibi oldukça olumsuz durumlara yol açabilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü şiddeti fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine ya da gruba karşı yöneltilen ve yaralanma, ölüm, gelişim bozukluğu gibi eylemlerle sonuçlanması olarak tanımlamaktadır. Okullarda şiddet ülkemizde yazılı ve görsel basında en fazla yer alan haberlerden biridir (Öğülmüş, 2006). Günümüzde, çatışmaların yanlış çözümlenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan şiddet, okullarda çok yönlü ve ciddi bir problem durumuna gelmiştir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Çocuklar, çatışma ile nasıl baş edeceklerini bilemediklerinde ve onlara doğru çözüm yolları öğretilmediğinde şiddete başvurumaktadırlar (Akgün ve Araz, 2010a). Çünkü öğrenciler bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında görmezden gelerek, kendi suçlayarak, çekimser davranarak, sözel ya da fiziksel şiddete başvurarak tepkide bulunmaktadırlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Okullarda şiddetin ortaya çıkması ile birbiriyle alay eden ve okul bahçesinde şiddetli biçimde kavga eden öğrenciler bulunmaktadır. Şiddet okullarda sözlü olmayan davranış biçimleriyle olabildiği gibi yaralama ya da öldürmeye kadar varan boyutlara da ulaşabilmektedir. Bunun yanı sıra kimi öğrenciler şiddeti benimsemekte ve bir yaşam becerisi olarak görmektedir. Çünkü öğrenciler filmlerde, elektronik oyunlarda ve televizyonda şiddet görselleri ile karşılaşmaktadır (Collins, 2002; Türnüklü ve diğerleri, 2009b). Özellikle kitle iletişim araçlarının verdiği iletiler, kişiler arası çatışmaları etkileyebilmektedir (Dökmen, 2013). Bu nedenle, kitle iletişim araçlarının etkileri de dikkate alınarak özellikle okul çapında yıkıcı, saldırgan şiddet içeren öğrenci davranışlarının azaltılması, okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin güvenliği bakımından önemli görülmektedir (Daunic ve diğerleri, 2000). Bu kapsamda öğrencilere çatışma çözme becerilerinin kazandırılması okullardaki şiddet olaylarının önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi, okullarda güven ve huzurun sağlanmasının yanı sıra öğretimin kalitesini de artırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okula severek gelmelerini ve güdülenmelerini sağlamaktadır (Bilgin, 2008a). Öğrenme güvenli bir ortamda sağlanmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğrencilere barışçıl yolların öğretilmesi ve çatışma çözme becerisini geliştirmeleri için eğitim verilmesi gerekmektedir (Öner, 2006). Öğrencilere çatışmalarla karşılaştıklarında, çatışmaları etkili olarak çözebilmeleri için beceri temelli etkinliklerle etkin dinleme, işbirliği yapma, ön yargıya ilişkin farkındalık oluşturma, problem çözme gibi becerileri

öğretmek gerekmektedir (Collins, 2002). Ayrıca okullardaki yöneticilerin de çatışma çözmenin şiddeti azaltmada bir araç olduğunun farkına varmalarının sağlanması da önemli görülmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Çatışma çözme eğitiminin ilkökul yıllarında verilmesi, daha sonraki eğitim basamaklarında şiddetin önüne geçilmesinde önemli katkı sağlamaktadır (Akgün ve Araz, 2010a).

Okullarda ve sınıflarda yaşanan çatışma durumlarının tümüyle ortadan kaldırılması olanaklı değildir. Önemli olan bu durumların ortadan kaldırılması değil, çatışma durumlarından bir fırsat olarak yararlanılması ve çatışmaların barışçıl yollarla çözüme kavuşturulmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için de çocuklara daha erken yaşlarda etkili etkili iletişim kurabilme, empati becerisine sahip olma, duygularını kontrol edebilme, problem çözme, işbirliği yapabilme gibi bir takım becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, ilkokullarda öğrencilerin bulundukları gelişim özellikleri de dikkate alınarak programda yer alan dersler aracılığıyla bu becerilerin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynayan ve gerçek yaşamın kendisini yansıtan derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere çatışmaları barışçıl bir şekilde çözme için gerekli olan becerileri kazandırmayı amaç edinmiş bir derstir. Çünkü Sosyal Bilgiler gerek disiplinler arası yapısı, gerekse içeriği ile yaşamla iç içe ve yaşamın içinden bir derstir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal yapı içerisinde bireysel, toplumsal ve kültürel kimliğin bilincinde olan; demokratik değerleri ve yaşam biçimlerini benimsemiş; ülkesini ve tüm dünyayı ilgilendiren sorunlara duyarlı; problem çözebilen, karar verebilen ve vatandaşlık sorumluluğunun gerektirdiği becerileri kazanmış etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yaşar, 2008). Temel vurgusu vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersinde sorumlu, dünyada olup biten olaylara duyarlı, etkili iletişim kurabilen ve diğer bireylerle anlaşmazlıklarını çözebilen vatandaşların yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu becerileri kazanmış öğrencilerin, çatışma çözme becerilerinin de geliştirilerek barışı savunan bireyler olarak topluma kazandırılması huzurlu bir ortamın oluşturulması bakımından gereklidir. Özellikle toplumdaki artan şiddet olayları düşünüldüğünde, bireylerin bu becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, bu araştırma, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ortaya koyacak bir ölçek geliştirmek; etkili vatandaşlar yetiştirme amacı

bakımından çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine uygun olduğu düşünülen Sosyal Bilgiler dersinde, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planlarının işe koşulmasıyla, öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında meydana gelecek etkiyi belirlemek, etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çatışma durumuna ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini almak ve bu süreçle ilişkin öğretme-öğrenme sürecini derinlemesine incelenmek amacıyla desenlenmiştir.

Çatışmanın Tanımı ve Kapsamı

Çatışma, bireysel farklılıklara sahip bireylerin bir araya geldiği her ortamda yaşanılması doğal ve kaçınılmaz olan bir durumdur. Bu nedenle, günlük yaşamda sürekli karşılaşılabilecek olan çatışmaları olağan ve kaçınılmaz olarak görmek ve çatışma durumunun farkına varmak etkili bir çözüm için büyük önem taşımaktadır.

Bireylerin yaşadıkları çatışmaların farkına varabilmeleri için önce kendi değer sistemlerini oluşturmaları gerekmektedir. Çünkü çatışmalar genellikle düşünceler, inançlar ve değer yargıları ile yakından ilişkilidir (Horney, 1945/2012). Bireysel farklılıklar olarak nitelendirilebilecek olan bu özellikler, olaylara bakış açısını etkileyerek çatışmaların doğmasına neden olabilmektedir.

Çatışmalar toplumsal etkileşimin doğal bir sonucudur. Çatışmada yaşanan gerginliklerin azaltılması ve yapıcı çözüm yollarının bulunması, sağlıklı toplum ve bireyler açısından bir gerekliliktir (Ozan Demir, 2009). Çatışmaları anlamak, çözmek ve insanların çatışma kavramına ilişkin olumsuz düşüncelerini değiştirmek için öncelikle çatışmanın tanımının bilinmesi ve insanlara çatışmanın hangi durumlarda çıkabileceğinin anlatılması gerekmektedir (Ergül, 2008; McClellan, 2005). Çatışma, farklı biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Çünkü bu kavram farklı düzeylerdeki uyumsuzlukları nitelemek amacıyla kullanılmaktadır. Fiziksel şiddet içeren bir kavga da çatışma olarak tanımlanırken, herhangi bir uyumsuzluk ya da sözel tartışma da çatışma olarak tanımlanmaktadır (Karip, 2013). Çatışmanın tanımlanmasında uzmanların kimileri hayal kırıklığına, kimileri kararlara kimileri ise kızgınlık, güvensizlik, reddedilme vb. duygulara odaklanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1979).

Çatışmalar en az iki kişi arasında çıkan zıtlasma, anlaşmazlık ve bir direnç durumu olarak tanımlanabilir (Ricaud-Droisy ve Zaouche-Gaudron, 2003). Başka bir deyişle çatışma; birey, grup ya da örgütler gibi sosyal varlıkların içinde ya da arasında

yaşanan anlaşmazlıklar ve uyumsuzluklar biçiminde ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir (Rahim, 2001). Her iki tarafın yararını içeren yollarla çözülmesi gereken çatışmalar, karşılıklı olarak ortaya çıkan sorunlardır (Johnson ve Johnson, 1996a). Çatışma duygular bağlamında ise kızgınlık, korku, suçluluk, ümitsizlik, kabul edilmeme, taraf tutma ve yanlış anlaşılma gibi duygularla tanımlanmaktadır (McDaniel, 1992). Çatışma, bireyin amaçlarının ve gereksinimlerinin başka bireyler tarafından engellenmesi ya da kendisini olumsuz olarak etkileyeceğini algıladığı durumlarda ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreç doğru algılandığında öğrenme ve üretmeye katkı sağlamaktadır (Dunnette; 1976; Akt: Dinçyürek ve Civelek, 2008; Robbins, 1998; Akt: Din, Khan ve Bibi, 2012; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997/2007).

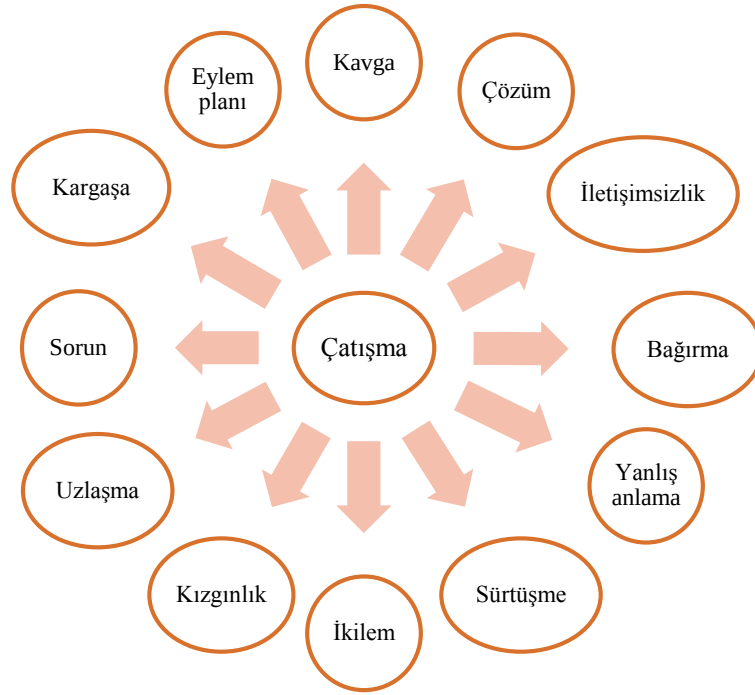
Çatışma, bir ya da birden çok kişinin bir konu üzerinde anlaşamadığı ve bireylerin ya da grupların gereksinimlerinin, dürtülerinin değer yargılarının, bakış açılarının diğerleri ile ters düşmesi, uyuşmaması ya da zıtlaşması durumunda (Özdemir, 2013; Öner, 2006) ya da bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği ya da sınırladığı durumlarda yaşanabilmektedir (Deutsch, 1973; Akt: Akgün ve Araz, 2010b).

Çatışmalar en az iki kişi arasında yaşanan anlaşmazlık ve tartışma durumu olduğu için (Noel, 2008) bireylerin deneyimleri üzerine yapılanmakta ve bireylerin deneyimlerinin yapıcı, işbirlikli, barışçıl, yıkıcı ya da saldırgan olmasından etkilenmektedir (Türnüklü, 2006). Costantino ve Merchant (1996) çatışmayı fazlasının maddi hasarlara neden olması, azının ise yaşamdan ve renkten yoksun çorak bir manzara oluşturması nedeniyle suya benzeterek açıklamışlardır. Suyun insan yaşamı için gerekliliğine vurgu yaparak çatışmanın da gelişmek için uygun düzeyde olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çatışma doğası gereği insanlığın evrensel bir özelliğidir. Kökenlerini ekonomik farklılıklar, sosyal ve kültürel değişim, psikolojik gelişimden alan çatışma, bireylerin amaçları birbiri ile bağdaşmadığında doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Ramsbotham, Woodhouse ve Miall, 2011). Çatışmalar iki ya da fazla kişinin ilişkilerinin birbirlerine bağlı olduğunda ve onlar farklı ilgilere, gereksinimlere, isteklere, düşüncelere, inanışlara ve değerlere sahip olduğunda ortaya çıkan, herkes için geçerli ve kaçınılmaz olan bir anlaşmazlık ve gerilim durumudur (McDaniel, 1992; Quest International, 1994; Akt: Güneri ve Çoban, 2004; Taştan, 2004; Harris, 1998). Ayrıca çatışmalar, seçenekler

arasından birisini tercih etme durumu sonucunda da ortaya çıkan görüş ayrılığıdır (Everard ve Morris, 1990; Akt: İpek, 2003). Bu bağlamda çatışma, bireyin ya da grubun seçenekleri tercih etmede zorlanması ve bunun sonucunda karar verme mekanizmalarında meydana gelen bozulmadır (Öğülmüş, Tarihsiz). Çatışmayı çatışan tarafların kaybetmekten çekindiği ve kaybeden tarafın kazanan taraf olmak istediği, birbiriyle çelişen durumlarda ortaya çıkan bir süreç da olarak tanımlamak olanaklıdır. Kısaca çatışma, düşünceler arasındaki farklılıklar ve düşünceler arasındaki farklılıklar sonucu ortaya çıkan anlaşmazlıklardır (Owens, 1998; Akt: Ayas ve diğerleri, 2010).

Günlük yaşamın bir parçası olan çatışmalar olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilen, kimi zaman yaratıcı kimi zaman ise yıkıcı sonuçları olan, sosyal değişim ve kişisel büyüme için olumlu bir güç olarak düşünülmesi gereken bir kavramdır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1991/2007). Çatışmalar mücadele, anlaşmazlık, tartışma ya da atışma içerebilmektedir. Yapıcı yollarla çözülmesi gereken ve yaşamda sürekli karşılaşılan çatışmalar, bireyler arası ilişkilerin ve bireylerin amaçlarının önemli olduğu durumları kapsamaktadır (Johnson, 2006). Buna göre çatışma kavramıyla ilişkilendirilebilecek sözcükler Şekil 1’de gösterilmiştir (Wheeler, 2004, s.6).



Şekil 1. Çatışma Kavramına İlişkin Sözcükler

Kaynak: Wheeler, E. J. (2004). Conflict resolution in early childhood helping children understand and resolve conflict. Pearson Prentice Hall, s.6'dan uyarlanmıştır.

Çatışma kavramı, anlaşmazlık, uyuşmazlık gibi olumsuz sözcükleri çağrıştıranın yanı sıra, uzlaşma, diğerini anlama, kendini ifade etme gibi sözcükleri de kapsamaktadır (Sünbül, 2008). Çatışmaya ilişkin yapılan tanımlamalar, çatışmanın olumsuz yönlerine odaklanarak çatışmaların kaçınılması gereken bir durum olduğuna ilişkin bir algı yaratmaktadır (McClellan, 2005). Çatışmalar yalnızca savaş ve kavga olarak tanımlanmamalı, çatışmalar aynı zamanda yarışma ve birbiri ile bağdaşmayan düşünceler ya da bu düşünceler sonucunda oluşan zihinsel bir mücadele olarak görülmelidir (Mish ve diğerleri; Akt: Wheeler, 2004). Bu açıdan en kapsamlı anlamıyla çatışmalar, güçlerin karşı karşıya gelmesidir (Kasapoğlu, 2008).

Çatışma üzerine son yıllarda yapılan araştırmaların sosyalleşmeden bireyler arası ilişkiler boyutuna kaydığı görülmektedir. Bu durum, çatışmanın ilişkiler içerisine gömülü olan bağımsız, etkileşimli ve doğal olaylar biçiminde tanımlanmasına neden olmaktadır (Andrews, 2000). Bu bağlamda çatışma kavramına ilişkin temel özellikler şöyle özetlenebilir (Blakeway, 1988; Akt: Erem, 2008):

- Çatışmalar kişiler, ülkeler, toplumlar, gruplar arasındaki önemli ilişkilerde ortaya çıkan, yapıcı ya da yıkıcı olarak sonuçlanabilen doğal bir süreçtir.

- Çatışmaların en önemli nedeni yanlış benlik duygusudur. Ancak bunun dışında birçok nedeni olabilir.
- Çatışmanın türü bulunmaktadır.
- Çatışmalar, etkili iletişim yoluyla yapıcı sonuçlar doğuracak biçimde çözümlenebilir.
- Çatışmalar; üretici yollarla sonuçlandırma, durum analizi yapma, tarafları bir araya getirme, tarafları problem çözme alanına yöneltme, işbirliği yapma, güven yaratma, gözlem yapma, dinleme ve konuşma gibi becerileri kapsayan bir problem çözme sürecidir.

Farklı nedenleri içerisinde barındıran çatışmalar, yapıcı ya da yıkıcı olarak sonuçlanabilmektedir. Ancak olumlu sonuçları da olabilen çatışmalar konusunda bireyler görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar. Bu görüş ayrılıkları şöyle açıklanabilir (Erdoğan, 2008):

- Çatışmalar yıkıcı özelliklere sahip bir süreçtir. Bu nedenle, çatışma durumundan bir an önce kurtulmak gereklidir.
- Çatışma insana özgü bir sonuç olduğu için insanın olduğu her yerde kaçınılmaz bir durumdur.
- Çatışma aynı zamanda yararlanılması gereken bir durumdur. Çünkü çatışmalar sonucunda birlik ve dayanışma, denge ve kararlılık oluşabilir. Bu yolla bireyler sahip oldukları bilgi ve becerilerin yeterli olup olmadığını ölçebilir.

Çatışma bireylerin karşılıklı olarak yaşadığı, özellikle kendi amaçları, değerleri ve ilgileri söz konusu olduğunda ortaya çıkan bir anlaşmazlık durumudur. Bu durumda farklı isteklere sahip bireylerden oluşan sınıflarda da çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır. Öğrenciler sınıflarda kendi istedikleri olmadığında ya da olan olaylar kendi isteklerine zarar verdiğinde öğretmen, öğrenci ve yönetici ile anlaşmazlıklara düşebilir. Öğrencilerin sınıfta yaşadığı çatışmalara ilişkin olarak Türnüklü (2012), öğrencinin dersten sıkılıp ders dışı etkinliklere yönelmek istemesini, öğretmenin ise dersi devam ettirmek istemesini örnek olarak vermiştir. Nash (1997) sınıfta yaşanan çatışmaların özelliklerini şöyle belirtmiştir (Thompson, 1999):

- Çatışma günlük yaşamın doğal bir parçasıdır.
- Çatışma iyi ya da kötü değil, nötr bir durumdur.

- Çatışmalar yaratıcı biçimde yönetilirse öğrenmeye; kötü biçimde yönetildiğinde ise şiddete yol açar.
- Öğrenciler çatışmaları yönetmek için yeni yollar öğrenebilirler.

Çatışmanın Nedenleri

Çatışmaları etkili ve doğru olarak çözümleyebilmek için çatışmaları anlamak, çatışmayı işaret eden durumların farkında olmak ve bu işaretleri tanımlamak gerekmektedir.

Çatışmanın var olduğunu gösteren belirtiler; rahatsızlık, tekrarlanan rastlantılar, yanlış anlama, gerilim ve krizdir. Çatışma yaşayan bir kişinin çatışmanın tam olarak ne olduğunu anlamaması rahatsızlıkla; aynı durumun birkaç kez yaşanması tekrarlanan rastlantılarla; yetersiz iletişim sonucu bir durum hakkında yanlış varsayımlarda bulunulması yanlış anlamayla; bireyin karşısındakini algılama durumunun değişmesi ve ilişkilerin zayıflaması gerilimle; davranışın şiddetle sonuçlanması krizle açıklanmaktadır (Cornelius ve Faire, 1993; Akt: Bilgin, 2008a). Çatışmayı işaret eden bu belirtilerin analiz edilmesi, çatışmalardan kaçınmak yerine onların doğru yollardan çözülmesine yardımcı olacaktır. Çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesi için çatışma kaynaklarının ortaya konulması ve nedenlerinin analiz edilmesi son derece önemlidir.

Çatışmaların doğru olarak belirlenmesi ve yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılması için çatışmanın kaynağının bilinmesi gerekmektedir (Karip, 2013). Bireyin çatışma durumundaki yaşadıkları ya da çatışma durumunu çözme biçimi, çatışmaların altında yatan nedenlerle ilişkilidir. Kişilerin çatışma durumuna ilişkin algıları ve yorumları, onun duruma ilişkin tutumlarının biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Yaşanan çatışmalarda sorunun kendisi aslında kişinin doğasıyla ilgilidir (Türnüklü, 2006). Dökmen (2013) kişiler arası çatışmaların nedenlerini “Başlangıç Faktörleri” biçiminde adlandırarak şöyle açıklamıştır:

- **Biliş:** Bilişsel yaşantılar, diğer insanlarla kurulan iletişimde önemli bir yere sahiptir. Görülenler, duyulanlar, zihinde bunlara verilen anlamlar, bireyin kendisine ve çevresine ilişkin geliştirdiği kalıp düşünceler, kurulacak olan iletişimi büyük ölçüde etkilemektedir.
- **Algı:** Algılama, gerek sözlü iletişimde gerekse sözsüz iletişimde önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanlar yüz ve beden hareketleri, ses tonu gibi uyarıcıları anlamlandırarak çevreye uyum sağlamaktadırlar.

- **Duygu:** İletişimde çatışmalara neden olabilecek önemli etmenlerden biri de vücutta gözlemlenen değişimler olarak tanımlanan duygulardır.
- **Bilinçdışı:** Günlük yaşamda sergilenen çatışmaların nedenlerinden biri de bilinçdışında bulunan ruhsal öğelerdir.
- **Gereksinim:** Güdüler, istek, gereksinim ve dürtülerle ilişkilendirilen bir kavramdır. Güdüler davranışları yönlendirdiğine göre, çatışmaların niteliğini belirleyen etmenlerden biridir.
- **İletişim becerisi:** Çatışmaların büyük bir kısmı iletişimdeki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.
- **Kişisel etmenler:** Cinsiyet, fiziksel görünüm, tutumlar gibi kişisel özellikler çatışmaları etkilemektedir.
- **Kültürel etmenler:** Kişilerin ait oldukları toplumdaki kurallar ve dil, çatışmaları etkileyen kültürel özellikler arasındadır.
- **Roller:** Kişilerin sahip oldukları mesleki ve sosyal roller, çatışmaları yönlendirmektedir.
- **Sosyal ve fiziksel çevre:** Kişilerin davranışları ile sosyal ve fiziksel çevre arasında paralelliklerin bulunması iletişimi etkilemektedir.
- **İletinin niteliği:** Kişilerarası çatışmalara kimi zaman kişilerin kendilerine ait özellikler değil, çevrelerine verdikleri iletiler yol açmaktadır. Başka bir deyişle, iletinin taşıdığı anlam çatışmanın kaynağını oluşturmaktadır.

Kişiler arasında yaşanan çatışmaların nedenleri, bireylerin içsel dünyasından yaşadıkları çevreye kadar pek çok farklılığı içerisinde barındırmaktadır. Çatışmaların nedenlerini Moore (1996) ilişkiler, veriler, çıkarlar, yapısal öğeler ve değerler boyutlarında ele almıştır (Karip, 2013). Bu boyutlar Çizelge 1’de gösterilmiştir.

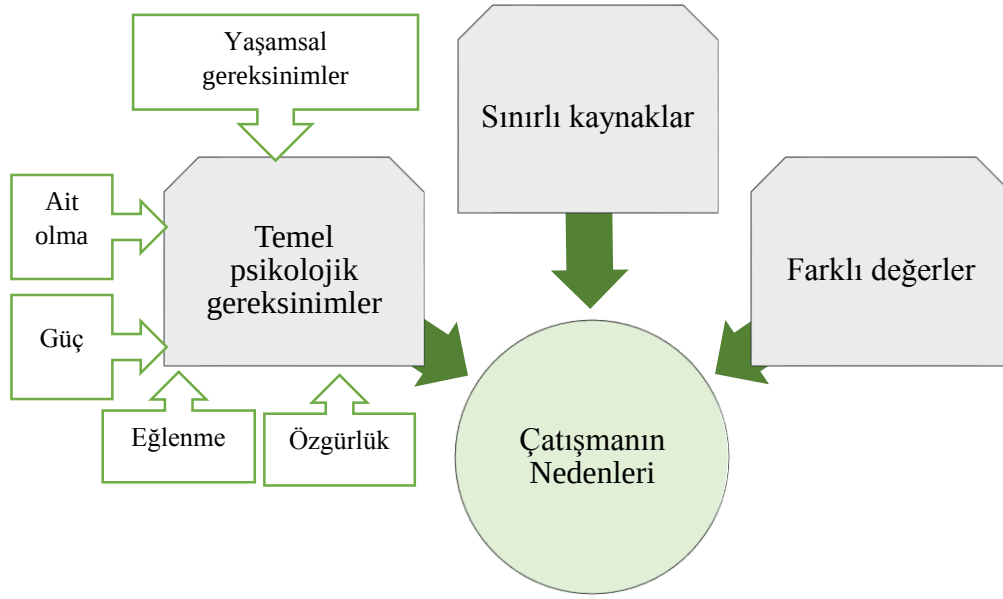
Çizelge 1.

Çatışmanın Nedenleri

Kaynağın ilişkili olduğu boyut	Çatışma kaynakları
İlişkiler	- Aşırı duygusallık - Yanlış algılama, önyargı ve kalıplar - İletişim bozukluğu/zayıflığı - Olumsuz davranışların sürekliliği
Veriler	- Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi - Verilerin farklı yorumlanması - Değerlendirme süreçlerinin farklı olması - Neyin önemli olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	- Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet durumu - İşlemsel çıkar farklılıkları - Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal öğeler	- Yapıcı olmayan davranış ya da etkileşim biçimi - Kaynakların dağılımındaki eşitsizlikler - Yetki ve güç dengesizlikleri - İşbirliğini engelleyen çevresel etmenler - Zaman sınırlılıkları
Değerler	- Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları - Manevi değeri olan amaç ayrılıkları - Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

Kaynak: Moore, C. W. (1996). The mediation process, Jossey Bass Publisher, San Francisco'dan uyarlayan Karip, E. (2013). Çatışma yönetimi. (s.30) Ankara: Pegem Akademi.

Bartos ve Wehr (2002) çatışmanın nedenlerini zıt ya da uyuşmayan amaçlar, dayanışma, örgütlenme, hareketlilik, düşmanlık ve kaynaklar biçiminde belirtmiştir (Kasapoğlu, 2008). Çatışmaların nedenlerine ilişkin yapılan diğer bir sınıflama ise temel psikolojik gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerdir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Bu sınıflama türü Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çatışmanın Nedenleri

- **Temel psikolojik gereksinimler:** Bireyler, yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli olan gereksinimlerini karşılamalıdır. Bireylerin gereksinimleri şöyle açıklanabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Öner, 2006; Tünnüklü, 2012):

- ✓ *Yaşamsal gereksinimler:* Açlık, susuzluk ve uykusuzluğun giderilmesi ile karşılanabilir.
- ✓ *Ait olma:* Sevgi, paylaşma ve başkaları ile işbirliği yapma ile karşılanabilir.
- ✓ *Güç:* Başarılar elde ederek, başkaları tarafından tanınarak ve saygı gösterilerek karşılanabilir.
- ✓ *Özgürlük:* Yaşamda seçimler yapma ve kendini güvende hissetmekle karşılanabilir.
- ✓ *Eğlenme:* Gülerek, şakalaşarak ve oyunlar oynayarak karşılanabilir.

Bu gereksinimlerin tümü eşit derecede öneme sahip olduğu için yeterli düzeyde karşılanması gerekmektedir. Çünkü bu gereksinimler karşılanmadıklarında acı, karşılandıklarında ise zevk vermektedirler. Bireyler gereksinimleri karşılamak için deneyimlerinden yola çıkarak kendileri için en iyi yolu seçmektedirler. Ancak bireylerin bu tercihleri bir başkasının tercihini sınırlayabilir ya da bozabilir. Bu durum, okul gibi sosyal ortamlarda çatışmanın en önemli

kaynaklarından biridir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Bu nedenle, çatışmaları çözebilmek için gereksinimlerin belirlenmesi atılacak ilk adım olmalıdır (Öner, 2006). Örneğin bir grup çocuk kampta ateş yakarak eğlenmek isterken, diğer bir grup ise dinlenmek istemektedir. Bu durumda çocukların arasında farklı gereksinimlerinden kaynaklı çatışma ortaya çıkacaktır (Akgün ve Araz, 2010a).

- **Sınırlı kaynaklar:** Kaynaklar sınırlı olduğunda çatışmalar bunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Türnüklü, 2006). Zaman, para, mal, bilgi, statü vb. nedenler çatışmaya neden olan sınırlı kaynaklar arasındadır (Öğülmüş, Tarihsiz). Bu nedenden kaynaklanan çatışmalar, en kolay çözüme ulaşan çatışmalardır. Çünkü bireyler çıkarları için yarışmak yerine, az olan kaynaklar için işbirliği yapmayı çabuk öğrenmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Bu tür çatışmaların çözülebilmesi için altında yatan gereksinimlerin belirlenmesi gerekmektedir (Öner, 2006). Kaynakların sınırlı olması, okullarda yaşanan çatışmaların en önemli nedenlerinden biridir. Öğrenciler kantin sırasında, bilgisayar ve spor malzemelerinin kullanımında genellikle çatışmalar yaşamaktadırlar (Ergül, 2008).
- **Farklı değerler:** İnançlar, öncelikler ve ilkeleri içeren değerler konusundaki çatışmalar çözümü en zor olanıdır. Çünkü bireyler sahip olduğu değerleri koruma eğilimindedir. Değerler bireylerin tamamlayıcısıdır. Bireylerin sahip olduğu değerlerin çatışması, genellikle kişisel saldırı olarak algılanmaktadır. Bireyler saldırıya uğradığını hissettiklerinde kendi değerlerinden vazgeçmeyerek savunmaya geçmektedirler ve uzlaşmayı bir seçenek olarak görmemektedirler. Değer çatışmalarının temelini, farklı inanç ve ilkelerle açıklanan sosyal farklılıklar (sosyal ve kültürel farklılıklar, fiziksel/zihinsel özellikler) oluşturmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Bunker, 2002; Stevens, 1998). Bu durumda kültürel, dini ve ırkla ilgili konular çatışmaların yaşanmasına neden olacaktır. Çünkü birinin bu konuda olumsuz konuşması ya da karşı tarafın konuşulanları yanlış yorumlaması bu konudaki çatışmaların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Basit ve diğerleri, 2010). Değerlerin farklı olmasından kaynaklanan çatışmalara zengin bir ailenin çocuğunun fakir bir aile çocuğuyla yalnızca fakir olmasından kaynaklı olarak arkadaşlık yapmaması

örnek olarak gösterilebilir (Akgün ve Araz, 2010a). Bu tür sosyal farklılıklar kimlik bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle, etnik, bölgesel ve dinsel vb. değerler konusundaki çatışmaların yapıcı çözümü oldukça güçtür (Türnüklü, 2006). Öğrenciler arasındaki farklılıklar aralarında yıkıcı sonuçları olan yarışmalara, güç mücadelesine, bencilliğe ve ukalalığa neden olabilir. Okulda yaşanan bu yarışma durumu, çatışmanın şiddet içermesi ile sonuçlanabilir (Mallum, 2005). Değerler benlik duygusunun ayrılmaz bir parçasıdır. Değerler söz konusu olduğunda genellikle bireyler uzlaşma yoluna gitmemektedirler (Stevens, 1998). Ancak taraflar değer farklılıkları nedeniyle birbirlerini reddetmemeyi öğrenebilirlerse, sorun daha iyi biçimde çözülebilir (Öğülmüş, Tarihsiz).

Çatışmanın kaynaklarını ortadan kaldırmak zordur. Ancak çatışmanın kaynağının farkında olmak, çatışmaya giren taraflar için doğabilecek yıkıcı sonuçları önleyebilir (Güner, 2007). Özellikle öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların nedenlerini, çözüm stratejilerini ve sonuçlarını anlamak, barışçıl ve olumlu sınıf ortamlarının oluşturulmasına önemli katkı sağlar (Wheeler, 2004). Bu nedenle, okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerinin bilinmesi öğrenciler arasında yaşanan olumsuzlukların azalmasına yardımcı olacaktır.

Çatışma sürecinde duyguların gittikçe artması, tehdidin algılanması, çatışmaya birçok kişinin katılmasıyla olayların büyümesi, tarafların uzlaşma becerilerine sahip olmaması gibi durumlar çatışmanın büyümesine neden olmaktadır (Öner, 2006). Öğrenciler genellikle kıskançlık, birbirine sevgi ve saygı göstermeme, rekabet ve hoş olmayan sözler söyleme gibi nedenlerle çatışmalar yaşamaktadırlar. Öğrenciler arasında çatışmaların yaşanmasının bir başka nedeni de toplumda artan şiddet olaylarıdır (Türnüklü, 2012). Öğrencilerin okulda aynı sosyal çevre içinde olmaları, oynadıkları oyunlarda kimin gruba dâhil olacağı ve hangi rolleri alacağı, oyunun kurallarının ne olacağı ya da top, kalem ve oyuncaklar gibi araçların yeterince olmaması sayılabilecek diğer çatışmaların nedenleri arasındadır (Andrews, 2000; Stevens, 1998). Sınıf içerisinde bir çatışmanın başlangıç noktası, bir öğrencinin ulaşmak istediği amacın diğeri tarafından engellenmesi ve öğrencilerin yaptıkları ya da yapamadıkları istekleridir. Bu durumda çatışma, bir nesneye sahip olma ya da bir oyunda oynamak

istemediği halde arkadaşı tarafından zorla oyuna alınma biçiminde ortaya çıkabilir (Bedir, 2008).

Sınıflar öğrencilerin farklı çalışma yolları geliştirdikleri karmaşık yerlerdir. Öğrenciler sınıf ortamında birbiriyle etkileşim halinde olduklarından sahip oldukları farklılıklar çatışmalara neden olmaktadır (Basit ve diğerleri, 2010). Farklı öğrencilerin gün boyu iletişim halinde oldukları sınıf ortamında yaşanan çatışmaların nedenleri şöyle belirtilebilir (Kreidler, 1984; Akt. Bilgin, 2008a; Erdoğan, 2008):

- **Yarışmacı ortam:** Rekabet ortamı çatışmalara yol açan en önemli nedenlerden biridir. Bu sınıflarda kazanmak çok önemli olduğu için herkes kendini düşünmektedir.
- **Hoşgörüsüz ortam:** Hoşgörünün olmadığı sınıf ortamında öğrenciler esnek ve nazik olmadıkları için birbirlerinin elde ettiği başarıları kıskanmaktadırlar. Öğrenciler kültürel farklılıkları da hoşgörü ile karşılayamazlar.
- **İletişimin zayıf olması:** Bu ortamlar çatışmanın yaşanması için elverişlidir. Yaşanan çatışmalar, öğrencilerin birbirlerini yanlış anlamalarından ve isteklerini nasıl anlatacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.
- **Duyguların yanlış yollarla ifade edilmesi:** Duygular çatışmaların nasıl ilerleyeceğinin doğrudan belirleyicisi durumundadır. İnsanlar duygularını iyi analiz edemediklerinde kızgınlıklarını saldırgan yollarla ifade etmektedirler.
- **Çatışma çözme becerilerinin yetersizliği:** Bu konuda eğitim almamış öğretmen ve öğrenciler çatışmaları yaratıcı yollarla çözememektedir. Anne-babalar ve akran grupları çatışma durumlarında saldırgan davranışları ödüllendirmektedirler.
- **Öğretmenin gücünü yanlış kullanması:** Sınıfın katı kurallarla yönetilmesi, sınıfta korku temelli ve güvensiz bir ortam oluşturulması, öğretmenin aşırı yüksek beklenti içerisinde olması öğretmenin sınıf içerisinde gücünü yanlış kullandığının göstergesidir. Aynı zamanda öğrencilerin sık sık denetlenmesi de güvensiz bir ortam oluşturacağı için çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.
- **Görev ve sorumlulukların karmaşık olması:** Öğrencilerin görevlerinin sınırını bilmemesi ve çalışma alanlarının karmaşık olması çatışmalara neden olabilir. Ayrıca kimi öğrencilerin belli görevleri yerine getirmesi kimi öğrencilerin ise yerine getirmemesi de çatışmaların nedenleri arasındadır.

- **Sınıftaki kaynakların sınırlı olması:** Derslerin işlenmesinde kullanılan araç-gereçlerin az olması, öğrenciler arasında çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.
- **Sınıfın kalabalık olması:** Sınıfların öğrenci sayısı bakımından kalabalık olması sınıf içi çatışmaların nedenleri arasındadır.
- **Bireysel farklılıklar:** Sınıfta bulunan bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan farklı olması bu ortamda çatışmaların yaşanmasına neden olabilir. Öğrencilerin kendilerini algılayış biçimleri de çatışmaların yaşanmasına yol açabilir.

Farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan çatışmalar, evde aile üyeleri, iş yerinde iş arkadaşları, okullarda sınıf arkadaşları arasında ve bireylerin olduğu her ortamda yaşanabilmektedir (Pollan ve Wilson-Younger, 2012). Çatışmanın olumlu olarak çözülmesi kullanılan yöntem ve çatışmanın yaşandığı çevre ile yakından ilişkilidir (Bilgin, 2008a).

Çatışmanın yaşanabileceği ortamlar arasında yer alan aileler ve okullar çocuğun nefret ve sevgi duygularının gelişiminde önemli kurumlardır. Aileler çocuklarını daha erken yaşlarda ve daha derinden etkilemektedir. Okullar ise çocuklara kazandırdıkları deneyimler ile çocuğun erken yaşta edindiği eğilimleri geliştirebilir (Deutsch, 1993). Çocukların çatışma yaşadığı ortamlara sokak ve sanal ortamı da eklemek gerekmektedir.

Çatışmaların yaşandığı bu ortamlar şöyle açıklanabilir:

- **Aile:** Ev, aile üyelerinin birlikte yaşadıkları ve birbirlerinin bakımlarını sağladıkları ortamdır (Wheeler, 2004). Aile ise bireyin yaşamı üzerinde doğumdan önce başlayan ve ömrünün sonuna kadar etkisini sürdüren ve kişisel, ruhsal, toplumsal olarak biçimlenmesini sağlayan kurumdur (Erem, 2008). Aile kişiler arası etkileşimin yoğun yaşandığı bir ortamdır. Aile içerisinde çocuklarla anne-babalar arasında ya da çocukların kendi aralarında etkileşimi söz konusudur. Sürekli etkileşim halinde bulunan aile üyeleri arasında anlaşmazlık ortaya çıkabilir (Öğülmüş, Tarihsiz). Bu nedenle çocuklar, okullarda olduğu gibi, evlerinde de doğal olarak çatışmalar yaşamaktadırlar. Aile içinde yaşanan bu çatışmaların olumlu ya da olumsuz sonuçları olabilmektedir. Özellikle kardeşler arasında yaşanan çatışmalar arkadaşlar arasında olan çatışmalardan

daha karmaşıktır (Wheeler, 2004). Aile içinde gençler ve anne-babalar arasında da rol farklılıklarından kaynaklı olarak çatışmalar yaşanabilmektedir (Gözcü, 2008). Aynı zamanda aile içinde bireylerin olayları farklı değerlerle, algılarla, gereksinimlerle, inanışlarla ve tutumlarla yorumlaması da çatışmalara neden olmaktadır (Pearson, 1989; Akt: Thompson, 1999). Bu durumda ailelerin çatışma durumunda nasıl davrandıkları önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar ve gençler, yetişkinlerin çatışmaları nasıl çözümlediklerini gözleyerek taklit etmektedirler. Dolayısıyla anne babaların çocuklara bu konuda model olmaları gerekmektedir (Öğülmüş, Tarihsiz). Ailelerin çocukların çatışmaları ile baş etme tutumları şöyle açıklanabilir (Wheeler, 2004):

- ✓ *Güvenilir*: Demokratik, problem çözmeyi destekleyen, iletişimi önemseyen, sınırları ve beklentileri belirleyen, çocuklara karar verme olanağı sağlayan, istekte bulunan ve duyarlı
- ✓ *Otoriter*: İsteğe bağlı kurallar oluşturan, cezaya başvuran, çocukları kısıtlayan, istekte bulunan ancak duyarsız
- ✓ *Hoşgörülü*: Çocukların davranışlarında bazı kuralları olan, hoşgörülü ya da ihmalkâr olabilen, istekleri olmayan ancak genellikle duyarlı
- ✓ *Taraf olmayan*: İhmalkâr, istekleri olmayan ve duyarsız

Aileler çocuklarıyla yaşadıkları çatışmalarda farklı roller edinebilirler. Bu roller benimsedikleri aile modeli ile ilişkilidir. Ancak çocuklarının çatışmaları yapıcı olarak çözmelerinde onların tutum ve davranışları önem taşımaktadır.

- **Okul**: Okulların, toplumun küçük bir örneği olmasından dolayı toplumdaki şiddet okullara da yansımaktadır. Aynı zamanda okullar, öğrencileri toplumdaki şiddetten koruyan güvenli yerler olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1996b). Okullar inanç, bilgi vb. yeterliklerin deneyimlerle öğrenildiği yerler olmalıdır (Smith-Sanders ve Harters, 2007). Okulların amacı öğrencileri toplumun bağımsız bireyleri olarak yetiştirmektir. Okullar, öğrencilere yalnızca konu alanlarını öğretmezler; aynı zamanda onlara demokratik toplumun bir parçası olabilmek için gerekli özellikleri geliştirirler (Sarı, Sarı ve Ötünç, 2008). Okullar, kültürel özgeçmişleri, duygusal, biyolojik ve zihinsel açıdan gelişim düzeyleri, algılama, kavrama ve anlama düzeyleri, değer, gereksinim, inanç, tutum ve kişilik özellikleri farklı olan öğrencilerin paylaşımda bulundukları ortamlardır

(Türnüklü, 2006). Öğrencilerin gelişim düzeylerinin farklı olması, kendi aralarında bireysel farklılıklarının olması (Sargın, 2010), öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemine özgü yaşadıkları değişimler (Gündoğdu, 2010) gibi etmenlerin etkisi altındaki birçok öğrencinin aynı ortamda zaman geçirdiği okullarda tüm beklentilerin yerine getirilmesinin zor olması nedeniyle kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşanmasını doğal ve kaçınılmaz kılmaktadır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a; Türnüklü ve diğerleri, 2009b). Çünkü okullarda ve sınıflarda birbirini yanlış anlayan ya da anlamayan öğrencilerin olması olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Sarı, 2005). Okullarda öğrencilerin oyun sırasında kiminle oynayacağı ve yemekte kiminle oturacağıyla ilgili sorun yaşanması, yazı yazarken kollarının birbirine çarpması, öğretmenin bir öğrenciye aferin demesi, birbirlerinin eşyalarına izinsiz dokunmaları, birbiri ile alay etmeleri ve kıskançlık gibi pek çok nedenden dolayı çatışmalar yaşamaktadır (Johnson ve Johnson, 2005; Ergül, 2008). Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından genellikle problem olarak görülmekte ve öğrencileri disipline etmek için çatışma çözümüyle eşit sayılan stratejiler kullanılmaktadır. Bu duruma öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde öğretmenlerin ve yöneticilerin hakem olarak kullanılması örnek olarak verilebilir (Sweeney ve Carruthers, 1996). Okulların toplumun belirleyicisi olan kurumlar olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu çatışmaların çözümünde geleneksel yöntemlerin kullanılması, barışçıl okulların oluşturulmasında yetersiz kalmaktadır. Okulların barışçıl ortamlara dönüşmesi öğrencilerin barışçıl bir dünyaya hazırlanması ve okullardaki şiddetin azalması için bireylere çatışmaları yıkıcı yollarla çözmek yerine yapıcı yollarla çözecek becerilerin öğretilmesi gerekmektedir (Öner, 2006; Kaçmaz, Türnüklü ve Türk, 2011; Deutsch, 1993). Bu nedenle, okullarda çocuklara paylaşma ve işbirliği öğretilmeli ve öğrenciler arasında olumlu bağların kurulması sağlanmalı (Bilgin, 2008a), onların birbirlerine ve farklılıklara hoşgörülü olmasına yönelik politikalar benimsenmelidir (Öğülmüş, 2006). Çatışmaları çözümleyebilmek okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer bireylerin demokratik tutumlarına bağlıdır (Sarı, Sarı ve Ötünç, 2008). Öğretmenler, yetişkinler ve öğrenciler okullarda yaşadıkları

çatışmaları analiz edebilir ve tanımlayabilirler (Hakvoort, 2010). Çatışma çözümüne yönelik programlarla okullar, daha güvenilir ve kaliteli öğrenme için olanakların sağlandığı (Stevahn, Johnson ve Johnson, 2002) sınıflar ise yıkıcı çatışmaların önleildiği, yapıcı çatışmaların yapılandırıldığı, desteklendiği, öğretimi ve sınıf yaşamını geliştirildiği yerler olmalıdır (Johnson ve Johnson, 2004).

- **Sokak:** Çocukların okul ve ev dışında zamanın büyük bölümünü geçirdiği sokak, onların akranı ya da akranı olmayan birçok kişiyle iletişime geçtikleri bir ortamdır. Çocuklar bu ortamda oyun oynarken oyunun kurallarını bozma, oyuna alınmama, oyunu kaybetme, farklı oyunları tercih etme gibi nedenlerden dolayı çatışmalar yaşamaktadırlar (Zengin, 2008). Oysa, barışçıl çözüm yollarını bilen çocuklar bu çatışmaların da üstesinden gelmektedir.

- **Sanal ortam:** Bireyler arasında yüz yüze yaşanan çatışmalar sanal ortamlarda da yaşanmaktadır. İnternette en yaygın olan çatışma biçimi, sözel saldırganlık biçimindedir. Yaşanan bu çatışmalar tartışma forumlarının yanı sıra elektronik posta yoluyla da gerçekleşmektedir (Wallace, 1999; Akt: Kaypakoğlu, 2010).

Çatışmalar, bireylerin bir arada yaşadığı ortamlarda istek ve gereksinimlerinin uyuşmamasından kaynaklı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bireyler arasında sürekli bir iletişimin olması çatışmaların yaşanmasını doğal kılmaktadır. Bu durumda çatışmaların engellenmesi yerine etkili çözümler bulunması önem kazanmaktadır. Çözümlerin sonuca ulaşabilmesi için çatışmaların nedenlerinin yanı sıra türlerinin de bilinmesi gerekmektedir. Çatışmalar kaynağı ve düzeyi gibi noktalar ele alınarak farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır.

Çatışmaların Sınıflandırılması

Çatışmalar aile üyeleri arasında, kurum içinde, toplumda ve küresel düzeyde yaşanabilmektedir (Chislet, 2005). Çatışmalar gruplar, organizasyonlar ve uluslararasıda yaşandığında makro; kişinin kendi içinde, kişilerin ya da küçük grupların arasında yaşandığında ise mikro olarak ele alınabilir (Bilgin 2008). Birey ve gruplara ilişkin çatışma durumlarını Rahim (2001) bireyler arası, birey içi, gruplar arası ve grup içi biçiminde sınıflandırırken, Wheeler (2004) birey içi ve bireyler arası biçiminde sınıflandırmıştır. Farklı bir sınıflandırma biçimi ise yalancı, örtük ve gerçek

biçimindedir. Yalancı çatışmada yanlış anlamalar, güvensizlik ve iletişim eksikliği söz konusu iken, örtük çatışmada hiçbir çatışma işareti yoktur. Gerçek çatışmalarda ise ilgi, değer ve gereksinimler söz konusudur (Cascon, 2001; Akt:Bilgin, 2008a). Çatışmanın sonuçları düşünüldüğünde ise çatışmalar yapıcı ve yıkıcı çatışmalar biçiminde sınıflandırılabilir. Yapıcı çatışmalar karşılıklı problem çözme ve iletişimi içerirken, yıkıcı çatışmalar ise tehdit, zorlama ve gerginlik içermektedir (Wheeler, 2004). Dökmen (2013) ise çatışmaları şöyle sınıflandırmaktadır:

- **Aktif çatışma:** Bu tür bir çatışma kişilerin birbirlerinden hoşlanmamaları ve birbirlerine kızmaları durumunda ortaya çıkmaktadır. Çatışmaya taraf olan kişiler birbirlerinin ne söylediklerini dinlemeden karşılıklı eleştiri ve kavgaya yönelmektedirler. Genellikle bu tür çatışmalarda görünür bir neden bulunmamaktadır.
- **Pasif çatışma:** Bu tür çatışmada kişiler herhangi bir nedenden dolayı iletişim kurmamaktadırlar. Kimi zaman pasif saldırganlığa dönüşebilen bu tür çatışmalarda “inat olsun diye bir şey yapmamak” söz konusudur. Kendi içlerinde de bir tür çatışma yaşayan bu kişiler öncelikle içlerindeki çatışmaları çözümlmek zorundadır.
- **Varoluş çatışması:** Bir kişinin karşısındakinin sözlerini yanlış anlaması ya da yanlış bir ileti vermesi varoluş çatışmalarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bu tür çatışmalarda kişilerin dikkati karşısındakinin değil, kendisindedir. Varoluş çatışmaları kişilerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanabileceği gibi içinde yaşanılan kültürden ya da karşılıklı oluşturulan iletişim ortamından da kaynaklanabilir.
- **Tümden reddetme çatışması:** Bu tür çatışma kişilerin kendilerine yöneltilen iletiyi tümden reddetmesi ya da tamamen aksi bir görüşü savunması durumunda yaşanmaktadır. Bu tür davranış sergileyen kişiler kolay çözüme ulaşmayı tercih etmekte ve ayrıntıları dikkate almamaktadırlar. Çünkü burada karşısındakinin görüşlerini sorgusuz reddetme eğilimi vardır.
- **Önyargılı çatışma:** Bu çatışma türünde kişiler konuya ilişkin bir önyargı edinmişlerdir. Kişiler tartışmaları sırasında görüşlerini değiştirmezler, çünkü önyargılarını savunmayı tercih etmektedirler.

- **Yoğunluk çatışması:** Kişilerin görüşleri arasında kısmen uyuşma olması durumunda bu tür çatışmalar yaşanmaktadır.
- **Kısmi algılama çatışması:** Kişilerin kendilerine gönderilen iletilerden bir kısmını algılaması durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür.
- **Alıkoyma çatışması:** Bu tür çatışmada kişi karşısındaki kaynaktan iletiyi doğru olarak alır ancak üçüncü kişiye doğru olarak iletemez. Yani bu durumda kişi isteyerek ya da istemeyerek iletiyi değişikliğe uğratmaktadır.

Çatışmalar, çatışmanın kaynakları, çatışmaya neden olan durumlar ve çatışmanın öncesinde kişiler arasında yaşanan olaylar dikkate alınarak sınıflandırılabilir.

Çatışmanın kaynağına göre yapılan sınıflandırma şöyledir (Rahim, 2001; Karip, 2013):

- **Duyuşsal çatışma:** Kişilerin bir problem durumunda duygularının incinmesi (McCorkle, 2008) ve farklı duygulara sahip olması sonucu ortaya çıkan çatışma türüdür.
- **Çıkar çatışması:** Sınırlı miktardaki kaynaktan kimin nasıl yararlanacağı ya da problemin nasıl çözüleceği konusunda yaşanan çatışma türüdür.
- **Değer çatışması:** Kişilerin bir konuya ilişkin inançlarının, ilkelerinin, önceliklerinin ve değerlerinin farklı olması durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür (Bunker, 2002). İki öğretmen okulda dayanın yeri konusunda yaşadığı durum bir değer çatışması örneğidir. McCorkle (2008) bu çatışma türünün çözümünün çok zor olduğunu, çünkü kişilerin değerlerini kimlikleri ile bağdaştırdığını ifade etmiştir.
- **Bilişsel çatışma:** Kişilerin düşünme süreçlerinde ve algılarında farklılıkların olması ve mantıksal uyumsuzlukların ortaya çıkmasında durumunda yaşanan çatışma türüdür.
- **Amaç çatışması:** Kişilerin bir konuya ilişkin farklı amaçlarının olması durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür.
- **Esas çatışma:** Görev ve işle ilgili önemli konularda yaşanan çatışma durumudur. Bilgiyi farklı yorumlamadan öte, bilgi üzerinde görüş farklılıklarının olmasıyla ilgilidir.
- **Gerçekçi ya da gerçekçi olmayan çatışma:** Gerçekçi çatışmaların amaçlar, değerler, görevler gibi bir nedeni varken; gerçekçi olmayan çatışmalar gerilimi azaltmak ya da düşmanlığı ifade etmek gibi ihtiyaçlardan kaynaklanabilir.

- **Kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış çatışmalar:** Kurumsallaşmış çatışmalarda taraflar önceden belirlenen kurallara göre hareket ederken, kurumsallaşmamış çatışmalarda belli kurallar bulunmaz ve ilişkilerin sürekliliği söz konusu değildir.
- **Cezalandırıcı çatışma:** Bu çatışmada amaç zarar vermektir. Kişiler arasında yaşanan bu çatışmada taraflar karşı taraftakinin kaybını kendi kazancı olarak görmektedir.
- **Yanlış atfedilen çatışma:** Çatışmanın nedeni yanlış kişi ile ilişkilendirilir. Bir öğretmenin çalıştığı okuldan başka bir okula atanması Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılmasına karşın öğretmenin okul müdürünü suçlu olarak görmesi bu türe örnektir.
- **Yanlış yöneltilen çatışma:** Bu çatışma türünde taraflar eylemlerini çatışmanın içinde olmayan başka bir tarafa yöneltirler. Öğrencinin başarısız olduğu bir derste başarısızlığını öğretmeniyle ilişkilendirmesi bu çatışma türüne örnek olarak verilebilir.

Çatışmaların sınıflandırılmasında kişinin algılayış biçimi, yaşanan olaylar, kurum kültürü gibi öğelerin etkili olduğu söylenebilir. Johnson ve Johnson (1991) ise çatışmaları şöyle sınıflandırmaktadır (Bedir, 2008; Sünbül, 2008):

- **Tartışma:** Kişilerin bilgi ve düşünceleri farklı olduğunda anlaşmaya çalışmaktadırlar. Ancak anlaşamadıklarında tartışma ortaya çıkmaktadır.
- **Kavramsal çatışma:** Kişilerin zihninde bulunan bilgi ile öğrendiği yeni bilginin uyuşmaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu çatışma türü kişide bilimsel bir merak doğurmaktadır.
- **Çıkar çatışması:** Kişilerin farklı amaçlara ulaşmak için gösterdikleri davranışların birbirini engellemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür çatışmalarda kişilerin birbirlerine isteklerini dile getirmeleri gerekmektedir. Bilgisayar, kitap, araba vb. nesneleri kullanmak, para, kıyafet, bilgisayar oyunu vb. nesnelere sahip olmak, ne yapılacağına karar vermek, ne yenileceğine karar vermek vb. durumlarda ortaya çıkmaktadır (Johnson, 2006).
- **Gelişimsel çatışma:** Kişilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin bir gereği olarak, karşısındaki kişilerle istek, beklenti ve bakış açılarının farklı olması nedenleriyle yaşanan çatışma durumlarıdır.

Öğrencilerin okullarda yaşadıkları çatışma türleri, farklı gereksinimlerinden ve okul ortamından kaynaklı olarak birbirinden farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar okullarda arkadaşlarının arasında kabul edilme ya da reddedilme durumlarında, yarışma ve takım oyunlarında ve sınıfta zorbalık durumlarının yaşanmasında çatışma yaşayabilmektedir (Wheeler, 2004). Okullarda, öğrenciler fiziksel ve sözel şiddet, kavga, oyun sırasında çatışma, ilgi, tercih ve değer çatışmaları, kaynaklara ulaşma, akademik çalışmalar, küfür, aşağılama, isim takma gibi farklı konularda çatışmalar yaşamaktadırlar (Johnson ve Johnson, 2004; Johnson ve Johnson, 1996a; Johnson ve diğerleri, 1996; Johnson ve Johnson, 1996b; Törnükü, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların kendiliğinden ortadan kaybolmasını beklemek yerine okulu daha barışçıl bir duruma getirmek için çatışmaların şiddetten uzak biçimde çözülmesi gerekmektedir. Öğrenciler kızgınlık, düşmanlık ve şiddet içeren durumlarla karşılaştıklarında çatışmaya ilişkin önyargı oluşturmaktadırlar. Ancak öğrencilerin çatışmaları öğrenme, problem çözme, bakış açısını anlama gibi konular ele alınarak yönetildiğinde ise çatışmanın farkında bile olmamaktadırlar. Okulların barış ortamına sahip olması için öğrencilere çatışma çözme becerilerini kazandırmanın yanı sıra sosyal becerilerin de kazandırılması yoluna gidilmektedir (Johnson ve Johnson, 2004; Johnson ve Johnson, 1996a). Öğrenciler, özellikle gereksinimlerine yönelik çatışmalarda, gereksinimlerine ilişkin iletişim kurma olanağına sahip olduklarında çatışmaların olumlu olabileceğini öğrenebilmektedirler (Chislett, 2005). Bu nedenle, çatışmaların gelişimi desteklemesi için çatışmaya ilişkin olumsuz bakış açılarının değişmesi gerekmektedir. Bu bakış açısının değişmesi ise yapıcı çatışma çözme süreçlerinin ele alınmasıyla ise gerçekleşebilmektedir (Ozan Demir, 2009). O halde okullarda yaşanan çatışmaların olumlu sonuçlar doğurabilmesi ve yapıcı çatışma çözme yaklaşımlarının kullanabilmesi için çatışmaların doğasından yararlanmak gerekmektedir.

Çatışmaların Olumlu ve Olumsuz Yönleri

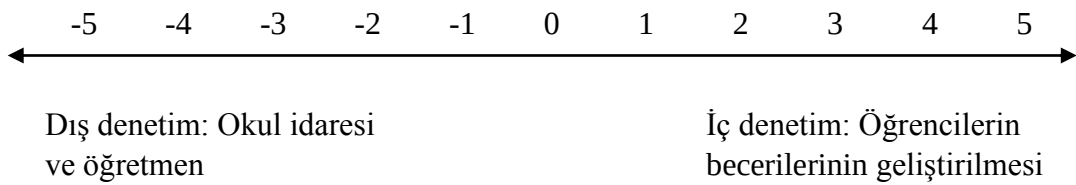
Çatışmalar kötü durumlara neden olduğu gibi iyi durumlara da neden olabilir (McDaniel, 1992). Öğrencilerin çatışmanın olumlu yönünün farkına varmasını sağlamada, öğretmenlerin çatışmaya olan bakış açıları çok önemlidir. Öğretmenler okullarda çatışma çözme konusunda model olmalı (Schrumpf, Crawford ve Bodine,

1997/2007) ve bunu öğrencilerine öğretmelidir. Çünkü öğrenciler okulda öğrendikleri matematik, fizik gibi derslerin bilgilerinden her yerde yararlanamazlar, ancak, geliştirdikleri çatışma çözme becerilerinden her yerde yararlanabilirler (Türnüklü, 2012). Ayrıca çatışmaların sınıf içerisindeki önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklarda çatışma çözme becerilerinin gelişimini hangi ortamların destekleyebileceği, öğrencilerin büyüme-gelişimlerini desteklemek ve onların bağımsız problem çözen bireyler olmasını sağlamak için nasıl çatışma durumlarını oluşturacağı sorularını yanıtlanması gerekmektedir (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins, 2002). Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanması öğrencilerin işbirliğine önem vermesini sağlamaktadır. Dolayısıyla işbirliği yapmasını öğrenen öğrenciler stresten uzak durmakta, sıkıntılarla baş edebilmektedir (Girard ve Koch, 1996; Akt: Taştan, 2004). Çatışmalar öğrenme etkinlikleri ile birlikte verilirse, öğrenciler çatışmayı çözme yollarını uygulama olanağı bulabilmektedirler (Bickmore, 1997). Bu nedenle, çatışma çözme becerilerinin planlı ve programlı etkinliklerle eğitim ortamlarında geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimciler, öğrencilerin okulda yaşadığı deneyimlerin kişilerarası çatışmayı yapıcı bir şekilde yönetmek için gerekli eğitimleri içermesi gerektiğini belirtmektedir (Johnson ve diğerleri, 1995). Ancak kimi öğrenciler, çatışmalarda statü kazanma, değer gören sosyal normları sürdürme, kendini zorba öğrencilere karşı koruma, eğlenceli deneyimler yaşama gibi nedenlerle şiddet ve kavgayı gerekli görmektedir. Bunun yanı sıra çatışmalar, öğrencilere davranışlarını düzenleme, çatışma çözme becerilerini geliştirme, kendilerini koruma, sosyal ilişkileri artırma, ahlaki değerlerini yeniden belirleme vb. olanaklar tanımaktadır. Bazı öğrenciler çatışmaya girmekten, izlemekten, çatışma konusunda tartışmaktan hoşlanmaktadır. Buradan hareketle öğrencilere çatışma sırasında doğrudan kavga etmemesi gerektiğini söylemek etkili bir yol değildir (Johnson ve Johnson, 1996a). Sınıf öğretmenlerinin kızgın ya da yıkıcı davranışlara sahip öğrencilerle karşılaştıklarında genellikle çok az seçenekleri olmaktadır. Buna ek olarak, uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak için alınan yönetimsel kararlar ise çoğunlukla cezalandırıcı olmakta ve bu durum ya öğrenciyi okuldan uzaklaştırma ya da farklı okullara yönelmeyle sonuçlanmaktadır (Daunic ve diğerleri, 2000). Çatışmaların kişilere yarar sağlayacak şekilde çözülmesinin yolu onlara bu becerileri öğretmektir.

Öğrencilere çatışma çözme becerilerini öğretmek, onların çatışmaları yapıcı olarak ele alarak için başkalarının düşüncelerini önemseyen paradigmalara yönelmelerini sağlayacaktır (Lincoln, 2001). Çatışmaların yapıcı olarak çözülmesinin kişiye yararlar sağladığı yararlar çatışmalar oldukça önemli görülmektedir. Bu bakımdan okullarda derslerdeki tartışmalar öğrenme sürecinin temelini oluşturmakta; öğrencilerin birbiri ile iletişim kurmaları ve birbirlerinin düşünceleri üzerinde akıl yürütmeleri etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Dobbs, Primm ve Primm, 1991; Akt: Taştan, 2004). Öğrencilerin düşünceleri, varsayımları ve çıkardıkları sonuçlar arasındaki anlaşmazlıklar, öğretim sürecinin önemli kaynaklarından. Öğrencilere olanaklar sağlandığında, okullardaki çatışmalar kavramlara ilişkin çatışmaların yaşanmasına, merak duygusunun oluşmasına, öğrencilerin bir bilişsel ve ahlakî gelişim basamağından diğerine geçmesine, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1979). Çatışmaların yıkıcı olarak sonuçlanması ise öğrencilerin güvenli bir ortamdan yoksun kalmasına ve okul başarısının düşmesine neden olmaktadır (Mutluoğlu ve Topses, 2012).

Okullarda çatışmalar, okul yönetimi ve öğretmenlerin müdahalelerinin ve ödül-cezalarının kullanıldığı dış denetim ya da öğrencilerin kendi davranışlarına, yeterliklerine ve becerilerine önem veren, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini ön plana alan iç denetim yoluyla çözümlenmektedir (Johnson ve Johnson, 2005). Bu çözümleme biçimleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Dış Denetim ve İç Denetim

Kaynak: Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996a). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6) s.9'dan uyarlanmıştır.

Çatışma çözümünde okullar iç denetime önem vermelidir. İç denetim müzakere ve arabuluculuğu içermektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimini içeren dış denetim ve cezalar son seçenek olabilir (Travers, 1980; Akt: Sakoian, 2005). Çatışmaların okul

ortamında nasıl çözümleneceği, sonuçlarının yapıcı ya da yıkıcı olması, okulların çatışmaya bakış açısı ile yakından ilişkilidir. Ancak okulların bazıları çatışmaya olumlu yaklaşırken bazıları ise olumsuz yaklaşmaktadır. Bu durum Çizelge 2’de şöyle gösterilmiştir (Johnson ve Johnson, 2005):

Çizelge 2.

Çatışmaya İlişkin Okulların Bakış Açıları

Çatışmaya ilişkin olumsuz bakış açısı	Çatışmaya ilişkin olumlu bakış açısı
Çatışmayı bir bütün olarak görme	Çatışma türlerini tanıma
Çatışmayı bir problem olarak görme	Çatışmayı çözümün bir parçası olarak görme
Çatışmadan kaçınma	Çatışmaları destekleme
Çatışmanın doğasında yıkıcılık olduğuna inanma	Çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı sonuçlarını yönetim biçiminin belirleyeceğine inanma
Çatışmayı önemsiz olarak görme	Çatışmaların önemli olabileceğine inanma
Çatışmaların, korku, endişe ve güvensizlik yarattığını düşünme	Çatışmaların heyecan yarattığını, insanların bir konu üzerinde yoğunlaşmalarını sağladığına inanma
Çatışmaları bastırabilen veya kaçabilen yöneticileri yetenekli olarak görme	Çatışmaları destekleyen yönetici yetenekli olarak görme
Çatışmaların önlenmesi için kurallar oluşturma	Çatışmaları yönetmek için kurallar oluşturma
Çatışmalarda bireysel kazanca odaklanma	Çatışmalarda problemin çözümüne odaklanma

Kaynak: Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers* (4. baskı). Minnesota: Interaction Book Company s. 2:3’ten uyarlanmıştır.

Çatışmaların yıkıcı yollarla yönetildiği okullarda, çatışma durumları değersiz olarak görülmektedir. Bu okullarda çatışmalar bastırılarak ve görmezden gelerek yönetilmektedir. Çatışmaların bu biçimde yönetilmesi, o anda değilse bile daha sonra zarar veren sonuçlar doğuracaktır. Çünkü çatışmalar bu yolla çözüldüğünde küsme, arkadaş kaybetme, kavga etme, şiddet, akademik başarıda düşme, karmaşa, kin, nefret gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda da çocuklar okuldan

uzaklaşmaktadır (Bilgin, 2008a). Bu durumların yaşanmaması için çatışmaların okullar tarafından görmezden gelinmemesi gerekmektedir.

Okullarda yaşanan çatışmalara ilişkin olarak öğretmenler, huzurlu sınıf ortamı yaratma, okul düzenini sürdürme ve davranışları yönetme, çatışma çözme becerilerini geliştirme konusunda kaygılar yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu kaygılar şu soruları içermektedir (Wheeler, 2004):

- Çatışmalar gelişim ve öğrenmeyi destekliyorsa, çatışmaların oluşmasına izin verilmeli midir?
- Çocuklara ilişkin gözlemlere dayalı olarak hangi tür çatışmalarda ve çözümlerinde çocuklardan beklenti içerisinde olunmalıdır?
- Çocukların çatışmaları yapıcı olarak çözmelerinde onlara hangi yolları izleyerek yardımcı olunmalıdır?
- Dil, kültür ve yetenek farklılıklarını dikkate alan yollar desteklenmeli midir?

Okullardaki çatışmalara ilişkin öğretmenlerin bu kaygıları dikkate alındığında çatışmaların doğal bir süreç olduğu, kaçınmanın olanaklı olmadığı gerçeği de düşünüldüğünde, çatışmaları olumlu yollarla çözebilecek becerileri geliştirmenin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Çatışmaların okul yaşamında öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek biçimde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Çatışmalar, okul yaşamının bir parçası olduğu gibi, çözümün de bir parçasıdır ve problem olarak görülmemelidir. Çünkü çatışmalar yalnızca kaçınılmaz olma özelliğine sahip değildir, aynı zamanda da okulların yenilenmesi, canlanması, değerli olması ve sağlıklı ortamlara dönüşmesi için gereklidir (Johnson ve Johnson, 1996a). Öğrenciler okullarında çatışmayı yönetebilecek olanaklar bulmalıdır. Öğrenciler çatışmalara dahil olmazlarsa onların çatışma çözmeyi öğrenmelerinin bir anlamı yoktur. Çatışma çözme eğitimi öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini ve sosyal çevreyi anlamalarını etkilemektedir. Okullar alışılmamış duygu ve düşünceleri destekleyen güvenli laboratuvarlar olabilir. Öğrenciler koridorda ve okul bahçesinde, programda kendilerine sunulan anlamlı problemlerin yer aldığı içerik yoluyla çatışmaları yönetebilecek uygulamalar yapmalıdır (Bickmore, 1997).

Okullar çocuklara paylaşmayı ve işbirliğini öğreten yerler olmalı ve okulda kişiler arasında olumlu bağlar oluşturulmalıdır (Bilgin, 2008a). Çünkü, öğrencilerin toplumsal, duygusal, ahlak gelişimlerinde çatışmalar bir araç olabilir (Türnüklü, 2006).

Çatışma çözme, bireylerin yaşamlarında kullanabilecekleri bir beceridir. Çatışma çözmenin ilköğretim programlarında yer alması önemlidir, çünkü öğrenciler bu beceriyi tüm yaşamlarında kullanacaklardır (Pollan, Wilson-Younger, 2012). Bu nedenle, okullar çatışma çözme becerilerinin yaşam boyu sürdürebilmesi için önemli işleve sahip olan kurumlardır. Okullarda öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasını okulun çatışmaya bakış açısı ve çatışma durumu karşısında sergilediği rol etkilemektedir. Çünkü çocukların bu becerileri kazanmış olması onun yaşamın her anında karşılaşılabileceği çatışma durumlarına çözüm üretmesini sağlayacaktır.

Çatışma çözmenin ilkeleri ve yöntemlerini geliştirmek için çatışma çözmenin en iyi öğrenileceği ve bunun için en uygun çevreyi hazırlayan çatışma durumlarını işe koşturmak gerekmektedir. Çünkü, çatışmayı nasıl çözmesi gerektiğini düşünen kişi tüm gücünü bu konuya yoğunlaştırmakta, planlar yapmakta ve bunu yaşama geçirmektedir (Bilgin, 2008a). Bireyler arasında çatışmaların yaşanması öğrencilerin bakış açılarını genişletmek ve onlara başkaları açısından kendilerini görmek için olanaklar sağlamaktadır (Wheeler, 2004). Aynı zamanda, çatışmalar insanların uygarlaşması, barışçıl dönüşümü ve gelişimi için bir araç olarak kullanılabilir. Çatışmalar, yapıcı olarak çözülmesi, işbirliği yapılması, ilişkinin pekiştirilmesi için kullanılırsa bireyler daha da uygarlaşabilirler (Türnüklü, 2006). Çatışmaların bunun dışında da önemli işlevleri bulunmaktadır. Çatışmaları önlemek yerine onlardan nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgiler geliştirmek önemlidir (Amason ve diğerleri, 1990; Akt: Malek, 2000). Ancak günümüz toplumlarında çatışmalar, yaşanışları ve ortaya çıkardıkları sonuçlar bakımından değerlendirildiğinde çatışmayı yaşayan taraflar açısından olumsuz değerlendirilmekte ve anlaşmazlıklar biçiminde algılanmaktadır. Oysa çatışmalar bireylere diğer bireylerle iletişim kurmayı, kendi durumunu tanımayı, eski problemlere yeni çözümler üretmeyi öğrenecek olanaklar sağlamaktadır. Ayrıca çatışmalar etkili yönetildiğinde ise olumlu sonuçlara yol açmaktadır (Karip, 2013; Mauricio, Dillman-Carpentier ve Horan, 2005). Çünkü çatışma olumlu ya da olumsuz bir kavram değildir. Bireylerin çatışmaya yükledikleri anlam, çatışmanın gerçekleştiği koşullar, çatışmayı çözme biçimleri ve stratejileri çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasına neden olmaktadır. Başka bir deyişle, çatışma çözme sürecinin doğası, çatışmanın sonuçlarının yapıcı ya da yıkıcı olmasında önemli bir etkidir. Çatışmaların yapıcı olarak çözülmesi ve bireylerin yapıcı çatışma çözme yollarını öğrenmesi onların sosyal ve duygusal

gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2008a; Uysal, 2006; Mutluoğlu ve Topses, 2012; Türk, 2008; Sweeney ve Carruthers, 1996).

Yapıcı sonuçların ortaya çıkması ve çatışmaların yapıcı olarak çözülmesi için gereken kuralların uygulanması, sahip olunan değerlerin ve normların uygulamaları desteklemesi gerekmektedir. Çatışmaların yapıcı sonuçlar oluşturması için çatışmaya katılan tüm bireylerin işbirliği içinde çalışması, birbirine güvenmesi, iletişimin saygıya dayalı olması gibi konular da önem taşımaktadır. Ayrıca çatışma çözme sürecinin problem çözme ve uzlaşmayı içeren iletişime ve şiddet içermeyen çözümlere dayalı olması gerekmektedir (Johnson, 2006; Güner, 2007; Sweeney ve Carruthers, 1996). Çatışmalarda, çatışmanın nedeninin ne olduğu iletişim güvene dayalı geliştiğinde açıkça ortaya konmaktadır. Böylece bireyler amaçlarını, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla belirtebilmekte, karşı tarafında ihtiyaçlarının olduğunu farkına varabilmektedir (Güner, 2007). Buna göre yapıcı yönetildiğinde çatışmaların önemi başka bir deyişle ortaya çıkarabileceği olumlu sonuçlar şöyle açıklanabilir (Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş, 2011; Sadrı, 2013; Yavuzer, 2012; Karip, 2013; Türnüklü, 2012; Başaran, 2000; Ricaud-Droisy ve Zaouche-Gaudron, 2003; Johnson, 2006; Johnson ve Johnson, 2004; Johnson ve Johnson, 1996a, Erem, 2008; Kaypakoğlu, 2010):

Yapıcı çatışmalar;

- sorunları açığa çıkarır.
- değişime öncülük eder.
- ortak amaçları dikkate almayı sağlar.
- yeni düşünceler üretmek için cesaretlendirir.
- kişinin kendisine ve sahip olduğu değerlere açıklık getirir.
- bireyin kendisine karşı olan saygısını geliştirir.
- bireyin psikolojik olarak olgunluğa ulaşmasını sağlar.
- başarıyı ve hatırdı tutmayı artırır.
- yenileşmenin önemli bir kaynağı olabilir.
- problem çözme ve iletişim becerilerini artırır.
- üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı sağlar.
- bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimin sağlıklı olmasını sağlar.
- bireylerin birlikte nasıl yaşayacaklarını öğretir.
- farklılıkları kabullenmeyi sağlar.

- diğerklerinin bakış açılarını ve yaşam deneyimlerini anlama ve onları öğrenme olanağı tanır.
- tartışmacıların stresle baş etme yeteneklerini geliştirir.
- karşıdaki kişiyi ve onun değerlerini anlamak için yardımcı olur.
- çözülmesi zorunlu olan problemlere dikkat çeker.
- bireyin değişmesi için neye gereksinim duyduğunu ortaya çıkarır.
- bireyin ne istediğini ve neye önem verdiğini ortaya çıkarır.
- eğlenceli olabilir.
- kişilerin sonuçlara odaklanmasını sağlar.
- rahatlık, neşe, mutluluk gibi duyguların oluşmasını sağlar.
- kişinin yeni amaçlar edinmesini sağlar.
- anlaşmaların yapılmasını sağlar.
- kişilerin nasıl bir değişime gereksinim duyduğunu belirler.
- öfke ve kızgınlıklar giderildikten sonra ilişkilerin güçlenmesini sağlar.
- sonucunda yaşanan anlaşmazlıklar çözümlendiğinde güven duygusu artırarak ilişkileri güçlendirir.

Çatışmaların yaşamda kaçınılmaz olması çatışma durumlarının önemini artırmaktadır. Çünkü çatışmaları yaşamdan çıkarmayı denemek dünyanın yörüngesinde dönmesini engellemeyi denemekle eş değerdir. Bireyler ne yaparlarsa yapsınlar çatışmalar yaşanacaktır. Ayrıca çatışmaların yaşanması yapıcı bir biçimde yönetilmesi istenilen bir durumdur. Bireyler bir takım amaçlara sahip olduğunda ve ilişkilerine değer verdiğinde çatışmalar oluşmaktadır. Oysa çatışmanın yokluğu değersiz ilişkilerin olduğunu, bireylerin amaçlarının olmadığını ve işlevsel olmayan ilişkilere sahip olduğunu işaret etmektedir (Johnson ve Johnson, 1996a). Çatışmaların varlığı bu nedenle istenen bir durum olmalıdır. Çatışmalarda istenmeyen durum ise şiddet içeren yolların tercih edilmesidir (Türnüklü, 2006). Aslında, çatışma durumları çözüm yollarını da içerisinde barındırmaktadır. Çünkü sorunlar bireylerin karşısına çözüm yollarıyla birlikte çıkmaktadır. Bu noktada kişinin çatışmayı çözmek için nasıl bir yol izleyeceği ve çatışma çözme becerilerini ne ölçüde etkili kullanacağı önem kazanmaktadır (Bedir, 2008). Çatışma çözme yolları aynı zamanda çatışmanın sonucunu ve bireylerin davranışlarını belirlemektedir.

Çatışmaların çözümünde kullanılan yol olumlu sonuçlara neden olabileceği gibi olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır (Kaypakoğlu, 2010). Başka bir deyişle, çatışmalar yapıcı ya da yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Çatışmalar yapıcı olarak yönetilmediğinde ortaya çıkan yıkıcı durumları başka bir deyişle olumsuz sonuçları şöyle sıralayabiliriz (Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş, 2011; Carruthers ve diğerleri, 1996; Yavuzer, 2012; Başaran, 2000; Türnüklü, 2012; Kaypakoğlu, 2010; Johnson, 2006; Johnson ve Johnson, 1996a):

Yıkıcı çatışmalar;

- olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olur.
- kızgınlık, acı, üzüntü, düşmanlık, şiddete eğilim gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olur.
- oluşan iletişimin gereksinimlere göre çarpıtılmasını sağlar.
- kişilerin birbirlerine olumsuz kalıp yargılar geliştirmelerine yol açar.
- tarafların birbirlerini yanlış anlamalarına neden olur.
- üzücü bir biçimde sonuçlanabilir.
- başarının düşmesine neden olur.
- strese yol açar.
- arkadaş kaybına ya da kavgaya neden olabilir.
- özgüven ve özyeterlilik eksiliği ortaya çıkarır.
- ayrılıklara, davalara ve savaşlara neden olabilir.
- ruh sağlığı açısından elverişsiz bir ortam oluşturur.
- emek, zaman ve enerji kaybına yol açar.

Çatışmalarda çözüm yollarının seçimi kişilerin özellikleri ile yakından ilişkilidir. Buna göre yapıcı sonuçlara yol açacak yolları seçen bireylerin özellikleri ile yıkıcı sonuçlara yol açacak yolları seçen bireylerin özellikleri Çizelge 3'te gösterilmiştir (Öner, 2006):

Çizelge 3.

Yapıcı ve Yıkıcı Yolları Seçen Bireylerin Özellikleri

Yapıcı yollar seçen bireylerin özellikleri	Yıkıcı yollar seçen bireylerin özellikleri
Karşısındakini dikkatle dinleme	İstediği olmadığında öfkelenme
Karşısındakinin gereksinimlerini gözetme	İstediğini elde etme için şiddete başvurma
Çözüm üretme	Çözüme ulaşma yollarını tıkama
Herkesin çözüme odaklanmasını sağlama	Kendilerinden güçlü olanların karşısında pes etme
	Sorun ve çözümle ilgili olasılıkları reddetme

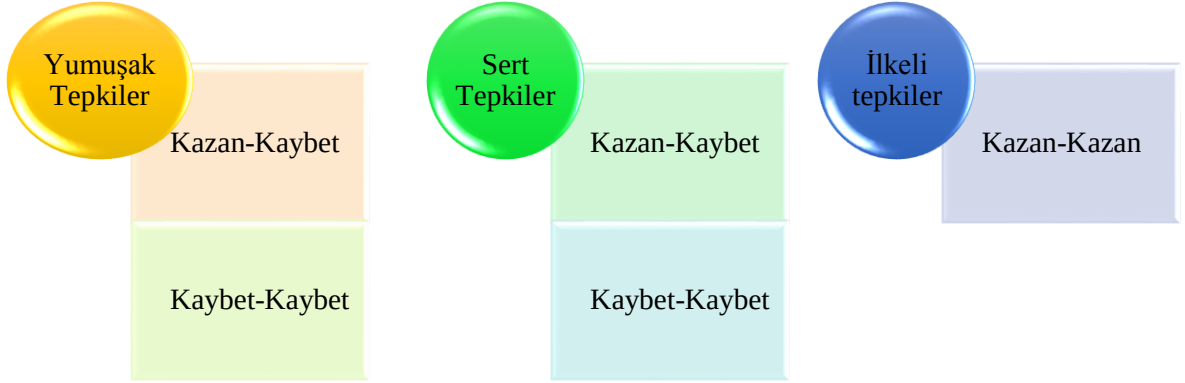
Kaynak: Öner, U. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Kuzgun, Y. (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (ss. 189-234). (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayın dağıtım s.196'dan uyarlanmıştır.

Çatışmalarda yapıcı sonuçlar ortaya çıktığında iki taraf da kazanır, taraflar birbirlerine saygı duyar ve farklı çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesi sağlanır. Çatışmalarda yıkıcı sonuçlar ortaya çıktığında ise taraflardan biri kazanırken diğeri kaybeder ve farklı çatışmalar için olası çözüm yolları azalır (Bilgin, 2008a).

Özetle, çatışma bireyler arasında yaşanan bir anlaşmazlık ve aynı zamanda öğrencilere de öğrenme olanağı sağlayan bir durumdur. Çatışma saldırı ile aynı anlamda değildir. Çatışmalar yapıcı ya da yıkıcı sonuçlara yol açabilir. Çocuklar yaşadıkları çatışmalardan istenen ya da istenmeyen durumları öğrenebilir. Aynı zamanda çatışmalar zarar veren saldırılara yol açabileceği gibi barışçıl anlaşmalara da yol açabilir (Wheeler, 2004). Denilebilir ki çatışmalar yaşamın bir parçasıdır ve kaçınılmazdır. Bu durumda bireylerin çatışma çözme becerilerini öğrenmesi yapıcı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Bilgin, 2008a). Kısacası çatışmalar genel olarak olumsuz değerlendirilse de çatışmaların bireyleri geliştiren ve eğiten yönleri de bulunmaktadır (Sürücü ve Ceylan, 2013). Bireyler çatışmalara bakış açısına paralel olarak çatışma karşısında farklı tepkiler göstermektedirler. Bu tepkileri Deutsch (1993) çatışmadan kaçınma/çatışmaya aşırı derecede katılma, sert/yumuşak, katı/gevşek, bilişsel/duygusal, büyütme/küçültme biçiminde sınıflandırmıştır. Bu tepkilerin başka bir sınıflandırılma biçimi ise yumuşak, sert ve ilkeli tepkilerdir. Çatışma durumunda gösterilen bu tepkiler şöyle açıklanabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Bunker, 2002; Öğülmüş, Tarihsiz; Zengin, 2008):

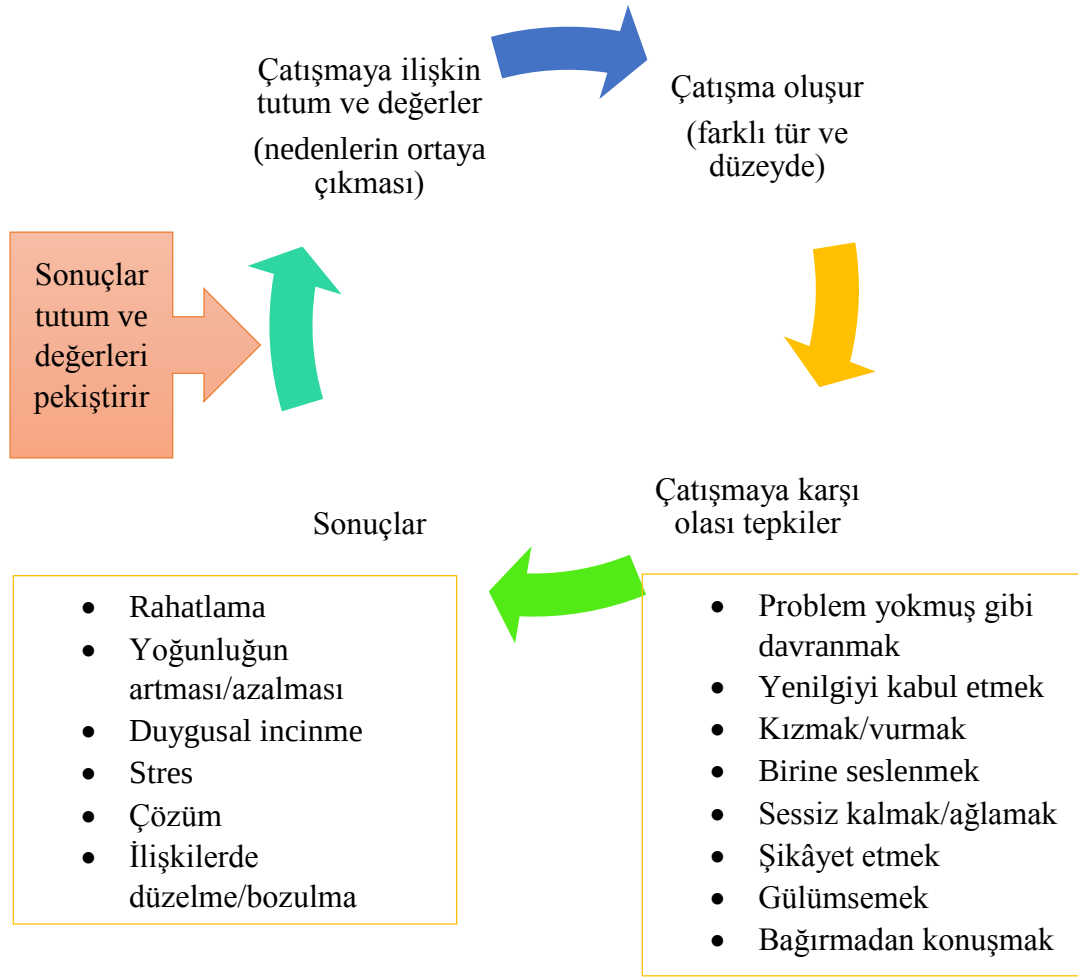
- **Yumuşak tepkiler:** Çatışmaya katılan taraflar dosttur. Bireyler, sorunu yok sayarak, geri adım atarak, çatışmayı önemsemeyerek ya da teslim olarak ve duygularını inkâr ederek çatışmadan kaçınmaya çalışmaktadır. Bireyler bu yolu, ilişki kuramadığı ya da müzakere becerisinden uzak olduğu için seçmektedir. Bu tepkinin çatışmaya ilişkin bir kaybet-kazan sonucunu doğuracağı düşünülebilir. Çünkü, çatışmadan kaçınan bireyler duygu ve düşüncelerini ifade edemezler. Her iki tarafın da çatışmadan kaçındığı durumlarda kaybet-kaybet sonucu da ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda her iki tarafın da gereksinimleri karşılanmaz. Bu tür tepkilerde genellikle gelecekle ilgili hayal kırıklığı, korku ve endişe oluşabilmektedir. Yumuşak tepkilerde ödün verilmektedir. Tek taraflı kayıplar anlaşma için kabul edilebilir.
- **Sert tepkiler:** Çatışmaya katılan taraflar rakiptir. Soruna ve bireye sert bir yaklaşım söz konusudur. Bireyler bu tür tepkileri çatışma karşısında zafer kazanmak amacıyla göstermektedir. Bu tür tepkilerde bireylerin amaçları son derece önemlidir. Sert tepkiler çatışma karşısında tehdit, saldırganlık ve kavga biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu tür tepkiler kazan-kaybet sonucu doğurabilir. Saldırgan olan taraf kazanır; ancak düşmanlık duygularının gelişmesine ve fiziksel zarara yol açmaktadır. Bu tür tepkiler sonunda kaybet-kaybet sonucu da ortaya çıkabilmektedir. Anlaşma için tek taraflı kazanç talep edilmektedir.
- **İlkeli tepkiler:** Çatışmaya katılan taraflar sorun çözen bireylerdir. Bu tür tepkileri dostluktan yana olan bireyler sergilemektedir. Bu bireylerin aynı zamanda iletişim ve çatışma çözme becerileri gelişmiştir. İlkeli tepki gösteren bireyler karşı tarafı anlamaya ve saygı duymaya çalışırken, karşı tarafın da onu anlamasını beklemektedir. Bu tür tepkilerde ilişkiler zarardan korunmaktadır. Tarafların ortak kazançlarına odaklanılmaktadır.

Çatışma sonucunda verilen tepkiler çatışmanın nasıl sonuçlanacağına ilişkin ipuçları vermektedir. Bu tepkiler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Çatışmaya Gösterilen Tepkilere İlişkin Sonuçlar

Çatışma durumunda ortaya çıkan sonuçlardan biri olan kazan-kaybet sonucunda çatışmaya katılan taraflardan birinin gereksinimleri göz ardı edilmekte, diğerinin çıkarlarına uygun olarak davranılmaktadır. Bu türde sonuçlanan çatışmalarda kişinin amaçları önem taşımaktadır. Kazan-kazan sonucunda ise her iki tarafın da çıkarları göz önünde bulundurulmuştur. Bu tür sonuçlarda karşılıklı ilişkiler güçlenmektedir. Kaybet-kaybet durumuyla sonuçlanan çatışmalarda ise taraflar kendi amaçlarını ön planda tutmaktadır. Ancak böyle bir durumda iki taraf da amaçlarına ulaşamaz (Ozan Demir, 2009). Çatışmanın amaçları, süreçleri, tepkiler ve sonuçları bir döngü oluşturmaktadır. Bu döngü Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Çatışma Döngüsü

Kaynak: National Association for Community Mediation. (1993). Face to face: resolving conflict without giving in or giving up'tan uyarlanmıştır.

Çatışmalar yaşamda her an karşımıza çıkabilecek durumlardır. Ancak önemli olan çatışmaları görmezden gelmek ya da onlardan kaçarak sorunları ertelemek değil, tarafların ortak bir şekilde amaçlarına ulaşabilecekleri çözüm yollarını bulmaktır. Bu durumda çatışmaların altında yatan nedenler kadar bireylerin gösterdiği tepkiler de önem kazanmaktadır. Bu durumda bireylerin gösterdiği tepkilerin altında yatan psikolojik boyutları bilmek gerekmektedir.

Çatışma Çözme Süreci

Çatışmalar bireylerin yaşamında önemli yer tutmaktadır. Çünkü bireyler yaşamları boyunca kendi içlerinde ve başka bireylerle çatışmalar yaşamaktadırlar. Bireylerin

amaçlarına ulaşırken farklı bireylere zarar vermemesi, çatışmaları yapıcı yollarla çözmelerine bağlıdır. Çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesi bireylerin iletişim, işbirliği vb. becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda çatışma çözme sürecinde farklı bireyler de sürece dahil olarak çatışmaların çözümüne yardımcı olabilirler.

Çatışmaların çözümünde kimi çocuklar fiziksel kuvvetin önemli olduğunu düşünürken, kimi çocuklar da soğuk davranmanın bir çözüm olduğunu düşünmektedirler. Çocukların farklı özgeçmişlere sahip olmaları karmaşaların ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır (Johnson ve diğerleri, 1996). Çünkü çatışma çözme yolu aileden çocuğa başka bir deyişle bir yaşam deneyiminden diğerine aktarılan bir süreçtir (Bartos ve Wehr, 2002; Akt: Gözcü, 2008). Yaşam deneyimleri bireylerin çatışmaları nasıl çözümleyeceğini etkilemektedir. Çatışma çözümüne ilişkin tutum ve davranışlar öğrenilmektedir (Mayorga, 2005). Bu sürecin iki önemli bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler, kişinin amaçları ve ilgileri, diğer kişilerle olan ilişkilerdir (Bilgin, 2008b). Çatışma çözme süreci çatışmaların çeşitli yollarla çözülebileceği ve çatışmanın ele alınış biçimlerinin farklı sonuçlara yol açabileceği varsayımlarına dayanmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996). Çatışma ile başa çıkma işbirliğini gerektirmektedir. Çünkü çatışma çözme karşılıklı yarar sağlanması gereken bir sorun çözme yöntemidir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Başka bir deyişle, çatışma çözme süreci tarafların başarılı bir çözüm için bir araya geldikleri çözüm sürecidir (Maurer, 1991; Akt: Koruklu ve Yılmaz, 2010). Kısaca çatışma çözme tarafların uzlaşmaya vardığı bir süreçtir (Sadri, 2013). Nitekim çatışma çözme ile ilgili yapılan tanımların genel olarak uyumsuzlukları ortadan kaldırma noktasında birleştirdikleri söylenebilir (Bilgin, 2008a).

Çatışma çözme, bireylerin dünyaya olan bakış açısını değiştiren bilgi ve uygulamalar bütünüdür (Snyder, 2007). Çatışma çözme süreci çatışmaların özellikleri de dikkate alınarak sorun, strateji ve sonuç aşamalarıyla açıklanabilir (Wheeler, 2004). Çatışma çözme sürecinde problem çözme davranışları ve süreci, karşı tarafla olan ilişkiler, amaçlar, karşı tarafa olan yaklaşım ve karar verme biçimi, çatışmaya diğer kişilerin dâhil olmasının gerekliliği, çatışmanın olası sonuçları ve kontrolden çıkma olasılığı gibi durumların değerlendirilmesi gerekmektedir (Karip, 2013). Çatışma çözme sürecini tarafların ilişkilerinin niteliği, sosyo ekonomik durum, değer sistemleri, çatışma çözme stratejileri ve bu konuya ilişkin deneyimleri ve tarafların sahip olduğu iletişim becerileri etkilemektedir (Ergül, 2008; Cohen ve diğerleri; Akt: Foster, 2000). Ayrıca

bu süreçte önce gereksinimlerin, daha sonra tarafların yararına olacak çözüm seçeneklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Bedir, 2008). Çatışma çözme sürecini toplumsal ve kültürel ortam, çatışmanın konusunun niteliği, tarafların katılığı, birbirine yaklaşımı ve özellikleri, yanlış yargılar ve algılar da etkilemektedir (Karip, 2013).

Çatışma çözme süreci problemi tanımlama, olası çözümleri oluşturma, çözümleri değerlendirme, hangi çözümün en iyi olduğuna karar verme, kararın nasıl uygulanacağını belirleme ve bu çözümün problemi en iyi nasıl çözeceğini değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Gordon, 1974; Akt: Andrews, 2000). Kimi uzmanlar geliştirdikleri çatışma çözme modeli ile bu basamakların kazan-kazan beklentilerini geliştirmek, tarafların ilgilerini tanımlamak, beyin fırtınası ile yaratıcı seçenekler oluşturmak, seçenekleri kazan-kazan sonuçlarıyla bütünleştirmek olduğunu belirtmişlerdir (Davidson ve Wood, 2004). Çatışma çözme süreci bu basamakların yanı sıra temelde etkili iletişimle başlamaktadır. Buna göre bireyler önce sorununun farkına varmalı ve çözümü birlikte bulmalıdır. Bu süreç şu aşamalardan oluşmaktadır (Öner, 2006):

- **Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma:** Çatışmaların çözümünde en uygun ortamın oluşturulması, çözümü kolaylaştırmaktadır. Bu ortamın oluşturabilmesi için önce bireyin hazır olması gerekmektedir. Daha sonra ise uygun zamanda tarafların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda, olumlu cümleler içeren ifadelerle etkili bir çözüm süreci başlatılmalıdır.
- **Algıları netleştirme:** Çatışma yaşayan tarafların sorunlarını kendi algıladıkları biçimde anlatmaları gerekmektedir. Bunun için sorun parçalara ayrılmalı, hayali sorunlardan kaçınılmalı, farklı değerlerden kaynaklı sorunlar açıklığa kavuşturulmalı ve işbirliği sağlanmalıdır.
- **Kişisel ve ortak gereksinimlere odaklanma:** Çatışma yaşayan taraflar, kendi gereksinimleri kadar karşı tarafın da gereksinimleriyle ilgilenmelidir.
- **Olumlu enerjiyi paylaşma:** Olumlu enerji ilişkileri güçlendirmektedir. Ayrıca çözüme ulaşmak için güdüleyici bir güç kaynağı olarak hizmet görmektedir.
- **Öncelikle geleceğe yönelik çalışma, daha sonra ise geçmişte yaşananları değerlendirme:** Geçmişteki olumsuz yaşantıları sürdürmek sorunun çözümü için yararlı değildir. Geçmişte yaşananların farkına varılmalı, aynı şeyleri yaşamaktan kaçınılmalıdır.

- **Seçenekler geliştirme:** Her iki taraf için de geçerli olan seçenekler üretilmelidir. Gereksinimleri karşılamayacak olan seçeneklerden kaçınılmalıdır.
- **Uygulanabilir seçenekler belirleme:** Her iki tarafın da yapabileceği, uyabileceği, başarı şansı ysek eylem planları yapılmalıdır.
- **Adil anlaşmalar yapma:** zm seçenekleri karşılıklı tartışılmalı, her iki tarafın da gereksinimlerine uygun anlaşmalar yapılmalı ve çatışma çözme süreci sonlandırılmalıdır.

atışmaları çözmenin en etkili yolu öncelikle altında yatan nedenleri belirlemektedir (Chasnoff ve Muniz, 1995). Bu süreçte kişilerin birbirlerine değil, davranışın nedenlerine odaklanması gerekmektedir (Zengin, 2008). atışmaların nasıl çözümleneceği bireylerin çatışmalara verdikleri tepkilerle yakından ilişkilidir. Bu tepkiler bireylerin çatışmaya ilişkin bakış açısına, geçmiş yaşantılarına ve model aldığı bireylere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Okul ortamında ise öğrenciler çatışmanın doğasını ve tanımını, farklı çatışma çözme stratejilerini öğrendiklerinde çatışmaları olumlu olarak çözebilirler (Taştan, 2010). Çatışmalar okulların bir parçası olduğu için gerek öğretmenler gerekse öğrenciler farklılıklarının değerini mutlaka öğrenmelidir (Chislett, 2005).

Çatışma zme eğitimi, güvenli ve huzurlu toplumlar oluşturmak için çatışmaları çözmede gerekli olan becerileri, modelleri ve uygulamaları farklı yollarla öğretmektir (Association for Conflict Resolution, 2002; Akt: Jones, 2004). Çatışma zme eğitimi öğrencilerin çatışmaları yeni yollarla ele almasına (Snyder, 2007), çatışmaların doğasını anlamasına, gücünü ve etkisini fark etmesine, kültürler içindeki rolünü algılamasına ve nasıl zmlandiğini anlamasına olanak sağlamaktadır (Jones, 2004). Ayrıca atışma çözme eğitimi çatışmaların her zaman olabileceğini, çözüm yollarının bireylerin yaşamlarını etkilediğini ve yeni çatışmaları çözmek için deneyimler edinmeyi kolaylaştırmaktadır (Noel, 2008).

Çatışma zme eğitiminin okullarda verilmesi gerekmektedir. Çünkü okullar barış dolu ve nitelikli eğitim yapılan yerler olmalıdır. Ayrıca atışma çözme becerisi bilişsel merak, öğrenmeye motive olma, yaratıcı problem çözme gibi eğitim amaçlarını desteklemektedir. Bu eğitim, çatışmaların gelecekte ulusal, uluslararası, ailede, toplumda, ulusal ve uluslararası boyutta çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesini garanti altına alacaktır (Johnson ve Johnson, 1994). Bunun için öğretmenler, olumlu çözümler

için öğrencilere yardım edebilir ve nasıl rehberlik edeceklerine karar verebilirler (Wheeler, 2004). Buna ek olarak öğretmenler, fiziksel ve sosyal çevreyi öğrencilerin öğrenebilecekleri biçimde düzenlemeli ve güvenliğini sağlamalıdır (Andrew, 2000; Wheeler, 2004). Ayrıca öğretmenler, çatışma çözme sürecinde öğrencilerine ilişkin gözlemlerinde ses tonu, mimikleri, göz teması ve jestleri gibi sözel ya da sözel olmayan tepkilerine ilişkin geribildirimler vermelidir (Stevahn, 2004). Öğrencilere nasıl dinleyecekleri ve duygularını nasıl açıklayacakları öğretildiğinde onlar çatışmanın çözümlenmesinin bir parçası olurlar (Safchik, 2000). Çatışma çözme sürecinde tarafların birbirlerinin duygularını anlaması daha kolay işbirliği yapma açısından önemlidir. Çünkü birbirlerini anlayan bireyler problem çözme konusunda istekli davranmaktadırlar (Ozan Demir, 2009). Çünkü çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin karşısındakinin davranışına düşmanca niyet yükleme olasılıkları azdır (Aber, Brown ve Jones, 2003; Akt: Akgün ve Araz, 2010a). Çatışma çözme eğitimi, öğrencilerin çatışmaları şiddet içermeyen farklı yollarla başarılı biçimde çözümlemesi gereken eğitimin düzenlenmesidir. Çatışma çözme eğitimi öfke kontrolü, etkin dinleme, arabuluculuk gibi becerileri içeren etkinliklerden oluşmaktadır (Snyder, 2007).

Kişiler arası çatışmaların çözümlenmesinde öğretmenler hakemlik, pazarlık ve arabuluculuk süreçlerinden yararlanılabilir. Bu süreçler Çizelge 4'te gösterilmiştir (Sellman, 2011).

Çizelge 4.

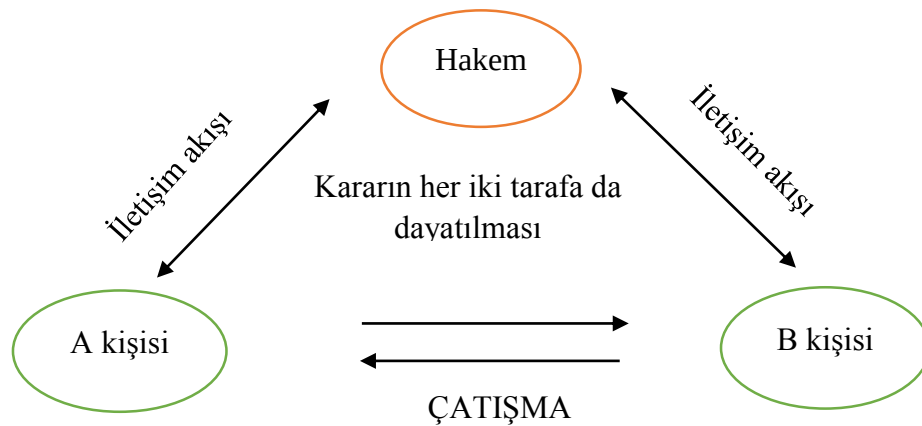
Çatışma Çözme Süreçleri

Hakemlik	Pazarlık	Arabuluculuk (Akran)
Güçlü bir sınıflandırma	Zayıf bir sınıflandırma	Zayıf bir sınıflandırma (öğretmen ve öğrenciler arasında) Güçlü bir sınıflandırma (öğrenciler ve arabulucu arasında)
Güçlü bir yapı	Zayıf bir yapı	Güçlü bir yapı

Kaynak: Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation?. *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60'den uyarlanmıştır.

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenler sınıf içerisinde, geleneksel bir etkinlik olan güçlü bir sınıflandırma ve yapının oluşturulduğu ve katı kuralların konulduğu hakemlik sürecinden; tarafların çözüm için anlaşmaya vardığı, tarafların eşit olduğu ve zayıf bir sınıflandırma ve yapıya sahip olan pazarlıktan ya da geleneksel etkinliklerin bir dönüşümü olan öğretmenlerin arabuluculuk yapması için bir akranı seçmesini içeren ve öğretmen ve öğrenciler arasında zayıf bir sınıflandırma ve yapıyı içeren arabuluculuğu kullanabilirler (Sellman, 2011). Bu süreçler şöyle açıklanabilir:

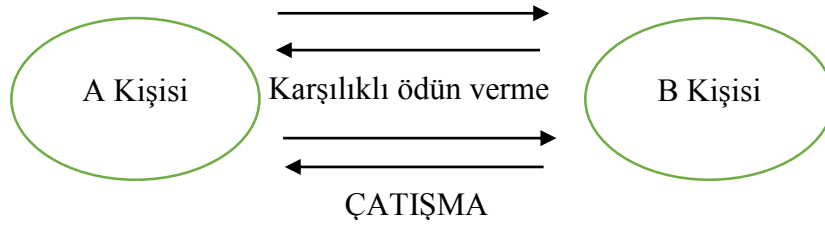
- **Hakemlik:** Yaşanan çatışmada tarafların çözemediği durumlarda üçüncü kişiyle çatışmayı çözmesidir. Bu süreçteki üçüncü kişi karar verme yetkisine sahip tarafsız bir kişidir (Güner, 2007; Taştan, 2004). Bu kişinin zorlayıcıdır ve yaptırım gücüne sahiptir (Karip, 2013). Bu kişi aynı zamanda tarafların güvendiği bir kişidir (Başar, 2013). İletişimin yönü hakem rolü üstlenenden taraflara, taraflardan hakeme doğrudur (Türnüklü, 2006). Bu süreci bağımsız olarak kullanmak yerine son seçenek olarak kullanmak gerekmektedir (Türnüklü, 2012). Genellikle öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların yöneticiler ve öğretmenler tarafından geleneksel yaklaşımla problem olarak görüldüğü durumlarda uygulanmaktadır. Hakemlik, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda yönetici ve öğretmenlerin çözüm bulduğu süreçtir. Bu süreçte öğretmen çatışmaları genellikle cezayla çözen bir hakemdir (Sweeney ve Carruthers, 1996). Bu süreç Şekil 6'da şöyle gösterilmiştir.



Şekil 6. Hakemlik Süreci

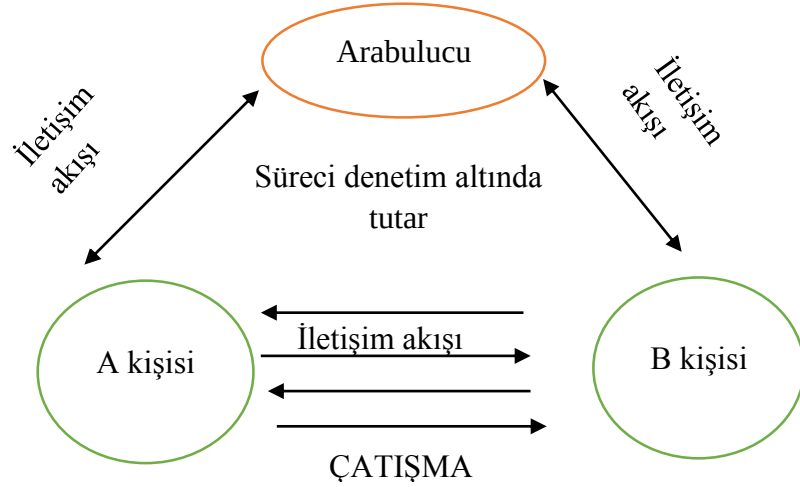
Kaynak: Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları s. 42'den uyarlanmıştır.

- **Pazarlık:** Bu süreç günlük yaşamda ailede ya da kurumlar arasında kullanılabilir. Tarafların çözüm için çaba göstermesi gerekmektedir (Taştan, 2004). Taraflar farklı yönlerini, değerlerini ve inançlarını tartışmaya gönüllüdür (Sweeney ve Carruthers, 1996). Pazarlık ve müzakere birbirlerinin yerine kullanılmamalıdır. Pazarlık daha çok konular üzerinde yoğunlaşan, ikna çabalarının ve kazan-kaybet tutumunun daha çok görüldüğü bir süreçtir. Taraflar karşı tarafa ödün verdikleri için onların da bir şeylerden vazgeçmelerini beklemektedir. Müzakerede ise ödünden daha çok ortak amaç ve ilgiler vardır (Karip, 2013). Pazarlık süreci kişilerin nelerden vazgeçeceğini ve anlaşmaya nasıl varacağını içermektedir (Malek, 2000). Bu süreç sınıf içerisinde de yaşanmaktadır. Öğrenciler bazen amaçlarına ulaşmak ya da anlaşmaya varmak için karşılıklı ödünler vermek durumundadır. Pazarlık süreci Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Pazarlık Süreci

- **Arabuluculuk:** Bu süreç, tarafların kabul edilebilir bir amaca ulaşmalarını sağlamada karar yetkisi olmayan ve görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir kişinin müdahalesini içermektedir (Moore, 1996; Akt: Karip, 2013). Burada yer alan üçüncü kişi kararı alıp kabul ettirmediği için hakemden farklıdır. Arabulucu tarafların iletişim becerilerini kullanarak çözüme ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996). Bu süreç aile içi sorunlarda, öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları sorunlarda sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Taştan, 2004). Arabuluculuk programlarının uygulanmasıyla arabulucular öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmede yardımcı olmaktadır. Bu süreç Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Arabuluculuk Süreci

Kaynak: Türlüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları s. 41'den uyarlanmıştır.

Başarılı bir çatışma çözümü, öğrencilerin diğer öğrencilere bakış açılarını, gereksinimlerini ve doğrularını içeren yetenekleriyle ilişkilidir (Wheeler, 2004). Öğrenciler çatışma çözme süreçlerini nasıl yürüteceklerini ve çatışma çözme becerilerini nasıl geliştireceklerini tartıştıklarında onların bu davranışları sürece uyarlaması açıklığa kavuşmaktadır (Stevahn, 2004). Öğrencilere çatışmalara karşılık vermeyi ve çatışmayı nasıl yöneteceklerini öğretmek gelişimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler şiddet içeren süreçler ortaya çıkmadan önce çatışmaları yönetmeyi okumalar yaptırarak ve problemler çözdürerek yapabilirler (Bunker, 2002).

Okullarda yaşanan şiddeti kısa sürede sonlandırmak olanaklı değildir. Çünkü öğrencilerin alışkanlıklarının, tutum ve davranışlarının değişmesi zaman almaktadır. Bu nedenle, çatışma çözme eğitimi okullarda tüm öğrencilere verilmeli ve bu süreç öğrenciler çatışma çözme becerilerine kazanana kadar devam etmelidir (Sarı, 2005). Çatışma çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında çatışma yaşayan tarafların ortak çıkarlar üzerinde odaklanması, ben yerine biz olarak düşünmesi, ilişkilere uzun süreli bakması, çatışma çözme yollarını ararken ilişkilerin geliştirilmesi ve çatışma çözme sürecinden yararlanılması ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Öner, 2006).

Birbirinden farklı müzakere biçimlerinin ele alınacağı ilkeli müzakere kuramına dayanan çatışma çözme sürecinde ise şu ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir (Fisher

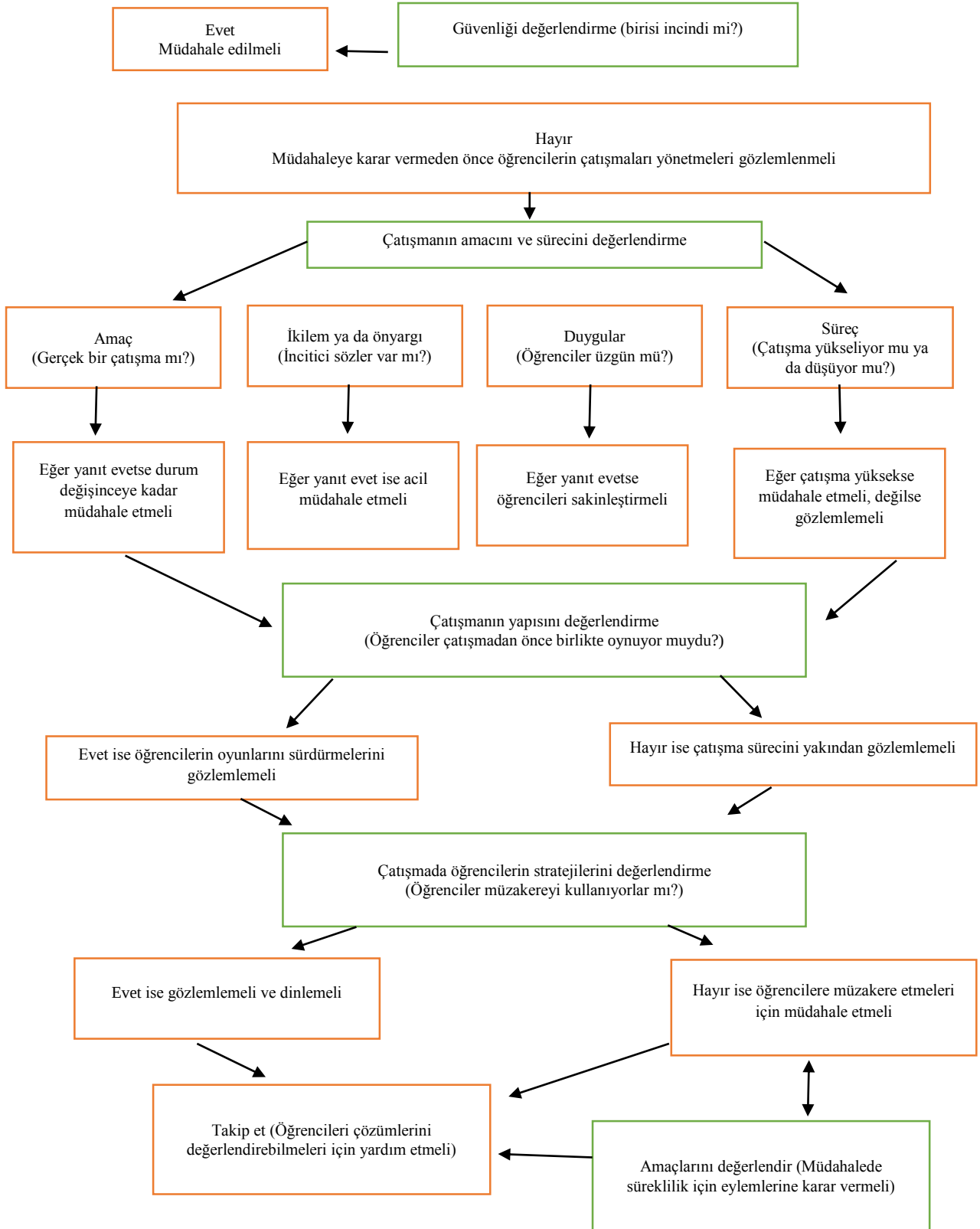
ve Ury, 1999; Türk, 2008; Öğülmüş, Tarihsiz; Tüknüklü, 2006; Karip, 2013; Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007):

- **İnsan etmenini sorundan ayırma:** Çatışma durumunda tarafların duygularının, değer yargılarının, özgeçmişlerinin ve bakış açılarının bulunduğu dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, taraflar öfkelenenebilir, kızabilir ve moralleri bozulabilir. Çatışmada genellikle çatışmaya neden olan sorun ile çatışma yaşanan kişiyle olan ilişkileri birbirinden ayırmak zordur. Çatışmalarda insan etmenini sorundan ayırmanın en önemli sonucu, tarafların ilişkilerini birbirlerine karıştırmamasıdır. Çatışmalarda empati kurabilmek, insan ve sorunu birbirinden ayıracaktır. Müzakerede karşı tarafla olan ilişki ve bu ilişkinin niteliği müzakerelerin önemli bir parçasıdır. Bu süreçte algı, duygu ve iletişim önem taşımaktadır.
- **Pozisyona değil ortak çıkarlara odaklanma:** Çatışma durumunda tarafların tavırları üzerine değil, çıkarlara odaklanmak gerekmektedir. Çıkarlar doğru olarak saptanmadığında sürece ancak geçici olarak bir anlaşma sağlanabilir. Çıkarlara odaklanabilmek için karşı tarafın isteklerine “Niçin” sorusunun sorulması gerekmektedir. Bireyler ne istediklerini birbirlerine açıkça anlattıklarında başarılı olabilirler. Böyle bir durumda tarafların uzlaşmasından çok çıkarların uzlaşması önem taşımaktadır. Çünkü birbirine karşıt olan çıkarların yanı sıra uzlaşılabilen çıkarlar da bulunmaktadır.
- **Karşılıklı kazanç sağlamak için seçenekler yaratma:** Tarafların her iki tarafı memnun edecek seçenekler bulması gerekmektedir. Bu süreçte karar verme baskısı olmadan taraflara seçenek oluşturma olanağı tanınmaktadır. Seçenek üretiminin sorunu ortaya koyma, analiz etme, olası stratejileri ortaya koyma ve düşünceleri eyleme dönüştürme aşamaları bulunmaktadır. Beyin fırtınası yapmak, seçenekleri çoğaltmak, karşı tarafın önerilerini dinlemek seçenekleri artırmaya yardım edecektir. Üretmek ve karar vermek birbirinden ayrı düşünülmelidir. Bu sürecin temel kuralı eleştiriden uzak durulmasıdır.
- **Nesnel ölçütler kullanma:** Çatışmaya giren taraflar arasında denge sağlayan çözümlerin oluşturulması gerekmektedir. Her iki tarafın da isteklerinden etkilenmeyen nesnel ölçütler oluşturulmalıdır. Ölçüt oluşturma ve ölçüte dayalı olasılıkların değerlendirilmesi çatışma çözme becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Çatışmaların yaşandığı durumlarda bireyler çatışmaları farklı yollarla çözmeye çalışmaktadır. Çatışmaların çözümlenmesinde tarafların rolü büyüktür ancak taraflar çatışmalara sağlıklı baktıklarında yapıcı olarak çözülebilmektedir (Korkut, 2000). Çatışma çözümünde tarafların bir araya gelmesi önemli olduğu için bunu sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Sınıf ortamında çatışmaların yönetilmesinde öğretmenler sorun çözme, tüm sınıfa hitap eden amaçlar belirleme, kaynakları artırma, kaçınma, yatıştırma, uzaklaştırma, yetki kullanma, davranış değiştirme, politik araçlar kullanma ve kazan-kazan yöntemi gibi yöntemleri kullanabilir (Erdoğan, 2008). Sınıf içerisinde çatışmaların çözümünde öğretmenlerin herhangi bir müdahalede bulunmadan önce şu ilkelere dikkat etmesi gerekmektedir (Wheeler, 2004):

- **Güvenliği değerlendirme:** Öğrencilerin güvenliğini tehdit eden bir durum olduğunda, öğretmenlerin tereddüt etmeden güvenliğini sağlaması gerekmektedir.
- **Çatışmaların amacını ve sürecini değerlendirme:** Öğretmenlerin öncelikle iyi bir dinleyici ve gözlemci olması gerekmektedir. Bunun için öğretmen amaç, önyargı, duygular, çatışma süreci ölçütlerini dikkate alabilir.
- **Çatışmanın yapısını değerlendirmek:** Öğrencilerin çatışmadan önceki etkileşimleri ve kullandıkları stratejiler önem taşımaktadır.
- **Kendisini ve amaçlarını değerlendirme:** Öğrencilerin çatışmalarına müdahale etmeden önce müdahalenin amaçları ve müdahale edilip edilmeyeceğine karar verilmelidir.

Öğretmenlerin öğrenci çatışmalarına müdahale etmelerini gerektiren süreçlerde nasıl davranması gerektiği Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretmenlerin Çatışmaya Müdahale Süreçleri

Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood helping children understand and resolve conflict*. USA: Pearson Prentice Hall.s.216'dan uyarlanmıştır.

Çatışma çözme sürecinde bireylerin ortak amaçlarına ulaşmaları için dikkat edilmesi gereken ilkeler sürecin kolaylaşmasını sağlayacaktır. Öğretmenler sınıf içerisinde bu ilkelere dikkat ederek gerek iyi bir gözlemci gerekse iyi bir dinleyici olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin çatışmalar karşısında gösterdiği davranış biçimlerine göre kendi kararlarını belirlemelidir.

Çatışma Çözme Sürecinde Gösterilen Davranışlar ve Gerekli Beceriler

Çatışmaları yapıcı olarak çözen bireyler karşısındakini dinleme, yardıma hazır olma, arkadaşça tutumlar sergileme, karşısındaki kişilerin gereksinimlerini dikkate alma, çözüm üretme ve çatışma ile ilgili tüm bireylerin çözüme odaklanmasını sağlama davranışları göstermektedir. Yıkıcı yollarla çözen bireyler ise, istediklerini elde edemeyince öfkelenme, baskı, tehdit yaklaşımlarını kullanma, şüpheli ve düşmanca tavırlar sergileme, şiddete başvurma, çözüme ulaşma yollarını tıkama, güçlü olduklarını düşünme ve sorunla ilgili olasılıkları reddetme davranışlarını göstermektedir (Akgün ve Araz, 2010a; Öner, 2006). Çatışma çözme sürecinde bireylerin sergiledikleri davranışları şöyle açıklayabiliriz:

- **Çekingen davranış:** Çekingen “her şeyden çekinen, ürkek ve tutuk kimse” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014a). Bireylerin kendisinden beklenen sosyal davranışları gerçekleştirememek ve kaçınma tepkisi göstermesidir (Matsushima ve Shiomi, 2001; Akt: Karahan, 2005). Bu bireyler gereksinimlerini başkalarına iletmede ve amaçlarına ulaşmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu bireylerde gereksinimlerini tam olarak karşılayamadıkları için sosyal, psikolojik ve fizyolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Voltan, 2003; Akt: Zengin, 2008). Çekingen bireylerin isteklerini belirtmede, kendilerine uygun olmayan istekleri reddetmede, nesnel bakmada, eleştirilere açık olmada, duygularını ifade etmede sıkıntılar yaşamaktadırlar (Deluty, 1985; Akt: Ergül, 2008). Çatışma durumunda bireylerin isteklerini ve duygularını ifade etmeleri, çatışma durumunun çözülebilmesi için önem taşımaktadır. Ancak bu davranışa sahip olan bireyler çatışma durumunda etkisiz olmaktadır.
- **Atılğan davranış:** Atılğan davranışlar “girişkenlik” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2014b). Atılğanlık eşitlik, çıkarları koruma, isteklerini belirtme ve bunları yaparken de başkalarının haklarına saygılı olmaktır (Görüş, 1999).

Atılgan bireyler, ilişkileri olumlu sürdürme konusunda duyarlıdır ve gerektiği yerde hakkını savunma konusunda özgüvenlidir (Zengin, 2008). Atılgan bireyler kendilerini ifade edebilen, dürüst ve eşitliğe inanan, göz teması, yüz ifadesi ve vücut hareketlerine önem veren ve toplumsal sorumluluk üstlenen bireylerdir. Atılganlık insan doğasında bulunmayan ancak öğrenebilen bir davranıştır (Alberti ve Emmons, 1998; Akt: Zengin, 2008). Bu bağlamda, bu davranışlar küçük yaşlardan itibaren desteklenmelidir (Ergül, 2008). Atılgan davranış özelliği gösterme, çatışmaların yapıcı olarak çözülmesinde ve etkili iletişim sürecinin başlatılmasında önemlidir.

- **Saldırgan davranış:** Saldırgan “başkasına saldıran ve yapısında saldırganlık özelliği bulunan kimse” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014c). Saldırganlık açık ya da örtülü, tepkisel ya da planlı, fiziksel ya da sözel olabilmektedir. Davranışlar, zarar verme niyetiyle planlanmış olduğunda karşı tarafa zarar vermese de saldırganlık olarak nitelenebilir (Bilgin, 2008a). Saldırgan bireyler amaçları engellendiğinde sözel ya da fiziksel olarak saldırganlık, karşı tarafa acı çektirerek onun değerini azaltma ve karşı tarafa egemen olma davranışlarını sergilemektedir (Ergül, 2008). Saldırgan davranış özelliği çatışma durumunda kişilerin gerek kendilerinin gerekse karşı taraftakilerinin zarar görmesine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak çatışmaların yapıcı olarak çözülmesi olanaklı olmamaktadır.

Çatışma sürecinde öğretmenler öğrencilere kızdıklarında ve duygusal olarak davrandıklarında onların sakinleşmesine yardım etmeli ve onlara zaman tanımalıdır. Öğrencilerin kullandıkları sözcükler diğer öğrencilerle ilgilidir. Bu nedenle, öğrencilere birbirlerini dinlemeleri için yardımcı olmalıdır (Wheeler, 2004). Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını gözlemlemeli, onların nasıl davrandıklarını analiz etmeli ve onları dinlemelidir. Öğretmenler yaptıkları gözlemler sonucunda öğrencilerinin bu süreçte atılgan birey özellikleri taşımalarına yardım etmeli ve onların bu davranışları gösterecek beceriler edinmelerini sağlamalıdır.

Çatışma çözme sürecinde, ilköğretim çağındaki öğrenciler uygun çözüm yollarını uygulayacak becerilere sahip olmayabilirler. Bu durumda öğretmenler olumlu olmalı ve öğrencilerine model olarak kurallarını ve beklentilerini açıklamalıdır (Pollan ve Wilson-Younger, 2012). Ayrıca öğrencilerin çatışma çözme becerilerine saygı

duyulmalı ve gelişmeleri için onlara güvenilmelidir. Öğrenciler duygularını açıkladıklarında ve karşılarındaki bireyler bu duyguları anladığında sınıflar daha güvenli yerler olmaktadır. Bu durumda öğrenciler karşılarındaki bireylere saygılı olmayı ve çatışma çözme için gereken becerileri öğreneceklerdir (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins, 2002).

Çatışma çözmede empati, saygı, etkin dinleme ve duyuşsal farkındalık gibi sosyal ve duygusal yeterlilikler önemlidir (Jones, 2003; Akt: Hakvoort, 2010). Bunun yanı sıra iletişim, müzakere ve işbirliğine dayalı problem çözme becerileri, çatışmaya farkındalık kazandırma, çatışmanın doğasını ve bileşenlerini anlama bakımından çatışma çözme sürecinde kazanılması gereken becerilerdir (Hakvoort, 2010). Öğrenciler çatışma çözme becerilerini kazandığında çatışmaları yapıcı yollarla çözebilmekte ve diğerlerine yardım edebilmektedir (Stevahn, 2004). Çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında sürecin anlaşılması, becerilerin uygulanarak öğrenilmesi ve sürecin gerektirdiği norm ve değerlere sahip olunması önem taşımaktadır (Johnson ve Johnson, 1996a). Çatışmaların etkili olarak çözülmesi çatışma çözme becerilerinin kazanılmasına ve kullanılmasına bağlıdır. Bu beceriler şöyle açıklanabilir:

- **Oryantasyon becerileri:** Bu beceriler etkili çatışma çözmeye ilişkin merhamet ve empati, güven, adalet, hoşgörü, onur, saygı, karşıt görüşleri kabul etme, farklılıkları zenginlik olarak görme, tartışmaya değer verme gibi değer, inanç ve davranışları içermektedir. Bu değer ve inançlar öğrenme etkinlikleri ile kazandırılabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Öğülmüş, Tarihsiz).
- **Algı becerileri:** Algılama, yapılan değerlendirme sonucu bilgi ve gerçeğin yansımaları ya da elde edilen bilginin eleştirilmeden doğru olarak kabul edilmesi durumlarını içermektedir (Kaypakoglu, 2010). Algılama becerileri karşı tarafı anlama, varsayımları tanımak için kişisel değerlendirme yapma, kararı bir süre erteleme, benlik imgesini koruma gibi çatışmanın nesnel gerçeklikle değil, insanların nasıl algıladıklarını ortaya koyan becerileri içermektedir. Bu beceriler kişilerin farkındalık düzeylerini artırmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Algılama becerilerinin geliştirilmesinde karşı taraftakinin penceresinden bakma, özdeğerlendirme yapma ve suçlamadan kaçınmaya ilişkin etkinlikler yapmak gerekmektedir (Türnüklü, 2006).

- Duyguları denetleme becerileri:** Duygular diğer bireylerle olan ilişkilerin temelini oluşturmakta, ilişkileri kolaylaştırmakta ya da bozmaktadır. Duygular yoğun olarak yaşandıkları dönemde ise kontrolü zorlaştırmaktadır (Lazarus, 2006; Akt: Akgün ve Araz, 2010a). Bu beceriler kızgınlık, korku gibi duyguları içeren ve bunları ifade etmek için gerekli olan dil becerilerini içermektedir. Duyguları denetleme becerileri aynı zamanda duygularını sakın bir biçimde ifade edebilmeyi ve diğer insanların duygusal patlamaları karşısında tepkilerini kontrol edebilmeyi kapsamaktadır. Bu beceriler bireylere çatışma karşısında özgüven ve bireysel kontrol kazandırmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Çatışmalarda duygu tonunun azaltılabilmesi için soruna odaklanmak, duyguyu ve tehdidi azaltmaya çalışmak, dostluk ilişkisini olumlu iletişim için kullanmak ve yardım almaya hazır olmak gerekmektedir. Ayrıca çatışma çözme sürecinde sorunun altında yatan duyguları anlamak ve duyguların anlaşıldığını hissetmek öfkenin azalmasını ve işbirliğinin yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Öner, 2006).
- İletişim becerileri:** İletişim günlük yaşamınızı devam ettirmek ve kişiler arası çatışmaları çözmek için gerekli bir beceridir (Şahin, Serin ve Serin, 2011). İletişimde iletinin anlaşılması alıcının verdiği yanıtla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, gönderenin iletiyi yanlış yorumlamalara neden olmayacak biçimde göndermesi gerekmektedir. Bunlara dikkat edildiğinde etkili iletişim, amacın gerçekleşmesine olanak tanımaktadır (Karip, 2013). İletişim sürecinin etkili olarak gerçekleşebilmesi için bireysel farklılıkların olması, ilişkilerde gönüllü olunması, bireylerin karar verme hakkına sahip olması, tüm insanların saygı değer olması ve gizliliğin korunması ilkelerine dikkat edilmelidir (Korkut, 2000). Etkili bir iletişim sürecinde dinleyen kişinin anladığını karşı tarafa belirtmesi önemlidir. Aksi bir durumda iletişim kesintiye uğramaktadır (Öner, 2006). Sınıfta ise öğrenciler kendi aralarında iletişim kurarak kendilerini geliştirmenin yanı sıra sınıflarına özgü değer ve normlar oluşturmaktadır (Hoşgörür, 2009). İletişim becerileri yaşantı ve eğitimle geliştirilebilir (Erem, 2008). Bu becerileri anlamak için dinlemek, anlaşılacak için konuşmak ve duygu dolu durumları azaltmak gibi dinleme ve konuşma davranışlarını kapsamaktadır. Çatışma durumunda çatışmanın açıklanmasını sağlayan ek bilgiler istenebilir ve

açık uçlu sorular sorulur (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Çatışmada katılımcıların problemini tanımlamaları ve gereksinimleri açıklamaları iletişim ile sağlanır (Andrews, 2000). Duyguların anlaşılması sonucunda çatışmalar yapıcı olarak çözümlenmektedir (Deutsch, 1993). Çünkü çatışmaların şiddet içermeyen çözümü için iletişim becerileri gereklidir (Lincoln, 2001).

- **Yaratıcı düşünme becerileri:** Yaratıcılığın karşılığı özgün düşünceler üretmektir. Yaratıcı düşünme becerilerini olaylar ve olguları aşabilmek için üretilen özgün düşünceler olarak tanımlamak olanaklıdır (Kaya, 2009). Yaratıcılık problemi tanımlama, bilgileri toplama problemi farklı açılardan ele alma gibi durumlarda yenilikleri ortaya koyan bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1979). Yaratıcılık, duyguların farklı yollarla ifade edilmesinde ve iletişimde güvenli bir ortam sağlamaktadır (Wheeler, 2004). Bu beceriler çatışmaya farklı bakış açısıyla yaklaşmak, karşılıklı olanakları araştırmak, seçenek oluşturma ve beyin fırtınası yapmak gibi problem çözme ve karar vermede yenilikçi davranışları kapsamaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007).
- **Eleştirel düşünme becerileri:** Eleştirel düşünme, ortaya atılan iddialar konusunda karar vermek, bu iddiaları kabul etmek ya da reddetmek bağlamında tartışmaktır (Moore ve Parker, 2001). Bu beceriler nesnel ölçüt oluşturmak ve bu ölçütleri kabul etmek, seçeneklerin tercih edilmesinde ölçütleri kullanmak, gelecekteki olası davranışları planlamak gibi analiz, varsayım, tahmin, kıyaslama ve değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler, çatışma sürecinde ölçütlere dikkat ederek sürece dâhil olurlar ve böylelikle çatışmanın barışçıl bir yolla çözülmesine zemin hazırlar.
- **Karar verme becerileri:** Karar verme birçok seçenek arasından en iyi olanını seçmek, bir konuyla ilgili gereksinim duyularak toplanılan bilginin olumlu ve olumsuz yönlerinin karşılaştırmak ve ek bilgi gerektirip gerektirmediğini belirlemek ve en etkili yanıtı doğrulamak için düşünme sürecini kullanmaktır (Presseisen, 1991; Akt: Kaya, 2009). Karar verme süreci karar verilmesi gereken durumu fark etme, problemi ifade etme, probleme ilişkin değerleri tanımlama, istenilen sonuçları belirleme, seçenek önerme ve bunları göz önüne alma, gerek

olumlu gerekse olumsuz farklı sonuç tasarlama, önceden belirlenen ölçütlere göre en iyi sonucu seçme, kararı uygulama ve bunun sonuçlarını göz önünde bulundurma aşamalarından oluşmaktadır (Demirkaya, 2008). Karar verme becerilerine sahip olan bireyler çatışma durumu karşısında edindiği bilgileri analiz ederek ve ürettiği seçenekleri değerlendirerek olumlu sonuçlar için karara varmaktadırlar.

- **Problem çözme becerileri:** Problem çözme, belli bir durum çerçevesinde düşünebilme, ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına karar verebilme, var olan olanakları kullanabilme ve bu yolla çözüme ulaşabilmektir (Akkök ve Bacanlı, Tarihsiz). Bu becerilere sahip bireyler birden fazla çözüm üretme, çözüm yollarının olası sonuçlarını dikkate alma ve hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme davranışlarını gösterirler (Öğülmüş, Tarihsiz). Problem çözme süreci problemin anlaşılması, çözümle ilgili stratejilerin seçilmesi, seçilen stratejinin uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Souviney, 1989; Akt: Kalaycı, 2001). Problem çözme becerisi, çatışma durumunun algılanması ve çözümünün gerçekleşmesi için önemli bir beceridir.
- **Öfke kontrolü:** Çatışma duygusu olan öfke toplumsal kurallar ve beklentiler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Bayrak, 2013). Öfkenin, bireylerin kendilerini değerleri ve kişiliklerinden dolayı eleştirmeleri, başka insanları değerlendirmeleri ve bireylerin katı yargılara sahip olmaları gibi nedenleri bulunmaktadır (Ellis, 1998; Akt: Sünbül, 2008). Okullarda ise öfkelenmenin alay etme, etiketleme, umursamama gibi nedenleri bulunmaktadır (Tapan, 2008). Bu duygu tamamen normal, herkes tarafından yaşanan bir duygudur. Bireyler öfkeleriyle uğraşmak için bilinçli ya da bilinçdışı birçok yöntem denemektedirler. Bunlar öfkeyi ifade etme, bastırma ve sakinleşmedir. Öfke yönetiminin amacı öfke duygularını azaltmayı sağlamaktır (Bilgin, 2008a). Çocuklar bu süreci duygularını tanıma ve nedenlerini anlamada olgunlaşmamış olması, engellenmeye dayanıklılık gösterememesi, kontrol becerilerinin gelişmemiş olması ve olumsuz duygular yaşadıklarında zor sakinleşme gibi nedenlerle öfkelerini yıkıcı yollarla ifade etmektedirler (Gordon, 2003; Akt: Akgün ve Araz, 2010a). Çatışma durumlarında gereksinimler karşılanmadığında

öfke duygusu yoğun olarak yaşanmaktadır; ancak kontrol edilemediğinde çatışmaların yıkıcı olarak çözülmesine neden olmaktadır (Ergül, 2008). Öğrenciler öfke yönetimini kendi deneyimleri ve özdüzenlemelerini içselleştirme ile öğrenebilirlerse davranışlarını yönetmek ve uygun olanını seçmek kolaylaşabilir (Harris, 1998).

- **Empati becerileri:** Empati bireyin kendisini, karşısındaki bireylerin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamadır (Dökmen, 2013). Empati davranışının bir ortamda artması saldırganlığın azalması anlamına gelmektedir (Büyükalın Filiz, 2011). Çünkü empati becerileri, olumlu sosyal davranışlarla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu için saldırganlık davranışı azalmaktadır (Akgün ve Araz, 2010b). Empati becerisinin gelişmiş olması çatışmaların ilerlemeden çözülmesini sağlamaktadır. Bireyler çatışmalara farklı açılardan bakarak çözümüne zemin hazırlarlar ve çatışmalar rahatlıkla çözülür (Bedir, 2008). Kısaca başkasından ne düşündüğünü anlamak çatışma çözme sürecinin anahtar bileşenidir (Gehlbach, 2004).

Çatışmaların çözülmesinde güvenli ortamların oluşması için öğrencilerin yalnızca yapıcı çatışma yönetimini bilmesi yeterli olmayabilir; öğrenciler aynı zamanda çatışma çözümleme sürecini de bilmelidir. Bu sürecin bilinmesi ise bilgi, beceri ve olanaklar gerektirmektedir (Stevahn, 2004). Kişilerarası çatışma çözme sürecinde beceriler, öğrencilere didaktik bir yolla değil doğaçlama yolu ile kazandırılabilir (Türnüklü ve İlleez, 2006). İlkokulda öğrencilere çatışma çözme sürecinde bu becerilerinin öğretilmesinde problem çözme, rol oynama, sınıf projeleri ve toplantıları, video ve oyunlar gibi yaklaşımlardan yararlanabilir (Güner, 2007). Çatışma çözme becerileri bireylere ikilem durumlarını yanıtlamada ve önyargıdan uzak çevre oluşturmada yardım etmektedir (Prutzman ve Johnson, 1997). Çatışma çözme sürecinde bireyler bu becerilerini kullanarak süreci farklı stratejilerle yönetmektedir.

Çatışma Çözme Sürecinde Bireylerin Kullandıkları Stratejiler

Çatışma çözme sürecinde kullanılan stratejiler çocukluk döneminde öğrenilmektedir (Öğülmüş, Tarihsiz). Çatışma çözme sürecinde stratejiler bilinçli ya da bilinçsizce kullanılabilir. Bu stratejilerin seçimi çatışmanın türüne, kiminle yaşandığına, şiddetine ve sonuçlarına göre değişkenlik göstermektedir. Ancak bireylerin çatışmalar karşısında

daha sık kullandığı stratejiler bulunmaktadır (Korkut, 2000). Bireyler çatışmaya girdiklerinde amaçlarına ulaşma ya da diğer bireyler ile iyi ilişkilerini sürdürme durumlarını dikkate almaktadırlar. Bireyler amaçlarına ulaşmak için çatışma yaşadıklarında amaçlarının yaşamlarında ne kadar önemli olduğuna karar verirken; iyi ilişkiler sürdürmede karşısındaki bireyin yaşamlarında ne kadar önemli olduğunda karar vermektedir (Johnson, 2006). Bireylerin amaçları ve ilişkileri konusunda verdikleri kararlar onların kullandıkları stratejileri etkilemektedir.

Çatışma çözme sürecinde çatışmalarla baş etmek için kullanılan stratejiler farklı sınıflandırma biçimlerine sahiptir. Çocukların çatışma çözme sürecinde bir iddiayı öne sürme, ilişkiyi kesme, basit ya da geniş kapsamlı müzakere etme stratejilerini kullandıkları söylenebilir (Arcaro-McPhee, Doppler ve Harkins, 2002). Buchanan (1998) ise çocukların çatışma çözme stratejilerini fiziksel şiddet, sözel şiddet, iddiayı öne sürme, müzakere, kaçınma ve uyum sağlama biçiminde sınıflandırmıştır (Keleş ve Alisinanoğlu, 2012). Johnson ve Johnson (1996b) eğitim alan çocukların çatışmalarda yüz yüze olma, öğrenme, sürdürme, uygulama süreçleri, problem çözme, bütünleştirilmiş müzakere yöntemlerini kullandıklarını, eğitim almayan çocukların ise geri çekilme, baskı, göz korkutma, kazan-kaybet müzakerelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar tarafından kullanılan stratejileri Wheeler (2004) sözel stratejiler ve fiziksel stratejiler biçiminde belirtmiştir. Bu stratejiler Çizelge 5'te gösterilmiştir.

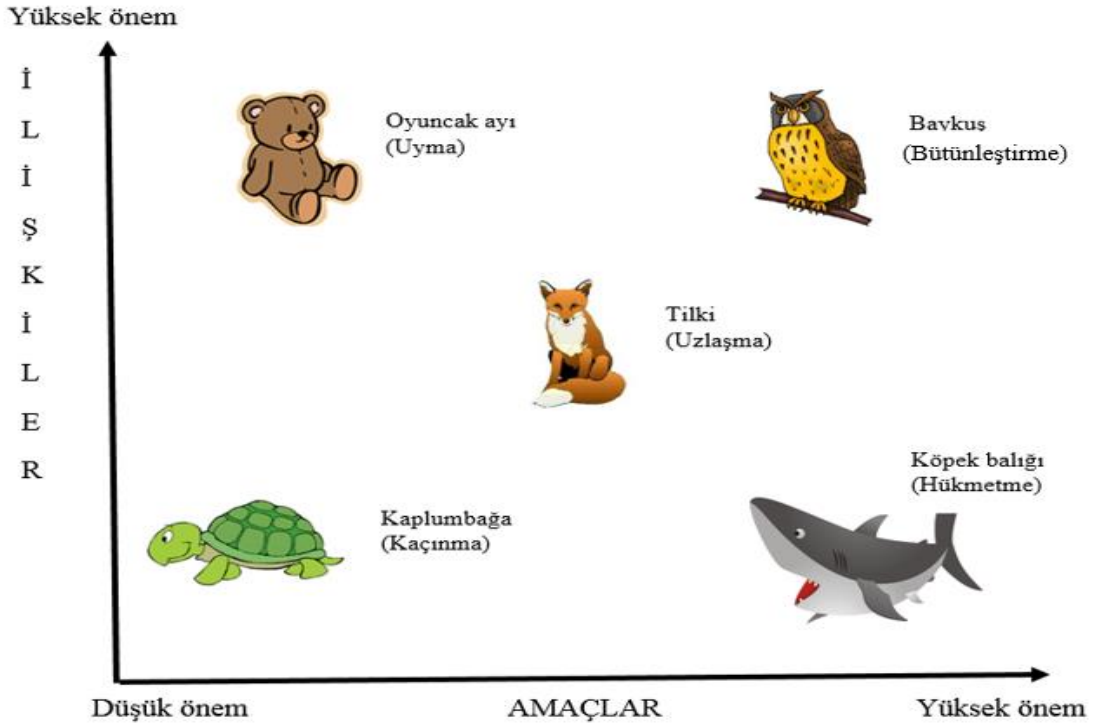
Çizelge 5.

Çocuklar Tarafından Kullanılan Stratejiler

Sözel Stratejiler		Fiziksel Stratejiler	
<i>Saldırgan olmayan</i>	<i>Saldırgan</i>	<i>Saldırgan olmayan</i>	<i>Saldırgan</i>
Israr etme	İsim takma	Soruna neden olan	Tekme atma
Pazarlık	Tehdit etme	nesneyi almak	Vurma
Muhakeme/müzakere	Alay etme	Amaca ulaşmaya engel olmak	İncitmek için itme
Örnek: Doğum günüme gelmeni istemiyorum.	Örnek: Eğer istediğimi yapmazsan arkadaşın olmam.	Örnek: Bu bizim alanımız sen gelemezsin!	Örnek: Ben birinciydim. Sen defol! (iterek)

Kaynak: Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood helping children understand and resolve conflict*. USA: Pearson Prentice Hall s. 74'ten uyarlanmıştır.

Çocuklar genellikle çatışmalarını çözümlemede daha çok sonuç odaklı stratejiler kullanmaktadır. Alanyazında çatışma çözme stratejileri konusunda farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Blake ve Moutan (1964) bireylerin kullandıkları bu stratejileri problem çözme, yatıştırma, zorlama, geri çekilme ve paylaşma biçiminde ele alırken; Thomas (1976) kaçınma, uyum sağlama, rekabet etme, uzlaşma ve işbirliği yapma biçiminde ele almış; Carter (2002) ise şiddet kullanma, kaçınma, işbirliği, kabul ve anlayış biçiminde ele almıştır. Çatışmalarda kullanılan bu stratejilerden geri çekilme ve yatıştırma tek başına kullanılabilirken zorlama ve uzlaşma karşı tarafın katılımını gerektirmektedir (Bilgin, 2008a; Karahan, 2006). Goldstein (1999) bu stratejileri yüzleşme, genel/özel davranış, çatışmaya yaklaşma/kaçınma, kendini açma ve duygusal ifade biçiminde sınıflandırmıştır (Basım, Çetin ve Meydan, 2009). Feldman ve Gowen (1998) çatışma çözme stratejilerini uzlaşma, sosyal destek arayışı, kaçınma, dikkat dağılması, açık öfke biçiminde ele almıştır (Owens, Daly ve Slee, 2005). Rahim (2001) çatışma çözme stratejilerini bütünleştirme, zorlama, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma biçiminde belirtmiştir. Benzer biçimde Johnson (2006) da çatışma çözme stratejilerini bütünleştirme, hükmetme, kaçınma, uyma ve uzlaşma biçiminde açıklamıştır. Bu stratejiler amacın ve kişiler arası ilişkilerin önem derecesine göre Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Çatışma Çözme Stratejileri

Johnson, D. W. (2006). *Reaching out interpersonal effectiveness and self actualization*. (9. Baskı). USA: Pearson Education s.256'dan uyarlanmıştır.

- Bütünleştirme (Problem Çözme):** Bu stratejiye problem çözme de denilmektedir. Bu stratejinin temel kuralı “kartların açıkça ortaya konması”dır. Bu stratejiyi diğer stratejilerden ayıran özellik karşılıklı (yanlıkların ortadan kaldırılması) ve problem çözme (her iki tarafın gereksinimlerinin karşılanması) durumlarıdır (Karip, 2013). Bu strateji bir başkasının yaşamı söz konusu olduğunda, zaman önemli olmadığında, farklı bakış açılarını görmenin önemli olduğunda, çatışmaya ilişkin sorumluluğu üstlenmenin istenilmediğinde ve kişiler arasında güven duygusu olduğunda kullanılabilir (Başar, 2013; Öğülmüş, Tarihsiz; Bilgin, 2008a). Ulaşılmak istenen amaçların ve bireyler arasındaki ilişkilerin ikisinin de önemli olduğu durumlarda bu stratejiye başvurulmaktadır. Böyle bir durumda bireylerin amaçlarına ulaşması ve ilişkilerin iyi düzeyde sürdürülebilmesi için müzakere yapmaları gerekmektedir. Ortaya konulan çözümler gerek amaçlara ulaşmayı gerekse ilişkilerin sürdürülmesini sağlayacaktır (Johnson, 2006). Bu stratejide ilk aşama gerilimi düşürmek, ikinci aşama karşımızdaki bireyin anlamasını beklemeden anlamak, üçüncü aşama

gereksinim ve kaygıları ortaya çıkarmak, dördüncü aşama farklı bir çözüm yolu bulmak, beşinci aşama anlaşmayı pekiştirmek için yatışma durumundan yararlanmaktır (Korkut, 2000). Her iki taraf için etkili çözüm yollarının bulunması açık fikirli olmayı, bilgi değişimini, farklı seçeneklerin aranmasını ve farklılıkların sınıanmasını içermektedir (Rahim, 2002). Bu stratejide etkili iletişim becerileri işe koşularak amaçlara ve karşı tarafla olan ilişkinin niteliğine uygun bir dil kullanılmaktadır (Karip, 2013). Bu strateji baykuş ile simgelenmiştir. Bu bireyler işbirliğini kullanmakta ve çatışmaları her iki taraf için çözüm bulma olarak görmektedir. Uzun zaman alan bu strateji her iki tarafında isteğini elde etmesi bakımından olumlu görülmektedir (Bilgin, 2008a).

- **Hükmetme (Güç Kullanma, Rekabete Girme):** Bu strateji aynı zamanda rekabete girme olarak bilinmektedir. Çatışmaya giren taraflardan biri kazanmak için her yolu kullanmaktadır. Başka bir deyişle, güç kullanarak düşüncesini karşı tarafa kabul ettirme söz konusudur. Diğer taraf ise böyle bir durumda çözüm onu hoşnut etmese bile kabul etmek zorundadır (Karip, 2013). Bu strateji bireylerin kendilerini haklı olarak gördüklerinde, kısa süre içerisinde karar vermeleri gerektiğinde ve çatışma durumu bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunda kullanılabilir (Başar, 2013; Ögülmüş, Tarihsiz; Bilgin, 2008a). Yalnızca amaçlara ulaşmanın önemli olduğu ve ilişkilerin bundan nasıl zarar göreceğinin düşünülmediği durumlarda bu stratejiye başvurulmaktadır (Johnson, 2006). Bu strateji aşağılama, tehdit, bağırma, azarlama, küfretme gibi durumları içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Akt: Türnüklü ve Şahin, 2004). Bu stratejide amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayan ancak ilişkilere zarar veren hükmedici bir dil kullanılmaktadır (Karip, 2013). Bu strateji köpek balığı ile simgelenmiştir. Bu bireyler otoriter ve tehdit edici davranışlar sergileyip kazan-kaybet durumu oluşturmaktadırlar. Öfke ve kırgınlıklara neden olan bu davranışlar, karar uygun olduğunda zaman kaybedilmediği için olumlu görülmektedir (Bilgin, 2008a).
- **Uyma:** Bu stratejide karşı tarafla olan ilişkinin zarar görmesinden korkulduğu için onun isteklerini kabul etmek en uygun yoldur (Karip, 2013). Bu strateji çatışma yaşanan birey probleminden daha önemli olduğunda, sürekli rekabet ortamının oluşacağı bilindiğinde, ortamdaki dengeleri korumanın önemli

olduğunda, elde edilecek sonuç önemsiz olduğunda ve kaybetmek kazanmaya göre daha olumlu sonuçlar doğurduğunda kullanılabilir (Başar, 2013; Öğülmüş, Tarihsiz; Bilgin, 2008a). İlişkileri sürdürmenin daha önemli olduğu durumlarda karşı tarafın amaçlarına ulaşması sağlanarak kendi amaçlarından vazgeçmek koşuluyla bu stratejiye başvurulmaktadır (Johnson, 2006). Bu stratejide toplumsal kabulü önemli gören ve bireylerin kendini daha iyi hissetmesini sağlayan bir dil kullanılmaktadır (Karip, 2013). Bu strateji oyuncak ayı ile simgelenmiştir. Bu bireyler insan ilişkilerine önem vererek çatışmaları çekingen bir biçimde yönetirler. Uyma davranışı ile ilişkilerin korunduğu bu çatışma çözme stratejisinde uyum sağlayan kişi kaybeder ve üretken bir sonuç üretmez (Bilgin, 2008a).

- **Kaçınma:** Bu strateji genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ve olumsuz sözleri duymak istememe durumlarıyla birlikte ortaya çıkabilir. Çatışma yaşayan taraflar durumun farkındadır; ancak çözüm için durulma dönemine gereksinim duymaktadırlar (Karip, 2013). Bu strateji elde edilecek ödüller çok olmadığında, birbiri ile uzlaşmayan bireyler karşı karşıya geldiğinde, çatışmayı çözecek zaman olmadığında, bunun için uygun ortamlar bulunmadığında, karşı taraftaki birey öfkeli olduğunda, çatışmaya neden olan konu hakkında bilgi toplamak gerektiğinde ve ara vermenin yararlı olacağı düşünüldüğünde kullanılabilir (Başar, 2013; Öğülmüş, Tarihsiz; Bilgin, 2008a; Yaman ve Türker, 2011). Taraflar bu durumda birbirlerini görmezden gelerek kaçınma yolunu tercih etmektedir (Yaman ve Türker, 2011). Ulaşılmak istenen amaçların ve bireyler arasındaki ilişkilerin ikisinin de önemsiz olduğu durumlarda bu stratejiye başvurulmaktadır. Düşmanca tavırların sergilememek ya da tarafların sakinleşmesinin beklemek amacıyla kullanılabilir (Johnson, 2006). Tarafların bu süreçte iletişimden kaçınması, amaçlarının gerçekleşmemesine ve ilişkilerin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Karip, 2013). Bu stratejide kayıtsız kalma, soyutlama, tartışmayı azaltma, sorundan kaçınma, çekilme gibi yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerin tümü, iletişimin azalmasına ve güvensiz bir ortamın oluşturulmasına neden olmaktadır (Sarı, 2005; Lulofs ve Cahn, 2000; Akt: Tümnüklü ve Şahin, 2004). Bu strateji kaplumbağa ile simgelenmiştir. Bu bireyler işbirliği içeren davranışlardan uzaklaşmakta ve

amaçlarından vazgeçerek kaybet-kaybet durumlarının oluşmasına neden olmaktadır. Çatışma çözme sürecinde incinmenin olmadığı bu stratejide çatışmalar çözümsüz kalabilir (Bilgin, 2008a).

- **Uzlaşma:** Bu stratejide tarafların karşılıklı ödün vermesi gerekmektedir. Bu stratejinin kullanılabilmesi için tarafların gerek kendi ilgi ve gereksinimlerine gerekse karşı tarafın ilgi ve gereksinimlerine özen göstermesi önemlidir (Karip, 2013). Amaçlar orta derecede öneme sahip olduğunda, taraflar eşit statüye sahip olduğunda, önemli ve karmaşık sorunlar basit ve açık bir çözüme kavuşmadığında, bütünleşme ve hükmetmenin sorunu çözemediğinde ve zaman sınırlamasının olmadığı durumlarda kullanılabilir (Başar, 2013; Öğülmüş, Tarihsiz; Bilgin, 2008a). Bireyler diğerleriyle olan ilişkilerinden ve amaçlarının bir bölümünden ödün verebilecekleri zaman bu stratejiye başvurmaktadır (Johnson, 2006). Bu stratejiyi kullanan bireyler değerlendirme, ikna etme ve öneri sunma gibi iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Karip, 2013). Bu strateji tilki ile simgelenmiştir. Bu bireyler gerek ilişkilerini gerekse amaçlarını dikkate alarak ve bir bölümünden vazgeçerek, karşı tarafı da buna ikna ederek, işbirliğini kullanarak çatışmayı yönetmektedirler. Bu strateji kullanıldığında sonuç, kazan-kaybet ya da kaybet-kaybet biçiminde olabilir. İlişkilerin korunduğu ve çatışmaların çözümlendiği bu stratejide taraflar hoşnut olmadığı durumları belirtmeyebilir ya da bu konuda rol oynayabilir (Bilgin, 2008a).

Bu çatışma çözme stratejilerinden bütünleştirme stratejisinde her iki tarafın kazanç sağladığı söylenebilir. Diğer stratejilerde ise ya bir tarafın kazandığı ya da iki tarafında kaybettiği ifade edilebilir (Öğülmüş, Tarihsiz). Uyma, kaçınma ve hükmetme daha çok günlük işlerle ilgili sorunların çözümünde, bütünleştirme farklı görüş ve önerilere değer verildiğinde, uyma ise güç dengesizliğinin olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Karip, 2013). Etkili bir çatışma yönetimi için bireylerin doğru stratejiyi seçmesi gerekmektedir. Doğru stratejinin seçimi çatışmanın konusuna ve ortamın koşullara bağlıdır (Özdemir, 2013). Çatışma ile baş etmede bütünleştirme stratejisinin en iyi olduğu kabul edilmesine rağmen bütün stratejiler uygun durumlarda kullanılabilir (Rahim, 2001). Her stratejinin kullanılabileceği uygun durumlar bulunmaktadır. Önemli olan tüm stratejileri bilmek ve hangisinin uygun olacağına amaç

ve ilişkileri değerlendirerek karar vermektir. Tüm stratejiler önemlidir; ancak bazılarının kullanımı etkili sonuçlara yol açmaktadır (Johnson, 2006).

Smith ve Sidwell (1990) çatışma çözme sürecinde kullanılan stratejileri problem çözme, saldırganlık ve kaçınma biçiminde sınıflandırmıştır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir (Uysal, 2006; Güner, 2007):

- **Problem çözme:** Çatışmaya giren bireyler bir sorun olduğunu kabul etmekte ve sorunun çözümüne odaklanmaktadır. Bireyler sorunun çözümünü birbirine zarar vermeden gerçekleştirmektedirler. Taraflar işbirliği içinde her iki tarafın gereksinimlerini karşılayan çözüm üzerinde odaklanmaktadır. Bu strateji sonucunda iki taraf da kazanmaktadır.
- **Saldırganlık:** Çatışmaya giren taraflar güç kullanarak çözüme ulaşmaya çalışmaktadır. Çatışan bireyler kendilerinin haklı olduğunu savunmaktadır. Taraflar birbirlerine karşı düşmanca davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle taraflar birbirlerine sözel ya da fiziksel şiddet uygulayabilirler. Taraflar birbirlerinin isteklerine önem vermedikleri için kendi isteklerini kabul ettirmede dayatmacı bir tutum sergilemektedirler. Bu strateji sonucunda taraflardan biri zarar görürken, diğeri amacına ulaşmaktadır. İlişkilerin de zarar görmesinden kaynaklı olarak her iki taraf da kaybetmektedir.
- **Kaçınma:** Bu stratejiyi seçen bireyler problemi görmezden gelme, yokmuş gibi davranma ve beklentilere yanıt vermeme davranışları göstermektedir. Bu nedenle çözüm için çaba göstermeyip kendilerine uymayan çözüm yollarını seçmektedirler. Bu stratejiyi seçen bireylerde güvensizlik, korku ve endişe olduğu için hep kaybetmeyi tercih etmektedirler.

Çatışma çözme sürecinde çatışmalar işbirliğine dayalı stratejilerle çözümlenmeye çalışıldığında açık bir iletişim kurulmaktadır. Bu ortamlarda taraflar birbirlerini anlamaya özen göstermekte ve yapıcı ortamların oluşması sağlanmaktadır. Ancak rekabet ortamı içinde çözülmeye çalışıldığında taraflar kendilerinin kazanması için çaba gösterecektir. Bu ortamda çatışmalar olumsuz sonuçlanacaktır (Ozan Demir, 2009).

Çatışmaların olumlu biçiminde çözülmesinde çatışmanın doğasının anlaşılması, altında yatan nedenlerin analiz edilmesi ve sürecin olumlu ve olumsuz yönlerinin taraflar bakımından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu durumlar ortaya açıkça

konulduğunda doğru stratejilerin kullanılması olanaklı olacaktır. Öğrencilere stratejileri hangi durumlarda kullanacağı okullarda kullanılan yaklaşımlarla öğretilir.

Çatışma Çözme Eğitiminde Okullarda Kullanılan Yaklaşımlar

Sınıfta ve okullarda birbirlerinden farklı öğrenciler eğitim almaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerin zaman zaman çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır. Ancak önemli olan çatışmaların engellenmesi değil doğru yollarla olumlu bir biçimde çözülmesidir.

Öğrencilere çatışmalarda kullanılacak stratejiler ve yapıcı çözüm için gerekli beceriler kazandırılabilir. Bunların kazandırılmasında okulun doğasından yararlanılarak farklı yaklaşımlar işe koşulmalıdır.

Okullarda öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıfta yaşanan çatışmaları ve anlaşmazlıkları yönetmekle geçirmektedir. Öğretmenler, bu durumu önemli bir sorun olarak algılamaktadır. Sınıfta olumlu sınıf ortamının oluşturulabilmesi için öğrencilere çatışma çözme süreçleri öğretilmeli ve okulda güvenli bir iklim oluşturulmalıdır (Bilgin, 2008a). Bu durumda öğrencilerin sorunlarıyla yüzleşemedikleri öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrencilerin özdenetimini yükselten öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilmelidir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrencinin sorumluluk bilincinin farkına varmasını sağladığı için çatışmalarda sorumluluk almasını kolaylaştıracaktır (Türnüklü, 2006). Öğretmen merkezli yaklaşımlarda öğrenciler dışa bağımlı bir kimlik oluştururken, öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenci gereksinimlerini kendi karşılamaktadır (Türnüklü ve İllieez, 2006). Okullarda genellikle öğretmen merkezli yaklaşımlar tercih edilmektedir. Ancak öğrenci merkezli yöntemler çatışmaya ilişkin katılımı gerektirmektedir. Okullardaki geçerli uygulama ile çatışma çözme sürecinde olması gereken uygulama Çizelge 6'da ifade edilmiştir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007).

Çizelge 6.

Çatışma Çözme Sürecinde Okullardaki Uygulama ve Olması Gereken

Okullardaki uygulama	Çatışma çözme sürecinde olması gereken
Üçüncü bir tarafa güvenme	Çatışan tarafları çözüme ve sonuca dahil etme
Çatışma ortaya çıkınca beceri ve yöntemleri sunma	Çatışma ortaya çıkmadan önce beceri ve yöntemleri sunma
Okulun kuralları bozulduktan sonra çatışmaya odaklanma	Şiddetin artmasını önleme
Hakem yöntemini kullanma	Müzakere ve arabuluculuğu kullanma
Öğrenci çatışmalarında yetişkinlerin zamanını alma	Öğretmen ve öğrencilere bırakma
Disiplin kurallarına güvenme	Çatışmaların çözülebileceğine odaklanma

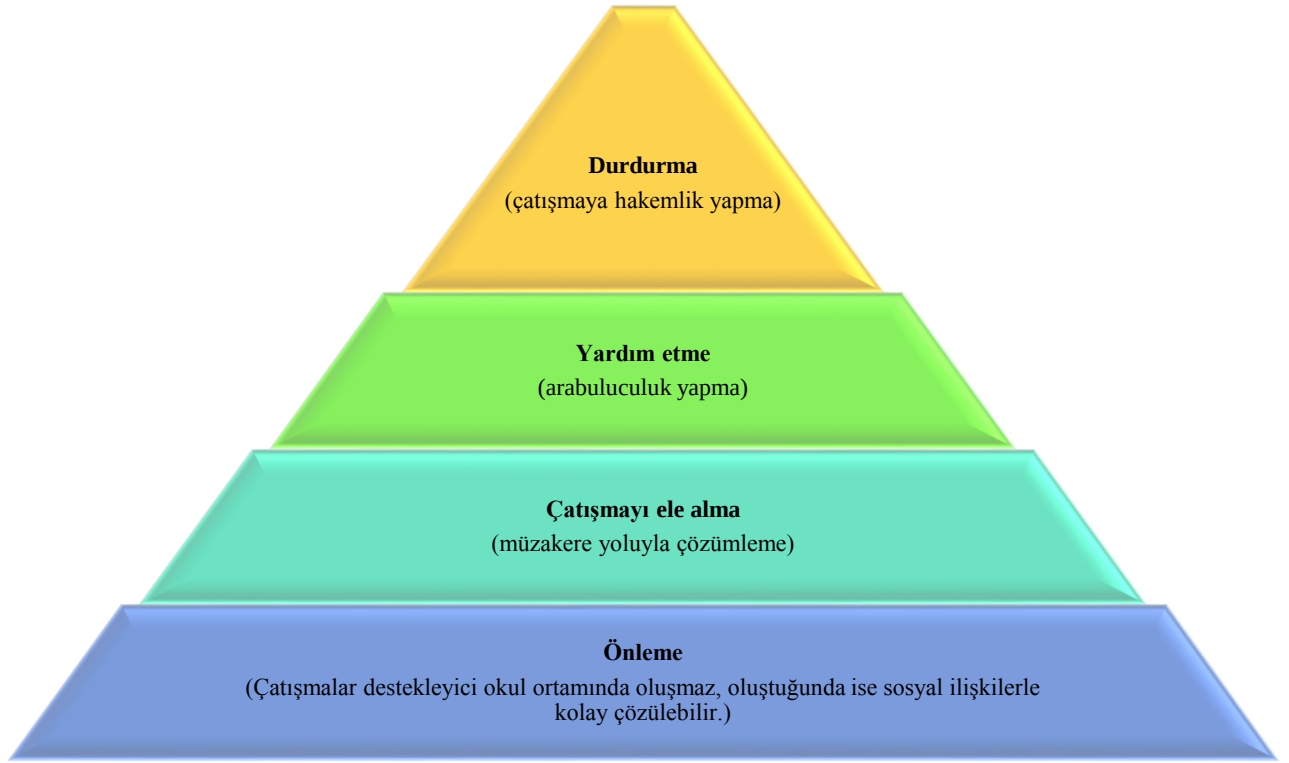
Kaynak: Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (Çev. Akbalık, G. F. ve Karaduman, B. D.), Ankara: İmge Kitebevi. (Özgün çalışma: 1997) s.50'den uyarlanmıştır.

Çatışma çözme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamakta; aynı zamanda onların özdenetim ve sorumluluk bilincini de geliştirmektedir. Öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırması bakımından önemli görülen bu yaklaşım, onların edindikleri becerileri yaşamlarına uyarlamasına katkı sağlamaktadır (Türk, 2008). Öğrencilerin bu yaklaşım ile çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı ortamların oluşturulması önemlidir.

İşbirliğine dayalı yaklaşımda çatışmalar yapıcı biçimde çözümlenmektedir. Çünkü işbirliğine dayalı ortamlar yardım alma, açık bir iletişim sergileme, ortak yararı artırma ve genelin çıkarını artırma gibi durumları desteklemektedir (Deutsch, 2000; Akt: Akgün ve Araz, 2010a). Bu ortamlarda öğrenciler katılımcıların yararına çalışarak problem çözmeye dayalı müzakereler gerçekleştirmektedirler (Johnson ve Johnson, 2004). İşbirliğine dayalı yaklaşımlarla herkesin yararına olacak çözümlerin bulunması kolaylaşmaktadır (Deutsch, 2001). Karşılıklı amaçların gerçekleşmesini sağlayan işbirliğine dayalı ortamlar çatışmaların sağlıklı ve yapıcı biçimde çözülmesine olanak tanımaktadır (Johnson ve Johnson, 1996b). Bu yaklaşımın aksine yarışmacı yaklaşım

ise çatışmaların yıkıcı olarak çözümlenmesine neden olmaktadır. Bu ortamlar baskı, tehdit, güç farkı, zayıf iletişim, düşmanca tutumlar barındırmaktadır (Deutsch, 2000; Akt: Akgün ve Araz, 2010a). Oluşturulan yarışmacı ortamlarda öğrenciler, yalnızca kendi ilgi ve gereksinimleri ile ilgilenirler, diğerlerinin zararına çalışırlar ve kazan-kaybet müzakereleri yaparlar (Johnson ve Johnson, 2004). Çünkü bu ortam, birisinin gücünü artırırken diğerlerinin ilgi ve amaçlarına ulaşma olasılığını düşürmektedir (Deutsch, 2001). Taraflardan yalnızca birinin amaçlarına ulaşmasına olanak tanıyan yarışmacı ortamlar, çatışmaların sağlıklı ve yıkıcı olarak sonuçlanmasına neden olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1996b). Çatışmaların okullarda yapıcı ya da yıkıcı olarak sonuçlanması ve işbirliğine dayalı ya da yarışmacı yaklaşımların kullanılması öğretmenlerin tutumları ile yakından ilişkilidir.

Öğretmen, öğrenciler arasındaki çatışmaları açıkça yorumlamak için kendisine “Çatışmalar kaçınılmaz mıdır?, Çatışmalar zarar verir mi?, Barış nedir?, Öğrenciler kendi çatışmaları çözme konusunda yetenekli midir?, Uyumlu bir sınıfın değeri nedir?, Çatışmaları hemen durdurmak mı yoksa müdahale etmek mi daha etkilidir? ve Bir öğretmen olarak çatışmalardaki rolüm nedir?” sorularını yöneltmelidir (Wheeler, 2004). Öğretmenlerin okullarda çatışmalarla karşılaştığında ortaya çıkan sistem dört aşamayı içeren çatışma piramidi ile Şekil 11’de gösterilmiştir (Hakvoort, 2010).



Şekil 11. Çatışma Piramidi

Kaynak: Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169 s.162'den uyarlanmıştır.

Çatışma piramidi, öğretmenlerin günlük olarak sürekli karşılaştıkları çatışmaları ve dinamikleri dikkate alarak oluşturulmuştur. Piramidin birinci düzeyi önleme olarak adlandırılmıştır. Bu düzeyde destekleyici bir okul ortamı oluşturmak için etkili sınıf yönetimi, çatışma çözme süreçlerinin programlarla bütünleştirilmesi, değer eğitimi, ahlaki tartışma, özdüzenleme, etik, yuvarlak masa tartışmaları, etkin dinleme, duygusal farkındalık ve iletişimden yararlanılması gerekmektedir. İkinci düzey çatışmaların tarafların birbiri ile müzakere ederek çözülmesini içermektedir. Üçüncü düzey bazen öğretmen ve bazen öğrencilerin bir arabulucuya gereksinim duymasına dayanmaktadır. Dördüncü düzey ise çatışmalar çözülmediğinde bir hakeme başvurulması sürecini kapsamaktadır (Hakvoort, 2010). Çatışma piramidinde çatışmaların olumlu olarak çözülmesinde farklı yaklaşımların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle, çatışmaların başarılı bir biçimde çözülmesi ve öğrencilerin bu becerileri kazanması için sınıf içerisinde kullanılacak farklı yaklaşımlar şöyle açıklanabilir:

- **Çatışmadan kaçınma:** Çatışmaya giren tarafların durumu görmezden gelmesidir. Bu yaklaşımda sorunun önemli olmadığı düşünülmektedir. Bireyler durumu değiştirmek için güçlerinin olmadığına inanmaktadırlar ve tartışmaya hazır değildirler (Moore, 2003; Akt: Türk, 2008). Çatışma çözümünde kaçınma öğrencilerin uzlaşma yöntemlerini bilmemesi, çatışmaya katılanların saldırgan olması, okulların yarışmacı ortamlar sergilemesi gibi durumlarda kullanılabilir (Johnson ve diğerleri, 1996).
- **Arabuluculuk:** Bu yaklaşım, çatışmaların etkili yönetildiğinde olumlu sonuçlarının olacağı varsayımına dayanmaktadır (Stevahn ve diğerleri, 2002). Çatışma çözme yöntemlerinden biri olan arabuluculuk, tarafsız üçüncü bir kişinin çatışmaya girenlerin en üst düzeyde yarar sağlaması için yardım ettiği yapılandırılmış bir süreçtir. Arabulucuların tarafların problemi çözmelerine yardım etmek ve taraflara tartışma tekniklerini öğretmek gibi görevleri vardır (Bilgin, 2008a). Arabuluculuğun amacı, öğrencilerin çatışmalarını yapıcı müzakerelerle çözmelerine yardım etmektir (Johnson ve diğerleri, 1992). Bu yaklaşım çatışma çözme sürecinde en çok tercih edilen yaklaşımdır (Terzi, 2012). Bu yaklaşım saldırganlığın sonlandırılması, tarafların arabulucudan isteklerini belirtmesi, katılımcıların birbiri ile müzakere etmelerinin kolaylaştırılması ve anlaşmanın düzenlenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Johnson ve Johnson, 2005). Çatışma yaşayan taraflar kendi kendilerine sorunlarını çözemediklerinde arabuluculuk yaklaşımını tercih ederek arabuluculuğun kolaylaştırıcılığında sorunu tekrar müzakere ederler (Türnüklü ve diğerleri, 2009a). Başka bir deyişle arabuluculuk, okul ortamında çözülmemeyen çatışmaların çözümünde öğrencilerin sorumluluk almasıyla tercih edilen alternatif bir yoldur (Kaçmaz, Türnüklü ve Türk, 2011). Arabulucuların farklı sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin dikkate alınarak seçilmesi gerekmektedir (Daunic ve diğerleri, 2000). Arabulucuların katılımcıların üzerinde herhangi bir güçleri yoktur, tarafsızdırlar, ayrımcılık yapmamalı ve katılımcılara neye karar vereceklerini ya da kimin haklı olduğunu söylememelidir. Arabulucular güçlerin eşitlenmesini sağlayarak gerginlikleri ortadan kaldırırlar. Arabulucuların görevi katılımcılar arasında kabul edilebilir anlaşmaların olmasını kolaylaştırmaktır (Johnson ve

Johnson, 1996a; Lincoln, 2001; Ergül, 2008; Carter, 2002). Arabuluculuk yaklaşımının, bir grup öğrencinin arabulucu olarak yetiştirildiği kadro yaklaşımı ve tüm öğrencilerin arabulucu olarak yetiştirildiği tüm okul yaklaşımı bulunmaktadır (Johnson ve diğerleri, 1996; Stevahn, Munger ve Kealey, 2005). Arabuluculuk yaklaşımının çatışmaların olumlu biçimde çözülmesi, öğrencilerin temel yaşam becerilerini öğrenmesi, çatışma çözme becerilerinin yaşama ilişkin etkinliklerle kazanılması, öğrencileri işbirliği içinde çözüm sürecine sevk etmesi, öğrencilerin özsaygılarını, anlama ve kavrama bilincini geliştirmesi gibi yararları bulunmaktadır (Türnüklü, 2006).

- **Müzakere:** Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı biçimde çözmelerini sağlayan temel yaklaşımlardan biridir. Bu sürecin öğrencilere öğretilmesi, uygulanması ve rol oynama yoluyla da içselleştirilmesi gerekmektedir (Türk, 2008). Bu yaklaşım, çatışmalar çözümsüz kaldığında kullanılması yararlı olan yaklaşımlardan biridir. Bu süreçte bilgili olmak ve kullanılan stratejiler konusunda deneyim sahibi olmak önemlidir. Bu yaklaşımın önemli amacı anlaşmaya varmaktır (Özdemir, 2012). Müzakere yaklaşımı aralarında anlaşmazlık olan tarafların sorunlarını başkalarından yardım almaksızın yüz yüze gelerek sorunlarını çözme sürecidir (Öğülmüş, Tarihsiz). Bu yaklaşımda ortak karar verebilmek için tarafların karşılıklı olarak bazı isteklerinden vazgeçmesi ve kabul etmesi gerekmektedir. Bu süreçte ikna önemli bir yetenektir (Karip, 2013). Müzakere sürecinde öğrencilerin problemi çözmek için iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir (Sweeney ve Carruthers, 1996). Daha geniş anlamıyla öğrencilerin iletişim, tehditkar olmayacak biçimde durumla yüzleşme, bilgileri analiz etme ve karara varma, ilgileri tanımlama, çözümleri ve bakış açılarını birleştirme ve ilişkileri geliştirme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Thomas ve Kilmann, 1974; Akt: Malek, 2000). Bu sürece katılan bireyler istekli olduklarında birbirlerini anlamaya çalışırlar (Ergül, 2008). Bu yaklaşım isteklerin, hislerin, isteklerin altında yatan nedenlerin tanımlanması, diğer bireylerin ne hissettiklerini tanımlanması ve çatışmaların herkesin yararına çözülmesini sağlayacak şekilde en az üç plan yapılması ve anlaşmanın sağlanması aşamalarından oluşmaktadır (Johnson ve Johnson, 2005). Müzakere süreci kazan-kazan müzakereleri ve kazan-kaybet müzakereleri olmak

üzere iki biçimde gerçekleşmektedir. Kazan-kazan müzakerelerinde bireyler çözüm için tekrar tekrar çalışmaktadırlar. Kazan-kaybet yaklaşımı ise bireyin diğerinin gereksinimlerini dikkate almadan kendi gereksinimleri konusunda anlamaya varmaya çalıştığı için bireylerin sürekli iç içe oldukları okul, aile gibi ortamlar için uygun değildir. Çünkü sosyal anlamda kayıplara neden olmaktadır (Türnüklü, 2006).

- **Problem çözme:** Problem çözme derslerdeki konular aracılığı ile verilerek öğrencilere problemle başa çıkma yolları öğretilmektedir. Çünkü günlük yaşamda karşılaşılan problem çözme durumu öğretim yaşamı ile aynıdır. Problem çözme süreci öğrencilerin kaynaklardan nasıl yararlanacağını ve karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini öğrendiği bir süreçtir (Kalaycı, 2001). Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin kendilerine verilen problemleri düşünmelerini ve çözmek için girişimlerde bulunmalarını sağlamaktadır (Deveci, 2002). Problem çözme yaklaşımı problem durumunun sınıfa getirilmesi, problem durumunun sunumu, problemin nedenlerine ilişkin bilgilerin ortaya konulması, problem çözümü için gereksinim duyulan alanların belirlenmesi, bilgi ve becerilerin probleme uygulanması ve çalışmaların özetlenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Delisle, 1997; Akt: Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Bu yaklaşım çatışma çözme eğitiminde de kullanılabilir (Andrews, 2000). Çatışma çözme eğitiminde problem çözme tartışmaları tarafların isteklerinin belirlenmesi, tarafların duygularının belirlenmesi, istek ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi, karşı tarafın bu nedenleri anlaması, karşılıklı kazanç içeren seçeneklerin belirlenmesi, adaletli bir anlaşmanın yaratılması basamaklarından oluşmaktadır (Türnüklü, 2012). Öğrencilerin probleme ilişkin tüm tarafları hoşnut eden çözümler bulmaya çalışması, isteklerin dikkate alınması açısından onların çatışma çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- **Örnek olay:** Gerçek yaşamda olan ya da olma olasılığı olan konuların senaryolara dönüştürülerek, resim, metin ya da filmlerden de yararlanılarak öğrencilere dağıtılmasından sonra sınıf ortamında bu olayları tartışarak çözüme ulaştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2005). Örnek olay yöntemi, öğrencilerin işbirliği yapmasına olanak tanımaktadır. Çağımızda yaşanan

gelişmeler, toplumlarda yarışmacı bir anlayıştan çok işbirliğine dayalı bir yaklaşıma önem vermektedir (Demirel, 2001). Örnek olay yöntemi ile öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine ilişkin farklı bakış açılarına saygı duymaları ve işbirliği içerisinde çalışarak çözüm üretmeleri sağlandığı için onların çatışma çözme becerilerini de geliştirecektir.

- **İşbirliğine dayalı öğrenme:** Öğrencilerin hep birlikte öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için bir araya geldiği yaklaşımdır. Bu yaklaşım olumlu bağımlılık, uyarıcı ve destekleyici iletişim, bireysel ve gruba yönelik sorumluluk, kişiler arası iletişim ve küçük grup becerileri, grupça ilerleme süreci öğelerinden oluşmaktadır (Bilgin, 2008a). Bu öğrenme yaklaşımında öğrenciler kendilerinden farklı yetenek düzeyi, cinsiyet, özgeçmiş gibi özelliklere sahip öğrencilere karşı sorumluluk almakta ve yardım etmektedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğrenciler öğretmenlerine, okula ve arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmektedirler (Deutsch, 1993). İşbirliği sürecinde öğrenciler ortak amaç ve iyi ilişkileri sürdürmek için çaba göstermektedirler. Aynı zamanda öğrenciler çatışma çözme sürecinde de olması gerektiği gibi herkesin gereksinimlerini önemsemektedirler. İşbirliğine dayalı öğrenme süreci çatışmaların yapıcı olarak çözülmesini sağlayan birbirlerine güvenme ve çatışmayı ortak olarak ele alma durumlarını içermektedir (Johnson ve Johnson, 1994). Öğrenciler bu süreçte dinleme ve sorumluluk alma becerilerini geliştireceği için yaşadıkları çatışmaları barışçıl olarak çözecektir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme tüm sınıf düzeylerinde ve her konuda kullanılabilmekte ve öğretmenlere çatışma çözme sürecinde yardımcı olmaktadır (Wheeler, 2004; Carruthers ve diğerleri, 1996). Bu bağlamda işbirliğine dayalı öğrenme süreci çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere olanaklar sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1996a).
- **Karakter eğitimi:** Çocuğun ne tür bir birey olacağı ile ilgilenen ve karakter gelişimini destekleyen etkinlikleri içeren bir yaklaşımdır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu yaklaşım, iyi karakter geliştirmek için verilen istedik çabadır (Lickona, 1997; Akt: Wheeler, 2004). Öncelikle öğrencilere kazandırılması gereken ahlaki davranışlar kararlaştırılmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta bu davranışların evrensel nitelik taşımasıdır (Bilgin, 2008a). Karakter eğitiminde

uygun değerleri anlamak, bu değerleri onaylamak ve değerlere dayalı olarak davranmak önemlidir (Sweeney ve Carruthers, 1996). Karakter eğitiminde okullarda ahlaki kriz tanımlanmalı, çocuklara iyi karakter olmaları yönünde uygulama olanakları verilmeli, okullar olumlu ahlaki ortamlar olmalı ve toplum bu programları desteklemelidir (Chapin, 2006). Bu süreçte belirlenen değerler çocukların neyin iyi ve doğru olduğunu anlamalarına yardım etmektedir. Bu yaklaşım barışçıl olma, şiddeti önleme ve çatışma çözme açısından gereklidir (Wheeler, 2004). Çatışma çözme ve karakter eğitimi toplumsal davranış oluşturma amacına hizmet etmektedir (Bilgin, 2008). Bu yaklaşımla olumlu karakter özellikleri kazanan bireyler, çatışmaların da çözömlenmesinde olumlu özellikler sergilemektedirler.

- **Vatandaşlık eğitimi:** Vatandaşlık eğitimi tüm toplumlarda gerek okulda gerekse okul dışında gerçekleşen bir eğitimidir. Okul dışında medya gibi kaynaklar önemli rol oynarken, okul içinde ders programları önemli görevler üstlenmektedir (Martorella ve Beal, 2002). Vatandaşlık eğitimi demokrasi ile ilgili değer ve inanışları ve demokrasi ilkeleri ve süreci ile ilgili bilgileri içermektedir (Dyuneson ve Gross, 1982). Çatışma çözme vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasıdır (Bickmore, 2001). Vatandaşlık eğitimiyle öğrencilere kültür ve aile arasındaki ilişkiler kazandırılarak çatışmaların etkili yollarla çözöümü sağlanabilir (Adeyemi, 2000).
- **Çok kültürlü eğitim:** Bireyler yaşadıkları coğrafi bölge, kültür, etnik özellikler, dil, yaş, cinsiyet, kıyafet, algı, değer, davranış, inanış gibi birçok farklılığa sahiptir. Bu farklılıklar çatışmanın kaynağı olabileceği gibi aynı zamanda da tüm bireylere zenginlik katarak yeni çözömlerin de kaynağı olabilir. Bireyler böyle bir durumda diğer kültürleri öğrenip anlamaya çalışmalıdır (Sweeney ve Carruthers, 1996; Deutsch, 1993). Çok kültürlü eğitim bireyin farklı kültürel ve etnik gruptaki bireylerle yaşaması için bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Bilgin, 2008a). Bu yaklaşımda öncelikle sınıf içerisinde farklı kültürler tartışılmalıdır. Daha sonra ise öğrenciler şiirler, şekiller vb. aracılığında ödevler hazırlamalı ve bunları tartışmalıdır (Chapin, 2006). Çok kültürlü eğitim çatışma çözme stratejilerinin öğretime olanak sağlayan yöntemler sunmaktadır (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004). Öğrenciler farklı kültürlere saygı duymayı ve onları

anlamayı öğrendiklerinde kültürel nedenden kaynaklı çatışmaların çözümünde daha başarılı olurlar. Çünkü kültürel farklılıklar çatışmaların ortaya çıkmasında önemli nedenler arasındadır.

- **Barış eğitimi:** Barış eğitimi okullarda barışla ilgili etkinliklerin yer almasıdır. Barış eğitimi çatışma çözme eğitimini, işbirliğini, küresel farkındalığı, sosyal ve çevresel sorumluluğu içermektedir. Bu yaklaşımın amacı barış içinde çalışma anlayışı ve motivasyonu geliştirmektir (Wheeler, 2004). Öğrenciler barış eğitimi ile çatışmaları işbirliği içinde çözmeye çalışmaktadır (Mallum, 2005). Küçük yanlışların krize dönüşmesini engellemeye çalışan (Bedir, 2008) barış eğitimi aracılığıyla öğrencilere çatışmanın doğal bir süreç olduğu öğretilmektedir (Snyder, 2007). Aynı zamanda barış eğitimi, karşılıklı yarar ve uyumlu ilişkilerin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde gerekli bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 2006). Bu yaklaşım farklı düşüncelerin, değerlerin, becerilerin üzerine kurulmuştur. Çatışmaların barışçıl olarak çözümlenmesinde barış eğitimi yaklaşımları önem taşımaktadır. Çünkü barış süreci, çatışmaların altında yatan nedenleri tanımlamaya ve barışçıl yöntemleri kullanmaya olanak sağlamaktadır (Chislett, 2005).
- **Çocuk edebiyatı:** Çocuk edebiyatı dili etkili kullanarak çocuklar için yazılmış sanatsal nitelik taşıyan yapıtlardır (Öztürk Çelik, 1998). Çocukların yaşına uygun olan eserler onların zor kavramları anlamasına olanak sağlamaktadır. Bu eserler çocukların dinleme becerilerini geliştirmeyi ve içeriği yorumlamalarını sağlamaktadır. Çatışma içeren eserler ise çocukların etkin katılımlarına, yeni düşünceleri anlamalarına ve sonuçları tahmin etmelerine yardımcı olacaktır (Nevin, 1992; Akt: Safchik, 2000). Çünkü çocuk edebiyatı çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirmeleri için güçlü kaynaklar sağlayacaktır. Çocuk edebiyatı ile çocukların eserde yer alan karakterleri keşfetmeleri ve bunların kullandıkları çatışma çözme becerilerini anlamaları sağlanmaktadır (Collins, 2002).
- **Değer çizgisi:** Bu yaklaşımda farklı özelliklere sahip olan öğrenciler bir araya getirilmektedir. Değer çizgisi yaklaşımı öğrencilere sahip olduğu farklı değerleri açıklama, farklı görüşleri dinledikten sonra ortak bir görüşe varabilme ve farklılıklara saygı duyma amacıyla kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu

yaklaşım ile olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır (Kagan, 1992; Akt; Sarı, 2005). Bu yaklaşımda öğrenciler, verilen konuya ilişkin katılıp katılmama durumlarına göre sıralanırlar. Daha sonra ise konuya katılan, katılmayan ve kararsız olan öğrencilerden bir grup oluşturulur. Gruplar konuyu tartışır ve ortak bir karara varırlar (Sarı, 2005). Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların altında farklı düşüncelere sahip olmaları yattığı için bu yaklaşımla barışçıl yollarla ortak bir çözüme ulaşmaları sağlanabilir.

- **Akademik çelişki:** Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde kullanılan ve işbirliğini önemseyen bir yaklaşımdır (Bilgin, 2008a). Akademik çelişki öneri hazırlamak ve araştırmak, öneriyi sunmak, önerileri açık tartışmalarla savunmak, karşıt görüşleri almak ve bir sonuca ulaşmak basamaklarından oluşmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1997). Öğrenciler öğrendikleri bilgileri tekrarlamalı, görüşlerini savunmalı, eleştirel değerlendirme yapabilmeli ve karşıt bilgileri çürütmeye çalışmalıdır (Johnson ve Johnson, 1988; Akt: Sarı, 2005). Akademik çelişki ile öğrenciler, görüşlerini hazırlamayı, sunmayı ve savunmayı, karşıt görüşleri dinlemeyi, yaratıcı olmayı ve taraflardan gelen görüşleri birleştirmeyi ve eleştirmeyi öğrenmektedir (Johnson ve Johnson, 1996a). Bu yaklaşım katılımcılar arasında olumlu duyguların oluşmasına olanak tanıyarak farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kişiliğe sahip olan bireyleri anlamaya yardımcı olmaktadır (Bilgin, 2008a). Akademik çelişki yaklaşımı sınıfların ilgi çekici duruma gelmesini, başkalarının bakış açılarına saygılı olmayı, eleştirel düşünmeyi ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Deutsch, 1993). Bu bağlamda öğrenciler, akademik çelişki yaklaşımı ile çatışmanın değerini anlayıp ona ilişkin olumlu davranışlar sergileyecektir (Johnson ve Johnson, 1996a). Akademik çelişki yaklaşımı, öğrenme deneyimleri ile çatışmaların olumlu olarak çözülmesini bütünleştirmektedir (Johnson ve Johnson, 1994).
- **Tartışmalı konuların öğretimi:** Toplumun genelini ilgilendiren, siyasi, ekonomik, sosyal, din, ahlak gibi alanlarda; farklı değer, inanç veya ilgilere dayanan; farklı görüş, düşünce ve bakış açılarının olduğu konu veya sorunların öğretimini kapsamaktadır (Özdemir Özden, 2012). Bu konuların sınıfta ve eğitim programlarında yer alması, farklılıkları algılama ve onlara saygı duyma;

üst düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlama; vatandaşlık özelliklerini geliştirme; öğrencilerin yaşama hazırlanmasını ve iletişim becerilerinin gelişmesini sağlama; gerçek öğrenme ortamı yaratma amaçlarına katkı sağlamaktadır (Walsh, 1998; Akt: Yazıcı ve Seçkin, 2010). Tartışmalı konuların sınıflarda öğretiminin öğrencilere iletişim ve düşünme becerileri gibi becerilerinin gelişmesini aynı zamanda da onların çatışmaları olumlu biçimde çözmelerine katkı sağlayacaktır.

- **Sosyal ve duygusal öğrenme:** Sosyal ve duygusal öğrenme çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal bakımdan yeterliklerinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Duygusal öğrenme çocukların duyguları anlamalarını, öfkelerini kontrol etmelerini, başkalarının duygularına saygılı olmalarını ve yaşadığı hayal kırıklıklarını kontrol etmelerini sağlayacaktır. Bilişsel öğrenme ise problem çözme, amaçlarını oluşturma ve işbirliği sağlama becerilerini geliştirecektir. Davranışsal öğrenme de çocukların kişiler arası ilişkilerini yapılandırmalarını, tartışmalara katılmalarını, sorumluluk almalarını ve zamanı yönetmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle çatışma çözme eğitimi ile sosyal ve duygusal öğrenmeyi birbirinden ayırmak güçtür (Jones, 2004). Sosyal ve duygusal öğrenme ile geliştirilen becerilerin birçoğu etkili bir çatışma çözme için gereklidir.
- **Ayrımcılık karşıtı eğitim:** Öğrencilerin sahip oldukları önyargılar onların çatışmalar yaşamalarına ve bunları olumsuz biçimde çözmelerine neden olmaktadır. Ayrımcılık karşıtı eğitim kültürler arası farkındalık, önyargıyı azaltma ve farklılıkları önemseme, nefreti önleme ve baskıyı kaldırma kategorilerinden oluşmaktadır (Jones, 2004). Çatışma çözme sürecinde öğrencilerin farklılıklara saygı duyması ve önyargıyı azaltması onların sürece sağlıklı bakmalarına katkı sağlayacaktır.
- **Zorbalığı önleme:** Zorbalığı önleme aynı zamanda çatışma çözme bileşenlerini de içermektedir. Ancak zorbalığı önleme daha çok okulun güvenli bir ortam olması ve zorbalığın önlenmesi ile ilgilenmektedir. Zorbalığı önleme öğrencilerin birbirlerine karşı şiddet uygulamalarına engel olacaktır. Çatışma çözme eğitimi de öğrencilere yaşam becerilerini kazandırarak onların saldırgan olmayan yollarla problemlerini ele almalarını ve zorbalık davranışlarını

azaltmalarını sağlayacaktır (Jones, 2004). Zorbalığı önlemeye ilişkin öğrencilere eğitim verilmesi onların çatışmaları şiddet içermeyen yollarla çözmelerini kolaylaştıracaktır.

Okulda öğrencilere çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde farklı yaklaşımların kullanılması ile problem çözme becerilerinin gelişmesi, okuldan kaçma oranlarının ve şiddetin azalması, bireylerin etkin vatandaşlar olarak yetişmesini sağlaması gibi birçok konuda yarar sağlamaktadır (Öner, 2006). Okullarda çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde farklı yaklaşımların kullanıldığı çatışma çözme eğitimi programları da uygulanmaktadır.

Çatışma çözme programlarının amacı öğrencilere çatışmayla ilgili kuramsal bilgileri öğretmek ve bunları uygulamalarını sağlamaktır (Sweeney ve Carruthers, 1996). Bu programlara yurt dışında Johnson ve Johnson (1995) tarafından geliştirilen Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme Programı, Çatışmayı Yaratıcı Biçimde Çözme Programı (Lantieri 1995), Barışçı Çocuklar Çatışma Çözme Programı (Sandy ve Boardman, 2000) örnek olarak verebilirken (Akt: Akgün ve Araz, 2010b); yurt içinde Akgün ve Araz (2010a) tarafından geliştirilen Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Programı, Taştan (2004) tarafından geliştirilen Çatışma Çözmede Akran Arabuluculuğu Programı örnek olarak verilebilir.

Çatışma çözme programları, program temelli ve akran arabuluculuğu olarak (Levy, 1989; Akt: Thompson, 1999) ya da beceri temelli ve akademik temelli olarak (Opffer, 1997; Akt: Thompson, 1999) ele alınabilir. Çatışma çözme becerileri okul programından ayrı olabileceği gibi programlarla birlikte de verilebilir. Bu programlara Sosyal Bilgiler, Dil Bilgisi, Fen örnek verilebilir (Sweeney ve Carruthers, 1996; Carruhetrs ve diğerleri, 1996). Bickmore ise (1997) çatışma çözme eğitimi demokrasi sürecini göz önünde bulundurarak Sosyal Bilgiler programıyla bütünleştirmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi gerek amaçları gerek içeriği düşünüldüğünde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine uygun bir derstir. Çünkü bu ders etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Etkin vatandaşların temel özelliklerinden biri de çatışmaları barışçıl yollarla çözebilmedir.

Sosyal Bilgiler

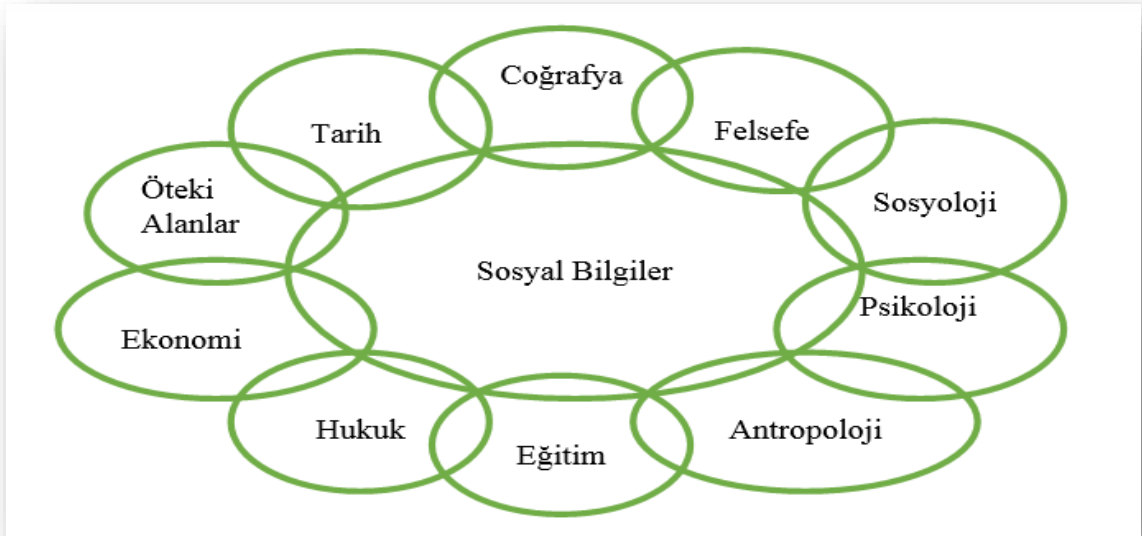
İlköğretim, eğitim sürecinde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması bakımından oldukça önemli bir eğitim basamağıdır. Bu basamakta kazanılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar bir sonraki eğitim basamağının temelini oluştururken aynı zamanda bireyleri topluma hazırlamaktadır.

İlköğretimin ilk basamağını ise ilkokullar oluşturmaktadır. İlkokulda öğrencilere iyi bir vatandaş olması için gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırmakta ve milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmektedir. Kuşkusuz ilkokulda öğrencilerin toplumsal yaşama etkin birer vatandaş olarak katılmalarına önemli katkı sağlayan derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersi toplumla ilgilenen, çocukların topluma bilgili olarak katılmalarını sağlayan, sağlıklı ve sosyal ilişkiler gelişmesini önem veren bir derstir. Bireylerin yaşamlarının çevreden nasıl etkilendiğini, onların çevreyi nasıl etkilediğini, geçmişte kurumların nasıl oluştuğunu, bireylerin geçmişte ve bugün zorluklarla nasıl mücadele ettiğini konu edinmektedir (Shamsi, 2004). Bu dersi, bireylerin gereksinimlerini karşılamak için kaynakların nasıl kullanacağını bilmek, yaşamlarını organize etmek, çatışmalarını çözmek ve onların yaşamlarını anlamlı kılmak için gereken içeriği ele alan bir çalışma alanı olarak tanımlamak olanaklıdır (Strauss, 2007). Sosyal Bilgiler Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimlerin vatandaşlık yeterlikleri için bütünleştirilmesidir (NCSS, 1994; Akt: Stockard, 1995). Başka bir deyişle, Sosyal Bilimlerden seçilmiş ve basitleştirilmiş konuların bütünüdür (Akdağ, 2009).

Sosyal Bilgiler dersi, değişen koşullarda karar alan ve problem çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde Sosyal ve Beşeri Bilimlerden aldığı bilgiyi ve yöntemi kullanan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2009). Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler birçok alandan sağladığı bulguları, disiplinler arası yaklaşımla ele alan ilkokul düzeyine indirgenmiş bir ders olup bireylerin, yerlerin ve olayların nasıl meydana geldiğiyle ve bireylerin gereksinimlerine nasıl yanıt verdikleriyle ilgilenmektedir. Sosyal Bilgiler kısacası coğrafya, kültür, ekonomi, siyaset gibi alanlar geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında ilgilenen bir çalışma alanıdır (Farris, 2004; Sözer, 2008). Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık bilgisi için farklı Sosyal Bilim alanlarını bütünleştirmiştir. Çünkü ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaşı, ilgi ve gereksinimleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alındığında bu alanları ayrı ayrı ele almak güçtür (Safran, 2008;

Kabapınar, 2009). Sosyal Bilgiler dersinin kapsadığı bu alanlar ayrıntılı biçimde Şekil 12’de gösterilmiştir (Sözer, 2008).



Şekil 12. Sosyal Bilgilerin Kapsamı

Kaynak: Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Yaşar, Ş. (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (ss. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları s.44’ten uyarlanmıştır.

Öğrencilerin toplumu ve dünyayı tanımalarını sağlayan bir ders olması nedeniyle (Öztürk, Yiğit ve Karaduman, 2012) Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere geçmiş ve şimdiki zamanla ilgili ekonomik, kültürel bilgi vermesi, zengin bir kültürel mirası anlatması, çevre için doğru tutum, bilgi, anlayış kazandırması, boş vakitlerini değerlendirmeyi öğretmesi, demokratik vatandaş olmalarını sağlama açısından okullarda önemli bir yeri bulunmaktadır (Shamsi, 2004). Ulusal ve genel olmak üzere iki başlıkta toplanan Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ise bilgi, beceri, tutum-değer ve sosyal katılım başlıkları altında ele alınmaktadır (Öztürk, 2009). Sosyal Bilgiler dersi bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlamasının yanı sıra (Akdağ, 2009), vatandaşlık eğitiminin de bir parçası olarak kültürel farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır (Chislett, 2008). Genel amacı vatandaşlık eğitimi olan (Safran, 2008) Sosyal Bilgiler dersinin sosyal bilim alanında bilgi kazandırma, düşünme becerilerini geliştirme, demokratik değer ve inanışları kazandırma ve sosyal katılım için olanaklar sağlama amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar Şekil 13’te gösterilmiştir (Chapin, 2006):

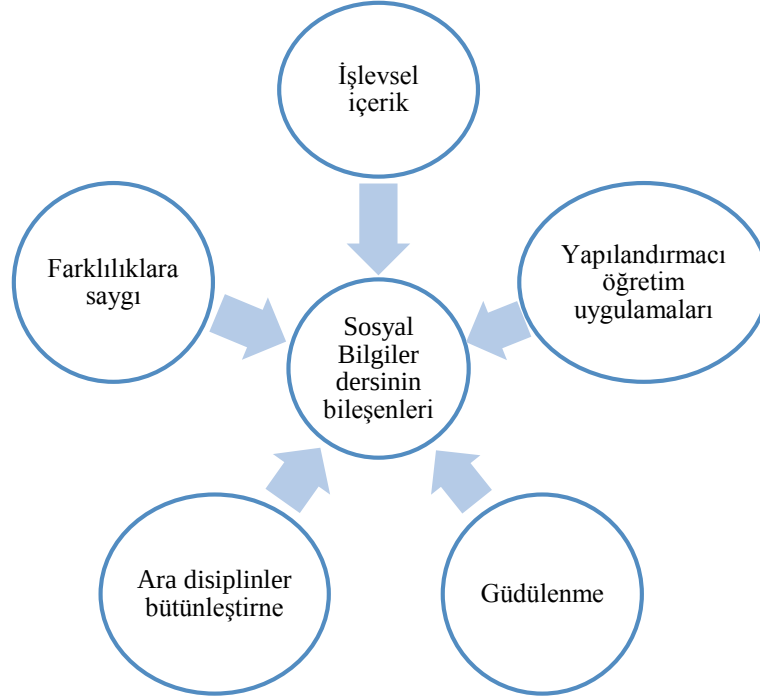


Şekil 13. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları

Kaynak: Chapin, J. R. (2006). *Elementary social studies apractional guide*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education s.4'ten uyarlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin temel konusu demokratik bir toplum ve kültürel açıdan farklılaşan dünyaya nasıl bir vatandaş hazırlanacağıdır. Bu nedenler bu derste Sosyal Bilimlerden seçilen bilgiler; bireyler, gruplar ve kurumlarla ilgili bilgiler ve vatandaşlık eğitimi alanından seçilen bilgiler ve uygulamalar ele alınmaktadır (Martorella ve Beal, 2002). Bu derste öğrenciler, farklı bakış açılarına sahip çeşitli kaynaklarda sunulan bilgileri bütünleştirmektedir. Bu nedenle, bu ders öğrencilerin zihinlerindeki yapılandırma sürecine dayalıdır (Sunal ve Haas, 2002). Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini kültürel kimliği ve farklılıklar, toplumları bir arada tutan ya da ayıran güçler, toplum ve okula katılım için gerekli olanaklar, dünyada yaşanan eleştirel konular, demokratik ilkelere bağlı karar verme becerisi ve etkin bir vatandaşın toplum sorunlarını ele alması için gereken becerilerden oluşmaktadır (Schmidt, 2007). Bu dersin içeriği bilgi, beceri, değer ve inanışlar başlıkları altında toplanabilir (Maxim, 2006). Bu ders aracılığıyla öğrencilere değerler, tanımlama, analiz etme ve problem çözme, demokratik bir toplumun oluşumunu sağlamak amacıyla iletişim, 21. yüzyılın küresel vatandaşları olmak için etkin katılım öğretilmektedir (Burz ve Marshall, 1998). Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, çok kültürlü ve küresel bakış açıları sunarak, olgu ve olayları geçmiş,

bugün ve gelecek aynı zamanda yerel, ulusal, bölgesel ve küresel bağlamda bağlantılar kurarak ve öğrencilere yaşamda karşılaşılacak güçlüklerle baş edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri uygulatarak zenginleştirilebilir (Merryfield ve Remy, 1995). Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin bileşenleri Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Sosyal Bilgiler Dersinin Bileşenleri

Kaynak: Maxim, G. W. (2006). Dynamic for social studies for constructivist classrooms inspiring tomorrow’s social scientists. Ohio: Merrill Prentice Hall s. 20’den uyarlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde başarıya ulaşmak için öğretmenlerin öğrencilere öğrenme sürecinin bir parçası olmak için olanaklar sağlaması gerekmektedir (Chislett, 2008). Bu derste öğrencilerin içerikle bağlantı kurması, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesi, yeni bilgilerle bilgilerini yapılandırması ve görüşlerini açıklaması sağlanmalıdır (Gallavan ve Kottler, 2012). Sosyal Bilgiler programını öğrencilerin yaşamıyla bütünleştirmesi ve Sosyal Bilgiler dersinde belirlenen amaçlara ulaşılması; etkin öğrenmeye olanak sağlanmasına, konu alanlarının bütünleştirilmesine, içeriğin anlamlı olmasına, öğrenci ilgisinin yüksek olmasına, sosyal katılım becerilerini desteklemesine, tutum ve değerlere önem vermesine bağlıdır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2010). Sosyal Bilgiler dersinde amaçlanan kazanımlara ulaşılması belirlenen

öğrenme alanları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sosyal Bilgiler programında yer alan öğrenme alanları şöyle açıklanabilir (MEB, 2004):

- **Birey ve toplum:** Bu öğrenme alanıyla öğrencinin yeniliklere açık, başkalarına saygılı, işbirliğine açık, kendine güvenen bireyler olması amaçlanmaktadır. Karar verme, empati ve iletişim becerilerine yönelik etkinliklerle desteklenmesi öngörülen bu öğrenme alanında çocukların haklarının farkına vararak rol, sorumluluk bilincine ulaşmaları önem taşımaktadır.
- **Kültür ve miras:** Bu öğrenme alanıyla, öğrencilerin kültürel öğeleri keşfetmesi, tarihi yerleri, nesneleri ve yapıtları tanıması amaçlanmaktadır. Kültür ve miras öğrenme alanında çevresindeki kültürleri tanımaya yönelik etkinlikler yapılması öngörülmektedir.
- **İnsanlar, yerler ve çevreler:** Bu öğrenme alanında bireyin çevresini tanıması, bireyin çevresiyle etkileşiminin neden ve sonuçlarını anlaması ve geleceğe yönelik bakış açısı kazanması amaçlanmaktadır.
- **Üretim, dağıtım ve tüketim:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin istek ve gereksinimleri fark etmesi, isteklerin sınırsız ancak kaynakların sınırlı olduğunun farkına varması, bilinçli tüketici olması amaçlanmaktadır. Ekonomi ile bağlantılı olan bu öğrenme alanında öğrencilerin meslekleri tanıması da amaçlanmaktadır.
- **Zaman, süreklilik ve değişim:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı kurması amaçlanmaktadır. Bu öğrenme alanı bütün öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmiştir.
- **Bilim, teknoloji ve toplum:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu, bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini anlamaları amaçlanmaktadır.
- **Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin grup ve kurumların nasıl oluştuğunu anlamaları ve bu mekanizmaların etkilerinin farkına varmalarını amaçlamaktadır.
- **Güç, yönetim ve toplum:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin bilinçli bir vatandaş olarak topluma katılması, görev ve sorumluluklarının farkına varması,

devletin güçlü yapısını bilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu öğrenme alanında değişik toplumsal etkinliklere katılmayı öğrenmektedir.

- **Küresel bağlantılar:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin farklı bölgelerdeki siyasi yaşam konusunda bilinçli olması, ülkeler arası ekonomik ilişkilerin neden ve sonuçlarını anlamaları, farklı kültürleri tanımaları amaçlanmaktadır.

İlköğretim programlarında önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarında çeşitli etkinliklerin düzenlenmesinde diğer programlardan yararlanabileceği gibi matematik, müzik, beden eğitimi, medya, sanat, kültür, güncel olaylar, edebiyat, fen bilimleri gibi alanlardan da yararlanabilir (Sunal ve Haas, 2002; Akdağ, 2009). Çünkü Sosyal Bilgiler dersi çeşitlilik sunan, yeryüzü olaylarının oluşumundan bunların nedenlerine ve etkin bir vatandaşın sahip olması gereken özelliklere kadar geçmişi, bugünü ve geleceği ele alan bir derstir (Akbaşlı, 2009). Başka bir deyişle bu ders genel amacı vatandaşlık eğitimi olan, Sosyal bilimlerin farklı alanlarından bilgiler sunan, ezberleme yerine üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, çok kültürlü eğitim anlayışına sahip olan ve iyi bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri kazandıran bir derstir (Maxim, 2006). Ancak Sosyal Bilgiler dersi yalnızca ezbere dayalı konulara, okumaya, soruları yanıtlamaya, öğrenilen bilgileri sunmaya dayalı olduğunda öğrencileri geliştirmemektedir. Bu dersin toplumsal yaşamla ilgili problemlere, gözleme, araştırmaya, tartışmaya dayalı olması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersi bu anlayışla işlendiğinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği için programın önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Sunal ve Haas, 2002). Öğrenciler Sosyal Bilgileri toplumun küçük bir parçası olan okullarda yaşayarak öğrenmelidir (Paul, 2010). Bu nedenle toplumlarda bireylerin, yaşanılması kaçınılmaz olan çatışma sürecini yönetmeleri ve çözüm yollarını da bu ders aracılığıyla kazanmaları beklenmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi

Bireylerin içindeki yaşadıkları toplumun huzurlu olması onların sahip oldukları beceriler ile yakından ilişkilidir. Etkili iletişim, eleştirel düşünme, empati, sorgulama gibi becerilere sahip olan bireylerin toplumsal sorunları değerlendirme biçimleri nesneldir. Bireylerin yaptıkları nesnel değerlendirmeler ışığında izledikleri yollar barışçıl özellikler taşımaktadır. Sorunların barışçıl yollarla çözülmesi için bireylerin

çatışma çözme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Çünkü toplumlarda yaşanan sorunların temelinde bireylerin ilgi, istek ve gereksinimlerinin farklı olması ve bunların çatışması yatmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan çatışmaların ele alınış biçimi ve yapıcı biçimde çözülmesi önemlidir.

Çatışmalar, insanlar gruplar halinde yaşadığı için kaçınılmaz olgulardır. Aynı zamanda bilimin gelişmesi, teknolojinin yayılması insanların gerek yüz yüze gerekse uluslararası anlamda çatışmalar yaşamasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, gruplar arası iletişimi, aileyi ve küresel toplumu konu alan derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir (Merryfield ve Remy, 1995). Bu nedenle yaşanan çatışmalara ve çözüm önerilerine bu derste değinilmelidir.

Çatışma çözme becerisi, etkin vatandaşların çatışmalarını şiddet içermeyen biçimde çözmesi için sahip olması gereken bir özelliktir. Bireylerin başkalarının haklarına saygı duyarak tercihler yapması ve çatışmalarını çözmesi etkin vatandaşlar olmanın temel kuralıdır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Martorella, 2002). Çünkü sorunlara küresel açıdan bakma, eleştirel ve sistematik düşünme, çatışmaları şiddete başvurmadan çözme gibi özellikler etkin vatandaşın özellikleri arasındadır (Hicks, 2001; Akt: Güven, 2011). Etkin vatandaşlar aynı zamanda değer ve inanışlardan kaynaklı çatışmalara karşı hoşgörülü olmalıdır (Sunal ve Haas, 2002). Paralel biçimde de çatışma çözme eğitimi almak bireylerin iyi vatandaş olma özelliklerini kazanmasına yardımcı olacaktır (Öner, 2006). Özellikle genç bir vatandaş olarak öğrencilerin çatışmaları nasıl çözümleneceğini öğrenmesi önemli bir gerekliliktir (Martorella, 2002). Etkili vatandaşlar yetiştirmek ise Sosyal Bilgiler dersinin varoluş amaçları arasında yer almakta ve dersin merkezini oluşturmaktadır. Bu ders aracılığıyla bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile bütünleşen ulusal değerleri anlamış; ancak evrensel değerlere saygılı vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca tüm öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini zorunlu olarak aldığı düşünüldüğünde etkin vatandaşlar yetiştirmek için çatışma çözme becerilerinin bu dersle ilişkilendirilmesi önemlidir (Kabapınar, 2009; Bickmore, 1997).

Çatışma çözme ve barışçıl olma demokratik toplumlarda bireylerin sahip olması gereken sorumluluklar arasındadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Okullar da toplumun bir parçasıdır ve demokratik özellikler taşımalıdır. Demokratik yapı sergileyen okullarda öğrenciler kendi sorunlarını ve çatışmalarını çözme

konusunda cesaretlendirilmektedir (Andrews, 2000). Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sağlanan olanaklar, öğrencilerin demokratik biçimde yaşamalarını sağlamaktadır (Smith-Sanders ve Harter, 2007). Çünkü demokrasinin temel bileşenleri hak, sorumluluk, katılım, farklılıklara saygı, çatışma ve çözümdür. Bu konu alanları Sosyal Bilimlerle yakından ilişkilidir (De La Caba Collado ve Lopez Atxurra, 2006). Sosyal Bilgiler dersi de Sosyal Bilimlere dayalı olarak oluşturulmuş disiplinler arası bir derstir. Ayrıca çatışma, işbirliği, farklılıklar, değerler gibi kavramlar Sosyal Bilgiler programının temel bileşenleridir (Sunal ve Haas, 2002). Demokrasi sürecinin bir gereği olarak çatışma çözme becerileri, Sosyal Bilgiler ile bütünleştirilmelidir. Çünkü, çatışmalar demokrasinin bir parçasıdır ve öğrenciler çatışmayı bir öğrenme fırsatı olarak ele almalıdır (Thompson, 1999). Ayrıca demokratik toplumların oluşturulmasında demokrasi eğitimi de önem taşımaktadır. Demokrasi eğitimi Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. Bu nedenle öğrencilere kazandırılmak istenen özgürlük, eşitlik, insan hakları katılım gibi yapıcı çatışma çözme için gereken değerler, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer almalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi eğitimi için gerekli olan eleştirel düşünme, katılımı sağlama gibi etkinlikler (Güven, 2009) çatışma çözme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerine yer verilmesi demokratik ve şiddetten uzak bir sınıf ortamı oluşturacaktır (Chislett, 2005). Sosyal Bilgiler dersinde demokratik bir sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri, çatışmaları analiz edebilecekleri ve farklı uygulamaların etkili biçimde kullanılabileceği bir ortamdır.

Çatışma çözme becerilerinin eğitim aracılığıyla geliştirilmesinde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, çok kültürlü eğitim, önyargıyı azaltma, eleştirel düşünme ve problem çözme, zorbalığı önleme gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılması için ders programlarında yer alması gerekmektedir (Girard, 1995). Sosyal Bilgiler dersinin doğası çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi için bu yaklaşımların kullanılmasına ve kısa öykülerle bu becerilerin geliştirilmesine uygundur (Bickmore, 1997).

Çatışma çözme becerileri, problem çözme, kültürel farkındalık, işbirliğine dayalı çalışma, barış eğitimi ile yakından ilişkili konulardır. Barış eğitimi aynı zamanda çocukların hakları, sorumlulukları gibi konuları da içermektedir (Mallum, 2005).

Barışçıl sınıfların oluşturulmasında barış eğitimi Sosyal Bilgiler programının temel bir parçası olmalı, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere barış ve hoşgörü kazandırılmalıdır (Adeyemi, 2000). Barış eğitimi kapsamında Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine katkı sağlayacaktır. Çatışma çözme becerilerinin geliştirilebileceği yaklaşımlardan biri olan çok kültürlü eğitim ise kültür, farklılık, eşitlik, sosyal hak ve demokrasi kavramlarını içermektedir. Özellikle kıyafet, saç stili, dil, yaşlılarla nasıl konuşulacağı gibi ögeler bireylerin düşünce biçimini etkileyecektir. Çok kültürlü eğitim için ise Sosyal Bilgiler programının, tüm öğrencilerin eşit olanaklara sahip olması, çok kültürlü topluma uyum sağlaması ve onların özgeçmişlerine, ilgilerine ve gereksinimlerine yanıt vermesi gerekmektedir (Maxim, 2006). Ayrıca kültür ve aidiyet duygusunun kazandırılması, çatışmaların yapıcı olarak çözümlenmesini sağlamaktadır (Adeyemi, 2000). Bu nedenle kültürel farklılıklara saygı duyan bireylerin yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi kültürleri konu edinmesi açısından önemlidir.

Çatışma çözme, değer eğitimi, küresel eğitim, güncel olaylar, kariyer eğitimi, ekonomi, gelecekle ilgili çalışmalar, cinsiyet gibi konular Sosyal Bilgiler eğitiminin içerisinde yer almaktadır (Adkins, 1999). Sosyal Bilgiler sınıf içi iletişimde ortaya çıkan sorunlarla ilgili çatışma çözme etkinliklerine yer verilmesi için son derece uygun bir derstir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinin konuları çerçevesinde de çatışma çözme etkinlikleri yapılabilir (Çengelci, 2011). Öğrencilerin bu derste öyküleri incelemesi, çatışma analizleri yapması gibi etkinlikler, onların çatışma çözme becerilerini geliştirebilir. Çatışma çözme eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alması öğrencilerin eleştirel düşünme, farklı bakış açılarına sahip olma gibi becerilerini de geliştirecektir. Aynı zamanda bu eğitim, gerek öğretmen gerek öğrencilerin karmaşık olayları anlamalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumları içermektedir. Çatışma çözme eğitiminin Sosyal Bilgiler dersinde yer alması ile öğrenciler çatışmalara katılan grupların ilgi ve gereksinimlerini anlayacak; kimlik, baskı ve gücün anlamını öğrenecek; eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar olarak özgür olmanın değerini benimseyecektir (Chislett, 2005). Bu bağlamda çatışma çözme becerileri Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde üç şekilde yer alabilir. Birincisi öğretmenlerin bireylerin yaşadığı çatışmaları ele alan güncel olayları sınıf ortamına taşıması, ikincisi tarih konularına

ilişkin farklı görüşler sunması ve üçüncüsü kültürel farklılıklara ilişkin tartışma ortamlarının oluşturulmasıdır (Bickmore, 1997).

Sonuç olarak, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi önemli rol oynamaktadır. Çünkü;

- çatışma çözme becerileri etkin vatandaşların sahip olması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel vurgusu da etkin vatandaşlar yetiştirmektir.
- çatışma çözme becerilerine sahip bireyler demokratik toplumların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, demokrasi bilincinin etkinliklerle kazandırıldığı bir derstir.
- çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme, çok kültürlü eğitim, barış eğitimi, vatandaşlık eğitimi, tartışmalı konuların öğretimi gibi yaklaşımlar rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi doğası gereği bu yaklaşımların kullanılmasına uygundur.
- çatışma çözme becerilerine sahip bireyler hoşgörü, farklılıklara saygı, barış gibi değerleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerileri kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu değer ve becerilerin kazandırılması dersin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler çatışma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim öğrencilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilemiş midir?
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Araştırmanın Önemi

Okul toplumsal yaşamın önemli bir parçasıdır. Çocuklar ailelerinden sonra okulla karşılaşmaktadırlar. Okullarda ilgi, gereksinim, özgeçmiş, kültür, cinsiyet, değer, algı ve bakış açısı bakımından farklı olan öğrenciler bir arada eğitim görmektedirler. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamda bulunması zaman zaman çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Okullarda yaşanan bu çatışmaların yıkıcı değil yapıcı çözülmesi gerekmektedir. Çünkü nitelikli bir eğitim sosyal açıdan uygun ve uyumlu sınıf ortamlarda gerçekleşir. Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlere ulaşması için barışçıl ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Okullarda öğrenciler tarafından çatışmaların çözümünde kullanılan şiddet yaşamın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Şiddet, kavga, münakaşa, özel olmayan davranışsal tepkileri içermektedir. Bu nedenle sınıflar çatışmaların yıkıcı olarak çözüldüğü yerler olmamalıdır. Sınıflar nitelikli öğrenme ortamları sunmalı ve öğretmenler öğrencilerine yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandırmalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009). Öğrencilere bu konuda eğitim verildiğinde onlar bu konuda kazandıkları becerileri çatışmaları çözmekte kullanacaktır (Johnson ve Johnson, 2004). Öğretmenler ise öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri ile iletişimlerinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber, dost ya da herhangi bir gereksinim anında başvurulabilecek bir danışman olarak yer almalıdır (Yaşar, 1994). Ayrıca öğretmenlerin, rehber olarak yer alacakları bu süreçte öğrencilere çatışmaların çözümünde kullanılabilecek stratejileri göstermeleri, bu durumun barışçıl yollarla çözülebileceğinin farkına varmalarını sağlamaları ve bunun için gerekli becerileri kazandırmaları önemlidir.

Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanması öğrenmeye daha çok zaman ayırmalarına olanak sağlayacaktır (Türk, 2008). Bu nedenle, öğrencilere çatışma çözme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir (Prutzman ve Johnson, 1997). Çünkü, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi okullarda şiddeti önlemenin yanı sıra iletişim ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlamaktır (Lincoln, 2001). Çatışma çözme eğitimi öğrencilere yapıcı çatışma çözme yollarını uygulamalarına olanak tanımaktadır (Mayorga, 2005). Bu bağlamda, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin kazandırılması düşünme becerileri, dinleme becerileri, iletişim becerileri gibi birçok becerinin gelişmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca çatışma çözme becerilerini kazanmış öğrencilerin sınıf içerisindeki yaptıkları uygulamalarını

gerçek yaşamlarına yansıtması, onların huzurlu bir toplumu oluşturması bakımından önemlidir.

Okullarda çatışma çözme eğitimi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, vatandaşlık eğitimi, gruplar arası iletişimin sağlanması, akademik başarının artırılması yollarıyla gerçekleştirilmelidir (Lincoln, 2001). Vatandaşlık eğitimi ilkökul programında yer alan Sosyal Bilgiler dersinin önemli amaçlarından biridir. Etkin vatandaşların çatışma durumlarını barışçıl bir yolla çözmeleri için empati, etkili iletişim, işbirliği, problem çözme gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması gereken amaçlar, beceriler ve değerler dikkate alındığında çatışma çözme eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebileceği önemli görülmektedir.

Sosyal Bilgiler sınıf içi iletişimde ortaya çıkan sorunlarla ilgili çatışma çözme etkinliklerine yer verilmesi için son derece uygun bir derstir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinin konuları çerçevesinde de çatışma çözme etkinlikleri yapılabilir (Çengelci, 2011). Sosyal Bilgiler dersi ile çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi onların barış kültürünü geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinin toplumsal yaşamdan örnekler sunan yapısı dikkate alındığında, bu dersin çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine uygun bir ders olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, bu derste öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirecek etkinliklerin oluşturulması, bu sürecin derinlemesine incelenmesi, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin ortaya konulması ve çatışmanın nedenlerinin onlarından gözünden incelenmesi önemli görülmüştür. Bu bağlamda, bu süreçte geliştirilecek olan etkinliklerin öğretmenlere örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi verilecek eğitim içeriği bakımından gereklidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkökuldaki öğrencilerin görüşleri,
- Sınıf içerisinde yapılan gözlemler elde edilen veriler,
- Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak yapılan uygulama ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çatışma: Bireyin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında ortaya çıkan bozulma (Öğülmüş, 2001).

Çatışma çözme: Çatışma çözme karşılıklı yarar sağlanması gereken bir sorun çözme yöntemi (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007).

Sosyal Bilgiler: İnsanları, insanların birlikte oluşturdukları yaşamı anlamayı ve bireylere toplumsal bir kişilik kazandırmayı sağlayan bir ders (Deveci, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan etkinliklerle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan bu araştırmayla ilgili olarak alanyazında deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Yapılan bu deneysel çalışmaların ise çatışma çözmeye ilişkin geliştirilen bir programın etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı ortaya çıkmıştır. Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin oldukça fazla araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle, araştırmayla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sürücü ve Ceylan (2013) “Yatılı İlköğretim Bölge Okulundaki Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Gücü” başlıklı araştırmasında kişilik özelliklerinin çatışma çözme biçimlerini ne derece yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 325 öğrenci katılmış, veriler Hacettepe Kişilik Envanteri ve Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada genel uyum özelliklerinin problem çözme ve saldırganlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013) “Ergenlerin Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi: Nicel ve Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmalarında ergenlerin çatışma çözme davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından farklılıklarını ve çatışma durumlarına ve çözümüne ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 1417 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda erkeklerin ve 10-11. sınıf öğrencilerinin saldırganlığa yatkın oldukları bulunmuştur. Görüşmede ise saldırganlık puanı yüksek öğrencilerin fiziksel ve sözel güç kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bilgin ve diğerleri (2012) “Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Empati Eğilimlerine

Etkisi” başlıklı araştırmalarında başarı grupları, takım destekli bireyselleştirme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin çatışma çözme ve empati eğilimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmaya 240 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çatışma Çözme Beceri Ölçeği ve Empati Ölçeği öntest-sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda başarı grupları ve takım destekli bireyselleştirmenin uygulandığı gruplarla geleneksel öğretimin uygulandığı gruplar arasında çatışma çözmenin problem çözme boyutunda ve empati eğilimlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Keleş ve Alisinanoğlu (2012) “Resimli Hikâye Kitabı Okuma Sürecinde Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Akran Çatışmalarına İlişkin Çözüm Önerileri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmalarında okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma toplam 21 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sözel saldırganlık ve kaçınma stratejilerine fiziksel saldırganlığa göre daha çok kullandıkları bulunmuştur.

Mutluoğlu ve Topses (2012) “İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 147 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada bir boyut dışında cinsiyette ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken, kardeş sayısına ilişkin anlamlı bulunmamıştır.

Mutluoğlu ve Serin (2012) “Çatışma Çözme Eğitim Programının İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında verilen eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yalnızca bütünleşme boyutunda farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaçmaz, Türnüklü ve Türk (2011) “Akran Arabulucuların Gözünden İlköğretim Öğrencilerinin Arabuluculuk Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi” adlı araştırmalarında arabuluculara göre öğrencilere yaşadıkları güçlükleri değerlendirmeyi

amaçlamaktadır. Araştırmaya toplam 60 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada çatışan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşadığı, duygusal direnç gösterdikleri ve yetersiz iletişim ve empatiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş (2011) “Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grup Uygulamasının Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında verilen eğitimin çatışma çözme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 36 öğrenci katılmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Serin ve Serin (2011) “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin Empati Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında hazırlanan eğitim programının empati becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 10 hafta süren bu eğitime toplam 26 öğrenci katılmıştır. Deneysel desendeki bu araştırmanın verileri Empati Beceri Ölçeği Form B ile toplanmış, sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu bulunmuştur.

Ayaş ve diğerleri (2010) “Ergenlerin Çatışma Çözme Stratejilerinin Araştırılması” başlıklı araştırmalarında, ergenlerin çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 7-11. sınıf düzeyine 430 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çatışmaları fiziksel şiddet, ad tak takma gibi yıkıcı sonuçlar içeren çatışma çözme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gündoğdu (2010) “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında öğrencilerin doğum sırası, anne babaların bir arada yaşama durumu ve onların öğrenim durumu ile çatışma çözme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 266 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada annelerin öğrenim durumu ve doğum sırası ile saldırganlık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Koruklu ve Yılmaz (2010) “Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi” adlı araştırmalarında verilen eğitimin çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 26 öğrenci katılmıştır. Deneysel desendeki bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu bulunmuştur.

Basım, Çetin ve Meydan (2009) “Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü” başlıklı araştırmalarında benimsenen çatışma çözme yaklaşımında kontrol odağının rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 307 üniversite öğrenci katılmış, veriler Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği ve Kontrol Odağı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada iç kontrol odaklı bireylerin çatışmalara olumlu yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve kişilik değişkenlerinin kişilerarası çatışma süreçlerinde rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Basım, Çetin ve Tabak (2009) “Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi” başlıklı araştırmalarında kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarına etki eden kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 302 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada gelişime açık olma ve uyumluluk özelliklerinin tüm çatışma çözme yaklaşımlarını yordadığı, nörotiklik özelliğinin çatışma çözme yaklaşımlarını yordamadığı ve cinsiyetin önemli bir değişken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündoğdu (2009) “Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının öfke, saldırgan ve çatışma çözmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 43 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği, Sürekli Öfke Tarz Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada çatışma çözme boyutunda problem çözmede anlamlı bir farklılık bulunmazken, saldırganlıkta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca

saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunurken, öfke kontrol düzeylerinde fark bulunmamıştır.

Ozan Demir (2009) “Çocuk Masallarında Kişilerarası Çatışma Çözme Süreci” adlı araştırmasında masallarda yer alan çatışma çözme sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada toplam 497 masal incelenmiştir. Araştırmada 126 masalda kişilerarası çatışmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca masalların çoğunda çatışmanın karşılanmayan psikolojik gereksinimlerden kaynaklandığı, kazan-kaybet yaklaşımına daha çok yer verildiği, çözüm süreci olarak da güç kullanmaya yer verildiği görülmüştür.

Türnüklü ve diğerleri (2009c) “Akran Arabuluculuğu Gerçekten İşe Yaramakta mıdır? Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Çatışmalarına Etkisi” adlı araştırmalarında verilen eğitimin kişiler arası çatışmalara etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 830 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akran eğitiminin yapıcı ve barışçıl çatışma çözümede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Türnüklü ve diğerleri (2009d) “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi ile Öğrencilerin Çatışmaları Çözmelerine Yardım Etmek” Adlı araştırmalarında verilen eğitimlerle öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 520 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimlerin etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Bayık Temel (2009) “Şiddet Karşıtı Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözüm, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışlarına Yansıması” adlı araştırmalarında uyguladıkları programın ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme, şiddet eğilimi ve davranışına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 78 öğrenci katılmıştır. Veriler, öğrencilerin çatışma çözme yaklaşımını belirlemeye yönelik senaryo, şiddet eğilimi ölçeği ve şiddet davranış sıklığı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bedir (2008) “Erken Çocukluk Döneminde Çatışma Çözme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çatışma Çözme Beceri Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmasında okulöncesi öğretmenlerinin çatışma çözme becerisine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 729 öğretmen katılmıştır. Daha sonra ise bir

okulöncesi eğitim kurumunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çocukların ne sıklıkla çatışma yaşadıklarından haberdar oldukları, ancak hangi gelişim alanlarının bunları yönlendirdiğini bilmedikleri, ilgi köşelerinden en çok kukla köşesinin çatışmaya ilişkin kullanıldığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bilgin (2008b) “Çatışma Çözme Eğitiminin İlköğretim Çocukları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında çatışma çözme eğitimi uygulaması ile yapıcı çatışma çözme taktikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 217 öğrenciden en sık yaşadıkları çatışmaları yazmaları istenmiş ve bu durumlar senaryo haline getirilmiştir. Öğrenciler öntest olarak verilen bu senaryolar sonucunda yapılan değerlendirmelerle deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, daha sonra çatışma çözme eğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilere aynı senaryolar son test olarak verilmiştir. Ancak yapılan eğitim sonrasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dinçyürek ve Civelek (2008) Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Çatışmalarda Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin arkadaşlarıyla, anne ve babalarıyla çatışmalarında uzlaşma stratejisini kullandıkları bulunmuştur.

Erem (2008) “Çatışma Çözme Eğitiminin Şiddet Yönelimli Öğrencilerin Velilerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında çatışma çözme eğitim programının şiddet yönelimli öğrencilerin velilerinin çatışma eğilimleri, öfke yönetim düzeyleri ve aile içi ilişkilerinin niteliğine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 55 veli katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Eğilimi Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki velilerin çatışma eğilimlerinde düşme olduğu, öfke kontrol düzeylerinde artış olduğu, aile değerlendirme ölçeğinde problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü konusunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül (2008) “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılganlık Becerileri İle

Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında verilen eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme, atılganlık ve saldırganlık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 482 öğrenci katılmıştır. Deneysek desende gerçekleştirilen araştırmanın verileri Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Rathus Atılganlık Envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çatışma çözme kapsamında anlamaya çalışma ve sosyal uyum konusunda ve atılganlık becerilerinde anlamlı farklılık bulunurken; saldırganlıkta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sarı, Sarı ve Ötünç (2008) “Demokratik Değerlere Bağlılık ve Çatışma Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma: İlköğretim Öğrencileri Örneği” başlıklı çalışmalarında demokratik değerlere bağlılık ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma toplam 257 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği ve Çatışma Çözme Becerileri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik değerlere bağlılığının ve çatışma çözme becerilerinin yüksek olduğu, demokratik değerlere bağlılık ve çatışma çözme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sünbül (2008) “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrol ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında hazırladığı eğitim programının çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı açısından etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 482 öğrenci katılmış, veriler Çatışma Çözme Ölçeği, Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin daha yapıcı olduğu, öfke kontrollerinin daha iyi olduğu ve özsaygı düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Türk (2008) “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında hazırlanan programın öğrencilerin çatışma çözme ve empati becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 16 hafta boyunca süren eğitimlere toplam 591 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney

grubundaki öğrencilerin daha yapıcı çatışma çözme yollarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Zengin (2008) “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında uygulanan programının çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 591 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği ve Atılganlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada eğitim alan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve atılgan davranma düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber (2007) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışları arasında fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 755 öğrenci katılmış, verileri ise Empatik Eğilim Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada empatik eğilim düzeyi düşük öğrencilerin saldırganlık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Karahan ve diğerleri (2006) “İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi’nin Öğretmen Adaylarının Çatışma Çözme ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmalarında verilen dersin öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empatik beceri düzeylerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 64 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda dersi alan öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empati düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karahan (2006) “Bir İletişim ve Çatışma Çözme Eğitim Programı’nın Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmada 10 oturum düzenlenen programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Deneysel desendeki araştırmanın verileri Çatışma Çözme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada verilen eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tapan (2006) “Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında hazırladığı barış

eğitim programının çatışma çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmış, veriler Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, yapılan görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin görüşlerin görüşlerinin değişmediği görülmüştür.

Uysal (2006) “Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında hazırladığı eğitim programının çatışma çözme becerileri bakımından etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 30 öğrenci katılmış, veriler Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada uygulanan program sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan (2005) “Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasına verilen eğitim programının güvengenlik düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler Rathus Atılganlık Envanteri ile toplanmıştır. Deneysel desendeki bu araştırmaya 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda verilen eğitim programının öğrencilerin güvengenlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sarı (2005) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi” başlıklı araştırmasında yapılan uygulamanın öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel desendeki araştırmaya 70 öğrenci katılmıştır. Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği ile toplanan veriler sonucunda değer çizgisi ve akademik çelişki yöntemlerinin çatışma çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Güneri ve Çoban (2004) “Çatışma Çözme Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerine Etkisi: Yarı Deneysel Araştırma” adlı araştırmasında çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme stratejilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 54 öğrenci katılmıştır. Araştırmada verilen eğitimin çatışma çözme stratejilerini geliştirme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmış, bu sonucun 6 hafta sonra da devam ettiği görülmüştür.

Taştan (2004) “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında hazırladığı programın 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 68 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Ölçeği, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Gözlem Formu, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Arabulucu Formu, Arabuluculuk Süreci Değerlendirme Taraf Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada uygulanan programların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2004) “13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 320 öğrenci katılmış, veriler açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genellikle fiziksel şiddet, küfür, dalga geçme, ad akma gibi yolları kullandığı, yapıcı yolları daha az tercih ettiği bulunmuştur.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Latipun ve diğerleri (2012) “Danışman Odaklı Akran Çatışma Çözmenin Ergenlerde Barışçıl Davranışları Sürdürmeye Etkisi” adlı araştırmalarında uygulanan programın etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. 80 lise öğrencisinin katıldığı araştırma yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin barışçıl davranışlarını ortaya koyan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Baraldi ve Iervese (2010) “Çatışma Çözme Eğitiminde Diyaloga Dayalı Arabuluculuk” adlı araştırmalarında çocuklar ve yetişkinler arasındaki çatışmaların nasıl yönetildiğinde verimli olacağını anlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümüne 200 çocuk 3 uzman ikinci bölümüne ise 250 çocuk 11 uzman katılmıştır. Araştırma sonucunda diyaloga dayalı arabuluculuğun bazı durumlarda başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Basit ve diğerleri (2010) “Pakistan Okullarında Çatışma Çözme Stratejilerinin Analizi” adlı araştırmalarında ortaokullarda çatışma ve çatışma çözme stratejilerini

incelemeyi amaçlamıştır. Anketle verilerin toplandığı araştırmaya 120 öğretmen ve 240 9-10. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin iyi olduğu, bazı öğretmenlerin sınıf sorunlarında öğrencilerin görüşlerini aldığı, bazı öğretmenlerin ailelere danıştığı, öğrencilerin şiddet içeren çatışmalarda öğretmenle tartıştıkları ve ek ödevlerle cezalandırılmayı sevmedikleri ortaya çıkmıştır.

Hoffman (2010) “8. Sınıf Öğrencileri Arasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Karakter Eğitimi, Çatışma Çözme, Öğretmenin Siber, Fiziksel ve İlişkisel Zorbalıkla İlgili Eğitim Vermesi” adlı araştırmasında verilen eğitimin zorbalığa etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 166 öğrenci katılmış, veriler zorbalık ve boyutlarını ele alan bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerle almayan öğrenciler arasında alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Lipschutz (2010) “İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Sosyal Becerilerini Geliştirmek İçin Dijital Öykülemeyi Kullanma” adlı araştırmasında Şiddeti Önleme Programının teknoloji ile bütünleştirilmesinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel desenlenen bu araştırmaya toplam 78 3, 4 ve 5. sınıf öğrencisi katılmış, veriler Okul Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada uygulanan programın etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Joshi (2008) “Orta Çocukluk Boyunca Arkadaşlar Arasında Çatışma Çözme” adlı araştırmasında çocuklukta çatışmaları ve çözüm süreçlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 8,5 ile 11,5 yaşları arasında toplam 74 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada çocuklar arasında yaşanan çatışmaların karmaşık yapı sergilediği ve çocukların bu durum karşısında farklı stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Jenkins, Ritblatt ve McDonald (2008) “Erken Çocukluk Eğitimcileri Arasında Çatışma Çözme” adlı araştırmalarında öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çatışma çözme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 116 öğretmen katılmış, veriler çatışma çözme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliğine dayalı stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Burnes (2007) “4. Sınıflarda Şiddeti Önlemek İçin Çatışma Çözme Programının Etkililiği” adlı araştırmasında programın etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmaya toplam 70 öğrenci katılmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın verileri, Öğrenci Anketi ve Öğrenci Davranışı Kontrol Listesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beceri ve davranışlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak araştırmacı, öğrencilerin davranışlarında belirgin değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur.

Catterall (2007) “Drama Yoluyla Akranların Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirme: Deneysel Bir Araştırma” adlı araştırmasında hazırlanan programla sosyal davranışların artırılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 155 öğrenci katılmış, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Program sonucunda öğrencilerin birlikte çalışma, problem çözme, düşünme farkındalığı ve dramaya karşı tutumun geliştiği ortaya çıkmıştır.

Graves, Frabutt ve Vigliano (2007) “Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Etkileşimli Drama ve Rol Oynama Yoluyla Çatışma Çözme Becerilerini Öğretme” adlı araştırmalarında Kazan-Kazan Çözüm Programının öğrencilerin davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 2440 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düştüğü ve etkili iletişim becerilerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Leventhal (2007) “Çocuklar Arasında Çatışma Çözme Stratejileri: Söylediklerini Yapıyorlar Mı?” adlı araştırmasında çocukların çatışma senaryolarına verdikleri tepkiler ile oyunlarında kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki tutarlılığı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 4-5 yaşlarında 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada çocukların çatışma çözmede fiziksel ve sözel saldırı, problem çözme, üstünlük kurma gibi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada çocukların çatışmaları nasıl çözdükleri ile söyledikleri arasında farklılıklar bulunmuştur.

Snyder (2007) “Çatışma Çözme Eğitimi: Ortaokul Deneyimi” adlı araştırmasında çatışma çözme programının tutum ve davranışlara etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 115 öğrenci katılmıştır. Öğrenci ve ailelere ölçek uygulanarak toplanan veriler sonucunda araştırmada uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Borbely ve diğerleri (2005) “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akran, Aile ve Öğretmenleriyle Rol Oynamalarında Çatışma Çözme” adlı araştırmalarında öğrencilerin

çatışma çözme ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 450 6. sınıf öğrencisi katılmış, veriler çatışma çözümünde rol oynamaya ilişkin öyküler ve öz raporlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin akranları ile olan çatışmalarını ailelerle olan çatışmalardan daha iyi çözümledikleri ortaya çıkmıştır.

Chislett (2005) “Barış ve Direniş Kültürü Oluşturma: Çatışma Çözmenin Sosyal Bilgiler Programı ile Bütünleştirilmesi” adlı araştırmasında programın bütünleştirilmesinin öğrencilerin barış kültürü oluşturmadaki rollerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler programıyla çatışma çözmenin ilişkilendirilmesinin bir gereklilik olduğu ve bunun sonucunda öğrencilerin barışa ilişkin algılarının değiştiği ortaya çıkmıştır.

Glick (2005) “Çatışma Çözme Programının İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmasında programın öğrencilerin okul davranışlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 74 2. sınıf öğrencisi katılmış, veriler karnedeki davranış notları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Glick (2005) “Çatışma Çözme Programının İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmasında programın öğrencilerin okul davranışlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 74 2. sınıf öğrencisi katılmış, veriler karnedeki davranış notları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Glick (2005) “Çatışma Çözme Programının İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmasında programın öğrencilerin okul davranışlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 74 2. sınıf öğrencisi katılmış, veriler karnedeki davranış notları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mayorga (2005) “Çatışma Çözme Eğitimi Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına, Davranışlarına, Görüşlerine ve Çatışma Çözme Stillerine Etkisi” adlı araştırmasında ortaokullarda uygulanan programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneyisel desende gerçekleştirilen araştırmaya toplam 95 öğrenci

katılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin çatışmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır.

Travis (2005) “Ortaokullarda Alternatif Bir Eğitim Programı Olarak Bilgisayar Tabanlı Öğrenme Yoluyla Çatışma Çözme Becerilerini Öğretme” adlı araştırmasında bilgisayar destekli programın etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 22 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda programın etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Warner (2005) “Akran Arabuluculuğu Programının İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında uyguladığı programın etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yarı deneysel desenle gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akran arabuluculuğu basamaklarını ve tekniklerini öğrendiği ve yapıcı çatışma çözme stratejilerini kullandığı ortaya çıkmıştır.

Bortner (2004) “Çatışma Çözme Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerine Etkisi” adlı araştırmasında programın öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 251 öğrenci katılmıştır. Veriler öğrenci bilgi anketi, Normatif İnançlar Hakkında Saldırganlık Ölçeği (Normative Beliefs About Aggression Scale) ve Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerin bilgilerinde anlamlı bir farklılık olduğu, ancak tutumlarında olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma, aileler de eğitim aldığı anda öğrencilerin bilgi ve tutumlarında olumlu değişiklikler olacağını göstermiştir.

Eva (2003) “Çatışma Çözme ve Zorbalık: Zorbalık Çatışma Çözme Programının Çocukların Zorbalık Baş Etme Stratejilerine Etkisini İnceleme” adlı araştırmasında programın etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 9-10 yaşlarında toplam 74 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Zorbalık Senaryo Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda programın etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, çocukların bu programdan sonra çatışmaya ilişkin müzakere, alternatifler sunma biçiminde tanımlar yaptıkları görülmüştür.

Bunker (2002) “Ortaokullarda Çatışma Çözme Programları: Bir Durum Çalışması” adlı araştırmasında etkili çatışma çözme programlarına ilişkin kapsamlı açıklamalar yapmayı amaçlamıştır. Altı ortaokulda gerçekleştirilen araştırmada veriler odak grup görüşmesi, birebir görüşme ve dokümanlarla toplanmıştır. Araştırmada tüm

okullardaki programların bireysel isteklere dayalı olduğu ve tüm öğretmen ve yöneticilerin çatışma çözme programları hakkında olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stevahn, ve diğerleri (2002) “Lise Sosyal Bilgiler Programına Çatışma Çözme Eğitiminin Bütünleştirilmesinin Etkisi” adlı araştırmasında çatışma çözme ve akran arabulucuğu programlarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 92 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda programın bütünleştirilmesi sonucunda akademik başarının, müzakere sürecinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Johnson ve diğerleri (2001) “Çatışma Çözme Eğitiminin İlkokul Öğrencilerine Etkisi” adlı araştırmalarında uygulanan programın müzakere ve arabuluculuk becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 1. sınıftan 6. sınıfa kadar toplam 92 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler senaryolara dayalı bir ölçme aracı ve gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan program başarılı bulunmuş, öğrencilerin edindikleri bu becerileri çatışma çözme sürecinde uyguladıkları görülmüştür.

Starling (2001) “Güney Georgia Eyalet Okullarında Çatışma Çözme Programlarının Öyküleyici Sorgulaması” adlı araştırmasında çatışma çözmeyi keşfetmeyi ve bu konuda öğrencilere, öğretmenlere, ailelere yardımcı olmayı amaçlamıştır. Görüşme yoluyla verilerin toplandığı araştırmada öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmiş, okul iklimi düzelmiş, okul, ev ve toplum arasında bağlantılar kurulmuştur.

Andrews (2000) “Çatışma Çözmede Okulöncesi Öğretmenin Rolü” adlı araştırmasında öğretmenin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri bir öğretmenden gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi dönemde içerik düzenlendiğinde çatışma çözmenin olanaklı olabileceği, öğretmenin gücünü dikkatli kullandığı, öğrencilerin çözümlerinde kolaylaştırıcı bir rol aldığı ortaya çıkmıştır.

Cole (2000) “Çatışma Çözme: Şiddetle İlgili Davranışları ve Şiddeti Azaltma Becerileri” adlı araştırmasında Yaratıcı Çatışma Çözme Programının şiddet davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Program eğitimini 60 öğretmen almış, 10 öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmış ve anket uygulanmıştır. Araştırmada

uygulanan programın öğrencilerin şiddet davranışlarını azalttığı ve öğretmenlerin program konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Foster (2000) “Çatışma Çözme-Çok Kültürlü Kırsal İlkokullarda Eğitim Programı” adlı araştırmasında öğrencilere şiddet içermeyen çatışma çözme becerilerini öğretmeyi ve programın bu konudaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 100 4. ve 5. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda programın etkili sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Johnson ve diğerleri (1997) “Çatışma Çözme Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi” adlı araştırmalarında uygulanan programın etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 198 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzakereye ilişkin bilgileri ve bunları uygulama konusunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Johnson ve diğerleri (1995) “İlkokul Öğrencilerine Çatışmaları Yönetmeyi Öğretmek” adlı araştırmalarında akran arabuluculuğu programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 144 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin akran arabuluculuğu ve müzakereyi öğrendikleri ve bu becerilerini sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bu çalışmaların daha çok geliştirilen programların uygulanmasına ilişkin olduğu görülmüştür. Değişik yaş gruplarıyla yapılan bu uygulamalı çalışmaların yanı sıra görüş almaya dayalı çalışmaların da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara ek olarak yurt dışında Sosyal Bilgiler dersi ve çatışma çözme becerilerinin ilişkilendirildiği iki çalışmaya rastlanmıştır, bu çalışmalarda çatışma çözme programlarının dersle bütünleştirildiği ve lise düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak yapılan alanyazın taramasında ilkokul düzeyinde Sosyal Bilgiler etkinliklerini ele alarak çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma olmadığı görülmüştür.

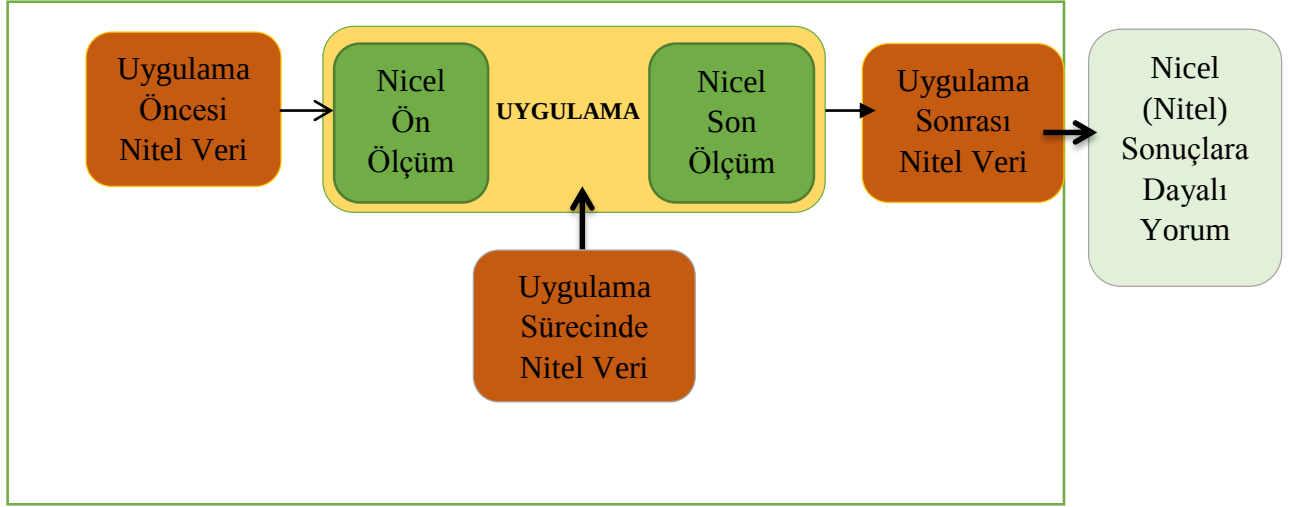
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, ortam ve katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

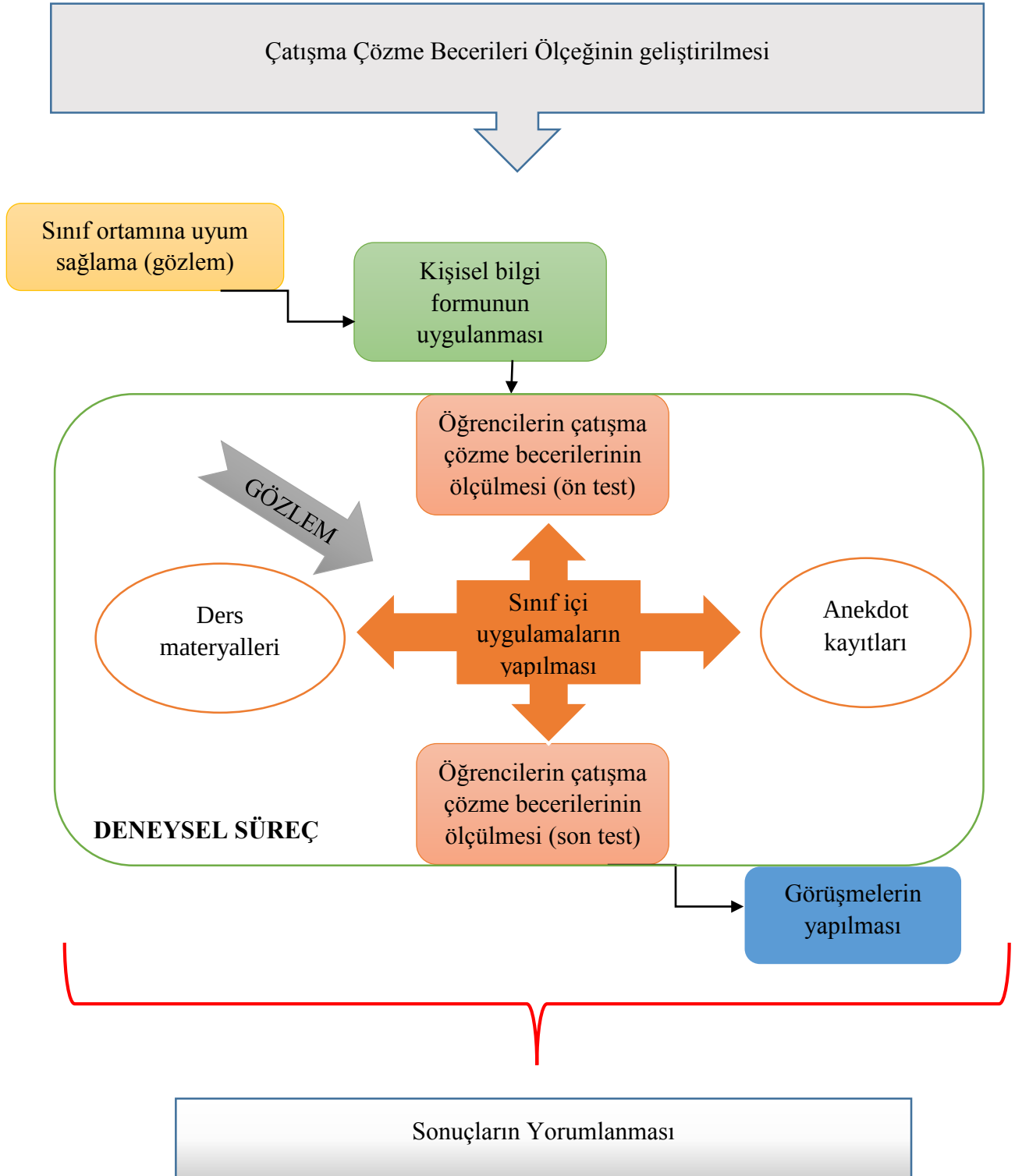
Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırma içerisinde nitel ve nicel yöntemlerin ya da yaklaşımların bir arada kullanılmasıdır. Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu genişleterek açıklamak ve bunun için de gerek nitel gerekse nicel yöntemi bir arada kullanmaktır (Creswell, 2009). Karma yöntemin dört ana araştırma deseni bulunmaktadır. Bunlar, çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen ve keşfedici desendir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desende nicel yaklaşıma dayalı olarak toplanan veri, ana veri setini oluştururken; nitel yaklaşıma dayalı ikinci bir veri seti destekleyici veri setini oluşturmakta; ya da bunun tersi de söz konusu olabilir. Gömülü desende de iki tür model bulunmaktadır. Bu modeller, gömülü deneysel model ve gömülü ilişkisel modeldir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Şekil 15’te çalışmada kullanılan gömülü deneysel model açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 15. Gömülü Deneysel Model

Şekil 15’te görüldüğü gibi, nicel verinin deneysel desenin temel sorusuna yanıt vermek için kullanılması, nitel verinin ise (uygulamanın öncesinde, sonrasında ya da uygulama sürecinde) deneysel süreç ile bağlantılı olarak araştırmanın ikincil sorusuna yanıt aranması için kullanılması gömülü deneysel modelle açıklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada da Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde verilen eğitimin öncesinde ve sonrasında nicel ölçümler yapılarak yarı deneysel süreç gerçekleştirilmiş ve verilen eğitim süreci gözlem yapılarak ve öğrencilerin görüşleri alınarak nitel verilerle değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki değişim nicel yolla ortaya konulurken, eğitim sürecinin değerlendirilmesi nitel yolla ortaya konulmuştur. Gömülü deneysel modelin bu çalışmaya nasıl uyarlandığı Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Gömülü Deneysel Modelin Araştırma Sürecine Uyarlanması

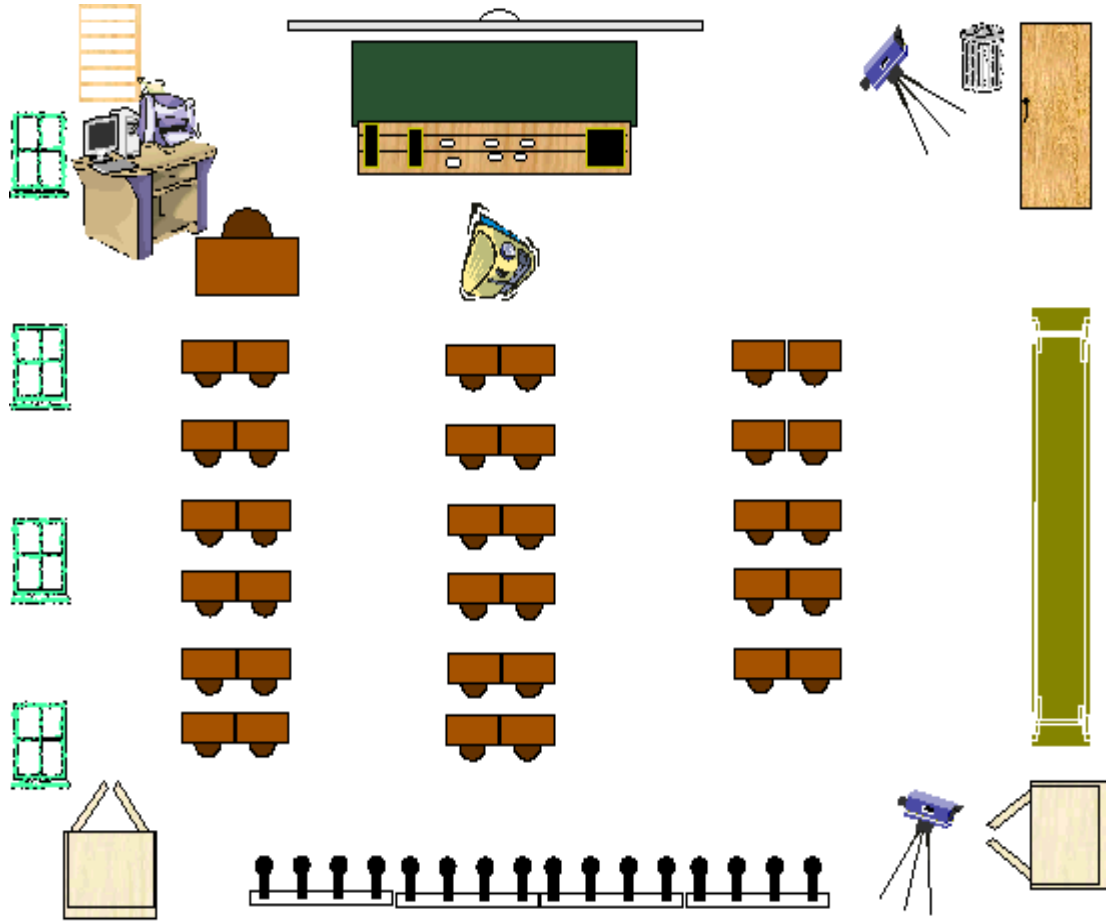
Şekil 16’da görüldüğü gibi, öncelikle çatışma çözme becerileri ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada deneysel uygulama öncesinde öğrencileri tanımak ve öğrencilerin kameraya alışmalarını sağlamak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Daha sonra ise öğrencilere kişisel bilgi formu ve çatışma çözme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerden yaşadıkları çatışmalara ilişkin anekdot kaydı tutmaları istenmiştir. Ayrıca sınıf içinde kullanılan çalışma kâğıtlarından da nitel veri olarak yararlanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan uygulamaların ardından öğrencilere çatışma çözme becerileri ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle uygulamayı değerlendirmek için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Analiz sürecinden sonra ise veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Sosyal Bilgiler dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek için ölçek geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise planlanan Sosyal Bilgiler dersi etkinlikleri uygulamaya konulmuştur. Araştırmanın iki ayrı aşaması için de ayrı ayrı Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (EK-A ve EK-B). Buna ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden, öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden de araştırma için yazılı izin alınmıştır. Bu izin formları EK-C, EK-D ve EK-E’de verilmiştir.

Araştırmada çatışma çözme becerileri ölçeği geliştirildikten sonra, araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Bunun için Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak geliştirilen ders planları bir ilkokulun dördüncü sınıfında uygulamaya konulmuştur. Bu sınıfın seçilmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularını açıklamak için gerekli zengin bilgi sağlayacak durumların seçilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, olgu ve olayların keşfedilmesinde yararlı olmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların ele alınmasıdır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada uygulamanın yapılacağı sınıf belirlenmeden önce Tepebaşı ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki

okulların müdürleri ve öğretmenleri ile uygulama okulunu belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma yapılan okulun seçilmesinde okul yönetiminin ve öğretmenlerin; araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmesi, kamera çekimine izin vermeleri, çatışmaya ve çözüm sürecine ilişkin bakış açılarının olumlu olması, öğrencilerinin bu konuda eğitim almalarını istemeleri ve araştırmacının Sosyal Bilgiler derslerini yürütmesini kabul etmeleri etkili olmuştur. Araştırmanın yapılacağı sınıf, öğrenci velilerinin araştırmaya izin vermesi, farklı aile profiline sahip öğrencilerin bir arada olması ve öğrencilerin sınıfta sıkça çatışmalar yaşaması ölçütleri dikkate alınarak sınıf öğretmenin görüşleri bağlamında seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıf düzeni Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Sınıf Düzeni

Araştırma ortamını 4/C sınıfı oluşturmuştur. 4/C sınıfı okulun ikinci katında yer alan bir dersliktir. Bu derslikte öğrencilerin oturduğu 34 masa ve sandalye bulunmaktadır. Ayrıca bir öğretmen masası, sandalyesi ve bilgisayar masası bulunmaktadır. Okul ikili öğretim yaptığı için sınıfta bulunan kitaplık ise iki ayrı sınıf tarafından kullanılmaktadır. Derslikte bilgisayar, yazıcı ve projeksiyon da yer almaktadır. Ayrıca sınıfta öğrenci panoları ve dolapları da yer almaktadır. Araştırma sırasında uygulamalar araştırmacı tarafından yapıldığı için sınıfa iki kamera yerleştirilmiştir. Kameralardan biri kapı girişinde çöp kutusunun yanına tripodla konumlandırılırken, diğer kamera arka köşeye dolabın üstüne konumlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7.

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kardeş sayısı	Ailedeki birey sayısı	Anne öğrenim durumu	Baba öğrenim durumu	Aylık ortalama gelir	Annenin mesleği	Babanın mesleği
Yener	Erkek	2	4	Fakülte	Fakülte	4000	Öğretmen	Öğretmen
Beren	Kız	2	4	Ortaokul	Lise	3500	Ev hanımı	Memur
Cankat*	Erkek	2	4	Lise	Lise	1500	Ev hanımı	Amir
Nuray*	Kız	1	3	Y. lisans	Lise	3000	Hemşire	Memur
Şenay	Kız	2	6	Fakülte	Lise	3000	İşçi	İşçi
Eymen*	Erkek	1	4	Lise	Fakülte	2500	Ev hanımı	Memur
Mete*	Erkek	1	3	İlkokul	Lise	2000	S. temsilcisi	Memur
Bulut*	Erkek	2	4	Fakülte	Fakülte	5000	Mimar	Mühendis
Taner	Erkek	1	3	Lise	Fakülte	2000	Esnaf	İşçi
Ece*	Kız	1	3	Doktora	Y. lisans	7900	Öğr. üyesi	Müdür
Şule*	Kız	2	4	Lise	Lise	2000	İşçi	İşçi
Doruk*	Erkek	3	5	Lise	Lise	5000	Muhasebeci	Teknisyen
Nisa*	Kız	2	4	Ortaokul	Lise	2000	Temizlikçi	Operatör
Tahsin	Erkek	2	4	Fakülte	Fakülte	4000	Hemşire	Mühendis
Nedim	Erkek	4	6	Lise	Lise	1500	Ev hanımı	S. meslek
Neslihan	Kız	3	5	Ortaokul	Y. lisans	1200	Ev hanımı	Esnaf
Efe*	Erkek	2	4	Lise	Lise	1500	Ev hanımı	Esnaf
Selen*	Kız	2	5	Fakülte	Fakülte	7000	Mühendis	Gel. uzmanı
Buse	Kız	2	4	Lise	Lise	2500	Ev hanımı	Memur
Hülya	Kız	1	3	Fakülte	Lise	3000	Muhasebeci	Esnaf
Sevcan*	Kız	2	4	Lise	Fakülte	3000	Ev hanımı	Astsubay
Mustafa*	Erkek	1	3	Lise	Ortaokul	4250	Hemşire	Polis
Tarık*	Erkek	2	4	Lise	Ortaokul	1000	Ev hanımı	S. meslek
Yasemin*	Kız	1	3	Lise	Lise	3000	S. meslek	Memur
Aslı	Kız	2	4	Lise	Lise	3000	Ev hanımı	Memur
Banu	Kız	2	4	Lise	Lise	2000	Ev hanımı	Memur
Okan	Erkek	2	4	Fakülte	Lise	3000	İşçi	İşçi
Yağız*	Erkek	2	4	İlkokul	Lise	2800	Ev hanımı	Yönetici
Bengü*	Kız	2	4	Fakülte	Y. lisans	4500	Öğretmen	Öğretmen
Ali*	Erkek	2	4	Lise	Lise	2200	Ev hanımı	İşçi
Mehtap*	Kız	1	2	Fakülte	Y. lisans	3000	Hostes	B. yönetimi
Arzu*	Kız	1	3	Lise	Lise	1500	Ev hanımı	G. görevlisi
Metin	Erkek	2	6	Ortaokul	Lise	2000	İşçi	İşçi

Çizelgede görüldüğü gibi, araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta öğrencilerin gelir düzeylerinin, anne-baba eğitim durumlarının ve mesleklerinin çeşitlilik gösterdiği,

kardeş sayılarının ve ailedeki birey sayılarının ise benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada görüşme yapılan katılımcılar çizelgede “*” işareti ile gösterilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler derslerdeki etkinliklere katılma durumları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre sınıf içerisindeki dağılımı Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8.

Kişisel Bilgilere Göre Öğrencilerin Sınıf İçerisindeki Dağılımı

Değişken		f
Cinsiyet	Kız	17
	Erkek	16
Kardeş sayısı	1	10
	2	20
	3	2
	4	1
Ailedeki birey sayısı	2	1
	3	8
	4	18
	5	3
	6	3
Annenin öğrenim durumu	İlkokul	2
	Ortaokul	4
	Lise	16
	Üniversite	9
	Lisans üstü	2
Babanın öğrenim durumu	İlkokul	-
	Ortaokul	2
	Lise	20
	Üniversite	7
	Lisans üstü	4
Aylık ortalama gelir	1000-3000 TL	24
	3001-5000 TL	7
	5001 TL ve yukarısı	2
Toplam		33

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin 17’si kız, 16’sı erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 2 kardeş olup, ailede 4 kişi yaşamaktadırlar. Anne ve baların öğrenim durumuna bakıldığında ise en fazla lise

mezunu ailelerin olduğu gör÷lmektedir. Öğrencilerden 24'ünün ailesi 1000-3000 TL gelire sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplanması sürecinde karma model dikkate alınarak araştırma soruları bağlamında farklı veri türüne yönelik olarak veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma zamanı ve toplanan verinin türü Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorusu	Veri toplama aracı	Verilerin toplanma zamanı	Veri türü
Öğrenciler çatışma sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğrenci formu)	Denel işlem sonrası 25.11.2014-04.12.2014	Nitel
	Gözlem (video kayıtları)	Denel işlem öncesi ve sırasında 15.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Anekdor kayıtları	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Öğrenci materyalleri	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim öğrencilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilemiş midir?	Çatışma çözme becerileri ölçeği (ön test)	Denel işlem öncesi 22.09.2014	Nicel
	Çatışma çözme becerileri ölçeği (son test)	Denel işlem sonrası 18.11.2014	Nicel
Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik verilen eğitim süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?	Gözlem (video kayıtları)	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Ders planları ve öğrenci materyalleri	Denel işlem sırasında 23.09.2014-18.11.2014	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğrenci formu)	Denel işlem sonrası 25.11.2014-04.12.2014	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşme (öğretmen formu)	Denel işlem sonrası 20.11.2014	Nitel

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, araştırmanın denel işlem bölümüne geçmeden önce çatışma çözme becerileri ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca bu aşamada öğrencileri tanımak amacıyla kişisel bilgiler formu da uygulanmıştır. Öğrencilerin çatışmaları nasıl çözümlediklerini ve verilen eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak amacıyla gözlem, anekdot kayıtları, hazırlanan ders planları ve öğrenci materyallerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin verilen eğitim sürecine ilişkin olarak görüşlerini belirlemek amacıyla ise görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında öğrencilere ilişkin bilgileri ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, ailede yaşayan birey sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın mesleği ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Forma son biçimi uzman görüşleri doğrultusunda verilmiştir. Kişisel bilgiler formu öğrencilere denel işlem öncesinde uygulanmıştır. Öğrenciye ilişkin kişisel bilgiler formu EK-F’de verilmiştir.

Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek amacıyla ölçeğe gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle, alanyazın taranmış ve var olan ölçekler bu anlamda incelenmiştir. Alanyazında bu araştırmadaki öğrencilerin yaş grubuna yakın Sarı (2005) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğine ulaşılmıştır. Bu araştırmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Ölçeğin 5. sınıflarla ve 2005 yılında geliştirilmesinden kaynaklı olarak araştırmanın örneklemine uygun olup olmadığının ortaya konulmasına karar verilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapma gereksinimi duyulmuştur. Bu kapsamda 26 maddeden bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 135 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum değerlerinin belirtilen aralıklarda olmadığı dolayısıyla Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin uyum değerlerine göre dördüncü sınıf öğrencilerinde doğrulanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek amacıyla yeniden bir ölçek geliştirme gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Çatışma çözme becerisi ölçeğini geliştirmek amacıyla önce ilgili alanyazın taranmıştır. Daha sonra alanyazında bu konuya ilişkin yapılmış veri toplama araçları incelenmiştir (Sarı, 2005; Taştan, 2004; Akbalık, 2001 Akt: Ergül, 2004; Koruklu, 1998 Akt: Rehber, 2007; Erem, 2008). Yapılan incelemeler sonucunda Smith ve Sidwell (1990) tarafından yapılan problem çözme, saldırganlık ve kaçınma sınıflaması örnek olarak alınmıştır. Ancak bu boyutlar kapsamında alınan uzman görüşleri doğrultusunda problem çözme ve saldırganlık boyutlarına, boyutların adı da değiştirilerek madde yazılmıştır. Boyutların adı ise ölçek bütünlüğü göz önünde bulundurularak problem

çözme yerine uzlaşmaya başvurma ve saldırganlık yerine şiddete başvurma biçiminde değiştirilmiştir. Çünkü bireyler yaşadıkları çatışmaların çözümünde kişilik özelliklerine göre yapıcı yolları ya da yıkıcı yolları seçmektedirler. Bu kapsamda uzlaşmaya başvurma boyutunda 19, şiddete başvurma boyutunda 19 olmak üzere toplam 38 madde (yeniden say) yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form 15 öğretim elemanına, 10 öğretmene ve 10 öğrenciye sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan öğretim elemanlarının Sosyal Bilgiler öğretimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme değerlendirme alanlarında uzmandır. Sınıf öğretmenleri ise mesleki yaşamlarında Sosyal Bilgiler dersi yürütmüştür. Öğretmen ve öğrenciler maddeleri öğrenci düzeyine uygunluk bakımından değerlendirirken, öğretim elemanları gerek öğrenci düzeyine uygunluk gerekse boyut-madde ilişkisi bakımından değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda maddelere son biçimi verilen ölçeğin taslak formu oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Çatışma çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada ölçeğin geliştirilmesinde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, katılımcıların belli özellikleri dikkate alınarak evreni temsil edecek şekilde seçilmesidir. Seçilen bu özellikler evreni temsil edici alt tabakalar anlamındadır (Ekiz, 2009). Her alt tabakadan örneklem alınırken basit yansız örneklem alma yoluna gidilmektedir (Balci, 2010). Tabakalı örneklemede araştırmanın problemine etki edebileceği düşünülen bir değişkene göre homojen alt tabakaların belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen tabakalardan sonra ise bir liste oluşturulmakta ve bu listelerden basit yansız örnekleme yöntemi uygulanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada da öncelikle Tepebaşı ilçesinde bulunan okullar sosyo-ekonomik düzeylerine göre tabakalara ayrılmıştır. Daha sonra her tabakadan basit yansız örnekleme yoluyla okullar seçilmiştir. Buna göre seçilen okullardan çatışma çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesinin açılımlayıcı faktör analizi için 277, doğrulayıcı faktör analizi için ise 146 dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bu öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımı Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10.

Ölçek Geliştirme Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları

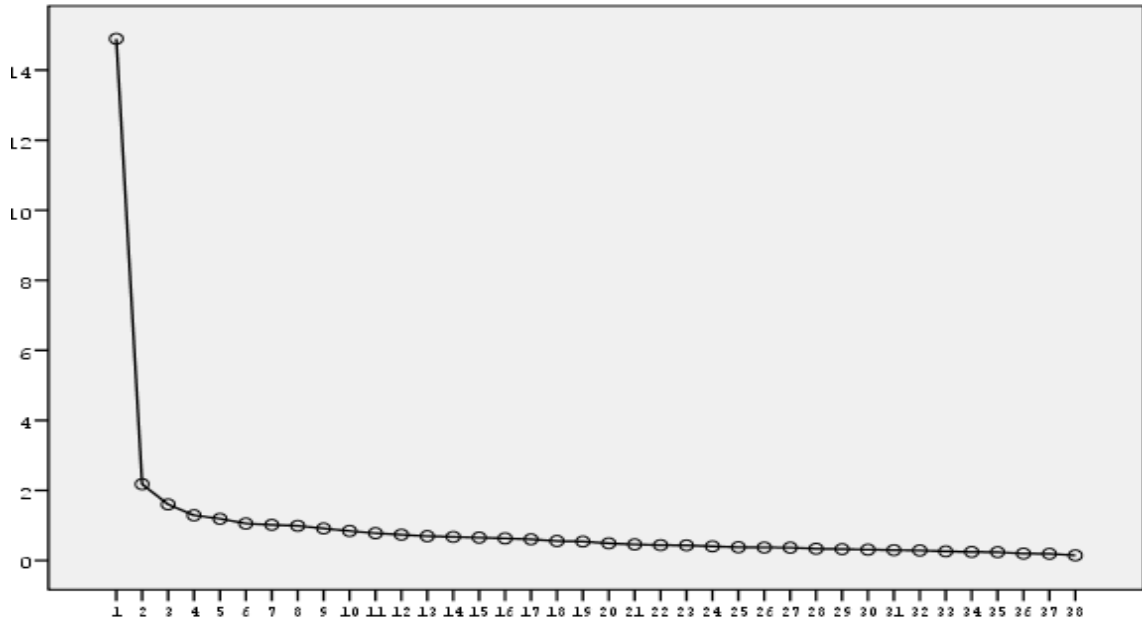
Analiz türü	Cinsiyet		Okulun sosyo-ekonomik durumu			Toplam
	Kız	Erkek	Alt	Orta	Üst	
Açımlayıcı faktör analizi	150	127	78	112	87	277
Doğrulamalı faktör analizi	81	65	36	61	49	146

Çizelgede görüldüğü gibi, açımlayıcı faktör analizi için araştırmaya katılan öğrencilerden 150'si kız, 127'si ise erkektir. Ayrıca bu öğrencilerin 112'si orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda öğrenim görürken, 87'si üst, 78'i ise alt sosyo-ekonomik düzeyde bir okulda öğrenim görmektedirler. Doğrulamalı faktör analizi için ulaşılan öğrencilerden 81'i kız iken, 65'i erkektir. Bu öğrencilerden 61'i orta, 49'u üst, 36'sı ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda öğrenim görmektedirler.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareket ederek faktör bulmaya yönelik bir işlemdir. Bu nedenle çatışma çözme becerisi ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için örneklem büyüklüğünün yeterliliği incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. 277 öğrenciden veri toplanan çatışma çözme becerisi ölçeği için KMO değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bu değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca dağılımının faktör analizi için normallik dağılımı için Barlett küresellik testi incelenmiştir. Bu test sonucunda ortaya çıkan ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=5787,383$; $sd=703$; $p<.001$). Bu değer yüksek olması maddelerin ilişkili olduğunu ve faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Çatışma çözme becerisi ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser ölçütü gereği özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları incelenmiştir. Buna göre ölçeğin 7 faktörlü bir yapı sergileyerek toplam varyansın 61.12'sini sergilediği görülmüştür. Ancak bu ölçüte göre faktör sayısına karar vermede

faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesi de önem taşımaktadır. Ayrıca iki faktör dışında maddelerin diğer faktörler altında da yük sergilediği görülmüştür. Faktör sayısına karar vermede faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı dikkate alındığında varyans açıklama işlevini ilk 2 faktörün gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu faktörlerden ilkinin özdeğeri 14.896 varyansa katkısının % 39.201; ikinci faktörün özdeğeri 2.179 varyansa katkısının % 5.733 olduğu görülmüştür. İki faktör toplam % 44.934'lük varyans açıklamaktadır. Ayrıca faktör sayısına karar verebilmek için çizgi grafiğinden yararlanılmıştır (Akbulut, 2010; Çokluk ve diğerleri, 2010). Çizgi grafiği Şekil 18'de gösterilmiştir.



Şekil 18. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 18 incelendiğinde, çizgi grafiğinin eğiminde ikinci faktörden sonra bir düşüş olduğu görülmüştür. Faktör sayısını belirlemek için çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı nokta göz önüne alındığında (Çokluk ve diğerleri, 2010) çatışma çözme becerisi ölçeğinin iki faktörlü yapı sergilediği söylenebilir.

Çatışma çözme becerisi ölçeğinde bir faktör altında yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme tekniği kullanılmıştır. Bunun için sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen dik döndürme tekniklerinden varimax kullanılmıştır. Varimax döndürme sonucunda hangi maddelerin bir faktör altında toplandığını belirlemek için bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 olması ve

maddelerin faktörler altındaki yük değerleri arasında .30 fark olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda düşük yük değeri ve binişiklik gösteren maddelerin faktör yapılarının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için gerçekleştirilen yol Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11.

Açımlayıcı Faktör Analizi İçin İzlenen Yol

Silinen madde	Yakın faktör yükleri	Madde toplam korelasyonları	Silindikten sonra alpha	Silindikten sonra KMO	Silindikten sonra varyans (%)
Ölçeğin ilk hali	-	-	.951	.946	44.93
35	.027-.112	.09	.954	.947	46.12
4	.087-.164	.16	.956	.949	47.31
10	.308-.447	.50	.956	.949	47.88
23	.552-.410	.65	.954	.948	47.95
3	.400-.366	.51	.953	.949	48.56
20	.427-.610	.69	.951	.947	48.43
33	.577-.400	.66	.949	.945	48.46
24	.416-.546	.63	.947	.944	48.59
19	.554-.354	.61	.945	.945	48.86
25	.646-.382	.70	.942	.945	48.68
31	.385-.619	.65	.940	.942	48.64
27	.381-.534	.59	.937	.941	48.99
1	.561-.361	.54	.935	.940	49.65
37	.282-.515	.49	.934	.940	50.46
15	.437-.697	.72	.930	.936	49.89
16	.393-.693	.66	.926	.932	49.60

Çizelgede görüldüğü gibi, 16 madde belirtilen ölçütleri karşılamadığı için ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Ölçeğin ilk halinde açıklanan varyans 44.93 iken, maddeler silindikten sonra açıklanan varyans 49.890’a yükselmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde %40-%60 arasında varyansın açıklanması yeterli görüldüğü için (Dunteman, 1989; Akt: Akbulut, 2008) geliştirilen ölçek öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek için yeterli bulunmuştur. Maddeler elendikten sonra dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12.

Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Maddeler Elendikten Sonra Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Faktör yapısına göre madde numarası	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri		
	Faktör 1 (Uzlaşmaya başvurma)	Faktör 2 (Şiddete başvurma)	Ortak Faktör Varyansı
22	.74	.23	.61
32	.74	.22	.60
29	.73	.22	.59
28	.73	.22	.59
13	.72	.27	.60
18	.71	.17	.54
36	.71	.32	.60
38	.70	.28	.57
17	.69	.20	.53
2	.65	.29	.51
7	.65	.25	.49
26	.60	-.18	.36
9	.55	.13	.32
6	.53	.15	.31
11	.35	.66	.56
12	.34	.65	.54
5	-.15	.62	.39
34	.32	.63	.50
8	.32	.62	.48
21	.21	.60	.41
30	.01	.57	.33
14	.23	.55	.37
% Varyans	32.42	17.18	
Özdeğer	7.13	3.78	
KMO=.93			
Barlett Küresellik Testi=($\chi^2=3001,517$; sd=231; p<.001)			

Çizelgede görüldüğü gibi, toplam varyansın %32.42'sini açıklayan ve 14 maddeden oluşan “Uzlaşmaya başvurma” boyutunun faktör yükleri .53 ile .74 arasında değişmektedir. bu faktörde yer alan maddelerin ortak faktör varyansları .31 ile .61 arasında değişmektedir. “Şiddete başvurma” boyutu ise toplam varyansın %17.18'ini açıklamaktadır. Bu faktörde 8 maddenin faktör yükleri .66 ile .55 arasında değişirken, ortak faktör varyansları .56 ile .33 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Bu bağlamda, açıklayıcı faktör analizinde 277 öğrencinin ölçeğin 22

maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.92$ olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerden “Uzlaşmaya başvurma” için iç tutarlılık katsayısı .92 iken, “Şiddete başvurma” için iç tutarlılık katsayısı ise .81’dir. Hesaplanan bu iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla test yarılama güvenilirlik yönteminden de yararlanılmıştır. Bu amaçla 146 kişinin puanları ile gerçekleştirilen analizde “Uzlaşmaya başvurma” faktörünün genel alfa değerleri birinci boyut için .63; ikinci boyut için .70 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin birbirine yakın ve yüksek olması soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğini işaret etmektedir. “Uzlaşmaya başvurma” faktörünün iki boyutu arasındaki korelasyon değeri .70, Guttman Split .82, Spearman-Brown eşit olan ve eşit olmayan uzunluk değerleri .82’şer olarak belirlenmiştir. Bu katsayılar, ölçeğin birinci faktörünün güvenilir olduğunu ifade etmektedir. “Şiddete başvurma” faktörünün genel alfa değerleri birinci boyut için .61; ikinci boyut için .63 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde, bu değerlerin birbirine yakın ve yüksek olması ikinci faktörde de soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğini işaret etmektedir. “Şiddete başvurma” faktörünün iki boyutu arasındaki korelasyon değeri .60, Guttman Split .75, Spearman-Brown eşit olan ve eşit olmayan uzunluk değerleri .75’şer olarak belirlenmiştir. Bu katsayılar da aynı şekilde, ölçeğin ikinci faktörünün güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla madde analizinde de (madde toplam korelasyonları ve alt-üst %27’lik grupların karşılaştırılması) yararlanılmıştır. Bu kapsamda 146 öğrenciyle gerçekleştirilen ve öğrencilerin çatışma çözme becerisini ölçmeyi amaçların maddelerin madde toplam korelasyonları ve %27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını inceleyen bağımsız t sonuçları Çizelge 13’te sunulmuştur.

Çizelge 13.

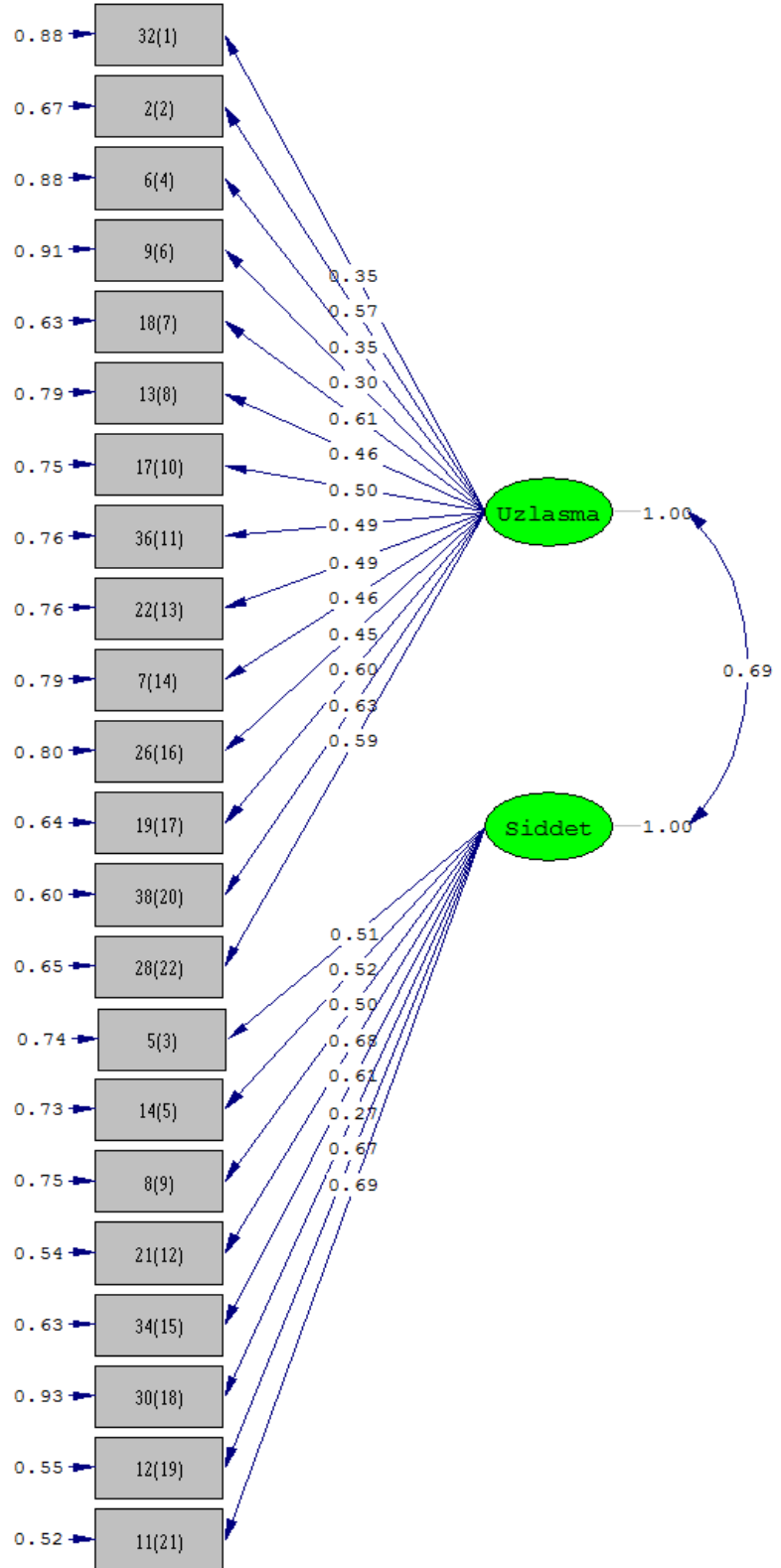
Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizi Sonuçları

	Faktör adı ve maddeler	Madde toplam korelasyonları	t-Testi
Uzlaşmaya başvurma	22	.41	-5.26***
	32	.30	-2.91**
	29	.51	-7.63***
	28	.43	-5.20***
	13	.38	-3.52**
	18	.58	-7.39***
	36	.42	-4.75***
	38	.54	-4.70***
	17	.45	-4.57***
	2	.53	-4.63***
	7	.36	-3.39**
	26	.35	-5.14***
	9	.33	-3.45**
	6	.32	-4.64***
	11	.60	-7.20***
Şiddete başvurma	12	.55	-6.81***
	5	.46	-4.82***
	34	.50	-7.90***
	8	.39	-4.50***
	21	.52	-7.21***
	30	.17	-4.93***
	14	.41	-4.82***
*p<.05, **p<.01, ***p<.001			

Çizelge incelendiğinde, “Uzlaşmaya başvurma” faktöründe yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .30 ile .58 arasında değiştiği, “Şiddete başvurma” faktörünün ise .17 ile .60 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .30 ve daha üzerinde iyi ayırt ettiği, .20 ile .30 arasındakilerin zorunlu görülmeleri durumunda teste alınabileceği alanyazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda “Şiddete başvurma” faktöründeki bir maddenin .20’nin altına değer aldığı görülmüştür. ancak bu maddenin ilgili faktör altında gösterdiği yük değeri ve ortak faktör varyansı göz önünde bulundurulduğunda uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Madde analizi kapsamında başvuru başka

bir yöntem de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Araştırmada uç grupların karşılaştırılması yöntemini kullanarak çatışma çözme becerisi ölçeğinin güvenirliğini incelemek için, bireylerin ölçekten aldıkları puanlar büyüklük sırasına göre dizilmiş, 146 birey ve bu diziden alt ve üst % 27'lik gruplar ($n_{alt}=40$, $n_{üst}=40$) alınarak, bu grupların ölçekteki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Toplam 80 bireyden oluşan alt ve üst grupların karşılaştırılması sonucunda ölçekteki tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı oldukları belirlenmiştir. Bu durum, çatışma çözme becerisi ölçeğinin her bir boyutunun iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Analiz sonuçları, her bir faktörde yer alan maddelerin, bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt ettiğini göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ile geliştirilen 22 maddeli ve iki faktörlü çatışma çözme becerisi ölçeğinin model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra 146 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çatışma çözme becerisi ölçeğinin doğrulanması için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktörler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 19'da gösterilmiştir.



Şekil 19. Geliştirilen Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Gözlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Hata Varyansları

Elde edilen ölçme modelindeki Lambdax, t ve açıklayıcılık varyans değerleri Çizelge 14’te gösterilmiştir.

Çizelge 14.

Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Lambdax, t ve Açıklayıcılık Varyans Değerleri

Faktörler	Maddeler	λ	t	R²
Uzlaşmaya başvurma	32(1)	.35	4.02	.12
	2(2)	.57	6.98	.33
	6(4)	.35	3.97	.12
	9(6)	.30	3.45	.092
	18(7)	.61	7.51	.37
	13(8)	.46	5.46	.21
	17(10)	.50	5.95	.25
	36(11)	.49	5.82	.24
	22(13)	.49	5.76	.24
	7(14)	.46	5.37	.21
	26(16)	.45	5.26	.20
	19(17)	.60	7.45	.36
	38(20)	.63	7.89	.40
	28(22)	.59	7.21	.35
Faktörler	Maddeler	λ	t	R²
Şiddete başvurma	5(3)	.51	6.06	.26
	14(5)	.52	6.12	.27
	8(9)	.50	5.93	.25
	21(12)	.68	8.57	.46
	34(15)	.61	7.44	.37
	30(18)	.27	2.98	.071
	12(19)	.67	8.41	.45
	11(21)	.69	8.80	.48

*Parantez içerisinde gösterilen rakamlar ölçeğin son biçimindeki madde numaralarını temsil etmektedir.

Geliştirilen çatışma çözme becerisi ölçeğinin ölçme modelinde 9(6) ve 30(18) maddelerinin hata varyanslarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, çizelgede de görüldüğü gibi, t değerleri kontrol edildiğinde bu değerlerin .01 düzeyinde anlamlı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu maddelerin ölçme modelinde kalmasına karar verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi, faktörler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin uzlaşmaya başvurma faktöründe .30 ile .63; saldırıya başvurma faktöründe

.27 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca maddelerin t değerleri 2.98 ile 8.80 değişmekte olup .01 düzeyinde anlamlıdır. Maddeler incelendiğinde en yüksek açıklanan varyans .48 ile 11(21)'ken, en düşük açıklanan varyans .071 ile 30(18)'dir.

DFA sonucunda model veri uyumunun değerlendirilmesinde dikkate alınan bazı uyum indeksleri vardır. Bunlardan en sık kullanılanları ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), GFI (iyilik uyum indeksi) ve AGFI (uyarlanmış uyum iyiliği indeksi), standardize edilmiş RMR (artık ortalamaların karekökü), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) ve NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi)'dir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Kline, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009; Çokluk ve diğerleri, 2010).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin değerlendirilmesinde ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, GFI ve AGFI, standardize edilmiş RMR, CFI, NFI ve NNFI uyum indekslerine bakılmaktadır. Çatışma becerisi ölçeği için elde edilen uyum indeksleri ve uyum indeksleri için kabul ölçütleri Çizelge 15'te gösterilmiştir.

Çizelge 15.

Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Uyum İndeksleri

İndeksler	Model değerleri	İyi Uyum	Kaynaklar
χ^2	251.40<416	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	(Tabachnick ve Fidel, 2001)
P value	0.057	$0.05 \leq p \leq 1.00$	-
χ^2/df	1.208	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	(Tabachnick ve Fidel, 2001)
RMSEA	0.033	$\leq .05$	(Sümer, 2000)
SRMR	0.062	$< .08$	(Brown, 2006; Akt; Çokluk ve diğerleri, 2010)
NFI	0.87	$> .90$ iyi uyum	(Sümer, 2000)
NNFI	0.97	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	(Tabachnick ve Fidel, 2001)
CFI	0.98	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	(Sümer, 2000)
GFI	0.87	$> .85$	(Jöreskog ve Sörbom, 1996, Akt; Yılmaz ve Çelik, 2009)
AGFI	0.84	$> .85$	(Jöreskog ve Sörbom, 1996, Akt; Yılmaz ve Çelik, 2009)

Çizelgede görüldüğü gibi, χ^2 'nin serbestlik derecesine oranı 2'nin altında olduğu için mükemmel uyum göstermektedir. RMSEA 0.033 ile mükemmel uyum, standardize edilmiş RMR 0.062 ile iyi uyum, NNFI'nın 0.97 ile mükemmel uyum, CFI'nın 0.98 ile mükemmel uyum, GFI'nın 0.87 ile orta düzeyde uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. NFI ve AGFI'nın kabul düzeyine yakın indeksler gösterdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, çatışma çözme becerisi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin son biçimi EK-G'de sunulmuştur.

Çatışma çözme becerisi ölçeği öğrencilerin bu beceriye sahip olma düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle ölçekte maddelerin aynı amaca hizmet etmesi ve anlam bütünlüğü oluşturması açısından “Şiddete başvurma” faktörü altındaki maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 88 iken, en düşük puan 22'dir. Bu durumda 22-43 puan arası düşük, 44-65 puan arası orta ve 66-88 puan arası ise yüksek düzeyde çatışma çözme becerisine işaret etmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe çatışma çözme becerisi düzeyi yükselecektir.

Gözlem

Gözlem, sistematik olarak belli bir araştırma sorusuna yönelik olarak güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2009/2013). Gözlem araştırmacıya ilk elden veriler sağlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Cohen, Marrion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada gözlem tekniğinden öncelikli olarak denel işleme başlamadan önce öğrencileri ve sınıf ortamı tanımak için yararlanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı her gün tüm derslerde sınıfta bulunup alan notları tutmuştur. Ayrıca kamera da öğrencilerin sürece alışması için sınıfta konumlandırılmış, ancak çekim yapılmamıştır. Araştırmada denel işlem başladıktan sonra kamera ile gözlem sürecine geçilmiştir. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersleri araştırmacı tarafından işlendiği için denel işlem boyunca gözlemler yalnızca video kameralar ile yapılmıştır. Bu süreçte iki kamera kullanılmıştır. Kameralardan biri ayaklıkla konumlandırılırken, diğer kamera ise dolap üstüne yerleştirilmiştir. Kameralardan biri tüm sınıfa odaklanmış, denel işlem boyunca sınıf etkileşimini ve araştırmacının dersi yürütme biçimini kayıt altına almıştır. Diğer kamera ise yazı tahtası ve öğretmen masası bölümüne odaklanmış, sınıf içinde yapılan etkinliklerin sunumunda öğrenci davranışlarını kayıt altına almıştır. Araştırmada

SONY HDR-PJ340 dijital viedo kamera ve ayaklığı kullanılmıştır. Araştırmada video kayıt verilerinin toplanma takvimi Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16.

Video Kayıt Verilerinin Toplanma Takvimi

Öğrenme Alanı	Ünite	Konu	Tarih	Süre		Kamera
				1. Ders	2. Ders	No
Birey ve Toplum	Kendimi Tanıyorum	Ben Farklıyım	23.09.2014	37.21	40.37	1. Kamera
				33.33	37.28	2. Kamera
		Ben Farklıyım	25.09.2014	44.24	-	1. Kamera
				42.05	-	2. Kamera
		Duygularımız ve Düşüncelerimiz	09.10.2014	38.43	37.01	1. Kamera
				35.52	36.30	2. Kamera
		Hayat Serüvenim ve Ailem	10.10.2014	40.00	38.46	1. Kamera
				38.02	38.47	2. Kamera
		Kimlik Belgelerimiz	14.10.2014	45.28	32.17	1. Kamera
				40.10	39.10	2. Kamera
		Ünite Sonu Değerlendirme	16.10.2014	45.01	-	1. Kamera
				45.22	-	2. Kamera
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli Kültürümüz	21.10.2014	41.17	41.11	1. Kamera
				41.42	41.15	2. Kamera
		Milli Kültürümüz	23.10.2014	45.47	-	1. Kamera
				45.49	-	2. Kamera
		Geleneksel Oyunlarımız	28.10.2014	42.33	37.42	1. Kamera
				43.38	36.57	2. Kamera
		Geleneksel Oyunlarımız	30.10.2014	45.06	-	1. Kamera
				41.48	-	2. Kamera
		Milli Mücadele ve Atatürk	04.11.2014	36.58	40.20	1. Kamera
				33.13	42.19	2. Kamera
		Milli Mücadele ve Atatürk	06.11.2014	37.50	38.52	1. Kamera
				37.20	38.52	2. Kamera
		Milli Mücadele ve Atatürk	11.11.2014	40.24	37.38	1. Kamera
				41.41	39.16	2. Kamera
		Milli Mücadele ve Atatürk	13.11.2014	43.04	-	1. Kamera
				43.11	-	2. Kamera
		Genel Değerlendirme ve Son testlerin uygulanması	18.11.2014	42.18	38.39	1. Kamera
				42.46	38.34	2. Kamera
			Toplam Kayıt	1004.77	1. Kamera	
				990.4	2. Kamera	

Çizelgede görüldüğü gibi, deneysel işlem 8 hafta sürmüştür, araştırmacı 25 ders saati boyunca Sosyal Bilgiler dersini kendisi yürütmüştür. Araştırmanın uygulama bölümü “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiştir. 23.09.2014 tarihinde başlayan denel işlem süreci, 18.11.2014 tarihinde sona ermiştir. Bu süre boyunca 1. kamerada toplam 1004.77 dakika kayıt yapılırken, 2. kamerada 990.4 dakika kayıt yapılmıştır.

Anekdot Kaydı

Yapılan araştırmalarda gözlemlenenlerle birlikte katılımcıların günlük, hatıra defteri vb. tutmaları sağlanabilir. Kişisel dokümanlar olarak ele alınan bu belgeler bireyin davranışları, deneyimleri ve bakış açılarını anlamada önemli veri kaynaklarıdır. Bu dokümanların incelenmesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar konusunda bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Glesne, 2011/2012; Merriam, 2009/2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada öğrencilerden anekdot kaydı tutmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere defterler dağıtılmış, öğrencilerden bu defterlere günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları tanımlamaları ve çözüm süreçlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları bu durumları yazmalarını kolaylaştırmak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında uzmanların görüşleri doğrultusunda son biçimini alan anekdot kayıt formu da dağıtılmıştır (EK-H). Araştırmacı öğrencilere dağıttığı bu formu ve defterlerini nasıl kullanacaklarını, yaşanan çatışmaları nasıl ele alacaklarını açıklamıştır. Öğrencilerden bu defterlere okulda yaşadıkları çatışmaların yanı sıra ev, sokak vb. yerlerde yaşadıkları çatışmaları da yazmaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerden defterleri toplanmış ve tüm defterler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Öğrenciler, anekdotlarını tutmaları için onlara defterlerin dağıtıldığı bu dönemde, anekdot sözcüğü yerine günlüğü daha iyi anlayacakları düşünüldüğünden açıklamalar günlük sözcüğü kullanılarak yapılmıştır. Bu nedenle öğrenciler anekdot kaydı yerine günlük sözcüğünü kullanmaktadırlar.

Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada ders planları ve öğrenme materyalleri geliştirilmeden önce

Birey ve Toplum öğrenme alanındaki Kendimi Tanıyorum ve Kültür ve Miras öğrenme alanındaki Geçmişimi Öğreniyorum ünitelerinin kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar belirlendikten sonra öğrencilere bu kazanımları kazandıracak, aynı zamanda da onların çatışma çözme becerilerini geliştirecek ders planları oluşturulmuştur. Hazırlanan planlarda öğrencilerin çatışmalara çözüm yolları bulmalarına yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde MEB (2004) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtilen slogan bulma, sonuç çıkarma, afiş hazırlama, örnek olay incelemesi, önem sırasına koyma, başlık oluşturma, bulmaca, drama, problem çözme, şiir/öykü yazma, haber toplama, öykü tamamlama, anlaşma yapma gibi uygulamalardan da yararlanılmıştır. Ayrıca öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmış, power point sunumlarına yer verilmiş ve örnek olay metinlerinden yararlanılmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında öğrenci düzeyi göz önünde bulundurulmuş, onların etkin olarak sürece katılacağı etkinliklere yer verilmiş ve çeşitli materyallerden yararlanılmıştır. Hazırlanan ders planları ve öğrenme materyalleri, sınıf öğretmeni ve Sosyal Bilgiler alanı uzmanlarının görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya hazır hale gelmiştir. Birey ve Toplum, Kültür ve Miras öğrenme alanlarına ilişkin bu ders planı örnekleri EK-I’de sunulmuştur.

Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik işlenen derslerde zaman zaman canlandırma, tartışma, örnek olay metinleri, rol oynama, soru-yanıt vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca dersler boyunca zaman zaman güncel olaylar, fotoğraflar, haritalar, resimler, karikatürler vb. materyaller de sınıf ortamına getirilmiştir. Hazırlanan öğrenme materyallerinde genellikle açık uçlu sorulara yer verilerek, öğrencilerin kendilerine sunulan çatışma durumlarını öğrencilerin kendi yorumları ile çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin buldukları çözüm yolları ise nedenleri ile birlikte sınıfça tartışılmış ve ortak karar verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerden dağıtılan defterlere yaşadıkları çatışmaları ve bunları nasıl çözdüklerini yazmaları istenmiştir. Dersler sırasında, zaman zaman öğrencilerin tuttukları bu anekdotlara da yer verilmiştir.

Görüşme

Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular ya da bireylerin dünyayı ifade ediş biçimlerini anlamayı sağlayan veri toplama tekniğidir. Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üçe ayrılan görüşmeler karşılıklı etkileşimin olduğu bir süreçtir. Yapılandırılmış görüşmeler yazılı araştırmanın sözlü formudur. Yapılandırılmamış görüşmeler informal görüşmeleri kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise daha esnek soruları içermektedir (Merriam, 2009/2013). Bu araştırmada gerek öğretmenle yapılan görüşmede gerekse öğrencilerle yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme için hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve görüşme formlarına son biçimi verilmiştir (EK-J ve EK-K). Bu kapsamda, önce sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, daha sonra ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada denel işlem süreci boyunca sınıf öğretmenin de sınıfta olmasından kaynaklı olarak Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak işlenen dersleri değerlendirmesi için sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Bu kapsamda sınıf öğretmenine sınıfta yaşanan çatışmalar ve çözüm yollarına, Sosyal Bilgiler dersinin bu konudaki önemine, yapılan etkinliklerin öğrencilere neler kazandırdığına ve önerilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Yine aynı biçimde öğrencilerin de denel işlem sürecini değerlendirmesi amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Buna ilişkin olarak öğrencilere öncelikle çatışma ve çözüm sürecine yönelik genel sorular sorulmuş, daha sonra ise derste yapılan etkinliklere ve önerilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Gerek öğretmen gerekse öğrencilerle yapılan görüşmeler veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmada görüşme verilerinin toplanmasına ilişkin takvim ve görüşme süreleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17.

Görüşme Takvimi

Kod isim	Tarih	Yer	Süre
Sınıf öğretmeni	20.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	23.20
Cankat	25.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	15.47
Nuray	25.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	15.18
Eymen	25.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	13.12
Mete	25.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	14.21
Bulut	28.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	10.27
Ece	28.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	12.42
Şule	02.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	10.57
Doruk	28.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	09.01
Nisa	04.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	15.34
Efe	28.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	12.57
Selen	28.11.2014	Öğrenci Kütüphanesi	14.46
Sevcan	02.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	12.11
Mustafa	02.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	07.55
Tarık	01.12.2014	Müdür Yardımcısı Odası	13.57
Yasemin	02.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	13.25
Yağız	01.12.2014	Müdür Yardımcısı Odası	16.27
Bengü	01.12.2014	Müdür Yardımcısı Odası	09.11
Ali	04.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	14.44
Mehtap	01.12.2014	Müdür Yardımcısı Odası	19.41
Arzu	04.12.2014	Öğrenci Kütüphanesi	11.03

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, görüşmeler 20.11.2014-04.12.2014 tarihle arasında yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme 23.20 dakika sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise 07.55 ile 19.41 dakika arasında değişmiştir. Öğrencilerle toplam 259.36 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin geneli öğrenci kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Yalnızca bir gün kütüphane görevlisinin olmaması nedeniyle görüşmeler müdür yardımcısının odasında yapılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmanın nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecini devamını nasıl sağladığı, güç öğelerinin nerede yattığını anlamak için önemli bir veri kaynağıdır. Araştırmacı günlükleri hayal kırıklıklarının ifade edildiği, yeni soru ve

stratejilerin geliştirildiği yerdir (Glesne, 2011/2012). Bu nedenle araştırma boyunca araştırmacı düzenli olarak araştırmacı günlüğünü tutmuştur. Araştırmacı günlüğü denel işleminden önce, denel işlem süresi boyunca ve görüşmelerden sonra yazılmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulgularının desteklenmesi sağlanmıştır.

Denel İşlem

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada uygulama yapılacak sınıf belirlendikten ve bu konudaki izinler alındıktan sonra okul idaresi ve öğretmene sınıfta uygulanacak denel işlem konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca sınıfta öğrencilerle tanışma sırasında onlara Sosyal Bilgiler dersinin araştırmacı tarafından işleneceği ve bu süreçte neler yapılacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırma araştırmacı tarafından yürütülmüş, sınıf öğretmenine ve araştırmacıyla sınıfa gelen alan uzmanına Sosyal Bilgiler dersinin nasıl işleneceği konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Daha sonra araştırmacı denel işleme başlamadan önce sınıfta gözlem yapmaya başlamıştır. Yapılan gözlemlerin ardından öğrencilere kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Öğrencilere çatışma çözme becerileri ölçeğinin ön test olarak uygulanmasından sonra denel işlem süreci başlamıştır.

Araştırmanın denel işlem süreci 23.09.2014-18.11.2014 tarihleri arasında toplam 8 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Ancak 30.09.2014 ve 02.10.2014 tarihlerinde araştırmacının rahatsız olmasından kaynaklı olarak bir hafta uygulamaya ara verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin uygulama 25 ders saati boyunca sürmüştür. Bu uygulamanın son bir saati, çatışma çözme becerileri ölçeğinin son test olarak uygulanmasına ayrılmıştır.

Denel işlem süreci, araştırmacının kazanımları belirledikten sonra uygun ders planları hazırlaması ve öğretim materyalleri geliştirmesi ile başlamıştır. Hazırlanan ders planlarındaki etkinliklerde öğrencilerin etkin olmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere araştırma ödevleri verilmiş ve öğrencilerden sınıf içerisinde sunum yapmaları istenmiştir. Öğrenci sunumlarını diğer öğrenciler de dikkatlice dinlemiş, olumlu ya da olumsuz eleştirilerini gerekçeleriyle belirtmişlerdir. Araştırmada çatışma durumlarının oluşturulmasında araştırmacı tarafından oluşturulan örnek olay metinlerinden yararlanılmıştır. Öğrenciler bazen yarım bırakılan örnek olay metinlerini

tamamlamışlar, bazen olaya ilişkin soruları yanıtlamışlar, bazen canlandırarak hissettiklerini anlatmışlar, bazen de olay akışını kendileri yeniden kurgulamışlardır. Öğrenciler örnek olaylara ilişkin verilen olası çözüm önerilerini değerlendirmiş, kendilerine uygun çözümü seçip nedenleri ile açıklamışlardır. Öğrencilerin bu süreçte empati kurmaları da önemsenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler kendilerini anne-babalarının, arkadaşlarının, Cumhuriyet döneminde oluşturulan heyet üyelerinin yerlerine koymuşlar ve çözüm önerilerini sunmuşlardır. Öğrenciler çatışma durumlarına ilişkin oluşturulan diyalogları tamamlamışlar, diyalogları neden o şekilde tamamladıklarına ve kendi çözüm yollarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Etkinliklerde öğrencilerin çatışma durumlarına ilişkin slogan üretmeleri, parmak oyunları, karikatür çizimleri, afiş oluşturmaları vb. sağlanmıştır. Çatışma durumlarına ilişkin hazırlanan çalışma kâğıtlarından da gerek sınıf etkinliği, gerekse ev ödevi olarak yararlanılmıştır. Çalışma kâğıtlarında genellikle tek bir doğru yanıt olmayan sorular yer almış ve öğrencilerden bu sorulara kendi yanıtlarının nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Denel işlem sürecinde grup çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda etkinlikler öğrencilere gruplar halinde yaptırıldıktan sonra, grupların sınıfa sunum yapmaları istenmiştir. Yapılan bu sunumlar sırasında tartışma etkinliklerine de yer verilmiştir. Araştırma kapsamında bilgi içeren konularda power point sunumlarından da yararlanılmıştır. Etkinliklerde konuya ilişkin gazete haberlerine de yer verilmiş, öğrencilerden bu haberleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ünite sonlarında genel değerlendirme kapsamında çalışmalar yapılmış, aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları ürünler toplanmıştır. Denel işlem boyunca öğrencilere anekdot kayıtlarını tutmaları hatırlatılmıştır. Öğrenciler derslerde tuttıkları anekdotları okumuşlar, kendi çözüm yollarının tartışılmasına olanak tanımışlardır. Denel işlem sırasında yapılan etkinliklere ilişkin örnekler Fotoğraf 1’de gösterilmiştir.

Fotoğraf 1.

Sınıf Etkinlikleri

Etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerini, öğretmeni, materyalleri görmelerine özen gösterilmiştir. Ancak sınıfın kalabalık olması nedeniyle sınıf düzeninde değişiklik yapılmamıştır. Öğrenciler grup çalışmalarında da oturdukları yerin yakınındaki arkadaşlarıyla grup oluşturmuşlardır. Araştırma kapsamında denel işlem sürecinde herhangi bir sorun yaşandığında araştırmacıdan yardım alınmıştır.

Denel işlem sürecinde derslerin işlenmesinde hazırlanan ders planlarına uygun biçimde hareket edilmiştir. Böylece aksaklık yaşanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıfta etkinliklerin yapılması sırasında öğrencilere eşit şekilde söz verilmeye çalışılarak tüm sınıfın etkin olması sağlanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı veri toplama sürecine başlamadan önce gerek okul idaresi gerekse öğretmenle katılımcıların haklarını korumak adına bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Bu kapsamda öncelikle il milli eğitim müdürlüğünden ve araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden de izin alınmıştır.

Araştırmacı denel işlem başlamadan önce sınıfta sürekli bulunarak gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmacı bu aşamada sınıfın doğal yapısını bozmamıştır. Ancak öğrencilerin kameraya alışmasını sağlamak amacıyla boş çekimler yapmıştır. Araştırmacı bu aşamada öğrencilerin kendisine alışmasını ve sınıfı tanımayı amaçlamıştır. Daha sonra denel işlem süreci başlatılmıştır. Araştırmacı bu süreçte

öğretmen rolünü üstlenmiş, 8 hafta boyunca Sosyal Bilgiler derslerini yürütmüştür. Bu süreçte sınıf öğretmeni de sınıfta bulunmuş; ancak ders işleme sürecine müdahale etmemiştir. Araştırmacı ders planlarının oluşturulmasında da sınıf öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Bu süreç aynı zamanda video kamera ile kayıt altına alınmış, süreçteki aksaklıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada denel işlem bitiminde öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, öncelikle öğretmenle görüşme yaparak araştırmanın öğretme-öğrenme sürecini değerlendirmeye çalışmıştır. Daha sonra ise öğrencilerle görüşme yapmıştır. Araştırmacı bu kapsamda katılımcılara hazırlanan soruları yöneltmiş ve kendisi yorum yapmaktan kaçınmıştır. Ayrıca sorular katılımcılara aynı sıra ile sorulmuştur. Görüşmeler sırasında öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte heyecanlanan öğrencilere kendi yanıtlarının önemli olduğu hatırlatılmıştır. Yapılan alıntılarda öğrencilerin gerçek isimleri yerine belirlenen kod isimler kullanılmış, öğrencilere ve öğretmene bu durum açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada birden çok soruya yanıt aranmıştır. Araştırmanın ilk sorusunda öğrencilerin karşılaştıkları çatışma durumları sorgulanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunda verilen eğitimin etkililiği sorgulandığı için bu soru araştırmanın nicel boyutunu kapsamaktadır. Araştırmanın üçüncü sorusuyla verilen eğitim sürecinin nasıl gerçekleştiği ortaya konmuştur. Bu kapsamda araştırmanın birinci ve üçüncü sorusu araştırmanın nitel boyutunu oluşturmuştur.

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymak amacıyla çatışma çözme becerileri ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin Skewness (öntest=-1.22; sontest=-1.14) ve Kurtosis (öntest=.48; sontest=1.68) değerleri, Kolmogorov Smirnov, Shapiro Wilk ($p<.05$) değerleri göz önünde bulundurulduğunda ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında verilerin normal dağılmadığı için nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin

analizinde ilişkili iki örnekleme ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test eden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden (Büyüköztürk, 2010) yararlanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin karşılaştıkları çatışma durumları ve Sosyal Bilgiler dersinde verilen eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin veriler gözlem, öğretmen ve öğrenci ile yapılan görüşmeler, öğrenme materyalleri, anekdot kayıtları ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizi toplanan verilerdeki kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlanan bir analiz türüdür. Bu analiz kapsamında verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması aşamaları izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

- *Verilerin kodlanması:* Elde edilen bilgilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve bölümlerin kavramsal olarak ifade ettiği anlama ulaşmaya çalışıldığı aşamadır. Araştırmacı sözcük, cümle, paragrafları uygun kodlarla kodlamaktadır. Bu araştırmada doğrudan verilerden yola çıkarak oluşturulan kodlama anlamına gelen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama türü benimsenmiştir. Araştırmada öncelikle video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Video dökümü için üç sütundan oluşan etkinliğin başlangıç ve bitiş sürelerini, sözel ifadeleri ve sözel olmayan ifadeleri içeren döküm formu kullanılmıştır. Yapılan dökümlerden sonra öncelikle makro analiz yapılarak ilgili yerler belirlenmiş, daha sonra mikro analizler yapılmıştır. Kodlar oluşturulduktan sonra farklı bir Sosyal Bilgiler öğretimi uzmanından da örneklem alınan videolar üzerinde kodlama yapması istenmiş, görüş ayrılığı yaşanan noktalarda tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Benzer biçimde öğretmenle yapılan görüşme dökülmüş, daha sonra kodlama yapılmıştır. Öğrenci ürünleri ve anekdot kayıtları da incelenerek ilgili yerlerden kodlar oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanla görüş birliği sağlandıktan sonra farklı veri toplama araçlarından elde edilen kodlar bütünleştirilmiştir. Yapılan kodlamaların tümünde ise MAXQDA programından yararlanılmıştır.
- *Temaların bulunması:* Bu aşamada kodlardan yola çıkarak verileri genel anlamda açıklayan ve kodları birbiri ile ilişkili olarak toplayan temaların oluşturulmaktadır. Araştırmada verilerin kodlanmasından sonra ise oluşturulan

kodlardan yola çıkarak bunları açıklayan temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında kodları kapsamına ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Oluşturulan temalar uzman görüşüne sunularak son biçimi verilmiştir.

- *Verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması*: Bu aşamada veriler belli olgulara göre tanımlanmaya çalışmaktadır. Veriler okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmakta, açıklanmakta ve sunulmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada da veriler anlaşılır ve birbiri ile ilişkili biçimde doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.
- *Bulguların yorumlanması*: Son aşama tanımlanan bulguların yorumlanmasıdır. Araştırmacı verilere anlam kazandırmak, ilişkileri ortaya koymak ve bulgulardan sonuç çıkarmak için açıklamalara yer vermelidir. Bu araştırmada araştırmacı bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla yorumlamalar yapmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Karma yöntemler gerek nitel gerekse nicel verileri kapsamaktadır. Bu nedenle, geçerlik için gerek nitel gerek nicel yaklaşımlara göre değerlendirme yapmak gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma karma modelde desenlendiği için araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmada denel işlem boyunca, denel işlem süreci video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırma boyunca sınıfa araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı gelmiştir. Alan uzmanı tüm dersleri hazırlanan gözlem formu (EK-L) doldurarak araştırmacının yürüttüğü derslerin uygulama sürecini değerlendirmiştir. Başka bir alan uzmanı da 25 ders saatini kapsayan bu video kayıtlarından 5 ders saatini izleyerek aynı formu doldurmuştur. Uzmanların puanladıkları derslerin benzer sonuçları gösterdiği ortaya çıkmıştır. Böylece yapılan uygulama güvenilir olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda kullanılan çatışma çözme becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçek hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulurken, yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmış, güvenirliği ise Cronbach alpha değeri ile ortaya konmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln &

Guba, 1985; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi gibi stratejilerden yararlanılabilir. Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında veriler uzun süreli bir etkileşim sonucunda toplanmış ve birbiri ile karşılaştırılmış, gerek katılımcı gerekse veri toplama aracı çeşitliliğine gidilmiş ve veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde uzman görüşüne sunulmuştur. Aktarılabilirlik ölçütü için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş ve amaçlı örneklem seçme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm süreçlerde benzer işlemler yapılmıştır. Teyit edilebilirlik kapsamında ise ham veriler ve analizler uzman denetimine sunulmuştur. Bu kapsamda gerek görüşme dökümleri, gerekse video dökümleri alan uzmanları tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda çıkan temalar, kodlar ve bunlara ilişkin alıntılar uzmanlara sunulmuş, yapılan tartışmalar sonucunda tema ve kodlara son biçimi verilmiştir.

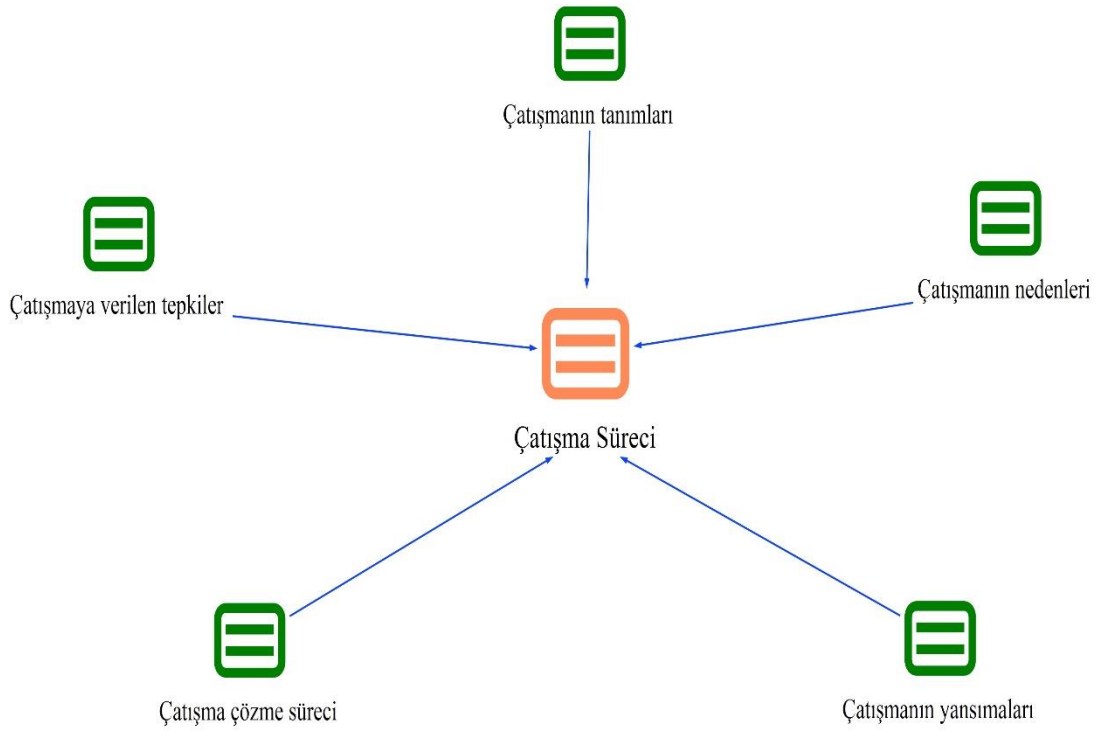
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma soruları temel alınarak verilmiştir.

Öğrencilerin Çatışma Sürecini Nasıl Anlamlandırdığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın amaçlarından biri öğrencilerin çatışma sürecini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda video kayıtları, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, anekdot kayıtları, etkinlikler sırasında kullanılan öğrenme materyalleri ve araştırmacı günlüğü analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çatışma süreci Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Öğrencilerin Yaşadıkları Çatışma Sürecine İlişkin Bulgular

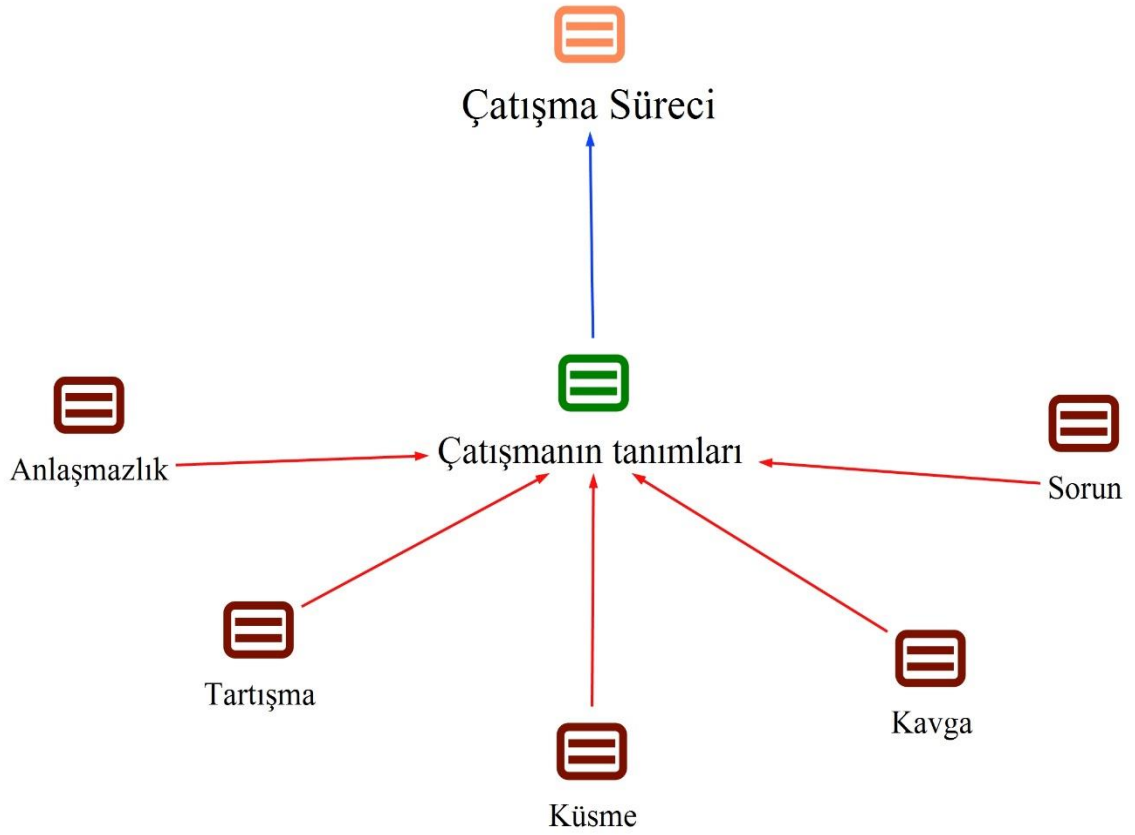
Şekilde görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşadıkları çatışma süreci çatışmanın tanımları, çatışmanın nedenleri, çatışmanın yansımaları, çatışma çözme süreci ve çatışmaya verilen tepkiler temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında öğrencilerin ve sınıf öğretmenin çatışmayı nasıl tanımladığı, yaşadığı çatışmaların altında yatan

nedenleri nasıl ele aldığı, çatışmanın yaşamlarına olan etkilerini nasıl belirttikleri, çatışmaya ilişkin çözüm süreçleri ve verdikleri tepkileri nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

Çatışmanın Tanımları

Öğrenciler çatışmaları kendi ifadeleri ile farklı biçimlerde tanımlamışlardır.

Öğrencilerin yaptıkları bu tanımlamalar Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. Çatışmanın Tanımları

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler çatışmayı anlaşmazlık, tartışma, küsm'e, kavga ve sorun biçiminde tanımlamışlardır.

Çatışmayı *anlaşmazlık* olarak ele alan Şule görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Çatışma denilince iki ya da birkaç grubun birbiri ile çatışması yani anlaşmazlıktan, çatışma anlaşmazlıktır... İnsanların anlaşamaması, saygı duymamazlık [duymama] düşüncelerine, sevginin olmaması (Şule, Öğrenci Görüşmesi [Ö.G.], 02.12.2014).

Çatışmayı iki ya da daha fazla kişi arasındaki anlaşmazlık olarak tanımlayan Şule bu görüşünü insanların saygı ve sevgi duymamasına dayandırmıştır. Aynı biçimde çatışmayı bir anlaşmazlık durumu olarak ele alan Nisa ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Çatışma deyince aklıma birinin yani çok büyük değil yani kişilerin arasında iki kişinin arasında çıkan küçük bir anlaşmazlık... İnsanların arasındaki küçük bir anlaşamama. (Nisa, Ö.G., 04.12.2014).

Yapılan görüşmede Nisa çatışmanın bir anlaşmazlık durumu olduğunu çatışmanın boyutunu ifade ederek açıklamış, küçük anlaşmazlıkların bir çatışma olduğunu belirtmiştir. Yağız bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

Mesela iki tane ülke var onların arasında bir anlaşmazlık çıkıyor. Onların çatışması. (Yağız, Ö.G., 01.12.2014).

Çatışmayı ülkeler arasındaki anlaşmazlık olarak ele alan Yağız kişiler arasındaki çatışmaya vurgu yapmayan tek öğrenci olmuştur. Öğrenci ülkelerin anlaşamamasını çatışma tanımına yansıtmıştır. Öğrencinin görüşmenin devamında kişiler arası çatışmalara da nedenleri ile birlikte değindiği görülmüştür.

Çatışmayı bir *tartışma* durumu biçiminde tanımlayan Selen ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Mesela böyle küçük nasıl diyeyim, küçük ufak sorunlardan böyle kavga etmeden konuşarak tartışma. Yani tartışmak çatışma (Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Yapılan görüşmede Selen'in küçük sorunlar sonucu ortaya çıkan tartışmaların bir çatışma olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca Selen şiddete başvurmadan gerçekleştirilen tartışmaları çatışma olarak ele almıştır. Bu konudaki görüşünü bir başka öğrenci şöyle açıklamıştır:

Öğretmenim yani kavga olmadan yani iki insanın ya da toplu grupların tartışması, ortalarında bir sorun çıkması... Mesela diyelim öğretmenim şimdi siz bir bilgi almak istiyorsunuz arkadaşınızın birinden diyelim. Arkadaşınız size vermiyor... tartışma çıkarsa daha doğrusu tartışmaya başlarsanız. Sonra da yani kavga olmadığı sürece o çatışma şeyine girer (Eymen, Ö.G., 25.11.2014).

Eymen çatışma tanımındaki tartışmayı gerek gruplar arasında gerekse iki kişi arasında olabileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak Eymen görüşlerini örnek vererek açıklamış ve kavga çıkmadığı sürece tartışmanın bir çatışma olduğunu ifade etmiştir.

Çatışmayı *küsm*e biçiminde tanımlayan Eymen ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Çatışma iki insanın birbirlerine darılmaları, birbirlerine küsmeleri (Mehtap, Ö.G., 01.12.2014).

Yapılan görüşmede Mehtap'ın çatışmayı, çatışma sonucunda çıkabilecek olası bir durumla ilişkilendirerek tanımladığı görülmüştür.

Çatışmayı *kavga* olarak tanımlayan Yasemin bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Çatışma denilince iki tarafın kavga etmesi, o geliyor ilk öyle geliyor... kavga geliyor, sürekli birbirlerine bağırma, tek çare bağırma, kavga etmek geliyor (Yasemin, Ö.G., 02.12.2014).

Çatışmayı tarafların kavga etmesi biçiminde tanımlayan Yasemin bu konuda sözel ve fiziksel şiddete vurgu yapmıştır. Kavga konusunda görüş belirten Sevcan ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Çatışma denince bir veya iki kişiden çok kişinin böyle kavga ettiği, birbirlerine vurduğu geliyor aklıma. Çatışma... böyle insanlar hep birbirine kavga ederler. Hani bu sadece vurarak değil, sözlü olarak da geçiyor. Birbirlerine bağırırlar, çağırırlar bu şekilde buna da çatışma denir aslında. Hani sadece birbirine vurma olmaz çatışma (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Sevcan yaptığı çatışma tanımında olumsuz özelliklere vurgu yapmıştır. Sevcan'ın kavga etmeyi vurma ve bağırma biçiminde ele alarak çatışmayı şiddetle ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu konuda görüş belirten Arzu ise bunu şöyle ifade etmiştir:

Çatışma denilince bir ya da iki [kişinin] kavgalaşması [kavga etmesi] grupça kavga etmesi geliyor. Çatışma deyince ufak bir şey de bile atıyorum sıra olurken bir dirsek atsalar hemen birbirlerine giriyorlar. Çatışma ne anlama geliyor iki insanın kavga etmesi veya daha fazla kişilerle... (Arzu, Ö.G., 04.12.2014).

Çatışmayı kavga ile ilişkilendirerek tanımlayan Arzu diğer arkadaşları ile benzer görüşler belirtmiştir. Yalnızca küçük olayların bile kavgaya yol açabileceğini ek olarak ifade etmiştir. Çatışmayı kavga olarak tanımlayan Ali ise bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Çatışma denince birilerinin kavga etmesi, yani insanların arasında yaşanan kavgalar bunları çözme şey yani nasıl çözeceğimizi bilmemiz sonucu. Ben çatışmayı şey olarak biliyordum. İki insanın arasındaki silahlı çatışma olarak biliyordum... (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali çatışmayı nasıl çözüleceğinin bilinmemesinden kaynaklı olarak kavgalarla ilişkilendirmiştir. Ayrıca daha önce çatışmayı yalnızca silahlarla yaşanabilecek bir olay sandığını ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren Tarık ise bunu şöyle açıklamıştır:

Çatışma denince iki kişinin böyle yaptığı böyle kavgalar böyle olumsuz davranışlar sonucunda yapılan dövüşlü kavgalar. Böyle konuşmalı da çoğu zaman konuşmalı da kavga ediyor çoğu kişi, yani böyle uzaktan da arada bir kavga ediyorlar. Ben de görüyorum öyle insanları. Çatışma bence ne anlama geliyor. Çatışma iki kişi böyle olumsuz bir şey böyle istemedikleri bir şey olunca iki kişinin birbirine böyle kötü söz söylemesiyle başlayıp dövüşlü kavgalarla bitiyor. (Tarık, Ö.G., 01.12.2014).

Çatışmanın insanların istedikleri olmadığı durumda, sözel ifadelerle başlayıp sonra fiziksel şiddete dönüştüğünü ifade eden Tarık aynı zamanda böyle çatışmalara kendisinin de şahit olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Tarık çatışmaların olumsuz davranışlar sonucunda başladığını ifade etmiştir.

Çatışmayı bir *sorun* durumu biçiminde tanımlayan öğrencilerden Bulut ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Arkadaşlarımızla yaptığımız sorun, çatışma... Arkadaşlarımızla yaşanan sorun. (Bulut, Ö.G., 28.11.2014).

Bulut yaptığı çatışma tanımında bunun bir sorun olduğunu belirtmiş; ancak yalnızca arkadaşlarına vurgu yapmıştır. Çatışmayı bir sorun olarak ele alan Nuray ise çatışmayı şöyle tanımlamıştır:

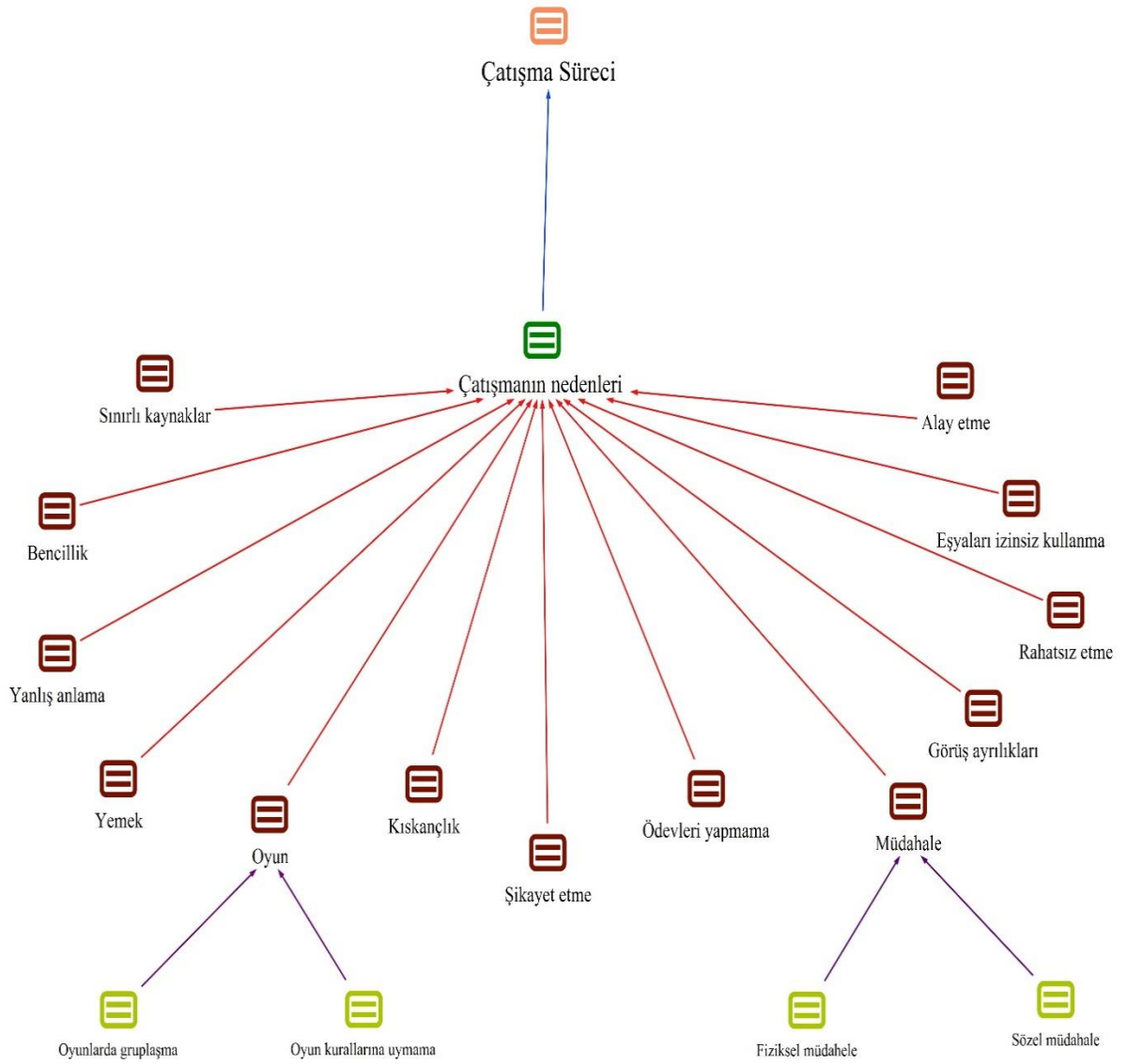
Çatışma denilince iki kişi arasında veya daha kişi arasında yapılan bir anlaşmazlık sonucu ortaya çıkan sorun (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Yapılan görüşmede Nuray çatışmayı sorun biçiminde tanımlarken, bunun nedeninin anlaşmazlık olduğuna vurgu yapmıştır. Yine bu sorunun iki ya da daha fazla kişi arasında olabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin çatışma tanımlamaları dikkate alındığında, onların çatışmaları kavga, sorun gibi olumsuz sözcüklerle tanımladıkları görülmüştür. Bu kapsamda öğrenciler çatışmalara ilişkin olumlu sözcükler kullanmadıkları için çatışmaların bir sorun çözme süreci olabileceğini ele almamışlardır. Aynı zamanda öğrenciler çatışmaların yalnızca olumsuz özelliklerini ele alarak onlardan yararlanılabileceğini göz ardı etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin yaşadıkları çatışmalardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

Çatışmanın Nedenleri

Öğrenciler çatışmaların nedenlerini farklı boyutlarda ele almışlardır. Öğrencilerin yaşadıkları çatışmalara ilişkin belirttikleri nedenler Şekil 22’de verilmiştir.



Şekil 22. Çatışmanın Nedenleri

Şekilde görüldüğü gibi, öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenlerini sınırlı kaynaklar, bencillik, yanlış anlama, yemek konusu, kıskançlık, şikâyet etme, ödevlerini yapmama, görüş ayrılıkları, rahatsız etme, eşyaları izinsiz kullanma, alay etme olarak ele almışlardır. Ayrıca öğrenciler oyunlarda kurallara uymama ve gruplaşmadan kaynaklı çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler birbirlerine sözel ve fiziksel müdahalelerde bulunmalarının çatışmalara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Çatışmanın nedenlerinden *sınırlı kaynakları* ele alan Bengü bunu şöyle açıklamıştır:

Kardeşim sürekli tableti alarak oyun oynuyor. Tablet de bir tane. Ben de oynamak istiyorum. Ama olmuyor. (Bengü, Anekdote Kaydı [A.K.]).

Bengü bu konuya ilişkin olarak yazdığı bir anekdotta evde tablet bilgisayarın bir tane olduğunu belirtmiş ve kardeşiyle yaşadığı çatışmanın nedenini bu şekilde açıklamıştır. Benzer biçimde sınırlı kaynaklar konusunda görüş belirten Tarık ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Mesela Sosyal sınavı olduğunda öğretmen bize bir tane site verdi ona giriyorum ben. Anlatım yaparken abim geliyor ben oynayacağım diye bilgisayarı alıyor. Götürüyor. Ben de alma diyorum. Ben sınava çalışacağım diyorum. Sonra o da hemen kaçıyor... abim ben bilgisayarı abim oyun oynarken de ben de sınava çalışacağım bilgisayarı alıyorum. (Tarık, Ö.G., 01.12.2014).

Tarık yapılan görüşmede aynı anda kendisinin ders çalışmak, ağabeyinin ise oyun oynamak istemesinden dolayı ve evde bilgisayarın bir tane olmasından kaynaklı olarak çatışma yaşadığını dile getirmiştir. Kaynakların sınırlı olmasından kaynaklı çatışma yaşanabileceğini belirten öğrencilerden Mete ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Kitaplar konusunda. Ben mesela o kitabı alıyorum. O kitabı ben okuyacağım ben okuyacağım diye dövüşüyorlar. (Mete, Ö.G., 25.11.2014).

Mete'nin aynı kitabın farklı kişiler tarafından okunmak istenmesi nedeniyle bir çatışma yaşanacağını belirttiği görülmüştür. Benzer biçimde Eymen de kitabın sınırlı olması ile ilgili olarak şöyle bir görüş dile getirmiştir:

Mesela bir kitap almak istiyorsunuz arkadaşlarınızdan bu kütüphanedeki gibi arkadaş da onu almak istiyor şey oluyor yani ikinizde o zaman tartışmaya girersiniz (Eymen, Ö.G., 25.11.2014).

Çatışmanın nedenlerinden sınırlı kaynaklara değinen Eymen de aynı kitabı farklı kişilerin istemesini örnek vererek açıklamıştır.

Öğrenciler çatışmanın nedenlerinden birinin de *bencillik* olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak sınıfta öğretmen kitaptaki bir etkinliği yaptırırken Doruk ve arkadaşları arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

Doruk : Kalem versene.
Yağız : Yok.
Doruk : Kalem versene Taner? (Arkasını dönerek)
Taner : Kalem getirsene Allah Allah. Her zaman kalem getirmeyi unutuyorsun. Benim kalemim vermem. (Video kaydı [V.K.], 09.10.2014/10.36-10.48).

Sınıfta ders işlerken gerçekleşen bu diyalogda Taner'in fazla kaleminin olduğu; ancak kendisine ait olduğu için Doruk'a vermek istemediği ortaya çıkmıştır. Doruk yapılan görüşmede ise çatışmanın nedenlerinden birinin bencillik olduğunu şöyle açıklamıştır:

Bencillik geliyor aklıma... Çünkü bencil olduğunda vermezsin hiçbir şeyini sonra çatışma çıkar. Nedenler işte dediğim gibi bencillik... (Doruk, Ö.G., 28.11.2014).

Çatışmanın nedenlerinden birinin bencillik olduğunu ifade eden Doruk bencil kişilerin eşyalarını paylaşmadığı için çatışma çıktığına vurgu yapmıştır. Buna dayanarak Doruk'un bu görüşlerinin yaşadığı olaylardan kaynaklandığı söylenebilir. Benzer biçimde Ece bencillığe ilişkin olarak görüşlerini şöyle açıklamamıştır:

Mesela arkadaşlarıma kalemi vermediğimde, silgimi filan vermediğimde çatışma yaşıyorum. Benim çünkü o. (Ece, Ö.G., 28.11.2014).

Ece yapılan görüşmede kendisinin arkadaşlarına eşyalarını vermediğinde çatışma yaşadığını belirtmiş, vermeme nedeni olarak da eşyaların kendisine ait olduğunu ifade etmiştir. Sınıfta yaşanan çatışmanın nedenlerinden birinin bencillik olduğunu belirten sınıf öğretmeni ise bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Ufak tefek çatışmalar yaşanıyordu zaten. Yer konusunda çok çatışmalar oluyordu. Sınıfa önce gireceğim sonra gireceğim konusunda çatışmalar oluyordu... Bu çatışmaları da herkes kendi şeyini önemli zannediyordu. İşte ben girmeyelim önce ben düşüncesiyle baktıkları için çatışma yaşanıyordu. (Öğretmen, Öğretmen Görüşmesi [K.G.], 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların altında “önce ben” düşüncesinin yattığını ifade etmiştir. Öğrenciler çatışmanın nedenlerinden biri olan

bencilliği eşyaları birbirine vermeme olarak ele alırken, öğretmen yalnızca düşüncelerinin altında yatan yapı olarak ele almıştır.

Çatışmanın nedenleri arasında *yanlış anlam*anın olduğunu belirten Selen bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Bir de ben arkadaşlarımla mesela böyle mesela bir gün oyun oynayıp bir gün teneffüslerde kitap okuduğum için beni ya ben onları dışladığımı zannediyorlar. Mesela o konuda çatışma yaşıyoruz. Yanlış anlayabiliyorlar. Öyle zannediyorlar. Sormuyorlar...(Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Çatışmanın nedenlerinden biri olan yanlış anlamaya ilişkin olarak Selen düşüncelerinin ve yaptıklarının arkadaşları tarafından dışlanma olarak anlaşıldığında çatışma çıktığını belirtmiştir. Bunun nedeni Selen ve arkadaşlarının birbirileri ile yeterince iletişim kurmaması olabilir. Sınıf içerisinde etkinlik yaparken çatışmanın nedenlerinden biri olarak ortaya çıkan yanlış anlamaya ilişkin şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

...
Bulut : Basketbol oynayınca boyumuz uzuyor.
Yasemin: Bana kısa boylu mu demek istiyorsun. (Tüm sınıf güler.) Bana kısa demeye çalışıyor. (Sinirli bir şekilde).
Bulut : Hayır ben sana kısa demedim. Basketbol oynamak boyumu uzatıyor, kemiklerimizi geliştiriyor. Bu yüzden basketbolu tercih etmeliyiz...(V.K., 23.09.2014/14.50-15.15).

Diyalogda görüldüğü gibi, öğrencilerin farklı oyun tercihlerinin olabileceğini ve birlikte oynamak için farklı yolların bulunabileceğini ele alan sınıf içi etkinliklerden birinde, öğrenciler canlandırma yaparken bir yanlış anlama durumu oluşmuştur. Bulut, birlikte basketbol oynamaları gerektiğini nedenleri ile açıklarken Yasemin onun söylediklerini yanlış anlamıştır. Bundan kaynaklı aralarında kısa süreli bir çatışma yaşanmıştır. Yanlış anlamaya ilişkin olarak şu diyalog da örnek olarak verilebilir:

Yağız : Doruk neden buraya yazıyorsun?
Taner : Kopya çekmesenize.
Yağız : Kopya çekmiyoruz ki zaten. Doruk'a bir soru sordum (V.K., 10.10.2014, 33.05-34.10).

Sınıfta bir etkinlik yapılırken Yağız, Doruk'a bir soru sormuştur. Ancak Taner bunu kopya çekme olarak anlamış ve arkadaşlarına uyarıda bulunmuştur. Bunun üzerine

Yağız var olan durumu açıklayarak çatışmayı sonlandırmıştır. Bengü tuttuğu bir anekdot kaydında yanlış anlamayı çatışmanın nedeni bölümünde şöyle açıklamıştır:

Kardeşimle oyun oynuyorduk. Kardeşim benim kurduğum bir cümleyi yanlış anladı. Bunun sonucunda da önce bağırdı sonra da vurdu. (Bengü, A.K.)

Bengü kardeşiyle yaşadıkları çatışmanın nedenini kardeşinin onu yanlış anlaması olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenlerinden birini de *yemek* olarak belirtmişlerdir. Bu konuda anekdot kaydına Banu şu cümleleri yazmıştır:

Okuldan gelmişim. Annem yemek hazırlamış. Yedim ama annem bana [benden] daha çok yememi istedi. Ben de kızmıştım...(Banu, A.K.).

Banu annesiyle yemek konusunda çatışma yaşadığını belirtmiştir. Annesinin daha fazla yemek yemesi gerektiğini söylemesi onu kızdırdığı için çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu konuda yapılan görüşmede Doruk görüşünü şöyle açıklamıştır:

Annemle yemek yapmada kavga ediyorum. Yemekleri ben farklı yapıyor. Ben sosisli salamlı börek istiyorum. O da patatesli börek diyor. (Doruk, 28.11.2014).

Ailede yaşadığı çatışmalardan birine örnek gösteren Doruk bunun yemek konusunda olduğunu belirtmiştir. Annesinin kendi yemek tercihlerini dikkate almadığı için çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin anneleri ile yaşadıkları çatışmalarda yenilen yemek miktarı ve yemek tercihinin rol oynadığı söylenebilir.

Çatışmanın nedenlerinden birinin de *kıskançlık* olduğunu belirten Şenay durumu anekdot kaydında şöyle anlatmıştır:

Zeliha diye bir arkadaşım var. Onunla birlikte sokakta oynuyorduk. O bana hiç oyuncaklarını göstermiyor ve bakmama izin vermiyordu. Ben de çok üzülüyordum. Sonra ona nedeni sordum. O da bana “Sana ne” dedi. Bence kıskanıyor muydu ne (Şenay, A.K.).

Şenay tuttuğu anekdot kaydında arkadaşının ona oyun sırasında oyuncaklarını göstermemesinin nedenini kıskançlık olarak ele almıştır. Doruk ise bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

Dediğim gibi kıskançlık da olabilir. Mesela sen çalışkan olduğunda da diğeri tembelse o zaman da çatışma çıkar, sen neden çalışkansın diye (Doruk, Ö.G., 28.11.2014).

Kıskançlığı bir neden olarak gösteren Doruk, bu konuda arkadaşların birbirlerinin sahip olmadığı özellikleri kıskanabileceklerini belirtmiş ve bunun sonucunda çatışma yaşanacağını ifade etmiştir. Sevcan ise kıskançlığın çatışmaya yol açtığına değinmiştir:

Mesela biz yaz tatillerinde genellikle Kayseri’de geçiririz. Kayseri’ye gideriz. Orada benim bir tane kuzenim var. Onunla oyun oynarız. Kardeşim genellikle onu kıskanır. Kıskançlık yapar, hani onunla da oynarım, eşit bir şekilde onunla da oynarım. Hani ikisi kavga eder. Bana derler ki sen niye susuyorsun? Birimizin tarafını tutsana derler, o sırada ben taraf tutamam deyince sinirlenmeye başlarlar, iyice hırçınlaşırlar. Mesela böyle babaannemlere gideriz. Orada benim Cansu diye arkadaşım var. Hani bahçeye çıkar onunla birlikte oynarız ama üstüne kardeşim gelir, beni niye oynatmıyorsunuz der. Ama onun oynayabileceği oyunlar olmadığı zaman öyle de kavgalar çıkıyor. Kıskanıyor (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Sevcan, yapılan görüşmede kardeşinin kendisini diğer arkadaşlarından kıskandığı için çatışma yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun nedenini, kardeşinin oynamayacağı oyunları oynaması biçiminde ele almıştır. Ancak temel nedenin kıskançlık olduğunu vurguladığı görülmüştür. Kardeşlerin bu konuda büyüklerini kıskanmalarının nedeni yaş farkından kaynaklı oyunlara alınmaması olabilir.

Çatışmanın nedenlerinden biri olarak gösterilen *şikâyet etmeye* ilişkin olarak sınıf içerisinde şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

Bulut: Okan hiç bir defterin yanında yok mu?
 Okan: Yok
 Bulut: Öğretmenim Okan hiçbir defterini getirmemiş.
 Okan: Sana ne ya... (V.K., 23.09.2014/16.52-17.02).

Bulut, Okan’ı öğretmenine ders materyalini getirmediği için şikâyet etmiş ve bu konuda Okan’ın tepkisiyle karşılaşmıştır. Benzer biçimde başka bir derste Bulut’un başka bir arkadaşını şikâyet etmesine ilişkin sınıfta gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Bulut : Öğretmenim Metin Sosyal Bilgilerle ilgili hiç bir şey getirmemiş.
 Metin : Ya uff (kafasını önüne eğerek) (V.K., 10.10.2014, 03.21-03.30).

Gerçekleşen diyalogda Bulut Metin’i ders materyallerini unuttuğu için şikâyet etmiştir. Ancak bu kez sert bir tepki almamıştır. Bu durum ışığında sınıf içerisinde

öğrencilerin zaman zaman birbirlerini şikâyet etmeleri sonucunda çatışma yaşayabilecekleri söylenebilir.

Öğrenciler çatışmanın nedenleri arasında *ödevlerini yapmamayı* da ele almışlardır. Buna ilişkin olarak Yağız görüşünü şöyle açıklamıştır:

Ben öğretmenimle de yaşıyorum çatışma. Mesela ödevimi yapmıyorum. O da bana kızıyor. Ama haklı bir durumda kızıyor (Yağız, Ö.G., 01.12.2014).

Öğretmeniyle sınıfta çatışma yaşadığını belirten Yağız bunun nedenini kendisinin ödev yapmaması olarak belirtmiştir. Ancak bunun sonucunda öğretmenin verdiği tepkinin yerinde olduğunu da ifade etmiştir. Bu duruma benzer biçimde Efe de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenimle ödev yapmadığım zaman, unuttuğum zaman kavga şey yapıyoruz yani biraz (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe de öğretmeniyle yaşadığı çatışmaların ödevini yapmamasından ya da ödevini unutmasından kaynakladığını belirtmiştir. Bu durumda genellikle öğrencilerin öğretmenleri ile verilen görevlerin yerine getirilmemesinde çatışma yaşadıkları söylenebilir.

Öğrenciler tarafından belirtilen başka bir çatışma nedeni de ortaya çıkan *görüş ayrılıklarıdır*. Bu konuda sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında da görüş ayrılıkları sonucu çatışmalar yaşanmıştır. Bu etkinliklerden biri de Ali'nin sürekli Özge'yle alay etmesinin ele alındığı bir metindir. Bunun olası sonuçlarından birinde Ali Özge'ye başka sözcükler de ekleyerek alay etmeye devam etmektedir. Bu sonuç değerlendirildiği sırada sınıfta gerçekleşen diyalog şöyledir:

- ...
- Selen : Öğretmenim Ali orada dedikoducu diyor ya ikinci sonuçta da Ali kaba biri ben de onu öğretmenime söylerim, öğretmenim onun cezasını verir.
- Mehtap : Selen'in dediği de bir yol ama bir çözüm yolu değil. Ali'nin davranışları düzelmezdi daha çok sinirlenirdi. Ama belki Özge biraz rahatlamış olurdu ama bu ikisinin arasında daha çok büyük sorunlar yaşanırdı.
- Selen : Öğretmenim öğretmen ona ceza verseydi akıllanırdı arkadaşlarına kötü davranmaması gerektiği konusunda.
- Mehtap : Ama daha çok sinirlenirdi sana ve aranızdaki sorunlar artardı...(V.K, 09.10.2014/32.54-34.20).

Etkinlik yapılırken gerçekleşen diyalogda öğrencilerin buldukları çözüm yollarında farklı görüşlere sahip olduğu için çatışma çıktığı görülmüştür. Öğrenciler kendi düşüncelerini birbirlerine gerekçeleri ile açıklamışlardır. Öğrencilerin verilen etkinlikte çözüm yolları konusunda görüş ayrılıklarına düşmesi olaylara ilişkin bakış açılarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenin öğrencilerden fiziksel özelliklerini tanıtan bir yazı yazmalarını istediği sırada sınıfta görüş ayrılıklarına ilişkin olarak gerçekleşen bir diğer diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: Süre koyalım mı? (Sınıfın birazı evet, çoğunluğu hayır der.) Evet mi Hayır mı?
 Bulut : Öğretmenim geç bitirenler çok bekletiyor sonra.
 Taner : Ama ben çok yazıyorum o zaman yazamam.
 Öğretmen: Tamam hadi bakalım başlayın.

Öğretmen etkinliği yaptırdığı sırada Bulut etkinliğin belirli bir sürede yapılması gerektiğini düşünürken, Taner yetiştiremeyeceğinden tedirgin olduğu için süre istememektedir. Bu etkinlik sırasında ortaya çıkan görüş ayrılığından kaynaklı yaşanan çatışma öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Bulut görüş ayrılıklarının neden olduğunu düşündüğü bir başka çatışmayı da anekdot kaydında şöyle açıklamıştır:

Bir kere arkadaşlarımızla oyun oynayacaktık ama herkes farklı oyun oynamak istedi. Ve bu nedenle de kavgı çıktı, yani çatışma yaşadık... (Bulut, A.K.)

Bulut anekdot kaydında arkadaşları ile oynayacakları oyun konusunda farklı görüşlere sahip oldukları için çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Çatışmanın altında görüş ayrılıklarının yattığını düşünen öğrencilerden Ali ise bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Mesela birisi oraya gidelim der birisi buraya gidelim der. Veya nasıl desem. Birisi bunu yiyelim der birisi bunu yiyelim der öyle yani sorunlar çok sıklıkla yaşanıyor. Mesela ben sinemaya gitmek istiyorum arkadaşım tiyatroya gitmek istiyor. Bu bir çatışmadır tabi ki. Bunu çözmek için çözüm yollarını da bilmemiz gerekir. Çatışmanın nedenleri bunlardır (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Yapılan görüşmede Ali, çatışmanın nedenlerinden biri olan görüş ayrılıklarını, kişilerin yapmak istediklerinin farklılaşması bağlamında ele almıştır. Ali bu çatışmaların sıklıkla yaşandığını belirtmiştir. Nitekim Neslihan, farklılıklarımız sonucunda ortaya

çıkan anlaşmazlıkları nasıl çözümleyebileceğimize ilişkin hazırlanan öğrenme materyaline, Ali'nin bu konudaki söylediklerini destekler biçimde şunları yazmıştır:

Farklılıklarımız sonucunda çıkan anlaşmazlıklardan bir tanesinin sebebi oyun oynama olabilir. Çünkü herkes farklı şeylerden hoşlanır. Diyelim ki iki arkadaş çok yakınlar. Ama farklı oyunları seviyorlar. Birisi futbol birisi yakalambaç oynamak istiyor. (Neslihan, Öğrenme Materyali 1, [Ö.M.])

Neslihan öğrenme materyaline bireylerin hoşlandıkları oyunların farklı olmasından kaynaklı görüş ayrılıkları yaşadıklarını belirterek, çatışmanın nedenleri kapsamında görüş ayrılıklarına vurgu yapmıştır.

Çatışmanın nedenleri arasında *rahatsız etme* de ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin olarak sınıfta gerçekleşen bir olay Fotoğraf 2'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 2.

Rahatsız Etmeye İlişkin Örnek



Fotoğraf incelendiğinde, öğrenciler kitaplarında boşluk doldurmaya ilişkin etkinlik yapmaktadırlar. Bu çalışma sırasında Ali'nin Selen'i elini ağzına götürüp sus işareti yaparak uyardığı görülmektedir. Bu fotoğraftan Selen'in çalışmayı önce bitirerek Ali'ye rahatsızlık verdiği anlaşılmaktadır. Bu sırada aralarında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Selen: Vısvısvıs (Sınıf içi çalışmasını bitirdikten sonra kollarını bağlayarak fısıltıyla böyle sesler çıkarır)
 Ali : Sen ne konuşuyorsun sus, ben de yapıyorum, sus bir sus. (yüksek sesle) (V. K., 09.10.2014/11.23-11.35).

Gerçekleşen bu diyalogda Selen, verilen görevi önce bitirdiği için arkadaşını rahatsız etmektedir. Ali ise Selen'e tepkisini kendisi henüz görevini bitiremediği için onu uyararak göstermiştir. Sınıf içerisinde öğrencilerin verilen materyalleri sessiz olarak doldurduğu sırada rahatsız etmeye ilişkin gerçekleşen başka bir diyalog ise şöyledir:

Yağız : Ya ben toparlayamadım çatışmanın nedenini.
 Öğretmen: Toparlarsın bence, dikkatini ver.
 Ali : Bir susun ya (yüksek sesle)
 Taner : Konuşmayın (yüksek sesle) (V.K., 21.10.2014/18.48-19.00).

Sınıf içerisinde yapılan bir etkinlik sırasında Yağız yüksek sesle cümlelerini ifade edemediğini dile getirmiştir. Bu sırada etkinliği yapan diğer öğrenciler bundan rahatsız olmuşlar ve Yağız'a susması gerektiğini belirtmişlerdir. Çatışmanın rahatsız olmaktan kaynaklı çıkabileceğini dile getiren Arzu da bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Ailemde bir kitap okurken veya ders çalışırken televizyon sesini açtıkları için sinir oluyorum... İstedğim şey ders yaparken herkesin başka yerlerde olması. Atıyorum ders çalışırken annem süpürge yapmamalı mesela. Bu kadar. (Arzu, Ö.G., 04.12.2014).

Arzu, yapılan görüşmede ders çalışırken ailesinin gürültü yapmasından rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle kızdığını belirten Arzu, yaşadığı çatışmanın nedenini bu şekilde özetlemiştir. Benzer biçimde Sevcan ailede yaşadığı bu durumu anekdot kaydında şöyle yazmıştır:

Bir gün kardeşimle evde kavga ettik. Neden mi? Çünkü ben ders çalışacağım sırada bana sürekli "Abla bu oyun nasıl oynanıyor, bu tablete ne oldu?" diye sorular soruyor. Oysaki evde bunları sorabilecek annem ve babam da vardı. Ben de ona rahatsız ettiği için kızdım. (Sevcan, A.K.).

Sevcan evde ders çalışırken kardeşinin onu soruları ile rahatsız etmesinden kaynaklı çatışma yaşadığını belirtmiştir.

Çatışmanın belirtilen bir başka nedeni ise *eşyaları izinsiz kullanmadır*. Eşyalarını izinsiz kullanmanın çatışmaya neden olabileceğini belirten öğrencilerden Tarık görüşünü şöyle ifade etmiştir:

İki kişi böyle kavga ettikleri için böyle mesela biri ondan izinsiz silgisini aldı öbürü ona izin vermediğinde böyle aralarında küçük bir tane çatışma gerçekleşiyor. Sonra o çatışmayı yavaş yavaş büyütüyorlar. Ondan sonra da büyük böyle dövüşlü çatışmalara dönmeye yavaş yavaş hazır oluyor bu çatışmalar. (Tarık, Ö.G., 01.12.2014).

Bu konuda Tarık kendi yaşantısından yola çıkarak silginin izinsiz alınmasının çatışmaya neden olabileceğini örnek olarak göstermiştir. Bu konuda görüş belirten diğeri bir öğrenci Cankat ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

İzinsiz bir şey almak için, aldıysa, izinsiz başka bir şey yaptıysa... Sınıfta izinsiz silgi aldıysa çatışma yaşanır... Sınıfta işte izinsiz eşyayı aldıığında çatışma yaşıyoruz. (Cankat, Ö.G., 25.11.2014).

Eşyaların izinsiz alınmasının çatışmaya neden olduğunu belirten Cankat da okuldan silginin alınmasını örnek vermiştir. Cankat'ın bu durumu birkaç kez vurguladığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni de bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

İzinsiz birbirlerinin eşyalarını alma konusunda yerde gördükleri herhangi bir eşyayı almadan itirme konusunda çatışmalar yaşıyorlardı. (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıfta yaşanan çatışmalar konusunda sınıf öğretmenin yapılan görüşmede belirttiği bu ifadeler, öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmenin aynı zamanda bu olayın sonucunda öğrencilerin birbirlerine müdahalede de bulunduklarını ifade ettiği görülmüştür. Eşyaları izinsiz almaya ilişkin sınıf içerisinde geçen bir diyalog ise şöyledir:

Nuray : Ya yapma Mete yeter. Benim çantam. (Mete öğretmen öğrencilerle etkinlik hakkında konuşurken Nuray'ın sıraya asılı çantasıyla oynar, onu eline alır)
Mete : Tamam (Gülerek söyler ve önüne döner.)

Etkinlik sırasında geçen bu diyalogda Mete, Nuray'ın çantasına izinsiz dokunduğu için Nuray Mete'ye tepki göstermiştir. Banu ise evde yaşadığı bir çatışma durumunu anekdot kaydına şöyle yansıtmıştır:

O gün kuzenim bize gelmişti. Biz oyunlar oynuyorduk. Ben salona gitmişim. İçeri girdiğimde benden izin almadan oyuncağımla oynuyordu. Ona kızmışım. (Banu, A.K.)

Banu ise evde kuzeniyle birlikte oynarken kuzeninin oyuncağını izinsiz almasına kızdığını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin kendi eşyalarının onlardan izinsiz alınmaları konusunda duyarlı davrandıkları söylenebilir.

Çatışmanın nedenleri arasında öğrenciler *alay etmeyi* de ele almışlardır. Sınıfta bireysel farklılıklarımız konusunda etkinlik yapılırken öğretmenin getirdiği resimlerle ilgili alay etmeye ilişkin bir olay yaşanmıştır. Etkinlik anı Fotoğraf 3’te gösterilmiştir.

Fotoğraf 3.

Bireysel Farklılıklarımıza İlişkin Etkinlik Anı



Fotoğraf 3’te görüldüğü gibi, öğretmen bireysel farklılıklarımıza dikkat çekmek için tahtaya birbirinden farklı fiziksel özelliklere sahip çocukların resimlerini yapıştırmıştır. Bu sırada da sınıfla bu konu üzerinde çeşitli tartışmalar yürütmektedir. Bu konuşmalar sırasında bir öğrencinin arkadaşıyla alay etmesinden kaynaklı olarak bir çatışma yaşanmıştır. Öğrenciler arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Cankat: Selen mi acaba? (Tüm sınıf güler).

Sonra öğrenciler arkalarına dönerek Selen diye seslenirler.

Cankat: Ama çok benziyor.

Selen : Evet Cankat ben oyum tamam mı? (Kızgın bir şekilde, sesini yükselterek)

Yağız : Hem Selen’in saçları o kadar değil. (V.K., 23.09.2014/05.33-06.12).

Cankat etkinlik sırasında tahtadaki resimlerden en esmer olanını Selen’e benzeterek alay etmiştir. Selen bu resmi beğenmediği için Cankat’ın bu davranışına

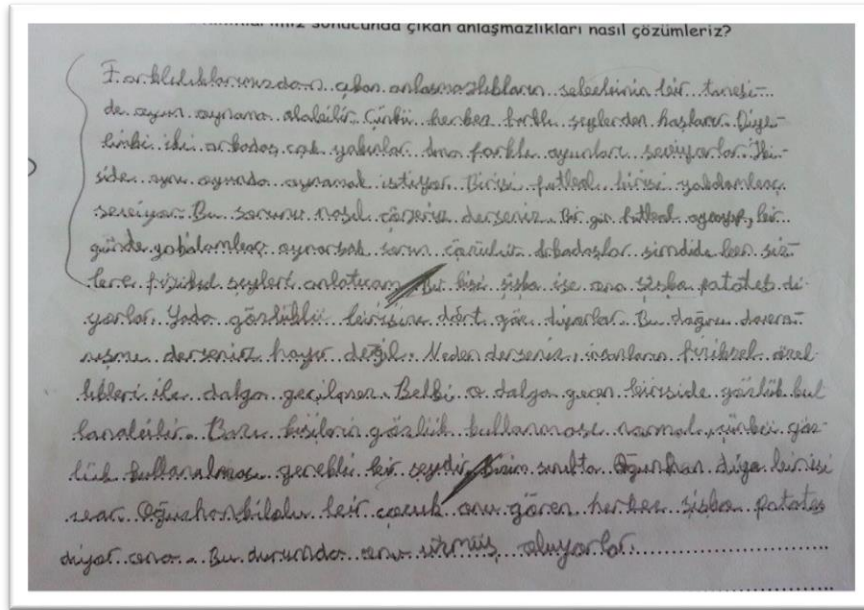
kızarak karşılık vermiştir. Tüm sınıfın da bu diyaloga gülmesi Selen'i daha da kızdırmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şöyle ele almıştır:

Bugün sınıfa öğrencilerin ilgisini çeksin diye resimler getirmiştım. Öğrenciler bu resimlerden birini arkadaşlarına benzetip onunla alay etmeye başladılar. Sonrasında da tüm sınıf bu durma gülerak karşılık verdi. Ancak Selen üzülmüştü. Bu resimlerin buna yol açması üzücü bir durumdur. En azından sonrasında Cankat Selen'den özür dilemişti. (Araştırmacı Günlüğü, [A.G.], 23.09.2014).

Araştırmacı da yaptığı uygulama sırasında gerçekleşen bu olayı, günlüğüne alay etmeden kaynaklı olarak çatışma yaşanması biçiminde yazmıştır. Yapılan diğer bir etkinlik sırasında verilen öğrenme materyalini öğrencilerden biri çatışmanın nedenlerinden alay etmeye vurgu yaparak doldurmuştur. Öğrencinin doldurduğu biçimi ile materyal Fotoğraf 4'te sunulmuştur.

Fotoğraf 4.

Ö.M.1



...Bir kişi şişko ise ona şişko patates diyorlar. Ya da gözlüklü birisine dört göz diyorlar. Bu doğru davranış mı dersiniz hayır değil. Neden dersiniz insanların fiziksel özellikleri ile dalga geçilmez. Belki o dalga geçen birisi de gözlük kullanabilir. Bazı kişilerin gözlük kullanması normal, çünkü gözlük kullanması gerekli bir şeydir... (Neslihan, Ö.M.1).

Neslihan farklılıklarımız sonucundaki anlaşmazlıkların ele alındığı öğrenme materyaline farklılıklarımızla alay etmenin doğru olmadığını belirtmiştir. Alay etmenin çatışmaya neden olabileceğini düşünen öğrencilerden Selen bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

İnsanlar böyle şey kendilerini çok üstün görüp başkalarıyla oynamazsa ve onlarla iletişim kurmazsa, onları dışlayıp fiziksel özellikleri ile dalga geçerse onlar o yüzden kavgalar meydana gelir, çatışmalar (Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Selen yapılan görüşmede insanların kendilerini üstün görmesinin yanlış olduğunu vurgulayarak fiziksel özelliklerle alay etmenin çatışmaya neden olacağına değinmiştir. Nisa yaşadığı bir alay etme durumunu anekdot kaydına şöyle yansıtmıştır:

Arkadaşım Senem’le yürüyorduk. El ele tutuşup yürümeye karar verdik. Yürüyorduk. Bir tane arkadaşımız geldi. Bize şöyle dedi. “El ele tutuşup yürüyorlar, herhalde daha çocuklar.” Arkadaşımla ben bizimle alay etmesine kızmıştık. Çatışmıştık. (Nisa, A.K.)

Nisa yazdığı anekdotta arkadaşıyla el ele yürümenin bir alay konusu olduğunu açıklayarak bu durum karşısında sinirlendiğini ve arkadaşıyla çatışma durumu yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrenciler yaşadıkları çatışmalara *oyunların* da yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum *oyunlarda gruplaşma* ve *oyun kurallarına uymama* biçiminde ele alınmıştır. Oyunlarda gruplaşmanın çatışmaya yol açabileceğini Beren anekdot kaydına şöyle yansıtmıştır:

Benim Ekin adında bir tane arkadaşım var. Biz onunla bir grup kurduk. Sonra bir arkadaşımız daha geldi. Onu aramıza almadık oyunları biz oynadık. Çünkü o oyunları oynamayı bilmiyor. Bize kızdı (Beren, A.K.).

Oyunlarda gruplaşmanın çatışmaya neden olabileceğine ilişkin olarak Beren’in yazdığı anekdotta gruplaşma ve sonucu açıkça görülmektedir. Gruplaşmanın çatışmaya neden olabileceğine ilişkin olarak Arzu ise şöyle görüş belirtmiştir:

Arkadaşlarımı düşündüğümde daha çok kızlarla çatışma yaşarım. Benim istemediğim şeyler kızlarda daha çok oyun oluyor. Gruplaşma oluyor. Gruplaşma olunca kendimi yalnız hissediyorum (Arzu, Ö.G., 04.12.2014).

Arzu bu konuya ilişkin olarak yapılan görüşmede en fazla kız arkadaşlarıyla çatışma yaşadığını vurgulayarak bunun nedeninin gruplaşma olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Arzu, bunun sonucunda kendini yalnız hissettiğini de açıklamıştır.

Çatışmaya neden olan olaylardan birinin de *oyun kurallarına uymama* olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki görüşünü Doruk şöyle açıklamıştır:

Arkadaşlarımla oyunlarımda oyunlarda mesela ilk önce kuralı söyleyip ondan sonra kuralı ihlal ettiklerinde kavga ediyorum (Doruk, Ö.G., 28.11.2014).

Yapılan görüşmede Doruk belirlenen oyun kurallarına uyulmamasının kavgaya neden olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü Yağız şöyle dile getirmiştir:

Ben en çok futbol oynadığım için futbolda bayağı çatışma yaşıyorum. Çünkü bazen ayağıma çok sert dalıyor sonra da faul yok diye gol atıyor. Ben de sinirleniyorum sonra çatışma çıkıyor. Başka mesela, golümüzü de saymıyorlar bazen. Gol sayılmıyor. Gereksiz yere faul veriliyor. Onlarda da çatışma çıkıyor (Yağız, Ö.G., 01.12.2014).

Yağız yapılan görüşmede futbol oynarken arkadaşlarının kurallara uymayarak çok sert oynadıklarını söylemiş ve o zaman onlarla çatışma yaşadığına değinmiştir.

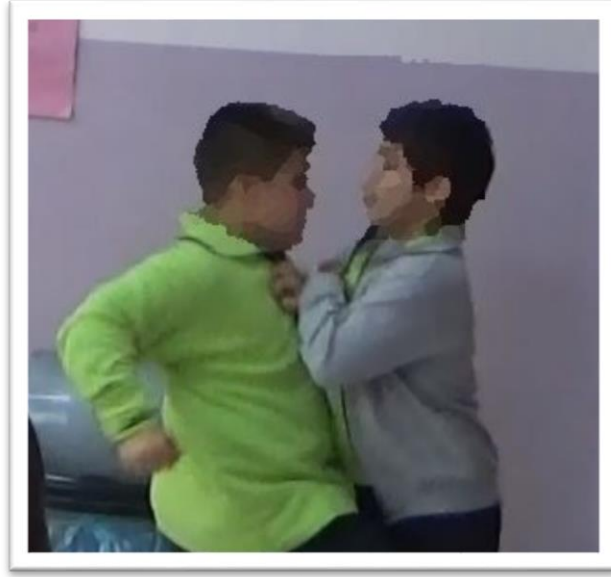
Çatışmaya neden olan bir diğer konu ise *müdahale*ler olmuştur. Müdahale konusu *fiziksel müdahale* ve *sözel müdahale* biçiminde ele alınmıştır. Fiziksel müdahaleye ilişkin olarak sınıf gerçekleşen bir olay şöyledir:

Efe :Öğretmenim Mete lastik fırlatıp duruyor yüzümüze gelecek.
Sınıf :Evet ya (gürültülü ve karmaşık bir şekilde.)
Mete :Elimde oynuyorum ben atmıyorum bir kere.
Nedim:Öğretmenim hatta başka bir çocuğa da yaptı.
Efe :Lastiği alıp çöpe attım, o da karnıma vurdu. Ben de vurdum (V.K., 28.10.2014/01.13-02.05).

Mete ve Efe, Mete'nin elindeki paket lastiğini fırlatmasından kaynaklı olarak çatışma yaşamış, tüm sınıf da Mete'nin lastiği fırlattığını belirtmiştir. Bunun üzerine Efe canı acıdığı için Mete'nin lastiğini çöpe atmış ve birbirlerine fiziksel müdahalede bulunarak çatışma yaşamışlardır. Bu yaşanan çatışma anı Fotoğraf 5'te verilmiştir.

Fotoğraf 5.

Mete ve Efe'nin Çatışma Anı



Fotoğrafta görüldüğü gibi, Mete ve Efe birbirlerine fiziksel müdahalede bulunarak çatışma yaşamaktadırlar. Efe yaşadığı bu durumu anekdot kaydına şöyle yansıtmıştır:

Mete bir gün bize lastik fırlatıp duruyordu. Bana da gelmişti, canım yanmıştı. Sonra da vurdu. Sonra içeri girdik ve ben elinden lastiği aldım, çöpe attım. O da gelip benim karnıma vurdu. (Efe, A.K.).

Efe yaşadığı çatışma durumunu fiziksel müdahale ile ilişkilendirerek belirtmiştir. Sevcan ise fiziksel müdahale sonucu yaşadığı çatışma durumunu şöyle yazmıştır:

Kardeşim bana vurdu. Çünkü ben ders çalışıyor ve onunla oynamıyordum. Onun canı oyun oynamak istiyordu. Ama bana ben ders çalıştığım için onunla oynamadığım için vuruyordu. Vurması yüzünden çatışma yaşadım (Sevcan, A.K.).

Sevcan ders çalıştığı ve oyun oynamadığı için kardeşinin ona sürekli vurmasının onların çatışma yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Fiziksel müdahaleye ilişkin sınıfta gerçekleşen başka bir olay ise Fotoğraf 6'da gösterilmiştir.

Fotoğraf 6.

Taner ve Hülya'nın Çatışma Anı



Fotoğrafta görüldüğü gibi, Hülya Taner'e vurmuştur. Bu sırada öğretmen Türkiye haritasından toprak bütünlüğü kavramını anlattığı sırada Taner önce eliyle araba şekli yapmış, Hülya'ya vurmuş, daha sonra ise Hülya da O'na vurmuştur. Aralarında birbirlerine fiziksel olarak müdahale etmelerinden kaynaklı bir çatışma yaşanmıştır. Fiziksel müdahale sonucu çatışma yaşayabileceğini Yasemin ise şöyle belirtmiştir:

Bir de vurulması. Şöyle oluyor tahminim. Ben iki üçüncü oturum Mete'yle ... Mete mesela bir hafta Mete ile oturuyorsun iki hafta boyunca bana vurmaya başlıyor. (Yasemin, Ö.G., 02.12.2014).

Yasemin sıra arkadaşı ona vurduğu için onunla çatışma yaşadığını belirtmiştir. Sözel müdahalelerin de çatışmaya neden olabileceğini Arzu şöyle açıklamıştır:

Örnek olarak mesela biri yolda giderken veya yolda giderken yürürken mesela kötü sözler veya küfürler edilirse, derste aralarında anlaşmazlık çıkar, tartışmaya dönüşür (Arzu, Ö.G., 04.12.2014).

Arzu sınıf içerisinde ya da dışarıda birilerinin kötü sözler söylemesinin çatışmaya yol açabileceğini belirtmiştir. Sözlü müdahale sonucu sınıfta ortaya çıkan çatışma duruma ilişkin olarak gerçekleşen diyalog şöyledir:

Eymen : Bir yönetim şekli.

Öğretmen: Cumhuriyet nasıl bir yönetim şekli?

Eymen : Adaletli bir yönetim şekli (parmak kaldırmadan)

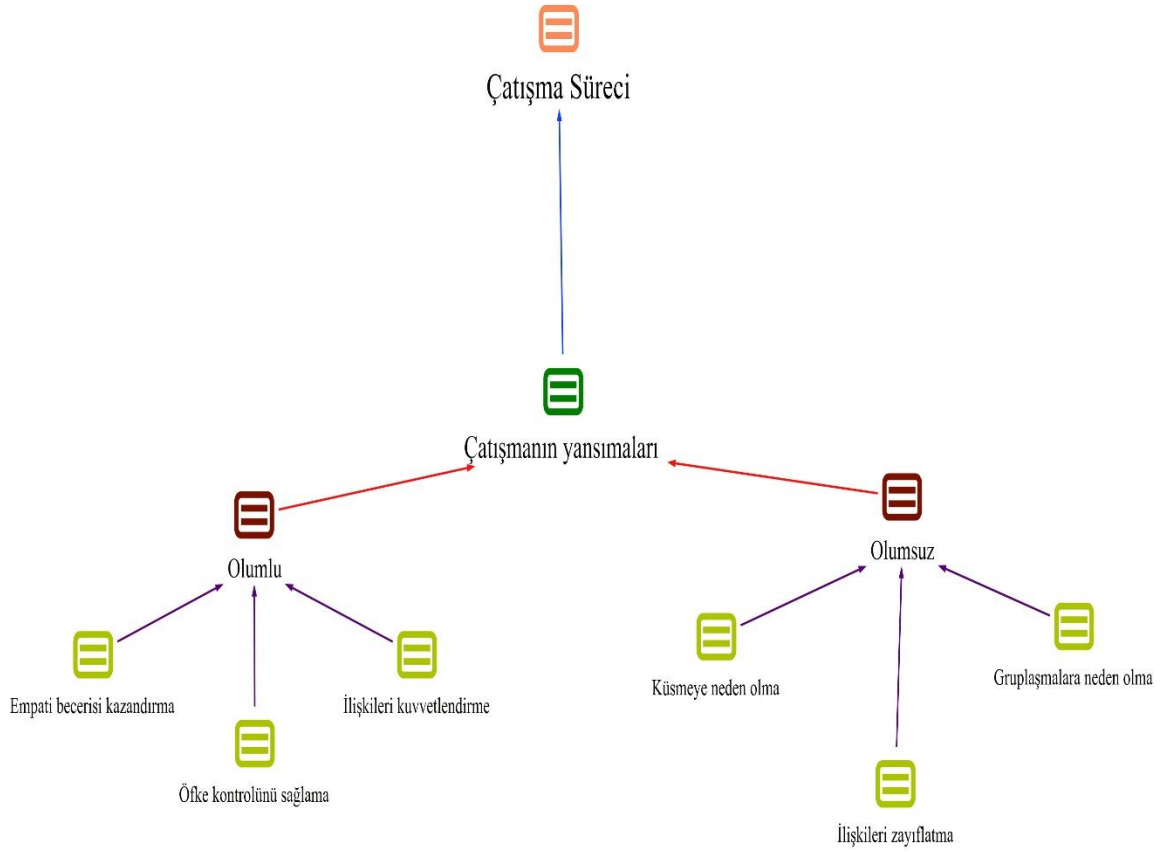
Taner : Oturduğun yerden söyle demedik sana, biz parmak kaldırıyoruz herhalde. (yüksek sesle) Barışçıl, kimsenin üzülp işkence görmediği güzel bir yönetim şekli. (V.K., 04.11.2014/08.24-08.56).

Sınıfta öğretmenin ders işlerken soru sorması üzerine, Eymen parmak kaldırmadan yanıt vermiştir. Bu duruma sinirlenen Taner ise Eymen'e kızarak birtakım sözler söylemiştir. Gerçekleşen bu diyalog aralarında bir çatışma yaşanmasına neden olmuştur.

Öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenlerini çok boyutlu olarak belirtmişlerdir. Bu nedenlerin genellikle bireysel farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin evde, okulda, sokakta vb. yerlerde farklı nedenlerle çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tümü çatışmanın nedenlerini kişiler arası ilişkiler bağlamında ele almıştır.

Çatışmanın Yansımaları

Çatışmaların yaşama yansımalarını öğretmen ve öğrenciler farklı nedenlerle ilişkilendirerek gerek olumlu gerekse olumsuz yönleri ile almışlardır. Çatışmanın kişilerin yaşamlarına nasıl yansıdığı Şekil 23'te gösterilmiştir.



Şekil 23. Çatışmanın Yansımaları

Şekilde görüldüğü gibi, çatışmaların yansımaları olumlu ve olumsuz biçimde ele alınmıştır. Çatışmaların yaşama olumlu yansımaları empati becerisi kazandırma, öfke kontrolünü sağlama ve ilişkileri kuvvetlendirme biçiminde ele alınırken, olumsuz yansımaları küsmeye neden olma, üzülme, kendi isteğinden vazgeçme, ilişkileri zayıflatma ve gruplaşmalara neden olma biçiminde ele alınmıştır.

Yapılan görüşmede öğretmen çatışmanın olumlu yansımalarından *empati becerisi kazandırma*ı şöyle açıklamıştır:

Bazen olumlu yönleri de oluyor. Birbirlerine karşı empati kurmayı öğreniyorlar. Çatışma yaşandığında birbirlerini düşünüyorlar artık (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmen çatışmanın olumlu bir yansıması olarak empati becerisine vurgu yapmış, çatışmalar sayesinde bu becerinin kazandırılabilceğini dile getirmiştir. Çatışmanın yaşama olumlu yansımasını

öğrencilerden Nuray *öfke kontrolünü sağlama ve ilişkileri kuvvetlendirme* bağlamında şöyle ele almıştır:

... Arkadaşımıza söyledik. “Gel bizimle oyna, elektronik şeylerle ilgilenme” dedik. O da bize bağırıp başka bir odaya gitti. Benim de içimden bağırıp çağırmak tableti elinden almak geldi ama yapmadım. Kendime hakim oldum. Belki önceden yapardım (Nuray, A.K.).

Yani bazen çatışma yaşıyoruz ama bunun sonucunda iyi bir şey çıkıyor. İyi ki böyle bir şey yapmışız diyoruz... Yani birbirimizin kararlarına saygı duyuyoruz bazen orada bağlarımız kuvvetleniyor, birbirimize saygı gösteriyoruz. Canımızı acıtmamaya çalışıyoruz, herkesin fikrini almaya çalışıyoruz; böylece aramızdaki bağlar kuvvetleniyor (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Nuray anekdot kaydında yaşadığı bir çatışmayı, öfkesini kontrol ederek çatışmanın büyümesini kendine hakim olarak önlediğini ifade etmiştir. Yapılan görüşmede ise kişilerin birbirlerine saygı duymasını sağladığı için ilişkileri kuvvetlendirebileceğine değinmiştir.

Çatışmanın olumsuz yansımalarından *küsmeye neden olmasına* ilişkin olarak öğrencilerden Eymen görüşünü şöyle açıklamıştır:

Arkadaşlarımla kavga ettiğimde biz yani mesela birbirimize küsüyoruz kavga ettiğimde neden sen bunu yaptın bilmem ne öyle şeyler çıkıyor (Eymen, Ö.G., 25.11.2014).

Yapılan görüşmede Eymen bir kavga durumu yaşadıklarında birbirlerine küstüklerini ve neden o davranışta bulunduklarını sorguladıklarını ifade etmiştir. Ece ise bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

Ben arkadaşlarımla annem gibi öyle hemen barışamıyorum yani gönlünü pek kazanamıyorum o kadar çok. Bu yüzden birkaç hafta birkaç gün sürüyor. (Ece, Ö.G., 28.11.2014).

Ece yaşadığı çatışmalardan sonra ailesiyle daha rahat iletişim kurduğunu açıklamış, ancak arkadaşıyla konuşmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda Ece'nin çatışmaların yansımalarının çatışma yaşanan kişiye göre değiştiğini ifade ettiği söylenebilir.

Çatışmaların kişiler arası *ilişkileri zayıflattığını* belirten Efe görüşünü şöyle açıklamıştır:

Çatışmalar... Kötü etkilediğini düşündüğüm için, aramız bozuluyor gibi düşüncelerle, arkadaşlarımızla aramız bozuluyor, küsüyoruz o yüzden. Bağlarımız kopuyor. (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe yapılan görüşmede yaşadığı çatışmaların arkadaşları ile olan ilişkilerine olumsuz yansıdığını ilişkilerinin zayıflaması bağlamında ele almıştır. Efe bu görüşünde küsmeye de değinmiştir. Tarık ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Mesela benim bir tane arkadaşım vardı böyle her zaman çatışıyordu herkesle. Onu çok az arkadaşı seviyordu ve çatışmalar onun arkadaşlarıyla bağlılığını yavaşlatıyordu böyle kötüleştiriyordu. Hiç kimse ona güven duymuyordu, sevmiyordu. (Tarık, Ö.G., 01.12.2014).

Tarık, çatışmaların arkadaşlık ilişkilerini zayıflattığı bağlamında düşüncelerini arkadaşından örnek vererek açıklamıştır. Tarık arkadaşının çok çatışma yaşadığını ve bunun onun ilişkilerinin zayıflamasına; ayrıca ona olan güven duygusunun azalmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü Ali, farklılıklarımız sonucu ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözümünü içeren öğrenme materyalinde şöyle açıklamıştır:

Farklılıklarımız sonucu oluşan anlaşmazlıkları kavga etmeden çözmeliyim. Çünkü kavga edersek küs kalırız ve arkadaşlıklarımız bozulur, ilişkilerimiz kötü olur, düzeltmek zor olur... (Ali, Ö.M.1).

Ali sınıf içerisinde yapılan bir etkinlik sırasında öğrenme materyaline çatışmanın ilişkileri zayıflattığı düşüncesini çözüm sürecine bağlı olarak ele almıştır. Ali çatışmaların kavga ederek çözüldüğü zaman ilişkileri olumsuz etkilediğini, küslüklerin oluştuğunu ve arkadaşlıkların bozulduğunu ifade etmiştir.

Çatışmaların *gruplaşmalara neden olduğunu* belirten sınıf öğretmeni ise bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Örneğin çatışma sonucunda arkadaşlıkları bozuluyor, gruplaşmalar meydana geliyor ve dışlanma oluyordu, çocuklar kendi düşüncelerine önemseyen önem vermeyen ya da işte hep ben diyerek çatışan çocukları dışlıyorlardı. (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni, yapılan görüşmede çatışmanın gruplaşmalara neden olduğunu bencillikle ilişkilendirerek açıklamıştır. Öğretmen bu konuda öğrencilerin gruplara ayrılarak dışlama davranışında bulunduklarını belirtmiştir. Çatışmanın gruplaşmalara neden olduğunu düşünen öğrencilerden Yağız ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

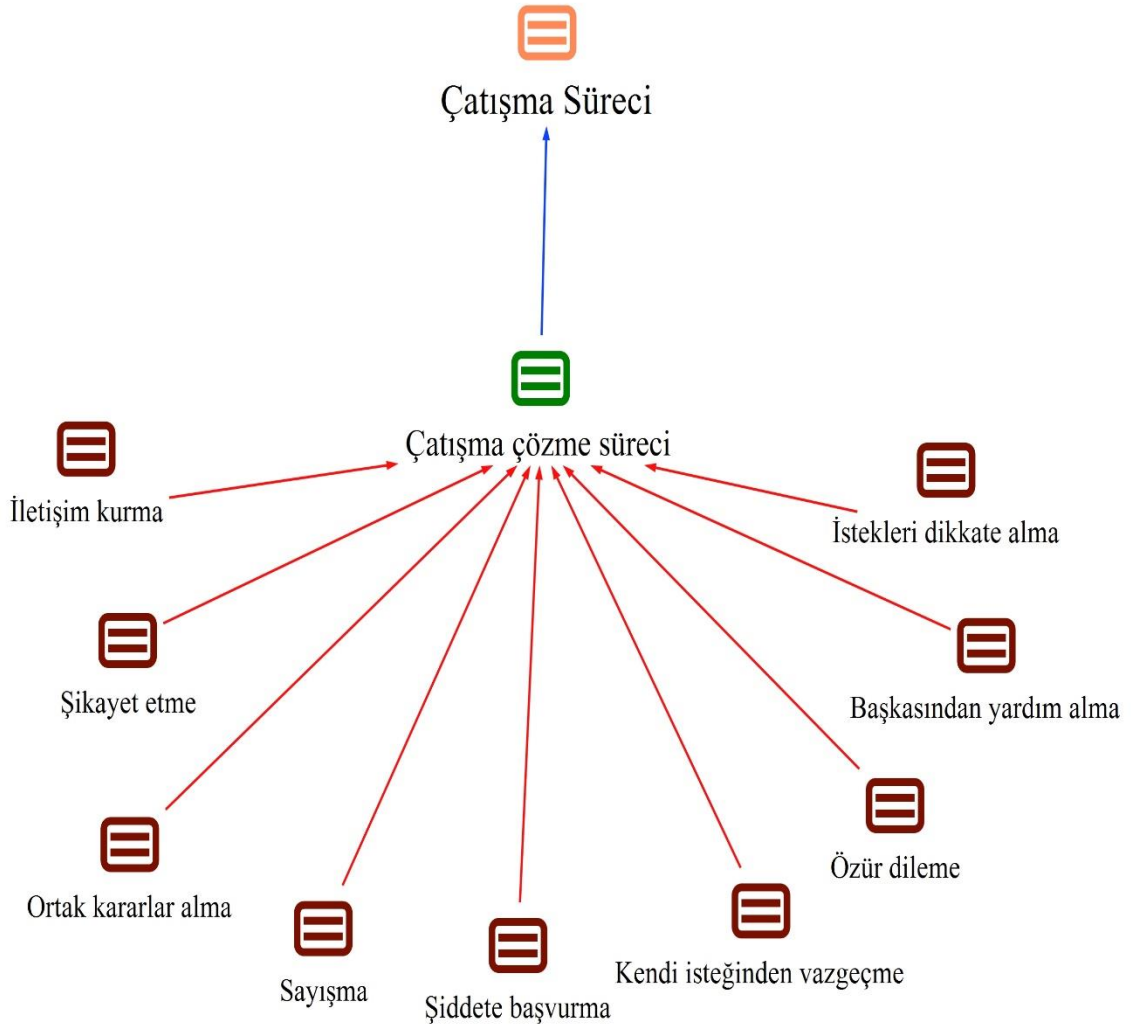
Daha doğrusu kötü hissedirim çünkü eğer bir tane arkadaşımı kaybedersem hepsi de ben kavgayı çıkardığım için onun arkasından gidecek ben de arkadaşsız kalırım. Onlar bir grup olurlar, beni almazlar (Yağız, Ö.G., 01.12.2014).

Yapılan görüşmede Yağız kendisinin bir kavga çıkarması durumunda arkadaşlarının onu dışlayacağını açıklamıştır. Bu durum karşısında kendisini kötü hissedeceğini ifade eden Yağız arkadaşsız kalabileceğini belirtmiştir.

Çatışmaların yansımalarını öğretmen ve öğrenciler gerekçeleri ile birlikte açıklamışlardır. Çatışmaların yaşama yansımada çatışma yaşanan kişinin, verilen tepkinin ve çözüm sürecinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğretmen ve öğrencilerin daha çok çatışmaları arkadaşlık ilişkileri bağlamında ele aldıkları görülmüştür.

Çatışma Çözme Süreci

Yaşanan çatışmaların çözümüne ilişkin olarak sınıf öğretmeni ve öğrencilerin gerek barışçıl çözüm yollarına gerekse barışçıl olmayan çözüm yollarına değindikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler tarafından belirtilen çatışma çözüm yolları Şekil 24'te gösterilmiştir.



Şekil 24. Çatışma Çözüm Süreci

Şekilde görüldüğü gibi, yaşanan çatışmaların çözüm yolları iletişim kurma, şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma, şiddete başvurma, kendi isteğinden vazgeçme, özür dileme, başkasından yardım alma ve istekleri dikkate alma biçiminde ele alınmıştır.

Çatışma çözme sürecinde *iletişim kurmayı* önemseyen öğrencilerden Sevcan bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ben yaşadığım çatışmaları genellikle hani konuşarak hallediyorum. Vurarak halledemem. Çünkü ben vurmayı sevmeyen bir insanım. Hani bir vurunca karşımdaki kişinin canının acıyacağını biliyorum ve hani canı acımasın diye tutar kolundan onunla konuşurum. Çatışmak konuşmakla hallolur. (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Yapılan görüşmede Sevcan çatışmaların şiddetle değil, konuşarak halledilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sevcan bu görüşünü kendi kişilik yapısıyla ilişkilendirmiştir. Bu konudaki görüşünü Mehtap şöyle açıklamıştır:

Yaşadığım çatışmaları konuşarak çözmeyi tercih ediyorum, yani konuşarak birbirimizi anlayabileceğimizi düşünüyorum; ama konuşmadan önce yani çatışmadan sonra sakinlemek sakinle sakinleştikten sonra konuşmayı düşünüyorum. O zaman birbirimizi anlar çatışmayı çözeriz (Mehtap, Ö.G., 01.12.2014).

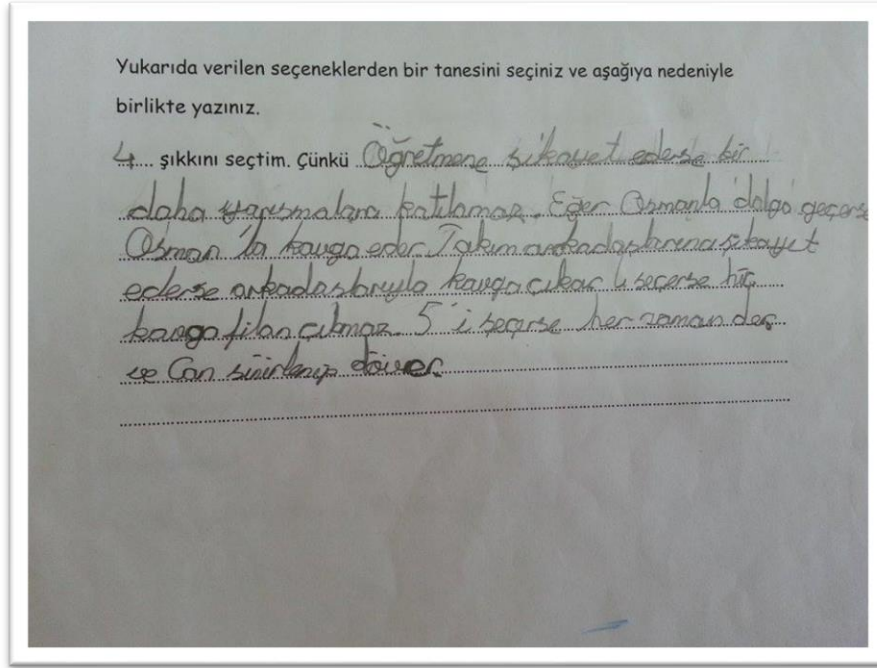
Mehtap yapılan görüşmede kişilerin konuşarak anlaşabileceklerini düşündüğünden çatışmalarını iletişim kurarak çözdüğünü belirtmiştir. Ancak konuşmadan önce kişilerin sakin olması gerektiğini belirtmiştir. İletişim kurmaya ilişkin olarak Tarık, Can'ın güreş takımında yer aldığı, Osman'ın onunla kazanamazsın biçiminde alay ettiği ve bunun sonucunda öğrencilerden kendilerine uygun çözümü seçmelerini içeren öğrenme materyali üzerinde görüşlerini şöyle belirtmiştir:

4. şıkkı seçtim. Çünkü arkadaşım böyle davrandığı zaman üzülürüm ve söylerim. Nedenini de açıklarım. Ben olsam böyle davranmazdım, başarılar deyip iyi olan kazansın sonuçta biz arkadaşız derdim. Onunla konuşurdum. (Tarık, Ö.M.11).

Tarık, öğrenme materyalinde Osman'ın yanlış davrandığının söylenmesi gerektiğini belirten şıkkı seçmiştir. Burada Osman'la neden iletişim kurması gerektiğini ise arkadaş olmalarına dayandırmıştır. Aynı öğrenme materyaline ilişkin Fotoğraf ve Yağız'ın yazdıkları şöyledir:

Fotoğraf 7.

Ö.M.11



4. şıkkı seçtim. Çünkü öğretmene şikâyet ederse bir daha yarışmalara katılamaz. Eğer Osman'la dalga geçerse Osman'la kavga eder. Takım arkadaşlarına şikâyet ederse arkadaşları ile kavga çıkar. 4 ü seçerse hiç kavga filan çıkmaz. 5'i seçerse [Can'ın söylediklerini duymamazlıktan gelmek] Can sinirlenip döver (Yağız, Ö.M.11).

Yağız öğrenme materyalinde neden 4. şıkkı seçtiğini belirtirken öncelikle tüm seçenekleri değerlendirmiş ve iletişim kurduğu takdirde kavga çıkmayacağını belirtmiştir.

Çatışma çözüm yollarından *şikâyet etmeye* ilişkin sınıfta gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

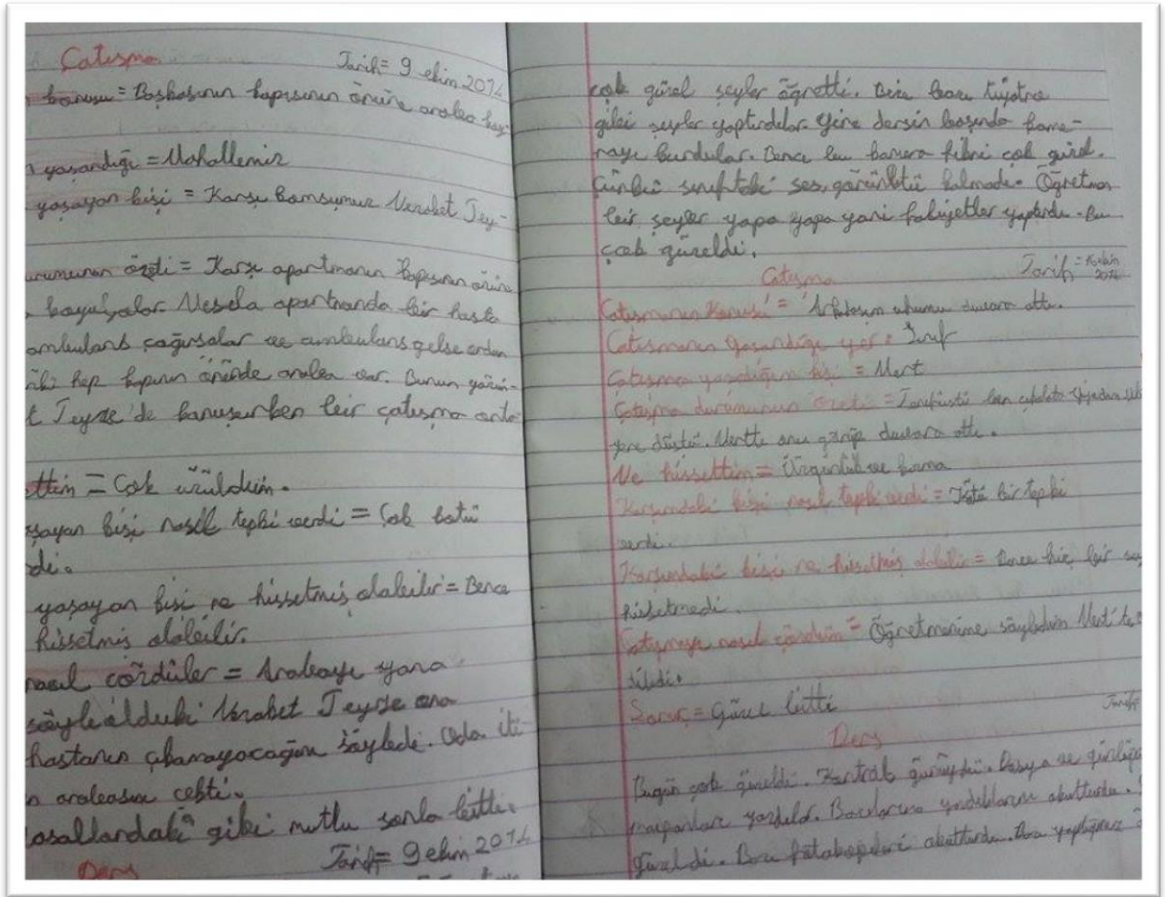
- Selen : Şimdi arkadaşımızın priti yere düşmüştü. Neslihan da onu bana verir misin dedi. Mete de onu duvara attı.
 Bulut : Öğretmenim Mete Okan'la da dövüşüyorlar ya. (V.K., 14.10.2014, 01.40-02.09).

Geçen diyalogda Selen, Neslihan ile Mete arasında geçen bir olayı öğretmenine şikâyet etmiştir. Bunun üzerine Bulut da Mete ile ilgili başka bir olayı şikâyet etmiştir. Neslihan ise Mete ile arasında geçen bu çatışmayı anekdot kaydında şöyle belirtmiştir:

Bir gün okulda teneffüste ben çikolata yiyordum. Uhum yere düştü. Mete de onu alıp duvara fırlattı. Bunun sonucunda da hiçbir şey hissetmedi. Ben üzülmuştum. O yüzden öğretmene söyledim ve çözüldü.

Fotoğraf 8.

Anekdot Kaydı Örneği



Neslihan'ın da anekdotunda belirttiği gibi Mete'nin onun eşyasını atması sonucunda o da şikâyet yoluna başvurmuştur. Çatışma çözüm yollarından şikâyet etmeyi belirten bir diğer öğrenci Efe ise bunu arkadaşlarından birinin müzede yasak bir heykeli alması sonucunda ne yapacağını içeren öğrenme materyalinde şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenime şikâyet ederek arkadaşımın heykeli bırakmasını sağladım (Efe, Ö.M. 9).

Efe, öğrenme materyalinde verilen örnek durum karşısından tepkisinin öğretmene şikâyet etmek olduğunu belirtmiş ve bu çözüm yolunu seçmiştir. Araştırmacı

ise şikâyet etme durumunu uygulama öncesi gözlemlerinde araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

Sınıfta çatışma çözümü konusunda yaşanan sorunlar benzer. Öğretmene şikâyet etmek. Öğrenciler çatışmalarını öğretmenlerine şikâyet ediyorlar; ancak derste anlattıkları için çözüme ulaşmıyor. Birbiri ile hiç anlaşılamayan kişiler birbirilerini öğretmene şikâyet ediyorlar (A.G., 17.09.2014).

Araştırmacı, öğrencilerin çatışmalarını uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerine şikâyet ederek çözmeye çalıştıklarını ele almıştır. Ancak bu şikâyetlerin bir çözüme ulaşmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin şikâyet etmeyi genellikle çatışmayı çözme konusunda kendilerine güvenemedikleri durumda kullandıkları söylenebilir.

Çatışma çözüm yollarından *ortak kararlar almaya* ilişkin olarak Ali görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ben yaşadığım çatışmaları güzel bir şekilde çözmek isterim ama karşımdakinin de öyle isteği olması lazım. Ancak öyle çözebilirim. Uygun yollarla, ortak kararlarla çözmeyi tercih ederim (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Yapılan görüşmede Ali yaşadığı çatışmalarda ortak kararlarla çözümün önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşünde Ali karşı tarafın da ortak çözümü istemesi gerektiğine değinmiştir. Ortak kararlar almaya ilişkin olarak öğrencilerden Tahsin, kendisi konusunda annesinin özel okula babasının devlet okuluna gitmesini öngördüğü örnek durumdaki çözümünü öğrenme materyalinde şöyle belirtmiştir:

İlkönce bu konu beni ilgilendirdiği için kendimin ne isteğine karar vermeliyim. Kendi kararımdan emin olduktan sonra bunu aileme söylerim. Bu kararımın nedenlerini aileme açıklarım. Kendi ailem de neden o okullara gitmemim sebeplerini açıklar. Sonra hep beraber oturur benim için en iyi olacağını düşündüğümüz kararı veririz (Tahsin, Ö.M. 13).

Tahsin öncelikle karar onu ilgilendirdiği için kendi kararını gerekçeleriyle açıklayacağını, daha sonra ise onların da gerekçelerini belirterek ortak bir karar vereceklerini ifade etmiştir.

Çatışma çözüm sürecinde *sayışmanın* da bir yol olduğunu belirten Mehtap bunu sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalogda şöyle ifade etmiştir:

- ...
 Selen : O zaman öğretmenim şöyle yapardık. Basketbol istiyor ya hani Bulut. Öğretmenim azcık basketbol oynardık, sonra da Yasemin'in dediğini oynardık, sonra Efe'nin dediğini oynardık. Akşam olurdu zaten.
 Öğretmen : Selen de diyor ki arkadaşlarımızın hepsinin isteğinin olması gerekiyor. Bu yüzden azcık basketbol, azcık futbol azcık da kaçış oynardık. Siz kabul eder misiniz böyle bir çözümü?
 Bulut : Öğretmenim mesela ilk önce hangisini oynayacağız. Bu sefer de onun için sorun çıkardı.
 Mehtap : Sayışabilirdik, yani sayışırıldık.
 Öğretmen : Mehtap de farklı bir çözüm buldu. Sayışsaksak olabilir dedi... (V.K, 23.09.2014, 21.44-25.40).

Sınıf içerisinde gerçekleşen bu etkinlikte öğrencilerin hep birlikte oynayacağı oyunlar konusunda görüş ayrılıklarından kaynaklı olarak bir çatışma oluşmuştur. Mehtap ise bu çatışmayı arkadaşlarının kendi aralarında sayışma yaparak çözebileceklerini belirtmiştir. Sayışmanın bir çözüm olduğunu Nuray Kurtuluş Savaşı'yla ilgili bir piyeste kendisi ve arkadaşının aynı rolü istemesini içeren öğrenme materyalinde şöyle belirtmiştir:

Sayışma ya da kura çekerek adaletli bir şekilde sorun çözülür. Adaletli olması herkes için iyi olur (Nuray, Ö.M. 16).

Nuray, bu çatışmanın çözümünde sayışmayı uygun görerek adil bir yol olacağını belirtmiştir. Benzer biçimde aynı etkinlikte sayışmayı ele alan Aslı ise görüşünü şöyle açıklamıştır:

Taş, kâğıt, makas gibi sayışma gibi şeylerle çözülür. Kim kazanırsa onun olur (Aslı, Ö.M. 16).

Öğrenme materyalinde verilen bu örnek durumda Aslı da sayışmayı bir yol olarak benimsemiştir.

Yaşanılan çatışmalarda *şiddete başvurma*nın bir çözüm olduğunu belirten bir Okan ise bunu arkadaşının yasak heykeli alması durumunda tepkisini içeren öğrenme materyalinde şöyle ifade etmiştir:

Yüzüne yavaşça bir tokat atardım (Okan, Ö.M. 9).

Okan verilen örnek durumdaki olayı arkadaşına fiziksel müdahalede bulunarak şiddetle çözebileceğini ifade etmiştir.

Çatışma çözüm yollarından *kendi isteklerinden vazgeçmeyi* ele alan öğrencilerden Mehtap ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Arkadaşlarımla olan ilişkilerim ben arkadaşlarımla tartıştığım zaman sürekli olarak onları anlamaya çalışıyorum ve sürekli onların istediklerinin olmasını istiyorum. Bir oyunu oynamak istemiyorum ama arkadaşım istiyor bu yüzden o oyunun içinde benim de istediklerim olursa o zaman bunu oynamakta bir sorun olmuyor ama annem de anneme de bunu anlatınca ya da başkaları da bu konuda sürekli böyle yaparsam çok üzüleceğimi söylüyorlar... İşte yapmamam gerekiyor yani biraz benim de istediğimin olmasını söylüyorlar ama mesela onlar yani onların istedikleri olunca ben mutlu oluyorum çünkü arkadaşlarım mutlu oluyor o yüzden yani (Mehtap, Ö.G., 01.12.2014).

Yaşanılan bir tartışma durumunda Mehtap kendi istemediği halde arkadaşlarının isteklerini yerine getirmeyi önemseydiğini belirtmiştir. Buna ek olarak bu konuda ailesinin onu uyardığını; ancak arkadaşlarını mutlu etmenin onu da mutlu ettiğini belirtmiştir. Kendi isteklerinden vazgeçmeyi Kurtuluş Savaşı'na ilişkin bir piyeste aynı rolü isteyen bir arkadaşına karşı çözüm yolu olarak benimseyen öğrencilerden biri olan Metin bu durumu öğrenme materyaline şöyle yansıtmıştır:

Arkadaşım aynı rolü istiyorsa ona rolü vermeyi tercih ederim (Metin, Ö.M. 16).

Metin öğrenme materyalinde çözümünü, rolü arkadaşına vermeyi tercih edip kendi isteğinden vazgeçerek bulmuştur. Aynı öğrenme materyaline Şenay ise görüşünü şöyle yansıtmıştır:

Arkadaşlarım da ben de rolü çok istiyorum. Ben bu rolü arkadaşıma veririm. Çünkü arkadaşım benim için her şeyden önemlidir. Bu yüzden ben bu seçimi yaparım (Şenay, Ö.M. 16).

Şenay da bu öğrenme materyalinde kendi isteğinden vazgeçmeyi bir çözüm yolu olarak seçmiş ve bunun nedenini de arkadaşının isteklerinin daha önemli olduğunu açıklayarak belirtmiştir.

Çatışma çözmede *özür dilemenin* bir yol olduğunu düşünen öğrencilerden biri olan Nisa görüşünü şöyle açıklamıştır:

Arkadaşlarımla anlaşmazlık çıktığında ya mesela o suçluysa benden özür diliyor veya ben suçluysam özür diliyorum (Nisa, Ö.G., 04.12.2014).

Nisa yapılan görüşmede çatışmaları çözmede özür dilemenin bir çözüm yolu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca özür dilemesi gereken tarafın, kendini suçlu gören taraf olması gerektiğini ifade etmiştir. Özür dilemeyi çatışma çözme sürecinde bir yol olarak benimseyen Yasemin ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

...Özür dileyerek ama eğer karşı taraftaki bir kere hani mesela ben bir kere özür diledim kabul etmedi. İkinciye gittim özür diledim. Üçüncüye gitmem mesela. Kabul etmiyorsa etmiyor (Yasemin, Ö.G.,02.12.2014).

Yasemin özür dilemenin çözüm sürecinde bir yol olduğunu belirtmiştir. Ancak yaşadığı bir çatışmada yalnızca arkadaşından iki kere özür dileyeceğini ifade etmiş, arkadaşı kabul etmediği takdirde başka hiçbir şey yapmayacağını da eklemiştir. Aynı zamanda Yasemin anekdot kaydında yaşadığı bir olayı şöyle anlatmıştır:

Öğretmen bize gerçek ve mecaz anlam hakkında bir fotokopi vermişti. Anneannem ben yanıma neden sözlük almadım diye bana kızdı. Ama ona kızmıştım ama suçlu olduğum için ondan özür diledim (Yasemin, A.K.).

Yasemin yaşadığı olayda anneannesi kızdığı halde tartışmak yerine özür dilemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Neden bu yolu seçtiğini ise kendisinin haksız olduğunu kabul ederek açıklamıştır. Bu durumda öğrencilerin özür dilemeyi kendilerinin hatalı oldukları durumlarda tercih ettikleri söylenebilir. Özür dileyerek çözümlenen bir çatışmaya ilişkin sınıf içerisinde yaşanan bir diyalog şöyle gerçekleşmiştir:

Yağız : O İngilizce ödevin değil mi?
 Mete : Değil
 Nedim : O İngilizce.
 Beren : İngilizce
 Mete : Değil, benim sosyal ödevim, sloganla ilgili.
 Beren : Özür dileriz Mete. (Sınıftan birkaç kişi daha aynı şekilde) (V.K., 21.10.2014/ 01.50-02.06).

Sınıf içerisinde gerçekleşen bu diyalogda Mete, Sosyal Bilgiler dersinde hazırladığı sloganı sunacakken diğer arkadaşları onun İngilizce ödevini sunduğunu zannetmişlerdir. Mete bunun üzerine sloganını okumuştur. Beren ise bu durum

karşısından Mete'den özür dilemiştir. Ali, iki sınıfın futbol maçı sırasındaki kavganın çözümünü içeren öğrenme materyalinde çözüm sürecini özür dileme yoluyla şöyle açıklamıştır:

4/A sınıfı yenildiğini kabul eder ve 4/B sınıfını tebrik eder ve özür diler, böylece sorun çözülür (Ali, Ö.M.10).

Ali verilen örnek durum karşısında yenilen tarafın özür dilemesi ile sorunun çözülebileceğini belirtmiştir. Aynı öğrenme materyalinde Neslihan görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Kavganın büyümemesi için Çetin yanlışlıkla yaptığını söyleyebilirdi. O zaman da Mehmet Çetin'den özür dilerdi. Ama Çetin arkadaşlarını çağırmış... (Neslihan, Ö.M.10).

Neslihan yaşanan olayda kavganın büyümemesi için özür dilemenin bir yol olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden ve öğrenme materyallerinden yola çıkarak onların özür dilemeyi çatışma çözümünde etkili bir çözüm yolu olarak benimsedikleri söylenebilir.

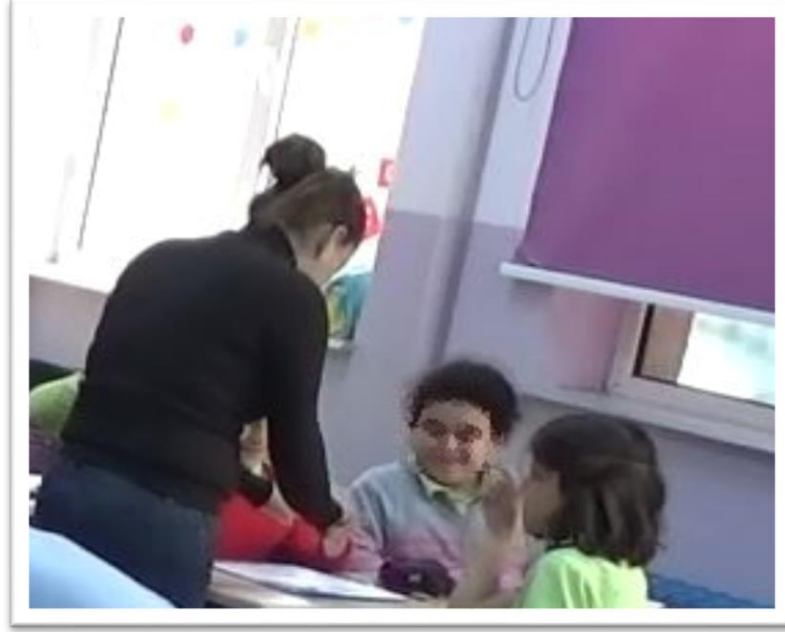
Çatışma sürecinde *başkasından yardım almanın* da bir çözüm yolu olarak seçildiğini sınıf öğretmeni şöyle açıklamıştır:

Diğer arkadaşları devreye girip sen haklısın sen haksızsın yorumu yapıp onları doğru yöne yönlendirmeye özür dilemesi gerektiğini söyleyerek onları doğru yöne yönlendirmeye çalışıyordu. Hani diğerleri çatışma yaşayan iki kişi değil de diğerleri dışardan bakıp olayı değerlendirip hangisinin haklı hangisinin haksız olduğunu söyleyip hani ona yön verebiliyor... Ama daha önce mutlaka ya bana geliyorlardı, benden yardım istiyorlardı ya da arkadaşları olaya dahil oluyordu onları o şekilde yönlendiriyordu. Kendi kendilerine sorunlarını çatışmalarını çözemiyorlardı (Öğretmen, K.G.,20.11.2014).

Öğretmen yapılan görüşmede öğrencilerin çatışmalarını çözemedikleri durumlarda akranlarından da yardım aldığını ve onların çözüm konusunda yönlendirme yapabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca verilen eğitimlerden önce öğrencilerin mutlaka kendisinden ya da arkadaşlarından yardım aldığını belirtmiştir. Bu durumda verilen eğitimin, öğrencilerin çatışmalarını kendi kendilerine çözebilmeleri konusunda etkili olduğu söylenebilir. Sınıf içerisinde yaşanan bir çatışmada başkasından yardım almaya ilişkin gerçekleşen bir olay Fotoğraf 9'da gösterilmiştir.

Fotoğraf 9.

Başkasından Yardım Alma Anı



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenciler grup çalışması içerisindeyler. Bu sırada öğrenciler kendi aralarında sözcü ve yazıcıyı seçememişlerdir. Bu durumda öğretmenden yardım almayı tercih etmişlerdir. Öğretmen de elindeki para ile kurayla sözcü ve yazıcıyı belirleyerek çatışmayı çözümlenmiştir. Aynı olaya ilişkin yaşadıklarını Nuray anekdot kaydında şöyle ifade etmiştir:

Sosyal Bilgiler dersinde bir etkinlik yaptık. Bunun için gruplara ayrıldık. Her gruptan bir kişi sözcü olacaktı. Sözcüyü belirlemeye başladık. Ama karar veremiyorduk. Ben diyordum sözcü olayım diğeri diyordu ben olayım. Sonra anlaşımadık. Öğretmenden yardım istedik (Nuray, A.K.).

Nuray grup çalışması sırasında kendilerinin çatışmayı çözemediğini ve öğretmenden yardım aldıklarını belirtmiştir. Başkasından yardım almaya ilişkin olarak Mete görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Önce çözmeye çalışıyorum. Kötü sonuçlanırsa o zaman öğretmen de katılıyor öğretmenle çözüyoruz (Mete, Ö.G., 25.11.2014).

Mete yapılan görüşmede öncelikle kendisinin çatışmayı çözümlemeye çalıştığını; ancak sonuçlarına göre öğretmenden yardım istediğini belirtmiştir. Tahsin ise bu çözüm yolunu Kurtuluş Savaşı piyesindeki rol çatışmasını içeren öğrenme materyalinde şöyle ele almıştır:

Ben öğretmenime ilk önce alıştırma yapmalıyız öğretmenim derdim. Öğretmenim alıştırma başlarken en güzel rolü kim yaparsa onun olur derim. Arkadaşım güzel yapar ben kötü yaparsam arkadaşımın, ben güzel yaparsam arkadaşım kötü yaparsa onun. Öğretmen seçerek önler (Tahsin, Ö.M. 16).

Tahsin verilen öğrenme materyalinde çatışmanın çözümünü öğretmenine bırakmıştır. Ancak öğretmenlerinin seçebilmesi için kendilerine de rol düştüğünü belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin başkalarından yardım almayı sorunu kendileri çözmediklerinde tercih ettikleri söylenebilir.

Çatışma çözme sürecinde istekleri *dikkate almanın* çatışma çözümünde bir yol olduğunu belirten öğrencilerden Nuray bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Yani annemin kararlarına, arkadaşlarımin kararlarına saygı duyuyorum. Onların canını olabildiğince acıtmamaya çalışıyorum. Onların fikirlerini alıyorum. Onlarla birlikte bir şeyler yapmaya çalışıyorum (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Nuray yapılan görüşmede çevresindeki kişilerin düşüncelerini önemseydiğini ifade etmiş ve onlarla paylaşımlarında bu düşünceleri dikkate aldığını belirtmiştir. Bulut buna ilişkin yaşadığı bir olayı tuttuğu anekdot kaydında şöyle ele almıştır:

Bir gün evde anneannemin canı balık yemek istiyordu. Benim de canım et yemek istiyordu. Bu nedenle anlaşamadık. Ama sonra bir gün birimizin dediğini yedik. Ertesi gün öbürümüzünkine yemeye karar verdik (Bulut, A.K.).

Bulut yaşanan çatışmada herkesin isteğinin yerine gelmesini sırayla yaparak açıklamıştır. Öğrencilerden Şenay ise dedelerinin eve misafir gelmesi ve hangi kardeşle birlikte kalacağının belirlenmesini içeren öğrenme materyalinde çözüm olarak istekleri dikkate almayı şöyle ifade etmiştir:

... ikisinin de odalarında sıra ile kalabilir. Böylece herkesin istediği olmuş olur (Şenay, Ö.M.6).

Şenay verilen öğrenme materyalinde çözümü, herkesin istediğini yerine getirerek bulmuştur. Bu durumu araştırmacı, günlüğünde şöyle ele almıştır:

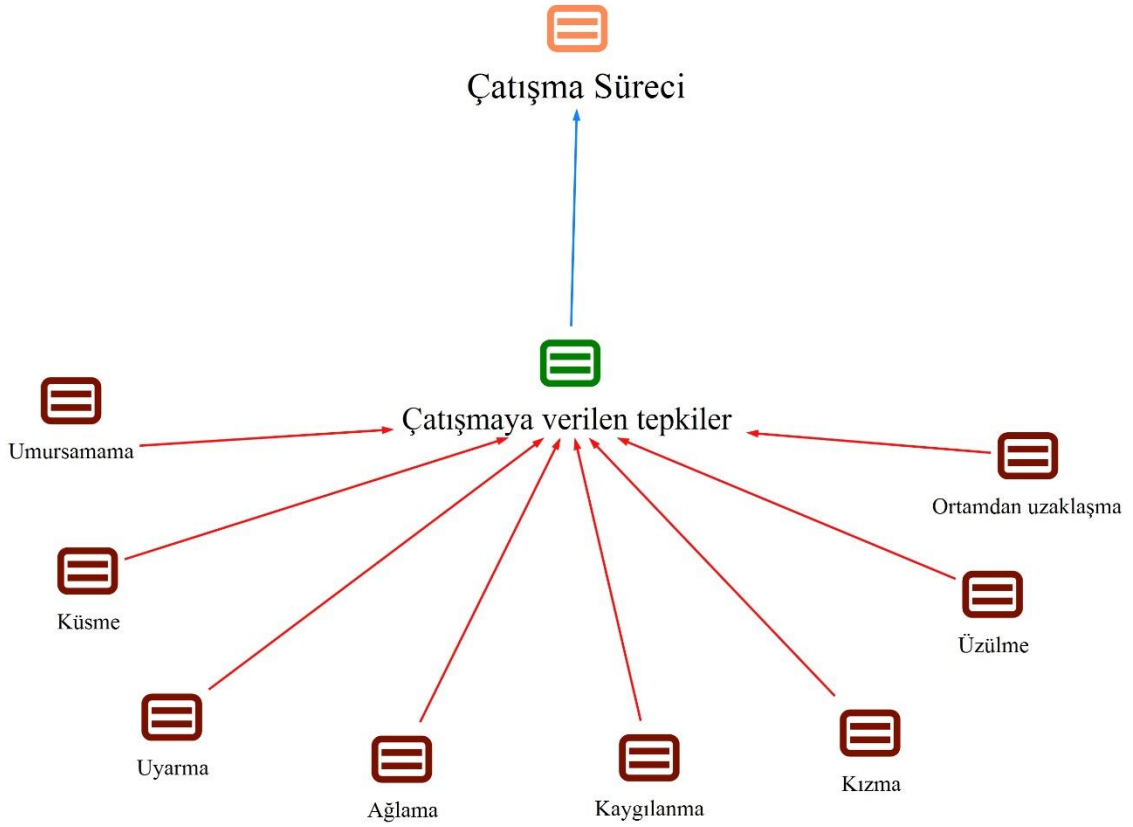
Verdiğim çalışma kâğıdında öğrenciler genelde çözüm olarak kişilerin isteklerini sırayla yapma biçiminde belirlediler. Yani dedelerinin bir gün birinin bir gün diğerinin odasında kalmasını uygun gördüklerini yazdılar (A.G., 21.10.2014).

Araştırmacı aynı etkinliğe ilişkin sınıf içerisinde genellikle aynı çözüm yolunun tercih edildiğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin çatışmaları çözmede herkesin istediğini sırayla yaparak isteklerin dikkate alınabileceğini düşündükleri söylenebilir.

Çatışma çözme sürecinde çözüm yolu olarak genellikle barışçıl yolların çözüm sürecinde kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden yalnızca bir tanesi şiddete başvurma ile ilgili örnek vermiştir. Ancak sınıf içerisinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin zaman zaman şiddete başvurmayı da bir yol olarak seçtikleri görülmüştür.

Çatışmaya Verilen Tepkiler

Öğrencilerin çatışma yaşadıklarında farklı tepkiler verebilecekleri ortaya çıkmıştır. Çatışma sırasında verilen bu tepkiler Şekil 25’te gösterilmiştir:



Şekil 25. Çatışmaya Verilen Tepkiler

Şekilde görüldüğü gibi, öğrencilerin çatışma karşısında umursamama, küsmeye, uyarma, ağlama, kaygılanma, kızma, üzülme ve ortamdan uzaklaşma gibi tepkiler verdiği ortaya çıkmıştır.

Çatışma karşısında bazen *umursamama* tepkisini veren Ali görüşünü şöyle açıklamıştır:

Hangi durumlarda mesela şey nasıl desem birisi mesela nasıl söylesem anlatamıyorum. Umursamıyorum çünkü bazı konuları şeyleri... Mesela şey yapıyorum. Arkadaşım bana [beni] arkadan dürtüyor sürekli onu umursamıyorum (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali yapılan görüşmede bazı durumlarda umursamama tepkisini verdiğini arkadaşının onu dürtmesi örneğini vererek açıklamıştır. Öğrencilerden Neslihan ise bu durumu soy ağacınızı sunarken dalga geçilmesi örnek durumunu içeren öğrenme materyalinde umursamama tepkisini vereceğini şöyle yazmıştır:

Onu dikkate almazdım. Ödevimi sunmaya devam ederdim (Neslihan, Ö.M. 9).

Neslihan sınıf içerisinde ele alınan bu öğrenme materyalinde verilen örnek durum karşısında bir şey olmamış gibi ödevini sunmaya devam edeceğini belirtmiştir. Aynı materyalde Cankat ise tepkisini şöyle açıklamıştır:

Hiç aldırmazdım. Çünkü ne demişler gülme komşuna gelir başına (Cankat, Ö.M. 9).

Cankat bu durum karşısında hiçbir davranışta bulunmayacağını açıklamıştır. Yaşanılan çatışma karşısında öğrencilerin umursamama davranışını genellikle alay etme karşısında sergiledikleri söylenebilir.

Yaşanılan çatışmalarda *küsmeyi* bir tepki olarak ele alan öğrencilerden Hülya anekdot kaydında şöyle anlatmıştır:

O gün kuzenlerim bize gelmişti. Ben de yeni alınan oyuncağımla oynuyordum. Kuzenim bakarken oyuncağıma kırdı. Yeni olunca neden kırdığını sordum. O da bana güldü. Ben de ona küsmüştüm (Hülya, A.K.).

Oynadığı bir oyun sırasında oyuncağının kırılması sonucu kuzeninin ona gülmesi karşısında Hülya da ona küserek tepki verdiğini açıklamıştır. Şule ise anekdot kaydında küsmeye şu şekilde yer vermiştir:

Bir gün eve misafir gelecekti. Ben de parfüm sıktım. Anneannem o parfümü sevmiyordu. Sıkınca bana kızdı. Ben de o bana kızınca ona küstüm (Şule, A.K.).

Şule karşı tarafın istemediği bir olayı yapmış, karşı taraf tepkisini kızarak vermiş ve o da bu durum karşısında küsmeyi tercih etmiştir. Küsmenin bir tepki olarak verilebileceğini öğrencilerden Nedim, Ayşe'nin Tom'la renginden kaynaklı alay etmesi karşısında tepkisini ele alan öğrenme materyalinde şöyle ifade etmiştir:

Ayşe'ye kesinlikle küserdim. Çünkü alay etmek kötü bir şey (Nedim, Ö.M. 2).

Bir alay etme konusunu içeren örnek durum karşısında Nedim, tepkisini küserek vereceğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar ve etkinlikler sırasındaki

verdikleri tepkileri düşünüldüğünde karşı tarafın davranışlarına göre küsmeye tepkisini verebilecekleri söylenebilir.

Yaşanılan çatışmalar karşısında *uyarma* tepkisini veren Ece bunu ders kapsamında getirdiği kirmanı arkadaşının izinsiz alması örnek durumunu içeren öğrenme materyalinde şöyle ifade etmiştir:

Arkadaşımı nazikçe uyarırım, ondan oynamamasını rica ederim (Ece, Ö.M.9).

Ece arkadaşının kendisine ait eski bir kültürel öğeyi izinsiz alması karşısında onu uyaracağını ifade etmiştir. Aynı öğrenme materyaline Aslı ise şunu yazmıştır:

Ben onu uyarırım. O kirmanın değerli bir eşya olduğunu söylerim (Aslı, Ö.M. 9).

Verilen etkinlikte kirmanın kendisi için değerli bir eşya olduğunu belirten Aslı da arkadaşını uyaracağını ifade etmiştir.

Yaşadığı bazı çatışmalar karşısında *ağlama* tepkisinde bulunacağını belirten Ali ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Hangi durumlarda mesela benimle dalga geçildiğinde. Bana kötü söz söylendiğinde ağlayasım geliyor (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali, yapılan görüşmede kendisi ile alay edildiğinde ve ona karşı kötü sözler söylendiğinde ağlayabileceğini belirtmiştir.

Yalnızca Nuray yaşadığı bazı çatışmaları *kaygılanma* ile karşıladığını tuttuğu anekdot kaydında şöyle belirtmiştir:

Bugün bu sorunu çözerken çok garip bir duygu yaşadım. Çünkü bir yandan sevinip bir yandan kaygılanıyordum. Çünkü ya yanlış yaparsam da sorun çözülmezse diye düşünüyordum. Yani çok değişik ve garipti (Nuray, A.K.).

Nuray yazdığı anekdotta yaşadığı çatışma karşısında bulduğu çözüm yolunun onu kaygılandırıldığını belirtmiştir. Bu kaygıyı yaşamasının nedeni olarak da bulduğu çözüm yolunun yanlış olma olasılığını göstermiştir.

Çatışmaya verilen tepkiler arasında *kızmayı* ele alan öğrencilerden Efe görüşünü şöyle belirtmiştir:

Bir de kızgınlık oluyor. Yani öyle düşün şey oluyor. Ödevimi yaptığım zaman hemen annem diyor ki ödevini bitirdikten sonra hemen okumaya başla diyor. Okuyorum okuduktan sonra hemen annem bir tane daha oku deyince ben biraz sinirlenmiş oluyorum (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe kendisinden beklenenleri yerine getirdikten sonra bir yenisinin istenmesi durumunda kızgınlık hissettiğini ifade etmiştir. Efe, annesiyle yaşadığı bu çatışma durumu karşısında sinirlendiğini de eklemiştir. Diğer bir öğrenci Ali ise yaşadığı kızgınlığı şöyle dile getirmiştir:

Mesela arkadaşım beni iğrendiriyor, mesela az önce sınıfta da oldu. İşte bilmem kalemini ağzına falan sokuyor bana sürmeye çalışıyor onda ben acayip şekilde sinirlenirim çünkü ben annem de titiz benim. Bana titizliği öğretti. Her zaman titiz ol dedi. Ben de artık valla iğrenç bir şeye hiç yaklaşamıyorum (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali yapılan görüşmede kendisinin hoşlanmadığı hareketlerin yapıldığı durumlarda kızgınlık yaşayabileceğini belirtmiştir. Bu durumu ise yaşadığı bir örnekle anlatmıştır. Bulut kızgınlık yaşayabileceği bir durumu soy ağacını tanıtırken öğrencilerin alay etmesini içeren öğrenme materyalinde şöyle anlatmıştır:

Kızarım. Çünkü benimle ve fotoğraflarımla alay edemez (Bulut, Ö.M. 9).

Bulut verilen öğrenme materyalinde arkadaşlarının kendisiyle alay edemeyeceğini belirterek kızacağını belirtmiştir. Bulut yaşadığı bir olayı ise anekdot kaydında şöyle açıklamıştır:

Bir hafta önce bahçede top oynarken benim yüzüme top geldi. Ben de sinirlendim. Çünkü bana bir şey söylememişt. O yüzden kızarak verdim tepkimi (Bulut, A.K.).

Bulut yazdığı bir anekdotta, arkadaşının yaptığı hareket sonrasında kendisine bir şey söylememesinden kaynaklı kızacağını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar karşısında kendilerini sinirlendiren durumlarda kızgınlık yaşadığı söylenebilir.

Yaşadığı çatışmalar sonucunda *üzüldüğünü* belirten Tarık bunu görüşlerinde şöyle ifade etmiştir:

Ben çatışma yaşandığında normalde böyle üzülüyorum, ağlayacakmış gibi duygularım harekete geçiyor. Sonra hiç kızmıyorum böyle çatışma yaşadıktan sonra hiç böyle o kadar dövecek gibi kızmıyorum (Tarık, Ö.G., 01.12.2014)

Yapılan görüşmede Tarık yaşadığı çatışmalarda üzüleceğini belirtmiştir. Mehtap ise arkadaşının kendisine ait çini işi tabağı kırması örnek durumunu içeren öğrenme materyalinde tepkisini şöyle ifade etmiştir:

Çok üzülürüm. Kültürümüze ait bir şey olduğunu söylerim (Mehtap, Ö.M. 9).

Mehtap arkadaşının kendisine ait olan bir tabağı kırmasına üzüleceğini ifade etmiştir. Aynı öğrenci sunduğu soy ağacıyla arkadaşının dalga geçmesine de üzüleceğini şöyle belirtmiştir:

Çok üzülürüm. Dalga geçmenin kötü bir şey olduğunu söylerim (Mehtap, Ö.M. 9).

Mehtap, öğrenme materyalinde verilen her iki durum için de üzüleceğini ifade etmiş ve karşı tarafa yaptığıının kötü bir şey olduğunu söyleyeceğini belirtmiştir.

Yaşanılan çatışmalar karşısında *ortamdan uzaklaşma* biçiminde tepki veren öğrencilerden Selen bunu görüşlerinde şöyle açıklamıştır:

Ben mesela arkadaşlarımla çatışma yaşayınca böyle hemen oradan böyle ayrılırım. Ya dedikleri mesela oynamayacağım seninle çok gıcıkısın, mızıkçısın dediklerine aldır mıyorum öyle (Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Yapılan görüşmede Selen çatışma yaşadığında o ortamdan ayrılacağını ifade etmiş; böylece söylenenlere aldır mayacağını belirtmiştir. Diğer bir öğrenci Nuray ise bunu yapılan görüşmede şöyle açıklamıştır:

Sinirlenirsem hani birilerine zarar vermeyeyim diye boş yerlerde gezerim. Kimse olmasın, onlarla birlikte olmayayım da onlara zarar vermeyeyim diye. Onlardan uzak bir yerlerde hatalarımı düşünmeye başlarım ya ben hata yaptıysam, onların hatasını düşünürüm. Mesela hani onlardan kaçmak gibi değil de onların yanında olmayı isterim ama onların yanında olamam çünkü onlar benimle kavga etmiştir ve beni yanlarında istemiyorlarsa benim onlara karşı yapacak bir şeyim yok (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Nuray, yaşadığı çatışmalarda ortamdan uzaklaşmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Çatışma yaşadığı kişilere zarar vermemek için ortamdan uzaklaşma tepkisinde bulunan Nuray, böylece hatalarını düşünebileceğini de eklemiştir. Hülya iki sınıfın futbol maçındaki kavgasını içeren öğrenme materyalinde ortamdan uzaklaşmaya ilişkin yanıtını şöyle açıklamıştır:

Mehmet ve Çetin'i birbirlerinden uzaklaştırırlar. İkisi de sakinleşince yine konuşurlar. Bu durumda kavga büyümmez (Hülya, Ö.M., 10).

Hülya yapılan sınıf içi etkinlikte belirtilen öğrenme materyalinde kişilerin birbirlerinden uzaklaşması ile sakinleşebileceklerini ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak onların ortamdan uzaklaşmayı öfke kontrolünü sağlamak için tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin çatışma karşısında genellikle üzülme, kızma, ağlama, kaygılanma gibi daha çok duygusal tepkilerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çatışmalar karşısında verdikleri bu tepkilerin nedenlerini kendi özelliklerini de dikkate alarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri bu tepkilerin yaşadıkları çatışmaların konusuna göre değiştiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Deneysel süreç kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen çatışma çözme becerisi ölçeği uygulanmıştır. Öntest-sontest olarak uygulanan ölçek verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş; bu nedenle nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre öğrencilerin çatışma çözme becerisi ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18.

Deneklerin Öntest-Sontest Puanları

Denek	Öntest	Sontest
Yener	70	73
Beren	71	81
Cankat	77	84
Nuray	78	87
Şenay	77	80
Eymen	63	68
Mete	77	82
Bulut	76	87
Taner	58	77
Ece	71	80
Şule	77	78
Doruk	77	79
Nisa	74	83
Tahsin	67	70
Nedim	79	81
Neslihan	80	80
Efe	52	85
Selen	60	82
Buse	76	65
Hülya	76	81
Sevcan	75	77
Mustafa	59	80
Tarık	65	77
Yasemin	79	81
Aslı	54	76
Banu	72	78
Okan	81	86
Yağız	78	85
Bengü	73	83
Ali	72	81
Mehtap	77	84
Arzu	79	79
Metin	77	79
Ortalama	72	79

Çizelge görüldüğü gibi, araştırmada deneklerin aldığı öntest puanları 52 ile 81 puan arasında değişiklik göstermektedir. Sontest puanları ise 65 ile 87 puan arasında değişiklik göstermektedir. Öntest puanlarının ortalaması 72 iken, sontest puanlarının ortalaması 79'dur. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan öğretimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19.

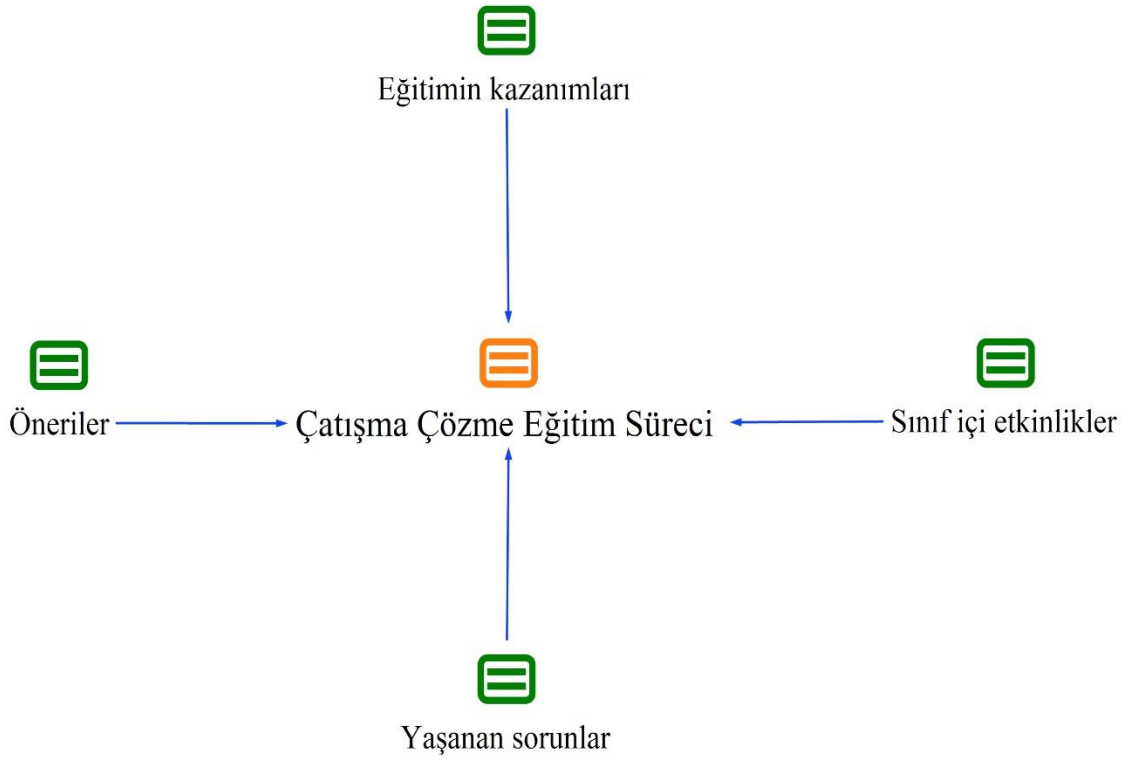
Çatışma Çözme Ölçeğinden Alınan Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	1	24.50	24.50	4.38*	.000
Pozitif sıra	30	15.72	471.50		
Eşit	2				
*Negatif sıralar temeline dayalı					

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerin çatışma çözme becerisi ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($z=4.38$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde verilen eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Çatışma Çözme Eğitim Sürecine Yönelik Bulgular

Araştırmanın amaçlarından biri Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen eğitim sürecini ortaya koymaktır. Bu kapsamda video kayıtları, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, etkinlikler sırasında kullanılan öğrenme materyalleri ve araştırmacı günlüğü analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kapsamında Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen eğitim süreci Şekil 26’da verilmiştir.

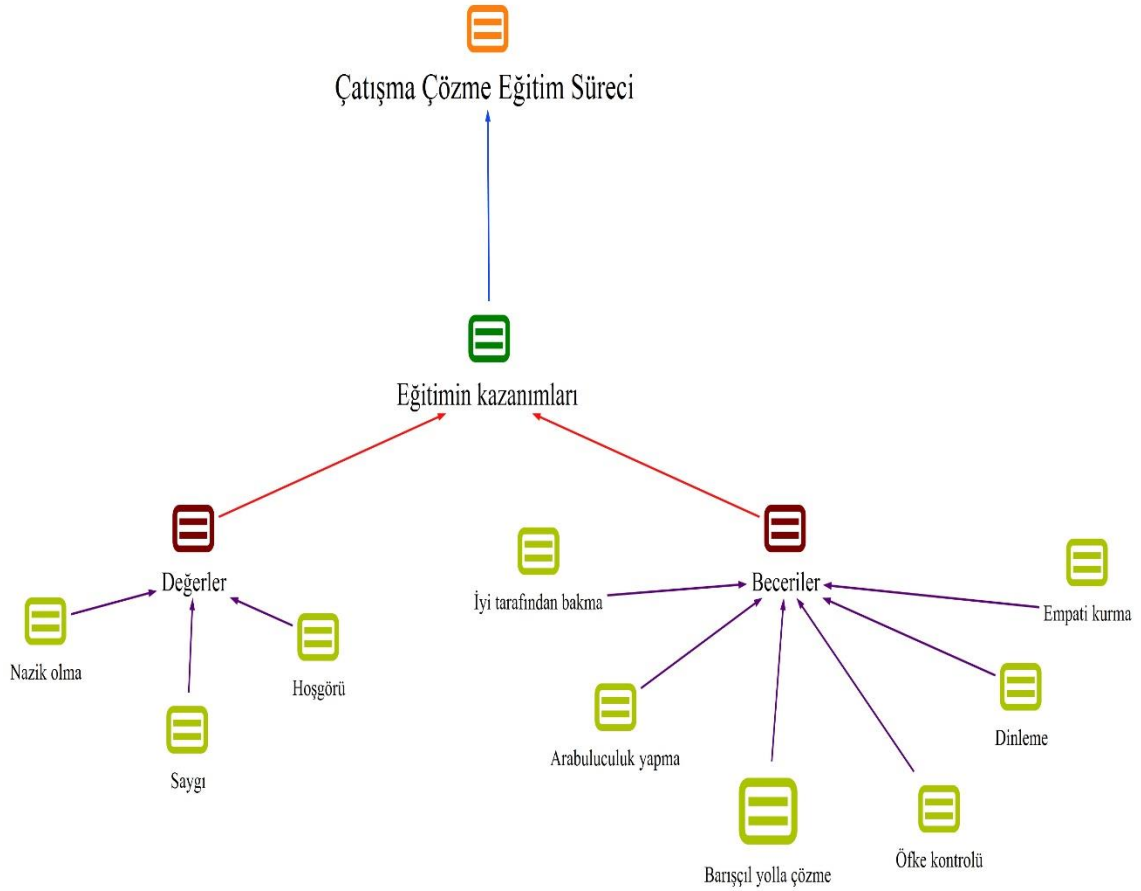


Şekil 26. Çatışma Çözme Eğitim Süreci

Şekilde görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen çatışma çözme eğitim süreci eğitimin kazanımları, sınıf içi etkinlikler, yaşanan sorunlar ve öneriler temaları altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında eğitim sürecinde sınıfta öğrencilere kazandırılanlar, sınıf içerisinde yapılan etkinlikler, bu etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve buna ilişkin getirilen çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Eğitimin Kazanımları

Öğrenciler ve sınıf öğretmenin gerçekleştirilen eğitim kapsamında birtakım kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen bu eğitim kazanımları Şekil 27’de gösterilmiştir:



Şekil 27. Eğitimin Kazanımları

Şekilde görüldüğü gibi, gerçekleştirilen eğitim sürecinde öğrencilerin değerler ve beceriler bağlamında bir takım kazanımlara ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler değerler boyutunda nazik, saygılı ve hoşgörülü olmayı kazanırken; beceriler boyutunda iyi tarafından bakma, arabuluculuk yapma, barışçıl yolla çözme, öfke kontrolü, dinleme ve empati kurma becerilerini kazanmışlardır.

Değerler boyutunda *nazik olmayı* kazandığını ifade eden Ali bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

... bana arkadaşlarıma kaba olmamam gerektiğini, bana arkadaşlarıma kaba olmamam gerektiğini ve insanlara iyi davranmam gerektiğini öğretti (Ali, Ö.G.,04.11.2014).

Gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda yapılan görüşmede Ali, bireylere iyi ve nazik davranmayı öğrendiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci Selen ise bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Nazik olmayı öğrendim, kibar olmayı öğrendim. İnsanların ufak hatalar yapabileceğini öğrendim. Ondan sonra nasıl diyeyim arkadaşlarımda da tepkisi olduğunu öğrendim (Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Yapılan görüşmede Selen bu eğitim sonucunda, insanların yaptıkları hatalar karşısında bile nazik davranmayı öğrendiğini açıklamıştır. Öğrencilerin nazik olmayı çatışma çözümünde önemli bir davranış olarak gördükleri söylenebilir.

Öğrencilerden Nuray verilen eğitim sonucunda edindiği *saygılı olmaya* ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Günlük yaşamımda arkadaşlarımla daha doğrusu çevremle olan çatışmalarımda onlara saygı göstermem onların bana ne dediğini iyi dinlemem gerektiğini anladım (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Nuray yaşadığı çatışmaların çözümünde kişilere saygılı olması ve onların görüşlerini dinleyerek çatışmaları ele alması gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni ise *saygılı ve hoşgörülü olmayı* birlikte ele alarak şu ifadelerle yer vermiştir:

Hoşgörülü davranma, ufak tefek şeyleri büyütmeme, saygı gösterme, büyüğüne küçüğüne işte birey olma başlı başına birey olma zaten bu özelliklerin bu özelliklerin hepsini barındırması gerekir. Öğrenciler bence bu dersler sonucunda bunları kazanmıştır. (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni yapılan görüşmede her bireyin sahip olması gereken saygılı ve hoşgörülü olmaya değinerek öğrencilerin bu değerleri kazandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenin yaşanan çatışmalarda karşı taraftaki bireylere önem vermenin bir göstergesi olan bazı değerlere sahip olmayı vurguladıkları söylenebilir.

Yapılan görüşmede Mustafa beceriler kapsamında olaylara *iyi taraftan bakabilmeyi* şöyle ele almıştır:

... her şeye güzel taraftan bakılabilir, güzel çözülebilir ve sakin olunabilir bunlar... akıllı her şeye güzel taraftan bakılabilen, çatışmaları çözebilir. Yani arkadaşlarıma yardım etmeye çalışırım, onları da düşünerek karar veririm (Mustafa, Ö.G., 02.12.2014).

Mustafa yapılan görüşmede, verilen eğitim sürecinde her şeye iyi tarafından bakma özelliği kazandığını belirtmiş, bu özelliği arkadaşlarına yardım etme ile ilişkilendirerek açıklamıştır.

Kazandığı beceriler arasında *arabuluculuk* yapmayı vurgulayan Ali bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Günlük yaşamımda mesela ben tek kendi yaşadığım çatışmaları çözmeye yönelik şey yapmam başkalarının çatışmasını da çözmeye şey yaparım uğraşırım. Mesela Şenay arkadaşım öyle hep başkalarının çatışmalarını çözer, ben de hep öyle yapmayı severim. O kadar (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali yapılan görüşmede yalnızca kendi çatışmalarını çözmeyeceğini, bu konuda başka arkadaşlarına da yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu becerinin önemini bir arkadaşının davranışlarını örnek göstererek desteklemiştir. Bulut, anne ve babasının devlet okulu mu özel okul mu ikileminde kaldığı örnek durumu içeren öğrenme materyaline arabuluculuk yapmaya ilişkin şunları yazmıştır:

Anne ve babama durun kavga etmeyin diyerek araya girerim. Onların bu konudaki sorunlarını ben çözmeye yardımcı olurum. Onlara bu konuda kararı ben kendim vermeliyim. Ben özel okula gitmek istiyorum deyip aralarını bulmaya çalışırım (Bulut, Ö.M. 13).

Bulut etkinlikte verilen örnek durumda çözüm sürecini arabuluculuk yaparak gerçekleştirebileceğini açıklamıştır.

Eğitim süreci sonunda kazandığı becerilerden *barışçıl yolla çözüme* vurgu yapan Ali bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Bana neler kazandırdı. Nasıl çözeceğimi kazandırdı. Mesela eskiden kardeşimle çatışma yaşıyorum dedim. Bunları hep kavga ederek çözüyordum. Şimdi ortak çözümü öğrendim. Böylelikle bana bir faydası oldu (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Yapılan görüşmede Ali, önceden yaşadığı çatışmaları kavga ederek çözdüğüne dikkat çekerek şimdi ortak çözüm bulmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle Ali, şiddete başvurmak yerine barışçıl yollarla çözüm sürecini öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden Nuray ise buna yönelik görüşünü şöyle açıklamıştır:

Bu Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinden sonra artık çatışma yaşadığımızda kendi aramızda çözmeyi öğrendik. Bu da çok güzel bir şey. Başka arkadaşlarım olursa yani başka arkadaşlarımla da olursa kendim çözerim. Bu da bence birinin araya girmesinden daha iyi (Mehtap, Ö.G., 01.12.2014).

Mehtap, Sosyal Bilgiler dersinde yapılan çalışmalardan sonra çatışmaları çözmeye başka birine gereksinim duymamayı öğrendiğini ve kendi başına çözüm üretebilme becerisi edindiğini ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci Sevcan ise barışçıl yollarla çözüm becerisini kazandığına ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

Hani arkadaşlarımla kavga ederek, bağırarak değil de onlara konuşarak onlarla konuşarak çatışmalarımı çözebileceğimi öğrendim. Küçük bir kavgayı aslında büyütmemiz gerektiğini öğrendim (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Sevcan arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaları kavga etmek yerine iletişim kurarak çözmeyi öğrendiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak Doruk da şöyle bir görüş belirtmiştir:

Arkadaşlarımla mesela tartıştığımızda onların sinir olduğunu, benim de sinirlendiğimi ama onun güzel bir şekilde çözümlenebileceğini anladım. Çatışmaların yaşandığını ama onların güzel bir şekilde çözümlenmesi ve çok büyümeden işte hallolmasını öğrendim. Kavga etmeden, düzgünce, yol bularak, düşünerek ya da başkalarına söyleyerek... (Doruk, Ö.G., 28.11.2014).

Doruk görüşmede, kişilerin birbirlerine sinirlense dahi çatışmaların barışçıl biçimde çözülebileceğini öğrendiğini belirtmiştir. Barışçıl çözüm yollarını ise şiddete başvurmadan konuşma, düşünme ve başkalarına söyleme olarak ele almıştır. Öğrencilerin yapılan etkinliklerden sonra kavga etmek yerine iletişim kurmayı bir çözüm yolu olarak benimsedikleri söylenebilir.

Öğrencilerden biri Cankat kazandığı beceriler arasında *öfke kontrolüne* ilişkin olarak şunları ifade etmiştir:

Böyle sinirime hakim olmam gerekir, kendime hemen o kişiye dövmemem gerekir, eğer döversem zaten bu bana iyi bir şey katmaz (Cankat, Ö.G., 25.11.2014).

Cankat, karşı taraftaki kişiye şiddet uygulamaması ve sinirine hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak başka bir öğrenci olan Sevcan ise görüşünü şöyle açıklamıştır:

Hani önceden bağırdım, çağırırdım hani şimdi bu derslerden sonra niyeyse bir yumuşama oldu. Kardeşime bile artık bağırmıyorum, hani, çok sinirlenirsem kendimi tutamayınca bağıyorum. Önceden sürekli bağıryordum (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Yapılan görüşmede Sevcan Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinliklerden sonra öfkesini kontrol edebildiğini ve bunu bağırmadan konuşarak sağladığını ifade etmiştir. Bulut ise bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Ya öğretmenim arkadaşlarımla konuşurken sakince konuşuyorum, onu öğretti, sonra bağırmadan konuşuyorum. Özür diliyorum işte, o zaman da barışıyoruz onu öğrendim (Bulut, Ö.G., 28.11.2014).

Bulut da yapılan görüşme de Sevcan'a benzer biçimde artık bağırmadan sakince konuşmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Öfke kontrolüne ilişkin olarak sınıf öğretmeni ise şunları aktarmıştır:

Bir kere sakinlik kesinlikle çok önemli. Öfke kontrolü çok önemli. Mutlaka birey olarak herkesin anlaşmazlık yaşadığı durumlar olabilir. Bu anlaşmazlıklarda fevri hareketlerden kaçınmak lazım. Yani bir de oturup biraz düşünmek lazım, ben nerede hata yaptım, nerede yanlışım var, bu yanlışımı nasıl düzeltebilirim. Konuşmadan önce, o öfkeli olduğun anda konuşmadan önce susup bir sakinleşip ondan sonra konuşmak bu çok önemli çatışma çözmede artık sanırım bu şeylerde büyük bir yol kat ettik diye düşünüyorum... Davranışlarını kontrol etme, öfke kontrolü. Bunlar çok önemli. Bu öfke kontrolünü kazanması büyük anlamda gelişti diye düşünüyorum ben. Çünkü daha önceden sinir şeyleri geçirebiliyordu çocuk ya ben haklıyım. Arkadaşlarım benim üstüme geliyorlar, bana iftira atıyorlar falan derken, artık öfkesini kontrol edip, sakin olabilme, sakinliğini koruyabilme ve sakin düşünebilme becerisi kazandı diye düşünüyorum ben (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Yapılan görüşmede sınıf öğretmenin öncelikle çatışmaların barışçıl olarak çözümlenmesinde öfke kontrolünün ne kadar önemli olduğuna değindiği görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni, bu görüşlerine kişilerin kendi hatalarının farkına varması gerektiğini de eklemiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin yapılan eğitimlerden sonra öfkesini kontrol edebildiklerini belirtmiştir.

Bunlara ek olarak sınıf öğretmeni kazanılan beceriler arasında *dinleme* becerisine ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Dinleme yoktu birbirlerini dinleme ya da neden kırıldıklarını neden çatışma yaşadıklarını düşünmeden herkes kendini haklı görüyordu ve çatışma giderek büyüyordu. Etrafındaki kişileri de kapsıyordu. Sonra bu etkinlikleri yapmaya başladıktan sonra artık çocuklar kendi davranışlarını kontrol etmeye ve birbirleriyle konuşarak anlaşmaya birbirlerini dinlemeye başladılar. En önemlisi de o zaten (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni eğitim süreci sonunda yapılan görüşmede önceden öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda yalnızca kendilerini haklı gördüğünü belirtmiştir. Öğretmen sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden sonra artık öğrencilerin birbirlerini dinleme becerisi kazandığını vurgulamıştır. Sınıf öğretmenin çatışmaların çözümünde ve onların büyümemesinde öfke kontrolü kadar birbirini dinlemenin de önemli olduğunu vurguladığı söylenebilir.

Ayrıca sınıf öğretmeni yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin *empati becerileri* kazandığına ilişkin olarak şunları ifade etmiştir:

Empati kurmaya başladılar. Ben olsaydım onun yerinde şöyle davranırdım ben olsaydım böyle yapardım ya da düşüncelerimi açıkça söylerdim, kırıldıysam belli ederdim arkadaşına bu davranışımın yanlış olduğunu söylerdim. Hani küsüp gitmezdim diyorlar. Şimdi önceden küsme çok fazlaydı. O beni dışladı, küstü işte ben de ona küserim o zaman diye bir gruplaşma meydana geliyordu. Yani bu gruplaşmaları çözmeye başladık artık empati kurmaları gelişti (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmenin yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerde empati becerilerinin geliştiğini onların kullandıkları “ben olsaydım” ifadelerine dayandırarak belirttiği görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni öğrencilerde empati becerisinin gelişmesiyle gruplaşmaların azaldığını ifade etmiştir. Bu beceriyi kazandığına ilişkin olarak Şule ise bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

Başka insanların duygularını fark ettim. Onların da bir şeye üzüldüğünü, sevindiğini fark ettim, anladım. Kendimi koyabildim yerlerine (Şule, Ö.G., 02.12.2014).

Şule çevresindeki kişilerin de duygularını anladığını belirtmiştir. Buna ek olarak kendisini onların yerine koyabildiğini ifade etmiştir. Bu durumda gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak çatışma çözümünde karşı tarafı anlamamanın önemli olduğu ve yapılan eğitim sonucunda öğrencilerin bu becerileri kazandığı söylenebilir.

Çatışma çözme sürecine ilişkin olarak yapılan eğitimler sonucunda öğrenciler ve sınıf öğretmeni birtakım değer ve becerilerin kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Bu eğitim sürecine ilişkin olarak sınıf öğretmeni daha önceki gözlemlerine de dayanarak öğrencilerin çatışmaları çözümünde dinleme, empati kurma ve öfke kontrolünü sağlama gibi becerilerle hareket ettiklerini ifade etmiştir.

Sınıf İçi Etkinlikler

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içerisinde birçok etkinliğe yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersinin bu konudaki önemini şöyle açıklamıştır:

... Sosyal Bilgiler dersi hayatın kendisini anlatan bir ders. Hayatın içinde de mutlaka çatışma yaşıyoruz. Toplum olarak da böyle öğrenciler olarak böyle. Sosyal Bilgiler dersi konu şeye bu çatışma çözme becerileri kazanılmasında en önemli ders diye düşünüyorum. Çünkü Sosyal dersi hayatın kendisi zaten. Yaşadıklarımız yaşıntılarımızdan alınan konularla ilerleyen bir ders olduğu için çatışma çözme becerileri de bu derste uygundur.

Sınıf öğretmeni, Sosyal Bilgiler dersinin yaşamın içinden bir ders olma özelliğine vurgu yaparak çatışma çözmeye yönelik yapılan etkinlikler için uygun bir ders olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise bu derste yapılan etkinliklerin tümünü beğendiği ve hoşlanmadıkları etkinlik olmadığını şu görüşlerle açıklamışlardır:

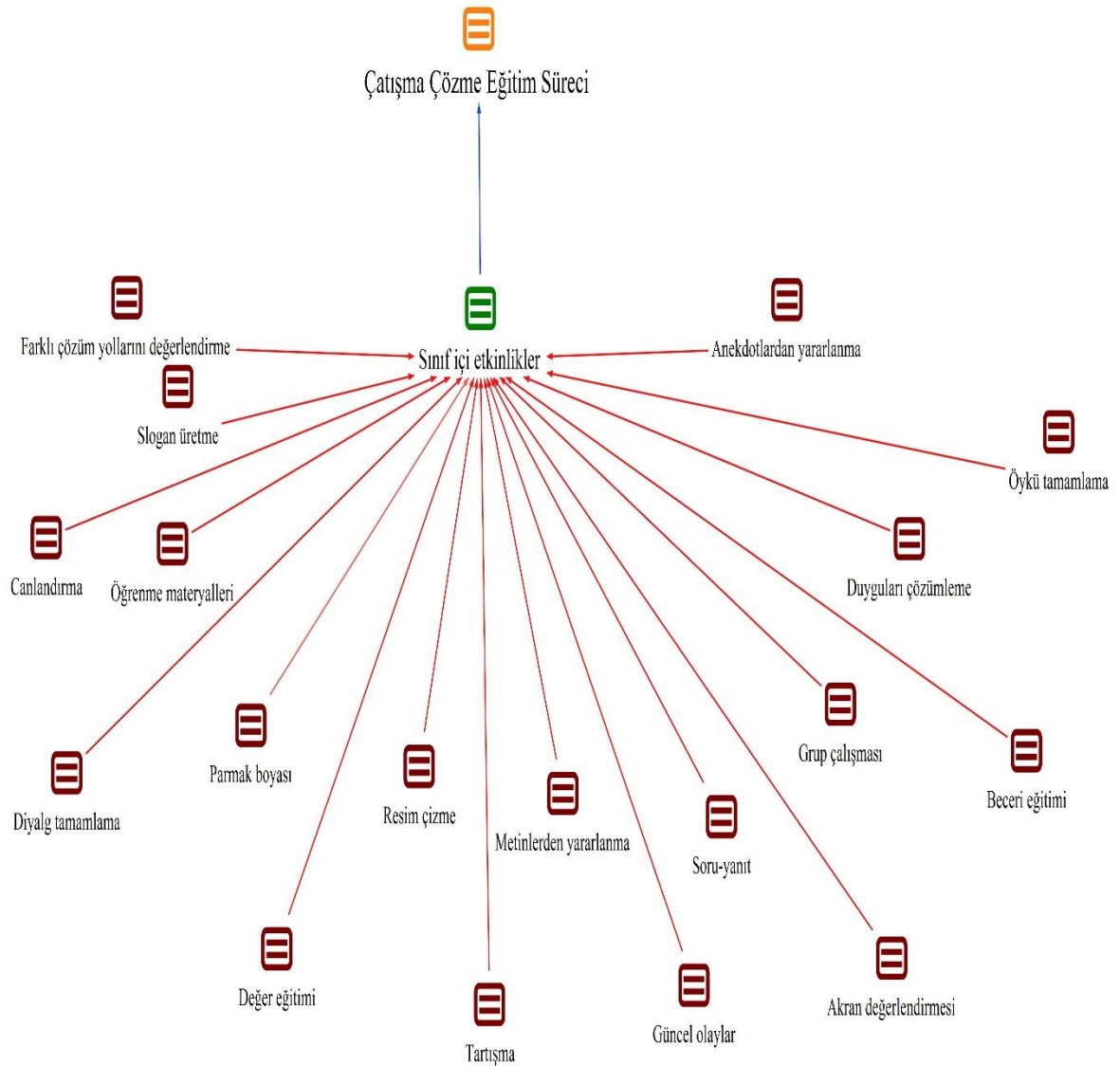
Bence dört dörtlük derslerdi. Hepsini çok beğendim (Yasemin, Ö.G., 02.12.2014).

Çok güzeldi, eğlenceliydi... çünkü resim yaptık, yapıştırma yapıştırdık, neşeli etkinlikler yaptık (Mustafa, Ö.G., 02.12.2014).

Yaptığımız bu etkinlikler beni o kadar çok etkiledi ki şimdi birçok arkadaşımın sizin anlattığınız gibi birçok arkadaşımın artık daha güzel tepkiler de verebiliyorum. Ailemde yine değişiklikler oldu. Ondan sonra hayatımda şeyi anladım ben yani çatışmaların hayatımızdaki yerini anladım (Selen, Ö.G., 28.11.2014).

Açıkçası çok yani hoşuma gitmeyen bir etkinlik yoktu. Çünkü hepsi benim ve başka arkadaşlarım için bence çok böyle iyiydi. Davranışları için benim davranışlarım için çok iyiydi. O yüzden sevmediğim bir etkinlik olmadı (Mehtap, 01.12.2014).

Öğrenciler sınıf içinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan bu etkinliklerin tümünü eğlenceli ve keyifli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunu öğrencilerden biri resim yapma gibi yapılan etkinliklerle açıklarken, bir diğeri davranışlarında değişikliğe neden olması ile açıklamıştır. Bu kapsamda sınıf içinde yapılan etkinlikler Şekil 28’de gösterilmiştir.



Şekil 28. Sınıf İçi Etkinlikler

Şekilde görüldüğü gibi, sınıf içerisinde farklı çözüm yollarını değerlendirme, slogan üretme, canlandırma, öğrenme materyalleri, diyalog tamamlama, parmak boyası, değer eğitimi, resim çizme, tartışma, metinlerden yararlanma, güncel olaylar, soru-yanıt, akran değerlendirmesi, grup çalışması, beceri eğitimi, duyguları çözümleme, öykü tamamlama ve anekdotlardan yararlanma etkinliklerine yer verilmiştir.

Bu kapsamda *farklı çözüm yollarını değerlendirmeye* ilişkin sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen: Şimdi birçok farklı örnek dinledik değil mi? Burada farklı çözüm yolu ne vardı?

Taner : Öğretmenim Doruk arkadaşımız annesine şikâyet ederek çözdü.

Eymen : Yağız ile kardeşi birbirine anlatarak çözmüş (V.K., 16.10.2014/09.50-10.28).

Diyalogda görüldüğü gibi, öğrenciler aynı örnek duruma ilişkin olarak farklı çözüm yolları üretmişlerdir. Öğretmen ise bu çözüm yollarını öğrencilerin bulmalarını istemiştir. Sınıf içerisinde farklı çözüm yollarını değerlendirmeye ilişkin geçen başka bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Şimdi birinci sonucun canlandırmasını değerlendiriyoruz. Sizce bu nasıl bir sonuç? Aralarındaki anlaşmazlık çözümlenmiş oldu mu?

Tarık : Olmadı.

Öğretmen : Neden?

Tarık : Çünkü Ali iki de bir ne diyorsun diyor. Hiç barışmaya niyeti yoktu.

Öğretmen : Evet. Bir de hiç nedenini açıklamadı dimi. Bu sonuç istenen bir sonuç mu?

...

Bulut : Bence hayır.

Öğretmen : Neden?

Bulut : Çünkü Ali hiç dinlemiyor, konuştuğunda ne diyorsun diyor. Bir de en sonunda gitti, kaçtı (V.K., 09.10.2014/ 18.16-19.48).

Öğretmen, yapılan bir canlandırma etkinliğinden sonra öğrencilerin ele alınan çözüme ilişkin tepkilerini sormuştur. Öğrenciler bulunan sonuca ilişkin olarak görüşlerini ortaya koymuş, öğretmen öğrencilere bu düşüncelerinin nedenlerini de sormuştur. Böylece öğrenciler, çatışma sonucunda ortaya çıkan çözümü farklı bakış açıları ile ele almıştır. Neslihan, Can'ın güreş maçına çıkacağı sırada Osman'ın onunla alay etmesi örnek durumunu içeren öğrenme materyalinde kendi seçtiği çözüm yolunu verilen diğer çözüm yollarını değerlendirerek şöyle ele almıştır:

4. şıkkı seçtim. Çünkü bu şık mantıklı geldi. Eğer öbür şıkları seçersem olay daha büyük olur. Mesela 3. şıkkı seçseydim daha kötü olurdu. Çünkü bu şıkta takım arkadaşlarını çağırmak diyor. Eğer takım arkadaşlarını çağırırsa olay büyüyebilir. Ama 4'te konuşmayı söylüyor. Diğerlerinde de olaylar büyüyebilir (Neslihan, Ö.M. 11).

Neslihan öğrenme materyalinde çözüm olarak seçtiği şıkkın sonucu ile diğer şıkların sonuçlarını kıyaslayarak değerlendirmiştir. Bu durumda öğrencilerin farklı çözüm yollarını değerlendirirken altında yatan nedenleri de ele aldığı söylenebilir.

Yapılan etkinliklerden *slogan üretmeye* ilişkin sınıfta geçen bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Bengü'nün sloganını dinliyoruz.

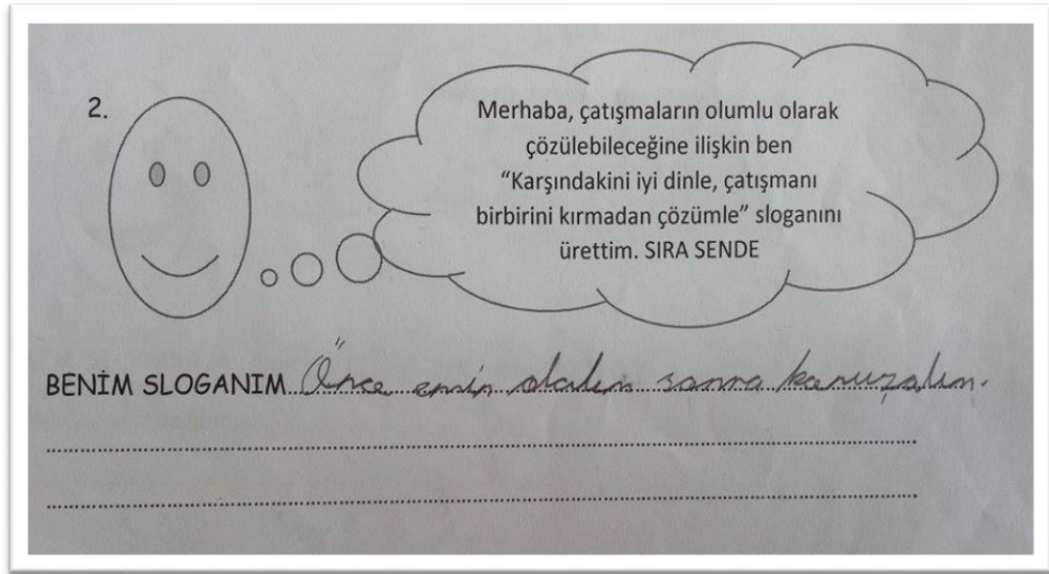
Bengü : Sürdür kavgayı çek cezanı. (V.K., 21.10.2014/02.38-02.59).

Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çatışmaya ilişkin kendi yazdıkları sloganları sunmalarını istemiştir. Bengü sloganında çatışmanın barışçıl olmayan yollardan çözüldüğünde ortaya çıkan sonucu ele almıştır. Hülya ise öğrenme materyalinde sloganını şöyle yazmıştır:

Önce emin olalım, sonra konuşalım (Hülya, Ö.M. 5).

Fotoğraf 10.

Ö.M.5



Hülya çatışma çözümüne ilişkin olarak sloganını iletişim becerisi üzerine yazmıştır. Şule ise verilen öğrenme materyalinde sloganını şöyle oluşturmuştur:

Kavga etme, arkadaşlarını kaybetme (Şule, Ö.M. 5).

Şule oluşturduğu sloganda çatışmanın şiddetle çözümlenmesinin olumsuz sonucunu ele almıştır. Bir diğer öğrenci ise bu etkinlik sırasında şöyle bir slogan bulmuştur:

Farklı düşünenler, farklı görünenler hep yaratır çatışma, bunlara saygı duy kötü davranma (Mehtap, Ö.M.5).

Mehtap ürettiği sloganda yaşanan çatışmaların nedenlerini de ele almış, çatışma çözüm sürecinde saygı duymaya da değinmiştir. Öğrenciler yazdıkları sloganlarda genelde olumsuz çözüm süreçlerinin sonuçlarına değinmişlerdir.

Sınıf içi etkinliklerden biri olan *canlandırmaya* ilişkin gerçekleşen diyalog şöyledir:

- Öğretmen : Özge ve Ali 4. sınıfa giden iki arkadaştır. Özge kızıl saçları olan boyu sınıftaki arkadaşlarına göre daha kısa bir öğrencidir. Ali bu nedenle Özge ye sürekli cüce demektedir. Özge bu durum karşısında çok üzülmemektedir. Ayrıca Ali ye de kızgındır. Ali ise Özge ye her cüce dediğinde mutlu olmaktadır. Özge diğer arkadaşlarının da cüce demeye başlamasıyla Ali'nin onlara baskı yaptığından şüphelenir. Özge bu durum karşısında Ali'yle konuşmaya karar verir. Anladınız mı?
- Sınıf : Evet.
- Öğretmen : Bu örnek olayımız. Ben şimdi olası üç sonuç yazdım, Özge'nin Ali'yle konuşmasına ilişkin. Şimdi bu sıradakilerden iki kişi benim yazdığım birinci sonucu canlandıracak (V.K., 09.10.2014/13.40-15.23).

Öğretmen, öncelikle fiziksel özelliklerin farklı olabileceğine ilişkin oluşturduğu örnek durumu açıkladıktan sonra sınıfı gruplara ayırmıştır. Her bir grubun yazılan üç sonucu canlandıracağını açıklamıştır. Böylece öğrenciler kendilerine verilen hazır diyalogları yüz ifadelerini de kullanarak canlandırmışlardır. Bu canlandırma anı Fotoğraf 11'de gösterilmiştir:

Fotoğraf 11.

Canlandırma Anı



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenciler verilen örnek duruma ilişkin sonuçları kâğıtlardan okuyarak canlandırma yapmışlardır. Bu sırada öğrenciler arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

Sevcan : Özge: Sen neden bana cüce diyorsun? Arkadaşlarımın neden bana cüce demesini istiyorsun?
 Bulut : Ali: Sen ne diyorsun seni anlamıyorum.
 Sevcan : Özge: Yeter artık. Bana cüce demen beni kızdırıyor.
 Bulut : Ali: Sana istediğimi söylerim. Bana bir şey yapamazsın. Senden korkmuyorum. Ayrıca umurumda değilsin.
 Nuray : Özge: Seni öğretmene şikâyet edeceğim. Senin için daha fazla üzölmeyeceğim.
 Bulut : Ali: Git istediğini yap. Bundan sonra sana cücenin yanı sıra dedikoducu da derim.
 Cankat: Sevcan'ın duyguları göründü sadece.
 Sınıf : Evet.
 ...
 (V.K., 09.10.2014/21.30-22.24).

Öğrenciler verilen kâğıtlardaki cümlelere dikkat ederek diyalogları okumuşlardır. Ancak öğrencilere kâğıtta yer alan cümlelere göre yüz ifadelerini kullanmalarının önemli olduğu da açıklanmıştır. Buna ilişkin olarak Cankat da yalnızca Nuray'ın ifadelerini yansıttığını belirtmiştir. Sınıf içerisinde canlandırmaya ilişkin gerçekleşen başka bir diyalog örneğı ise şöyledir:

Öğretmen : Önce kuklalarınızı tanıştırın.
 Mustafa : Benimkinin adı Arda.
 Mehtap : Benimkinin Antonia.
 Mustafa : Bence hamburger yemeliyiz.
 Mehtap : Bence köfte-makarna yiyelim. Çünkü köfte az da olsa yararlı.
 Mustafa : Olsun hamburgerin tadı çok güzel.
 Mehtap : Köfte makarnanın da güzel.
 Mustafa : Bence hamburger.
 Mehtap : Köfte-makarna neden yemeye gitmiyoruz.
 Mustafa : Ben sevmiyorum.
 Mehtap : Ben de sevmiyorum.
 Mustafa : Hamburger yiyelim.
 Mehtap : Ben sevmiyorsam nasıl yiyeceğiz.
 Mustafa : Bilmem ye.
 Mehtap : O zaman aynı masaya oturalım, ben bir yerden köfte makarna alayım, sen de hamburger al, aynı masada farklı yiyecekler yiyelim.
 Mustafa : Olur (V.K., 25.09.2014/32.18-33.37).

Gerçekleşen bu diyalogda öğrenciler parmak kuklalarını canlandırmaktadırlar. Öğretmen önce kuklaların tanıştırılmasını hatırlatmıştır. Öğrenciler yemek tercihlerinden kaynaklı yaşadıkları bir çatışma durumunda nasıl çözüme ulaşacaklarını kuklalar aracılığıyla canlandırmışlardır. Çatışmanın sonucunda Mehtap herkesin istediğı

yemeği yiyebileceği bir çözüme ulaşmış, arkadaşı da bunu kabul etmiştir. Gerçekleştirilen bu etkinliğe ilişkin olarak araştırmacı, günlüğünde şu ifadelere yer vermiştir:

Öğrenciler canlandırmaları yaparken çok büyük keyif aldılar. Eğlendiler. Bu çalışmalarını yaparken ve değerlendirirken eğlendiklerini ifade ettiler (A.G., 09.10.2015).

Araştırmacı, günlüğünde canlandırma etkinliğinin öğrenciler tarafından keyifle gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Sınıf içinde yapılan uygulamalarda öğretmen tarafından oluşturulan *öğrenme materyallerine* de yer verilmiştir. Bu materyallere ilişkin olarak Eymen görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Öğretmenim sizin fotokopileriniz hoşuma gidiyordu. Öğretmenim mesela şu bir arkadaşla bir arkadaş şey olmuştu bir fotokopide. Ali diye biri vardı, şiir okuyacaktı, okula gittiğinde hani tek bir oda vardı sessiz olan ikisi de aynı odada kalmak zorunda kalmıştı. O fotokopiyi beğendim mesela. Öğretmenim ya yani belki çatışma çözmemde daha şeyleri olacak yani, daha fazla sorunun nasıl çözüleceğini öğreneceğim mesela. Yani bilmediğim mesela bilmediğim bir sorun varsa nasıl çözeceğimi yani onun gibi şeyleri öğrenmeme yardımcı oldu fotokopiler (Eymen, Ö.G., 25.11.2014).

Eymen yapılan görüşmede verilen öğrenme materyallerinin kendisine çatışma çözme becerilerini kazandırdığını ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak Tarık da görüşünü şöyle açıklamıştır:

Sonra böyle okul ödevi diye siz fotokopi veriyordunuz. Onları biz dolduruyorduk. Onlardan birkaç tanesi de hoşuma gitmişti. Onlar böyle çatışma çözme yeteneğimi böyle geliştirecek şekildeydi. Ben onları çok sevdim. Bir de güzeldi ve böyle çatışmaların nasıl yaşanabileceğini gösteriyordu orada (Tarık, Ö.G., 01.12.2014).

Tarık yapılan görüşmede Eymen'in görüşüne benzer biçimde öğrenme materyallerinin çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Tarık bu öğrenme materyallerini doldurmayı hoşuna giden bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Yasemin ise öğrenme materyallerine ilişkin görüşü şöyledir:

Sizin bize verdiğiniz fotokopileri çok beğendim en çok...Neden çünkü sizin vermediğiniz bir şey yoktu. Mesela hani Ali'yle Ayşe çatışma yaşamış, mesela bir şey eksik kalmamış orada sürekli hepsini tamamlamışsınız (Yasemin, Ö.G., 02.12.2014).

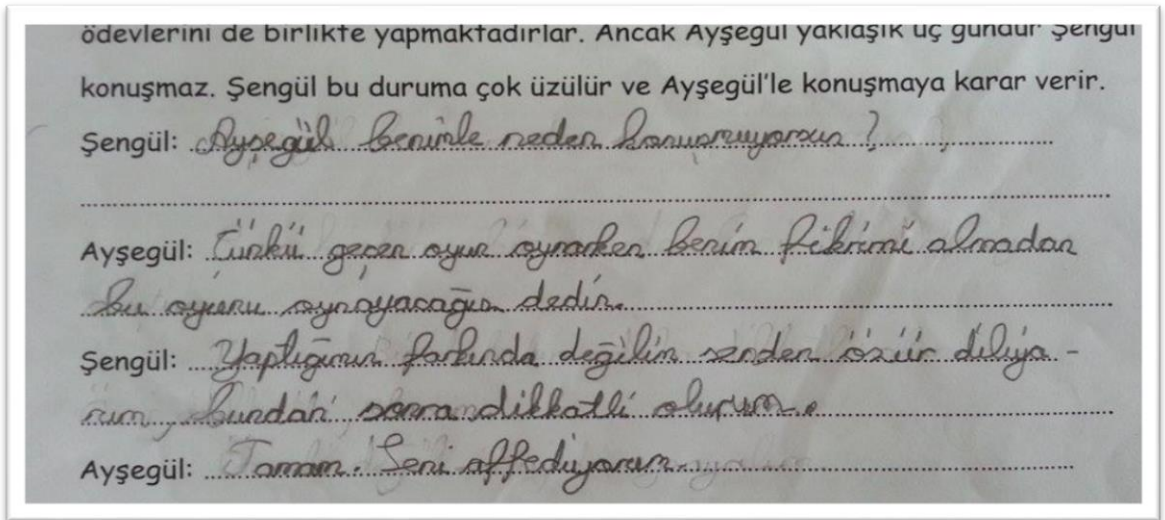
Yasemin, verilen öğrenme materyallerini tamamlamayı eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme materyallerini sevmelerinde genellikle çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini düşünmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf içi yapılan etkinliklerden bir diğeri olan *diyalog tamamlamaya* ilişkin öğrencilerden Tahsin'in öğrenme materyaline yazdıkları şöyledir:

- Şengül : Ayşegül neden benimle konuşmuyordun?
 Ayşegül : Çünkü geçen gün oyun oynarken benim fikrimi almadan bu oyunu oynayacağız dedin.
 Şengül : Yaptığının farkında değilim, senden özür diliyorum, bundan sonra dikkatli olurum.
 Ayşegül : Tamam seni affediyorum (Tahsin, Ö.M. 5).

Fotoğraf 12.

Ö.M. 5



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenciler verilen öğrenme materyalindeki örnek duruma ilişkin diyalogları kendi cümleleriyle tamamlamışlardır. Tahsin bu örnek durumdaki çatışma olayını özür dileyerek çözümlemeyi tercih etmiş ve diyalogunu bu yönde tamamlamıştır. Cankat ise diyalog tamamlama sürecinde aynı örnek duruma ilişkin şu cümleleri yazmıştır:

- Şengül : İki gündür neden benimle konuşmuyorsun bir sorun mu var?
 Ayşegül : Sen beni kırdın.
 Şengül : Nasıl kırdığımı hatırlamıyorum.

Ayşegül : Sınıfta kek dağıtırken bana vermedin (Cankat, Ö.M. 5).

Verilen öğrenme materyalindeki örnek durumu Cankat çözüm sürecini ele almadan ifade etmiştir. Cankat, yalnızca sorunun altında yatan nedeni belirtmeyi tercih etmiştir. Nuray ise diyalogunu şöyle tamamlamıştır:

Şengül : Neden benimle konuşmuyorsun. Bu beni çok üzüyor.

Ayşegül : Son zamanlarda benimle ilgilenmiyorsun. Ben de üzülüyorum.

Şengül : Senin durumunu anlıyorum ama benimle konuşmalıydın (Nuray, Ö. M. 5).

Nuray öğrenme materyalindeki bu diyalogu sorunun karşılıklı konuşarak çözülmesini içeren ifadelerle tamamlamıştır. Öğrencilerin diyalog oluşturma sürecinde verilen duruma ilişkin çözüm bulmaya çalıştıkları ve diyaloglarını bu yönde tamamladıkları söylenebilir.

Sınıf içi etkinliklerden bir diğeri olan *parmak boyamaya* ilişkin Arzu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Kimlik TC kimlik numaralarımızı veya kimliğimizi tanıtırken parmak boyası yapmıştık, o güzeldi. Bir de daha çok siz bize anlatmıştınız. Etkinlikler güzeldi ama en çok ben parmak boyasını beğenmişim. Çünkü bir yere astığımızda onu bir daha unutmuyoruz (Arzu, Ö.G., 04.12.2014).

Parmak boyama etkinliğini eğlenceli bulan Arzu, neden beğendiğini oluşturulan ürünün sergilendiğinde unutulmadığı gerekçesiyle açıklamıştır. Ayrıca Arzu tüm etkinlikleri beğendiğini de ifade etmiştir. Başka bir öğrenci Ali ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ya çünkü ben renklerle uğraşmayı çok severim öyle etkinlikler yapmayı çok severim. El işi yapmayı öyle şeyleri çok severim. Hem ilgimi çekti onlarla da kukla yaptık tabi hem ilgimi çekti hem çok eğlendirdi beni o yüzden beğendim (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali yapılan görüşmede parmak boyama etkinliğini sevdiğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da renkleri sevdiğini ifade etmiştir. Ayrıca daha sonra boyanan parmakları kuklaya dönüştürmenin de eğlenceli olduğunu eklemiştir. Bir diğer öğrenci Mete ise parmak boyama ilişkin olarak şunları belirtmiştir:

Parmak boyası çok güzeldi, ben boyamayı çok seviyorum ama özellikle düzgün yaptığımda daha çok seviyorum tabi, eğlendim ben bu etkinlikte (Mete, Ö.G., 25.11.2014).

Yapılan görüşmede Mete de Ali'nin görüşlerine benzer biçimde boyama yapmayı sevdiği için bu etkinliği eğlenceli bulduğunu belirtmiştir.

Sınıf içi etkinliklerden bir diğeri olan *değer eğitimi*ne ilişkin gerçekleşen diyalog şöyledir:

- Öğretmen : Peki kişiler arasında nasıl alırsınız barışı? (Barış anahtar sözcüğünün tanımı yapıldıktan sonra)
- Mete : Önce mesela kavga ettik diyelim mesela önce hemen öğretmene gidip şikâyet etmek yerine kendi aramızda barış yapmalıyız.
- Selen : Barış demek insanların tartıştıktan sonra kendi aralarında çözmesi.
- Mehtap : İki tarafın çatışma yaşadıktan sonra hatalarını anlayıp özür dilemesi, anlaşması (V.K., 04.11.2014/04.35-05.50).

Öğretmen, ders sırasında kitapta verilen ünite kavramlarının tanımlanması üzerine öğrencilerle tartışma yapmıştır. Daha sonra bu kavramlardan biri olan barış değeri vurgulanmış ve kişiler arası barışa çatışma çözme becerileri ile yakından ilişkili olduğu için dikkat çekilmiştir. Sınıf içerisinde değer eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak gerçekleşen başka bir diyalog ise şöyledir:

- Öğretmen : Şimdi size bir soru soracağım. Biz bu parçayı okuduk, arkadaşlarınız okudular, siz dinlediniz. Buradan ne anladınız? Neyi anlatmak istiyor sizce? (Kitaptaki okuma parçası okunduktan sonra).

Öğrencilerin çoğunluğu parmak kaldırır.

- Selen : Herkesin farklı özellikleri olduğunu anlatıyor.
- Öğretmen : Bunu neyle anlatmaya çalışmış.

Sınıfın çoğunluğu parmak kaldırır.

- Doruk : Yüz ifadesiyle...
- Öğretmen : Evet balonların yüz ifadesiyle. Başka?
- Mete : Fiziksel özelliklere göre hani kahverengi balon çok koyu ya
- Öğretmen : Evet
- Mete : Hem sesi de kalın çıkıyor farklı yani, öbürkülerinden farklı. Hem de gülen yüz çizilmemiş, üzgün yüz çizilmiş.
- Öğretmen : Üzgün yüz çizilmiş.
- Bulut : Renkleri farklı hepsinin.
- Öğretmen : Hepsinin renkleri farklı. Peki Çağla ne yapmış? (Sınıfta sessizlik, öğrenciler düşünüyorlar. Bir süre sonra öğretmen ipucu veriyor.)
- Öğretmen : Son paragrafta yazıyor Çağla balonlara nasıl davranmış?
- Sevcan : Saygıyla
- Öğretmen : Saygılı davranmış. Nasıl anladın Çağla'nın saygılı davrandığını

- Sevcan : Çünkü kahverengi balonun üzüntüsünü anlamış, onu teselli etmeye çalışmış.
- Öğretmen : Onu teselli etmeye çalışmış. Çağla aslında kahverengi balona neyi anlatmış.
- Sevcan : Kendi fiziksel özelliklerinin kötü duruma düşürmemek. Kendini olduğu gibi sevmesi lazım.
- Öğretmen : Evet. Kendini gördüğü bildiği gibi sevmesini anlatmaya çalışmış. Yani saygılı davranmış değil mi?
- Tüm sınıf : Evet.
- Mete : Fiziksel özelliklerimiz.
- Öğretmen : Başka ne olabilir?
- Ali : Şey farklılıklarımız.
- Öğretmen : Başka ne olabilir?
- Selen : Ben farklıyım diyor öğretmenim birinci konu.
- Öğretmen : Yani konu ben farklıyım mı? Şimdi bence söylediklerinizi birleştirelim. Bir arkadaşımız saygı dedi, bir arkadaşımız fiziksel özellikler dedi, bir arkadaşımız farklılıklarımız dedi. Yani birleştirtince ne gibi bir şey ortaya çıkar?
- Beren : Herkesin farklı fiziksel özellikleri olduğu.
- Öğretmen : Yani şey diyebilir miyiz? Bu farklılıklarımız bizim için önemli değil mi, zenginliğimiz. Yani farklılıklarımıza saygılı davranmalıyız diyebilir miyiz Sevcan'ın da söylediği ile birleştirerek.
- Tüm sınıf : Evet.
- Öğretmen : Yani yaşadığımız her şeyi düşündüğümüzde, anlaşmazlıklarımızı falan farklılıklarımıza saygı duymalıyız diyebilir miyiz? (Tüm sınıf yüksek sesle evet) (V.K., 23.09.2014/12.13-15.40).

Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan okuma metni öğretmen ve öğrenciler tarafından okunduktan sonra, sorular sorularak üzerinde fikir alışverişleri yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler, metinde yer alan ifadelerden yola çıkarak kendi düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğrenciler düşüncelerini farklılıklar üzerinde temellendirmiştir. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler saygı değerini vurgulamışlardır. Değer eğitime ilişkin geleneksel oyunlarımızla ilgili kitapta yer alan bir başka okuma parçasında birlik ve dayanışma vurgulanmıştır (V.K., 30.10.2014/25.15-25.55). Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesi için gerekli olan değerlere önem verildiği ve konular işlenirken barış, saygı gibi değerlere vurgu yapıldığı söylenebilir.

Sınıf içi etkinliklerden biri de *resim çizmedir*. Resim çizme etkinliğine ilişkin öğretmenin açıklamaları şöyledir:

- Öğretmen : Ben şimdi size dosya kâğıtları dağıtacağım. Bir de grup olarak kullanacağız keçeli kalemler. Resim çezeceğiz. Şimdi size ne çezeceğimizi söylüyorum. Farklılıklara saygılı olmadığımızda ortaya nasıl bir ortam çıkar, neler yaşanır bunu çezeceğiz tamam mı? Anladık mı?
- Sınıf : Evet... (V.K., 10.10.2014/04.09-04.21).

Bu etkinlikte öğretmen çizilecek resmin konusunu vermiştir. Öğrencilerden farklılıklara saygıya ilişkin bir resim çizmelerini istemiştir. Bu etkinliğe ilişkin olarak Bulut'un çizdiği resmi tanıtma anı Fotoğraf 13'te sunulmuştur:

Fotoğraf 13.

Resim Çizme Etkinliği



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenci verilen konu üzerine çizdiği resimde anlatmak istediklerini sınıfın önüne çıkarak açıklamıştır. Bulut'un buna ilişkin açıklamaları şöyledir:

- Öğretmen :Bulut hadi resmini al gel ne çizdiğini anlat bize. Konumuz neydi, farklı düşüncelere saygılı olmazsak neler yaşanırdı dimi?
- Bulut :Burada üç kişilik bir aile var, kavga ediyorlar, nereye gidecekleri konusunda. Kimse birbirini dinlemiyor. Herkes kendi istediğini söylüyor. Aynı anda konuşuyorlar (V.K., 10.10.2014/26.15-26.35).

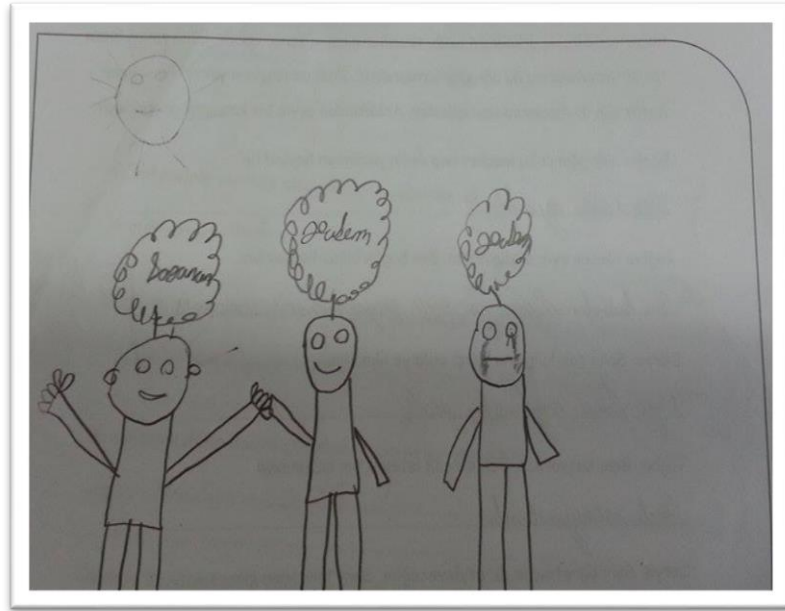
Bulut çizdiği resimde farklılığı tercihler bağlamında ele almıştır. Resminde bir aileyi çizen Bulut saygısızlığı, kimsenin birbirini dinlememesi biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca bunun sonucunda da kavga çıktığını belirtmiştir. Ali ise çizdiği resmi şöyle anlatmıştır:

Ali : Resimde bu taraftaki aile ayrı dolaplar isteyerek birbirlerine bağınıyorlar, ama buradaki aile ise tek bir dolaba ortak karar vererek onu alıyorlar (V.K., 10.10.2014/26.55-17.08).

Ali ise çizdiği resimde hem saygı duymama hem de saygı duymaya ilişkin bir karşılaştırma yapmıştır. Birbirlerinin görüşlerine saygı duyan ailenin ortak bir karara vardığını belirtmiştir. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden resim çizmeye ilişkin olarak öğrencilerden birinin çizdiği resim, Fotoğraf 14’te gösterilmiştir.

Fotoğraf 14.

Ö.M. 12



Karikatür çizmeye ilişkin verilen öğrenme materyalinde Mustafa kazanan güreşçi, kaybeden güreşçi ve hakemi çizmiştir. Ayrıca Mustafa karikatüründe sporcuların yüz ifadelerine de yer vermiştir.

Sınıf içi etkinliklerden biri olan *tartışmaya* ilişkin sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Neden Sivas? Neden orada toplanıyor.
 Bulut : Sivas güzeldir belki.
 Yağz : Sivas’a saldırmışlardır belki.
 Öğretmen : Bir düşünün bakalım.
 Öğretmen : Sivas’ın yerini biliyor musunuz?
 (Öğrenciler kitaplarındaki haritaları açarlar)

Eymen ayağa kalkarak büyük haritadan gösterir.

Öğretmen : Haritada yerini gördük, neden Sivas'ta toplanmış olabilir?

...

Ece : Belki de orası büyük olduğu için.

Yasemin : Düşmanlar oraya saldırmamış olabilirler.

Bengü : Ben de büyük olduğu için diyorum. Orada halka duyurulursa çok kişi olur.

Selen : Askerler diğer taraftan saldırdığı Sivas ta oraya çok uzaktır belki (V.K., 06.11.2014/27.52-30.46).

Diyalogda görüldüğü gibi, öğretmenin milli mücadele dönemini işlerken öğrencilere sorduğu bir soru üzerine tartışma başlamıştır. Öğrenciler kendi görüşlerini ifade etmiş ve görüş ayrılıklarını ortaya koyarak doğru sonuca ulaşmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin bu ortamda birbirilerini dinlediği ve görüşlerine saygılı olduğu görülmüştür. Yine sınıf ortamında başka bir tartışma şöyle gerçekleşmiştir:

Öğretmen : Delege ne biliyor musunuz?

...

Eymen : Rapor mu belge mi?

Bulut : Üyeler mi üye mi?

Yağız : Sivas'ta yapılacak kongrenin kâğıdı belgesi.

Öğretmen : Yağız kâğıt belge dedi

Nuray : Her ilden toplanacak seçilmiş temsilciler

Öğretmen : Nuray temsili dedi

Yasemin : Her ilden uzman liderler

Tahsin : Her ilden insana verilen toplantı kâğıdı

Selen : Öğretmenim daha çok komutan lider.

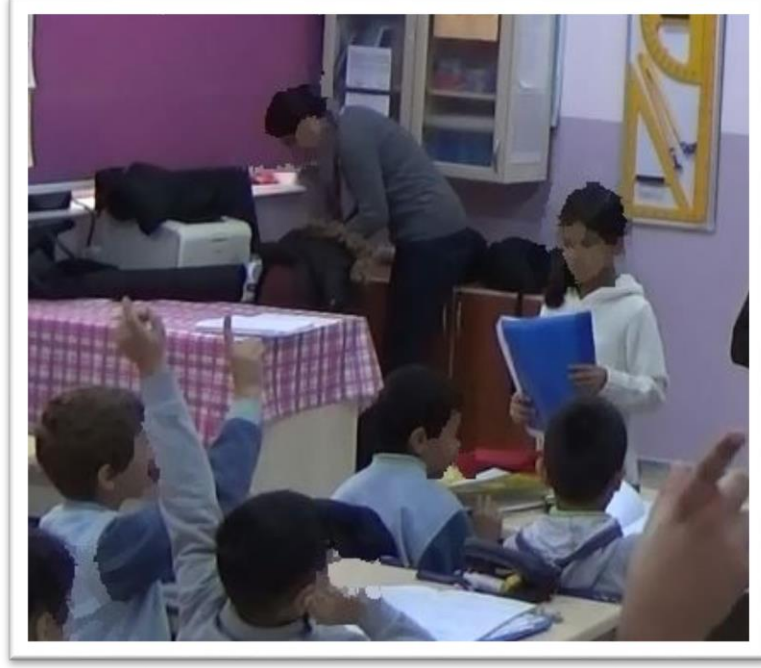
Bengü : Öğretmenim bence belge olamaz çünkü orada her ilden seçilecek delegelerle diyor. Her ilde belge mi var yani?

Öğretmen : Bengü belge kâğıt diyenlerin şeyini çürüttü (V.K., 06.11.2014/18.36-21.00).

Öğretmen Sivas Kongresi konusunu işlerken geçen delege sözcüğü üzerine bir tartışma ortamı yaratmıştır. Bu tartışma ortamı sırasında öğrencilerin tümü görüşlerini paylaşmış ve gerekçeleri ile açıklamışlardır. Bengü gerçekleşen bu diyalog sırasında gerekçesini ortaya koyarak kimi arkadaşlarının görüşlerini çürütmüştür. Bu diyalog ortamlarından yola çıkarak öğrencilerin konularla ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları saygı çerçevesinde yürüttükleri söylenebilir.

Sınıf içi etkinliklerden biri olan *metinlerden yararlanmaya* ilişkin Nuray'ın şiirini okuması Fotoğraf 15'te gösterilmiştir:

Fotoğraf 15.

Metinlerden Yararlanma

Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenci konuya ilişkin şiir sunumunu yapmıştır. Öğrenciler arkadaşlarının yazdıkları şiire ilişkin görüşlerini açıklamak için parmaklarını kaldırmışlardır. Öğrencinin yazdığı şiir ve bu sırada gerçekleşen diyalog şöyledir:

Öğretmen Kurtuluş Savaşı ile ilgili verdiği anı, şiir ödevini hatırlattıktan sonra, Nuray tahtaya gelir ve kendi yazdığı şiiri okur.

Nuray : Kurtuluş Savaşı en büyük savaş,
Kazanılması zor da olsa yurdumuzu aldık geri.

...
Öğretmen : Nuray'ın şiiri nasıl olmuş?

Sınıf : Güzel..

Bengü : Biraz daha kafiyeli yazabilirdi (V.K., 11.11.2014/06.40-08.27).

Öğretmen Kurtuluş Savaşı ile ilgili verdiği metin ödevini hatırlattıktan sonra Nuray bu konuya ilişkin şiirini okumuştur. Daha sonra Bengü öğrencinin yazdığı şiirin yapısal bölümüne ilişkin yorumda bulunmuştur. Metinlerden yararlanmaya ilişkin olarak sınıf içerisinde geçen başka bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Bu okuma parçasında dikkat etmemiz gereken nokta neresi? Sizce bu okuma parçasının ana fikri ne?

...

Mehtap : Öğretmenim herkesin birbirine saygı duyup onlarında duygularını ve düşüncelerini öne alarak bir şeyler yapmak.

Selen : Öğretmenim buranın ana fikri herkesin düşünceleri farklı olabilir (V.K., 10.10.2014/31.38-32.43).

Diyalogda da belirtildiği gibi, öğretmen okudukları bir okuma parçasının ana fikrini buldurarak yararlanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler üzerinde fikir yürütmüşler parçanın ana fikrini bulmuşlardır. Metinlerden yararlanmaya ilişkin olarak sınıf öğretmeni ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

O yüzden de her derste çatışmaya yönelik ya da işlenecek konulara ilişkin işte konuşmalar etkinlikler ya da işte ne bileyim bir hikâyeye olayı çocuğu kırmadan rencide etmeden hikâyeye bağlayıp oradan bir ders çıkarmasını sağlayabiliriz (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni yapılan görüşmede konuları işlerken gerek konuşma metinlerinden gerekse öykülerden yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu anlamda metinlerden sınıf içinde işlenecek konulara yardımcı olarak yararlanılabileceği söylenebilir.

Sınıf içi uygulamalar sırasında gerçekleştirilen etkinliklerden biri de *güncel olaylardan yararlanmadır*. Buna ilişkin olarak sınıf içerisindeki gerçekleşen diyalog şöyledir:

Öğretmen : Kimler gazete haberi bulabildi? Bulduğun gazete haberi hangi ildeki cumhuriyet kutlamasını anlatıyor.

Mustafa : Ankara'da.

Öğretmen : Kısaca bi oku ne anlatıyor bakalım?

Mustafa : Cumhuriyet kutlamaları yurt genelinde yapılıyor. Karaman da yaşanan maden ocağı kazası nedeniyle 29 Ekim'de yapılacak konserler iptal edildi...

Öğretmen : Mustafa gel Ankara'yı haritada işaretleyelim haberle birlikte.

...

(V.K., 06.11.2014/00.48-02.43).

Öğretmen öğrencilerle birlikte onların bulduğu Cumhuriyet Bayramı'na ilişkin gazete haberlerini ele almıştır. Daha sonra gazete haberinin geçtiği il haritadan gösterilmiştir. Güncel olaylara ilişkin gerçekleşen bir başka diyalog ise şöyledir:

Beren, savaş sözcüğünün tanımını yaptıktan sonra öğretmen sınırlarımıza yakın yerlerden örnekler ister.

Eymen : Suriye

Bulut : İsrail-Filistin de de var bombalıyorlar.

Sınıftan bazı öğrenciler “İsrail ile Filistin çatışma savaş halindeler” ifadesini kullanmışlardır (V.K., 04.11.2014/22.00-22.39).

Öğretmen, verilen anahtar sözcüklerden yola çıkarak öğrencilerden güncel olaylara ilişkin örnekler istemiştir. Öğrenciler savaş yaşayan ülkelere örnekler vermiştir. Böylece sınıf içerisinde ülkeler arası çatışma konusuna da değinilmiştir. Güncel olaylardan yararlanmaya ilişkin olarak sınıf içerisinde gerçekleşen başka bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Şimdi ben size bir haber okuyacağım. Duyduk mu bakalım bu haberi? Türkiye yeni kimlik sistemine geçiyor.

Sınıf : Ne, uhuuu (Gürültülü bir şekilde.)

Öğretmen : Bu bir internet haberi. Bolu’da pilot uygulaması yapılıyor.

...

Bulut : Öğretmeni siz de bence parmağımızda chip olacak demiştiniz.

....

Öğretmen : Haberle ilgili ne düşünüyorsunuz?

Bulut : Öğretmenim hiç değişmesin böyle çok güzel.

Yağız : Bence de değişsin. Merak ettim (gülerek)

Bengü : Bence değişsin. Madem bu haberler çıktı neden hala olmadı? (V.K., 14.10.2014/34.55-38.03).

Öğretmen kimlik konusu işlenirken internette yer alan bu haberden dikkat çekmek amacıyla yararlanmıştır. Ancak haberin okunmasından sonra öğrenciler arasında görüş ayrılıkları oluşmuştur. Öğretmenin güncel olayları dersin farklı aşamalarında öğrencilerin farklı görüşlerini ortaya koymak amacıyla kullandığı söylenebilir.

Sınıf içindeki etkinliklerden öğrencilerin farklı düşüncelerini ortaya koymasını sağlamak amacıyla kullanılan *soru yanıt*a ilişkin gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Duygu ve düşüncelerimiz arasındaki ilişki nedir?

Bengü : Mesela arkadaşımız bizim sevmediğimiz bir şeyi yaptı, biz de ona üzüldük yani.

Öğretmen : Üzülürüz.

Bengü : Onun yanlış yaptığını düşündük, o da bizi üzer.

Öğretmen : Anladım, yanlış yaptığını düşündüğün için üzüldüğün duygusunu ortaya koyuyorsun (V.K., 09.10.2014/08.10-08.38).

Öğretmen konuyu işlediği sırada öğrencilerin de bu konudaki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla bir soru yöneltmiştir. Bengü ise bu soruya çatışma yaratacak bir durum karşısında verdiği tepki ile yanıt vermiştir. Soru yanıtı ilişkin olarak sınıf içerisinde gerçekleşen başka bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Ailece başka hangi kararları ortak olarak alırsınız? Neleri size sorarlar.

...

Ali : Mesela taşınacağız ortak bir kararla ev alırız. Yeni bir dolap alırken (V.K., 10.10.2014/32.57-33.31).

Öğretmen yaptıkları etkinlik sırasında ortak kararlar alma konusunda aile bireylerinin iletişiminin nasıl olması gerektiğini soru yanıt yoluyla ortaya koymaya çalışmıştır.

Yapılan sınıf içi etkinliklerden biri de *akran değerlendirmedir*. Buna ilişkin olarak sınıfta gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Arkadaşınızın yazısı hakkında yorum yapmak isteyen var mı? (Efe duygularımızı yüz ifadelerimize yansıtmıyorduk ne olurdu konusunda ilişkin yazısını okurken duygu yarışması ifadesi kullanmıştır.)

Bengü : Öğretmenim duygu yarışması nasıl yapılmış, onu da anlatsaydı daha güzel olurdu.

Öğretmen : Gözünüzde canlanabilirdi.

Bengü : Duygu yarışması hiç görmediğimiz için.

Tarık : Başlangıçta çünkü, yani kelimesini aynı anda kullanmış.

Öğretmen : Yazım olarak söyledi. (V.K., 09.10.2014/04.10-04.43).

Efe yazdığı metni okuduktan sonra arkadaşları onu değerlendirmek için bir takım eleştirilerde bulunmuştur. Bengü duygu yarışmasının nasıl yapıldığını anlatması gerektiğini ifade etmiştir. Tarık ise okunan yazıyı dilbilgisi kuralları açısından değerlendirmiştir. Bu diyalogun gerçekleştiği an ise Fotoğraf 16'da verilmiştir:

Fotoğraf 16.

Akran Değerlendirme

Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenci yazısını sunduktan sonra başka bir öğrenci ayakta değerlendirmesini yaparken bir diğeri de parmağını kaldırmıştır. Akran değerlendirmeye ilişkin olarak gerçekleşen bir başka diyalog ise şöyledir:

- Öğretmen : Gel Doruk. Doruk tahtaya gelir ve yazısını okur.
Doruk : Benim adım Doruk Keskin. Siyah gözlü, siyah saçlı bir çocuğum. Oyun oynamayı çok seviyorum. Oynadığım oyunlar şunlar: Don ve ateş. Don ve ateş neden en sevdiğin oyun dersiniz, donduruyorsunuz ve ısıtıyorsunuz. (Sınıf o sırada güler, Doruk da). Onun için ben bu oyun çok seviyorum.
- Öğretmen : Tamam. Bir şey soracağım size. Şimdi Doruk yazısını okudu, siz Doruk'u görmeseniz, Doruk'u görmediniz tanı mıyorsunuz. Farz edin Doruk'un yazdığı yazıyı bir gazetede çıktı kendisini anlatıyor. Doruk'u gözünüzde canlandırabilir misiniz?
- Arzu : Canlandırabilirsiniz.
Öğretmen : Peki eksiği var mı sizce?
Beren : Öğretmenim Doruk kendini tanıtmış ya, saç rengini göz rengini falan biliyoruz, ama ten rengini söylemediği için. Açık teni mi koyu tenli mi canlandıramayabiliriz.
- Öğretmen : Tamam ten rengini yazabilirdi diyor.
Sevcan : Bence biraz daha detaylarına inebilirdi. Sevdiği şeyleri de söyleyebilirdi.
- Bengü : Öğretmenim ben canlandıramam çünkü çok az şeyden bahsetmiş, sadece göz rengi ve saç renginden bahsetmiş, boyunu, kilosunu söylerse şişman mı zayıf mı ona göre kendimiz canlandırabiliriz.
- ... (V.K., 23.09.2014/32.17-34.36).

Doruk fiziksel özelliklerini tanıtan yazısını okuduktan sonra öğretmen arkadaşlarından değerlendirme yapmasını istemiştir. Öğrenciler öğrendikleri fiziksel özellikler bağlamında Doruk'un yazısını değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin olarak akran değerlendirmenin sınıf içerisinde eleştirel düşünmeyi ve eleştirileri saygıyla dinlemeyi kazandırma konusunda kullanıldığı söylenebilir.

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerden biri de *grup çalışması*dır. Öğretmenin yapılacak grup çalışmasına ilişkin açıklamaları şöyledir:

Öğretmen : Konumuz afişte cumhuriyet ve Atatürk. Afişte biliyorsunuz yazılar da olabilir, görmüşsünüzdür hani kitabınızda da örneği var, Yaşasın Cumhuriyet gibi. Bunu ben size örnek olarak verdim. Siz daha farklı sloganlar bulabilirsiniz afişe, istediğiniz resimleri yapıştırabilir, şimdi işbirliği halinde birbirinizin görüşlerine saygı duyarak, ortak karar vererek oluşturun.

(Öğretmen grupları belirleyip afiş çalışması için resim kâğıtlarını dağıttıktan sonra bu açıklamaları yapar.) (V.K. 13.11.2014/09.00-10.10).

Öğretmen, grupları oluşturduktan sonra Cumhuriyet konulu afiş çalışmasına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalarına grup çalışmasında dikkat etmeleri gereken kuralları da eklemiştir. Öğrencilerin afişlerini oluştururken yaptıkları grup çalışmaları Fotoğraf 17'de gösterilmiştir:

Fotoğraf 17.

Grup Çalışması



Fotoğrafta görüldüğü gibi öğrenciler, arka sıralarında oturan öğrencilerle grup oluşturmuşlardır. Öğrenciler getirdikleri materyalleri ortak kararlar alarak dağıtılan resim kâğıtlarına yapıştırmışlardır. Öğrencilerin oluşturdukları afişleri sınıfa sunmaları Fotoğraf 18’de gösterilmiştir:

Fotoğraf 18.

Afiş Çalışmasının Sunumu



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenciler afişlerini hazırladıktan sonra sınıfa sunumlarını yapmışlardır. Bu sunumlarda öğrenciler hangi fotoğrafları yapıştırdıklarını ve buldukları sloganları anlatmışlardır. Yasemin sloganlarını “*Sloganımız Atatürk Ölmedi Ölmeyecek Kalbimizde Yaşayacak*” biçiminde sunmuştur (V.K., 13.11.2014/ 29.28-30.30). Öğrencilerin oluşturdukları afiş örneği Fotoğraf 19’da verilmiştir:

Fotoğraf 20.

Grup Çalışması Örneği

Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenciler verilen çalışma konusu bağlamında gruplar halinde çalışmışlardır. Bu çalışmalarını sırasında gereksinim duyduklarında öğretmenleri ile iletişime geçmişlerdir. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra buldukları çözümleri grup sözcüleri aracılığıyla sınıfla paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar sırasında ortaya çıkan diyalog şöyledir:

- Bengü : B ülkesi A ülkesinin mal geçişleri izin vermeli, A ülkesi de atıklarını atmamalıdır.
 Öğretmen : Bengü sen bütün grupların maddelerini bir resim kağıdı bıraktım ona yaz, onlar da anlaşma maddelerimiz olsun.
 Bulut : Biz en önemli maddeyi nehir kirletilmesin olarak bulduk. (Sınıftan bazıları peki mal geçişleri ne olacak?)
 Bulut : Nehri kirletmezse mal geçişine izin verilir... (V.K., 11.11.2014/33.18-37.00).

Diyalogdan da anlaşıldığı gibi, öğrenciler grup halinde karar verdikleri maddeleri sınıfla paylaşmışlardır. Sınıftan bazı öğrenciler yazılan maddelere eleştirilerini sunmuşlardır. Bu çalışmanın sunumları Fotoğraf 21’de gösterilmiştir.

Fotoğraf 21.

Grup Çalışması Sunumları

Fotoğrafta görüldüğü gibi, grup sözcüleri yaptıkları çalışmayı paylaşmak için tahtaya gelmişlerdir. Öğrenciler iki ülke arasında verilen çatışma durumuna ilişkin buldukları anlaşma maddelerini sunmuşlardır. Sınıf içerisinde yapılan grup çalışmalarına ilişkin Efe şu görüşü paylaşmıştır:

Onlardan hangileri grup halinde yaptıklarımız hoşuma gitti. Sonra grup halinde yaptıklarımız daha eğlenceli oluyor yani fikir bularak yapıyorsunuz arkadaşlarımızla paylaşıyoruz bu sayede arkadaşlarımızı ve kendimizi bilinçlendirmiş oluyoruz (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe, yapılan görüşmede grup çalışmalarını arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmaya olanak tanınması açısından eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Şule ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Grup çalışmalarını beğendim... Neden? Çünkü herkesin fikrini alarak bir şeyler yapmak yani grup halinde grup içinde çalışmak beni daha çok mutlu etti, arkadaşlarımla fikrini almak onlarla eğlenceli çalışmalar yaptık o yüzden grup çalışmaları (Şule, Ö.G., 02.12.2014).

Şule de Efe'yle benzer şekilde grup çalışmalarını arkadaşlarının fikirlerini almaya olanak tanınması açısından eğlenceli bulunduğunu ifade etmiştir. Mehtap ise bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

En fazla grupça bir şey yapmayı sevdim. Çünkü tek yapınca arkadaşlarımızla sınıfta bir şey yani kendimiz yapmış oluyoruz. Ama arkadaşlarımızla birlikte yaptığımızda daha güzel ve daha eğlenceli oluyor...Çünkü arkadaşlarımızla yapıyoruz ve arkadaşlarımızla yaparken mesela Mete'yle bir şey yaptığımızda hiç birbirimizi anlayamıyorduk ama çok sık yaptığımızda artık anlamaya başladık. Daha iyi anlaşıyoruz ya da anlaşılamadığım kişilerle daha iyi anlaşıyorum. Yani bu etkinlikler hem başka arkadaşlarımla benim daha iyi geçinmeme sebep oldu, yani bu yüzden grup etkinliklerini daha çok sevdim (Mehtap, Ö.G., 01.12.2014).

Mehtap yapılan görüşmede etkinliklerin arkadaşlarıyla birlikte daha eğlenceli duruma geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin diğer arkadaşlarıyla da paylaşımlarda bulunmasını sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri bağlamında, onların ortak karar vermeyi ve birbirlerinin fikirlerini dikkate almayı önemsedikleri için grup çalışmalarını eğlenceli buldukları söylenebilir.

Sınıf içinde yapılan etkinliklerden biri de *beceri eğitime* yönelik çalışmalardır. Beceri eğitime ilişkin yapılan etkinliklerden biri Fotoğraf 22'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 22.

Beceri Eğitime İlişkin Etkinlik Örneği



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğretmen içerisinde farklı örnek durumların yer aldığı poşeti sınıf içerisinde dolaştırarak öğrencilerden birinden bir kâğıt çekmesini istemiştir. Öğrenciler bu kâğıtta yazılı olan durumu okuduktan sonra öğretmenin sorusuna yanıt vermiştir. Bu etkinliğe ilişkin olarak sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

- Öğretmen : Çocuklar şimdi elimde bir poşet var ve bu poşetin içinde sarı kâğıtlar var. Sırayla çekeceğiz, buradan ben size soru soracağım. Ali ile başlıyoruz. Aç ve yüksek sesle oku.
- Ali : Zübeyde Hanım Ali Rıza Efendi öldükten sonra çocuklarını da alarak kardeşinin yanına taşınmıştır. Çocuklarının eğitimi yarım kalmıştır.
- Öğretmen : Sen Zübeyde Hanım yerinde olsaydın ne yapardın?
- Ali : Onun yerinde olsaydım hem tarlada çalışırdım, onları satarak bir kazanç elde eder onları okutmaya çalışırdım.
- Öğretmen : Peki çocukların yerinde olsaydın ne yapardın?
- Ali : Daha çok bilgi edinmeye çalışırdım. Okul başlayana kadar daha çok öğrenmeye çalışırdım.
- Bengü : Çanakkale cephesinde Atatürk askerlerine ölmeyi emretmiştir.
- Öğretmen : Bengü sen askerlerin yerinde olsaydın ne yapardın?
- Bengü : Savaşta elimden geleni yapardım (V.K., 04.11.2014/32.49-35.08).

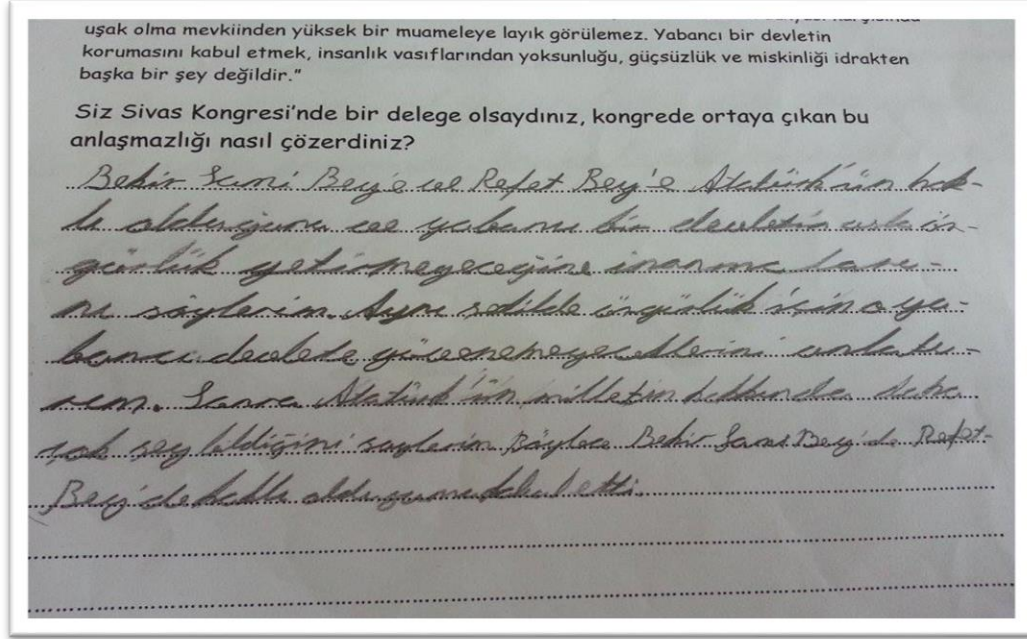
Sınıf içinde gerçekleşen bu diyalogda öğretmen öğrencilere, örnek durumları okuduktan sonra “Sen olsaydın ne yapardın?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler örnek durumu da düşünerek kendilerini kişilerin yerine koyarak yanıt vermişlerdir. Sınıf içerisinde yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli olduğu söylenebilir. Empati becerisine yönelik olarak öğretmen öğrencilere verdiği öğrenme materyalindeki başka bir etkinliği şöyle açıklamıştır:

- Öğretmen : Şimdi ben size Amerikan mandası ve Sivas Kongresi başlıklı bir etkinlik verdim. Az önce bahsettik ya Amerikan mandasını savunan iki kişinin görüşünden örnek verdim. Bekir Sami Bey ve Refet Bey’in Amerikan mandasını neden savunduğuna dair görüşünden örnek verdim. Bir de altında Atatürk’ün neden karşı çıktığına dair sözlerinden örnek verdim ve size onun altına bir soru sordum, siz Sivas Kongresi’nde bir delege olsaydınız mesela Eskişehir’i temsilen bir delege olarak gittiniz oraya ortaya çıkan anlaşmazlığı nasıl çözerdiniz? (V.K., 06.11.2014/19.23-20.55).

Öğretmen öğrenme materyalinde yer alan etkinliği öğrencilere sözel olarak da açıklamıştır. Öğretmen verilen bir çatışma durumunu çözmek için öğrencilerden kendilerini delege yerine koymalarını istemiştir. Buna yönelik olarak Şenay’ın verdiği yanıt Fotoğraf 23’te verilmiştir:

Fotoğraf 23.

Ö.M. 14



Fotoğrafta verilen Amerikan Mandası ve Sivas Kongresi'ne ilişkin öğrenme materyaline Şenay şunları yazmıştır:

Bekir Sami Bey ve Refet Bey'e Atatürk'ün haklı olduğunu ve yabancı bir devletin asla özgürlük getirmeyeceğini inanmalarını söylerim. Aynı şekilde özgürlük için o yabancı devlete güvenmeyeceklerini anlatırım. Sonra Atatürk'ün milletin hakkında daha çok şey bildiğini söylerim. Böylece Bekir Sami Bey de Refet Bey de haklı olduğumu kabul eder (Şenay, Ö.M.14).

Verilen öğrenme materyalinde Şenay verilen görüşlerden de yola çıkarak kendisini bir delege yerine koymuş ve görüşlerini açıklamıştır. Başka bir öğrenci Tahsin ise aynı etkinlikte şu yanıtı vermiştir:

Eğer Sivas kongresinde bir delege olsaydım bu anlaşmazlığı şöyle çözerdim. Ben Atatürk'e katılırdım. Çünkü Atatürk ileri görüşlü. Onlara Atatürk mantığıyla bu sorunu çözebilir, ülkeyi bağımsız yapabilir... Karşı tarafı bu konuda ikna etmeye çalışırdım. Mandayı kabul etmezdim (Tahsin, Ö.M. 14).

Tahsin, verilen öğrenme materyalinde bir delege olduğunda Atatürk'e ilişkin görüşlerini söyleyerek ikna etme becerisini kullanacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin

empati becerilerine ilişkin başka bir öğrenme materyalinde ise Mustafa görüşünü şöyle belirtmiştir:

Tom'un yerinde olsam sen benle dalga geçiyorsun, sen benim yerimde olsan ne yapardın diye sorardım (Mustafa, Ö.M. 2).

Mustafa, Ayşe'nin Tom'la ten renginden dolayı alay etmesini ele alan örnek durumu içeren öğrenme materyalinde kendini Tom'un yerine koyarak Ayşe'ye kendisinin yerinde olsaydı ne yapacağını sorarak yanıt vermiştir. Sınıf içerisinde verilen örnek durumlarla öğrencilerin empati, ikna etme gibi çatışma çözmede önemli olan becerilerin eğitimine yer verildiği söylenebilir.

Bu etkinlikler kapsamında sınıf içerisinde gerçekleştirilen bir başka etkinlik de *duyguları çözümlemeye* yöneliktir. Buna ilişkin olarak sınıf içerisinde gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Ablam benden oyuncağımı izinsiz alınca ona bağırışım geldi. Duygu ne?
Selen : Aşırı sinirlenme.
Öğretmen : Sokakta evsiz bir çocuğu görünce ağlayışım geldi.
Bengü : Üzülmek (V.K., 09.10.2014/36.30-36.53).

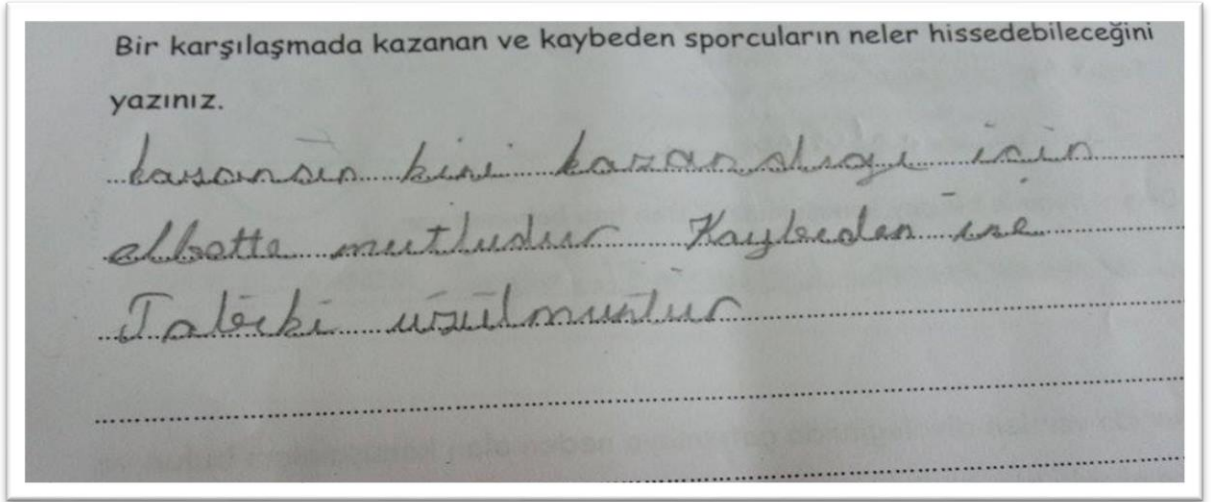
Öğretmen duygularımız ve düşüncelerimiz konusunu işlerken öğrencilerden verilen örnek durumlar karşısında yaşanan duyguları çözümlemelerini istemiştir. Öğrenciler hangi duyguları hissedeceklerini öğretmenlerine açıklamışlardır. Aynı konuyu işlerken geçen başka bir diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Birazdan bir daha okuyacağız yalnız bir şeye dikkat ederek, şimdi yanlardaki resimlerde ne görüyoruz? Kim o resimleri anlatmak ister? (Okuma parçası okunduktan sonra)
Banu : Burada Sedat arkadaşıyla oyun oynuyor. Mutlu gözüküyor. Burada ise arkadaşı Öznur'un ziyarete gitmiş. Burada ise Ödevini neden yapmadığını soruyor... Burada arkadaşları o soruyu cevaplarken dinlemediği için kızmış (V.K., 09.10.2014/18.14-23.37).

Öğretmen duygu ve düşüncelerimiz ilişkin kitapta yer alan okuma parçasını okuttuktan sonra öğrencilere resimleri sormuştur. Öğrenciler kitapta yer alan resimlerdeki yüz ifadelerinden yola çıkarak yaşanan duyguları çözümlemişlerdir. Duygu çözümlemeye ilişkin kazanan ve kaybeden oyuncuların duygularını içeren bir öğrenme materyalinde öğrencinin yanıtı Fotoğraf 24'te verilmiştir.

Fotoğraf 24.

Ö.M. 12



Fotoğrafta görüldüğü gibi, öğrenci sporcuların hissedeceği duyguları şöyle ele almıştır:

Kazanan kişi kazandığı için elbette mutludur. Kaybeden ise tabi ki üzülmiştir (Bengü, Ö.M.12).

Öğrenci öğrenme materyalinde kazanmayı mutluluk, kaybetmeyi ise üzüntü ile açıklamıştır. Aynı öğrenme materyaline Selen ise şu yanıtı yazmıştır:

Kaybeden kişi elbette üzülür ve kızar. Ama kazanan kişi kaybeden kişinin yanına giderse ikisi de mutlu olur. Kaybeden kazananı tebrik eder (Selen, Ö.M. 12).

Selen öğrenme materyalinde Bengü'den farklı olarak kaybeden sporcunun kızacağını da ifade etmiştir. Ayrıca kazanan sporcunun kaybedenin yanında olduğu takdirde ikisinin de mutlu olabileceğini belirtmiştir. Bu durumda kişilerin yaşadığı duyguları doğru ifade etmesinin çatışma çözme sürecinde etkili olabileceği söylenebilir.

Sınıf içinde yapılan bir diğer etkinlik ise *öykü tamamlama*dır. Bulut verilen öyküyü kendi ifadeleri ile şöyle tamamlamıştır:

Öğretmen : Gel Bulut.

Bulut : Mehmet ilkokul 4.sınıfa giden bir öğrencidir. O gün Sosyal bilgiler dersinde kadın ve erkeğin kimliklerinin renginin farklı olduğunu öğrendiklerini annesi ve babasına anlatır. Hatta ailede kadın erkek rollerinden de bahsettiklerini söyler. Mehmetlerin evine o akşam yemeğe misafir gelecektir. Annesi işten gelmiştir. Mutfakta misafirlerine yemek hazırlamaktadır. Babasına salata konusunda yardım etmesini söyler. Mehmet'ten de sofraya hazırlama konusunda yardım ister. Ama babası işten geldiğini, yorgun olduğunu söyler. Mehmet de aynı şekilde okuldan geldiğini söyler. Annesi de onun da işten geldiğini ancak yardıma ihtiyacı olduğunu dile getirir. *Ama çok yorgunum ama misafirler gelecek yemek yapmalıyız. Sen salatayı yap, sen de sofrayı hazırla. Tamam ama hazırladıktan sonra dinleneceğim. Tamam.*

Öğretmen : Anne ikna etmiş onları (V.K. 14.10.2014/33.06-34.09).

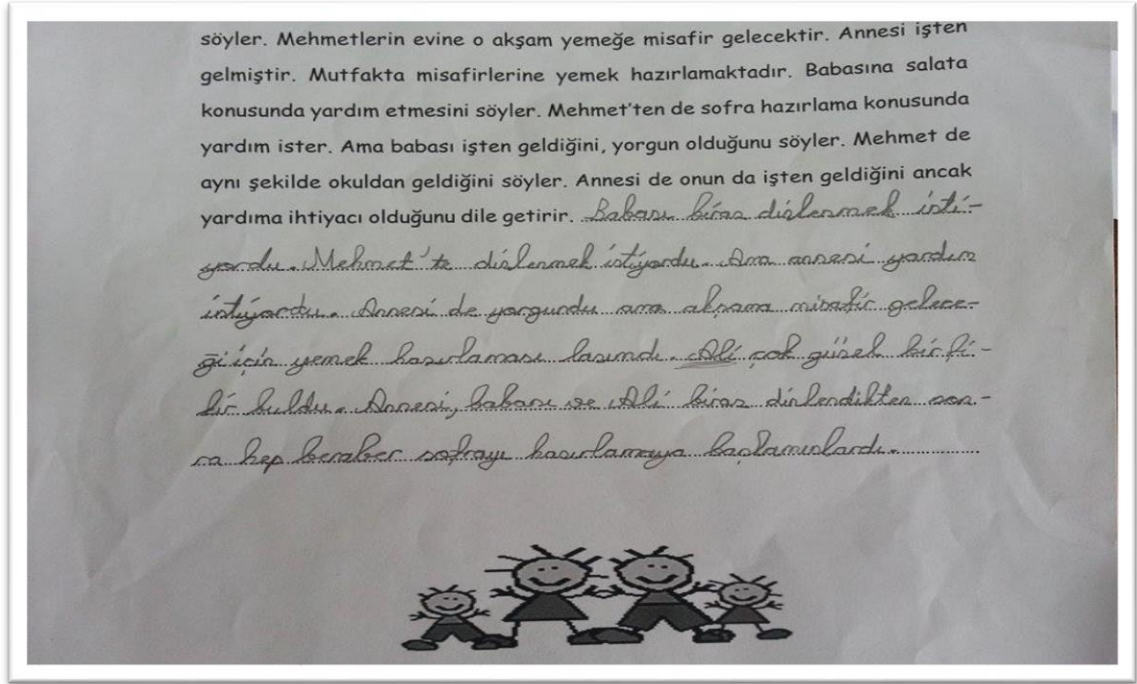
Bulut ailede yardımlaşmayı ele alan ve bu konuda bir çatışmanın yaşandığı öyküyü annenin verdiği görevleri herkesin yapmasına vurgu yaparak tamamlamıştır. Aynı etkinliği Tarık ise şöyle tamamlamıştır.

Babası biraz dinlenmek istiyordu. Mehmet de biraz dinlenmek istiyordu. Annesi de yorgundu ama akşama misafir geleceği için yemek hazırlaması lazımdı. Ali çok güzel bir fikir buldu. Annesi, babası ve Ali biraz dinlendikten sonra hep beraber sofrayı hazırlamaya başlamışlardı (Tarık, Ö.M. 4).

Tarık, verilen öğrenme materyalindeki sorunu hep birlikte bir şeyler yaparak çözüme ulaştırmış ve öyküyü bu yönde tamamlamıştır. Tarık'ın yazdığı bu örnek Fotoğraf 25'te verilmiştir.

Fotoğraf 25.

Ö.M. 4



Fotoğrafta da görüldüğü gibi, öğrenci öyküyü kendi çözüm sürecini ortaya koyarak tamamlamıştır. Ancak öyküyü tamamlarken Mehmet olan karakteri Ali olarak değiştirmiştir. Öğrencilerden Banu, Ayşe'nin Tom'la alay etmesini içeren öğrenme materyalindeki bu öyküyü şöyle tamamlamıştır:

Teneffüs zili çalınca Merve Tom'un yanına gitti. Ayşe'nin adına özür diledi. Sonra Ayşe'nin yanına gidip Tom'dan özür dilemesini söyledi. Çıkışta Ayşe hatasını anladı. Tom'dan özür diledi. Sonra üçü de oynadılar (Banu, Ö.M. 2).

Banu Ayşe'nin sınıfa yeni gelen yabancı uyruklu arkadaşıyla alay etmesini içeren öğrenme materyalindeki bu öyküyü özür dilemeye vurgu yaparak tamamlamıştır. Banu bunun sonucunda üçünün birlikte oynamaya başladığını da eklemiştir. Ece öykü tamamlama etkinliğine ilişkin olarak görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Hikâye tamamlamaları beğendim... Kendi düşüncelerimize göre karar verdik o yüzden (Ece, Ö.G., 28.11.2014).

Ece, öykü tamamlama etkinliğinde kendi düşüncelerini yansıttığını dile getirerek beğenisini açıklamıştır. Buna ilişkin olarak araştırmacı, günlüğünde şu ifadelere yer vermiştir:

Ben bir ders için duyguları da içeren örnek olaylar hazırladım ve bunları yarım bıraktım. Öğrenciler bu öyküleri kendi cümleleri ile tamamlamaya çalıştılar. Eğlenceli bulduklarını söylediler (A. G., 09.10.2014).

Araştırmacı da sürece ilişkin tuttuğu günlüğünde öğrencilerin kendi ifadelerinden yola çıkarak öykü tamamlamayı beğendiğine yer vermiştir. Sınıf içerisinde yapılan öykü tamamlama etkinliklerinin gerek öğrencilerin içinde yer alan çatışma durumlarını çözümlemeleri gerek kendi ifadelerini yansıtmaları gerekse etkinliği hoşuna giderek yapmaları bakımından katkı sağladığı söylenebilir.

Sınıf içi etkinliklerden bir diğeri de *anekdotlardan yararlanmadır*. Buna ilişkin olarak Selen'in yazdığı anekdotu sunduğu an Fotoğraf 26'da gösterilmiştir.

Fotoğraf 26.

Anekdot Sunumu



Fotoğrafta da görüldüğü gibi, Selen anekdotları tuttuğu defterini alıp arkadaşlarına yaşadığı bir olayı okumuştur. Selen'in paylaşımları şöyledir:

Öğretmen : Selen gel bir tanesini oku.
Selen : Yolda yürürken bir çocuğa çarptım, bakkalda daha yeni çıkmıştım. Tanımadığım birisiydi. Çocuk bana bakıp bağırmaya başladı. Çok kızdım ve çok üzuldüm. Ama sonrasında özür diledim, o da özür diledi, arkadaş olduk (V.K., 10.10.2014/03.34-04.20).

Selen yazdığı anekdotta sokakta yaşadığı bir çatışmayı ele almıştır. İstemedi tanımadığı bir çocuğa çarptığını, bu durum karşısında özür dilemeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Sevcan ise yapılan bu anekdot tutma etkinliklerini beğendiğini şöyle ifade etmiştir:

Günlük tutmayı da beğendim...Günlük tutunca hani böyle yazarken sanki birine dertlerini hep anlatıyormuşsun gibi geliyor insana. Kafadaki tüm düşünceleri sanki ona boşaltıyorsun. Ona böyle yazdıkça yazdıkça içindeki dertlerin hepsi boşalıyor (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Sevcan anekdot tutmayı, yaşadıklarını paylaşmayı sağladığı için beğendiğini ifade etmiştir. Anekdot tutmayı beğenmesine ilişkin olarak Efe ise görüşünü şöyle açıklamıştır:

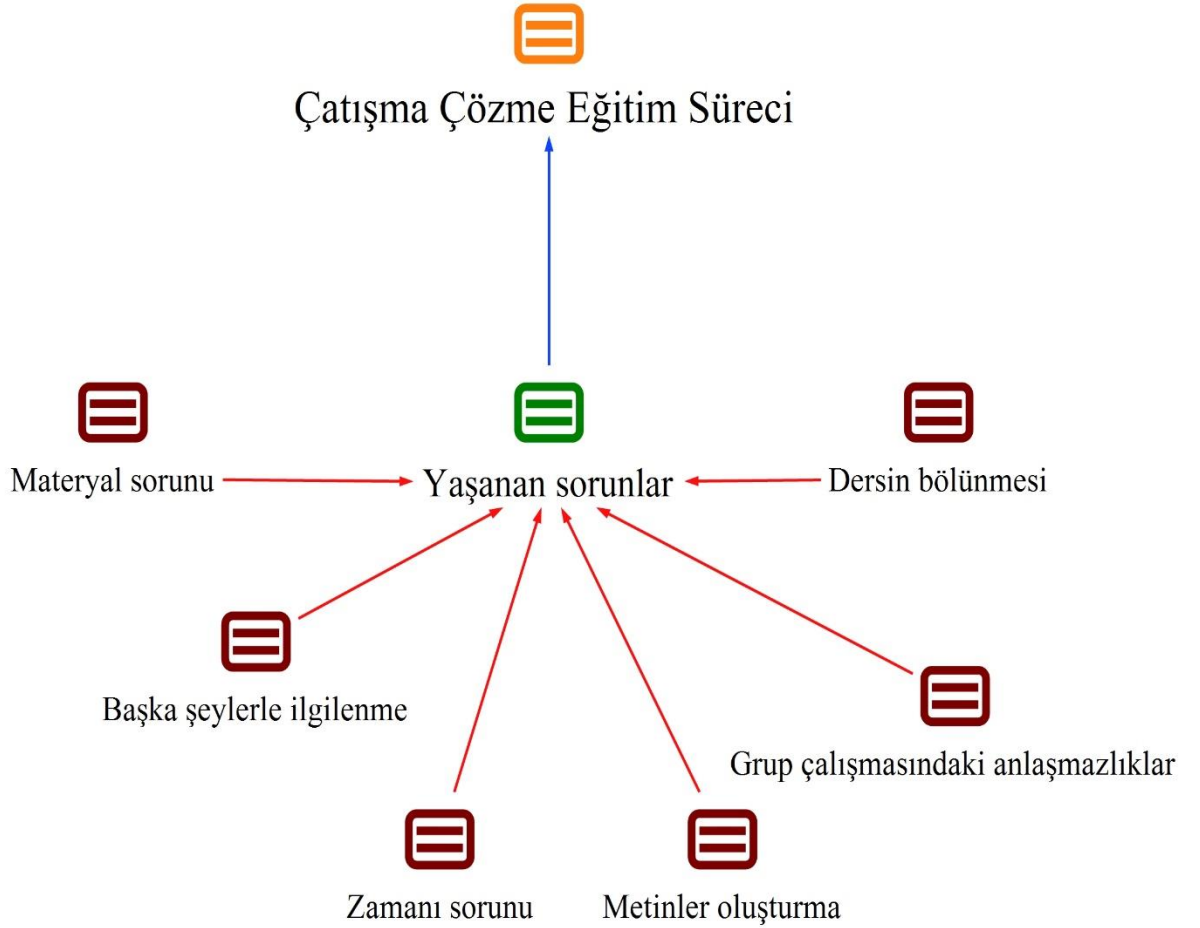
En iyi olan bence şu günlüklerdi... Günlükte hem çatışmada nasıl olay çözdüğümüzü anlatıyoruz bir de ne olduğu ve ne bittiğini söylemiş oluyoruz (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe tuttuğu anekdotlarda yaşanan olayları her yönüyle anlattığı ve çözüm süreçlerini de yansıttığı için beğendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin tuttukları anekdotlarda ele aldıkları çatışmaları, tüm süreçlerini dikkat ederek ifade etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok etkinlikten yararlanılmıştır. Bu etkinlikler genellikle örnek durumları ve buna ilişkin çözümlerin tartışılmasını, canlandırılmasını, kendi ifadelerini kullanarak yeniden ele alınmasını içermiştir. Öğrenciler süreçte yapılan bu etkinliklerin tümünü beğendiğini ifade etmiştir.

Yaşanan Sorunlar

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin etkinliklerin yapılması sırasında farklı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar Şekil 29’da gösterilmiştir.



Şekil 29. Yaşanan Sorunlar

Şekilde görüldüğü gibi, etkinliklerin yapılması sırasında materyal sorunu, başka şeylerle ilgilenme, zaman sorunu, metinler oluşturmadaki sorunlar, grup çalışmasındaki anlaşmazlıklar ve dersin bölünmesi biçiminde sorunlar yaşanmıştır.

Yaşanan sorunlardan biri olan *materyal sorunu*na ilişkin sınıfta gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

- Cankat : Kendi önünde neden buradakini kullanıyorsun?
 Nedim : Benim işim bitmedi ki maviyle.
 Ece : Burada var, al bunu (V.K., 10.10.2014/23.30-23.50).

Öğrenciler yapılan bir etkinlik sırasında boya kalemlerini ortak kullanmışlardır. Bunun üzerine Cankat ve Nedim mavi boyayı paylaşamamışlar ve Ece onlara başka bir kalem vererek yardımcı olmuştur. Sınıf içerisinde materyal sorununa ilişkin olarak gerçekleşen bir başka diyalog ise şöyledir:

Öğretmen : Sosyal Bilgiler defterleriniz yanınızda mı?
Yağız : Öğretmenim
Öğretmen : Söyle Yağız.
Yağız : Öğretmenim ben ödevlerimi yapmıştım da defterimi unutmuşum.
Öğretmen : Tamam yanında başka bir kağıda da yazabilirsin söylediklerimi.
Yağız : Türkçe defterim olur mu?
Öğretmen : Sen bilirsin (V.K., 23.09.2014/15.50-16.10).

Öğretmen öğrencilerin Sosyal Bilgiler defterlerini kullanmalarını istediği sırada Yağız defterinin unuttuğunu söylemiştir. Sınıf içerisinde öğrencilerin ders materyalini unutmamasından kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Materyal sorununa ilişkin olarak Yasemin yapılan görüşmede görüşünü şöyle ifade etmiştir:

...Atatürk posterinde hiç kimse resmi getirmemişti ve herkese resim dağıtmak zorunda kaldığımız için bizim bazı yerlerimiz boş kalmıştı. Bir de mesela cetvel lazımdı o gün de sanırım matematik dersi yoktu. Onun için cetvelle çizemedik cetvel getiremiyorlardı onun için yazılarımız çok aşağı yukarıda oldu (Yasemin, Ö.G., 02.12.2014).

Yasemin yaptıkları afiş çalışmasında grup arkadaşlarının Atatürk fotoğraflarını unutmamasından kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Afiş çalışmasında fotoğrafların olmaması nedeniyle afişlerinde boşluklar olduğunu belirtmiştir. Bu soruna ilişkin araştırmacı, günlüğünde şu ifadelerle yer vermiştir:

Bugün derste afiş çalışması yaptık. Bir grup çalışmasıydı ama öğrenciler bireysel olarak resimler, fotoğraflar getireceklerdi. Bazı öğrenciler bunları getirmedikleri için derste bu konuda sıkıntılar yaşandı (A.G., 13.11.2014).

Araştırmacı, grup çalışmasının yapıldığı gün kimi öğrencilerin fotoğraf getirmeyi unuttuğu için bir takım sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Araştırmacı da Yasemin'le aynı düşünceleri paylaşmıştır.

Sınıf içerisinde ders sırasında yaşanan bir diğer sorun da öğrencilerin *başka şeylerle ilgilenmesidir*. Bu sorun Fotoğraf 27'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 27.

Başka Şeylerle İlgilenme

Fotoğrafta görüldüğü gibi, ders işlendiği sırada Nuray şalıyla ilgilenmekte, Mete de sınıfın penceresi ile uğraşmaktadır (V.K., 04.11.02014/04.00-04.04). Başka şeylerle ilgilenme sorununa başka bir örnek de anahtar sözcüklerin anlamları tartışılırken Beren panoda asılı olan Sosyal Bilgiler dersi kapsamında oluşturduğu kronolojik albümünü incelemesi olmuştur (V.K., 04.11.2014/18.44-19.20). Başka bir olay da öğretmen milli mücadele dönemine ilişkin sunu yaparken Nuray'ın kitapla ilgilenmesi olmuştur (V.K., 06.11.2014/15.38-15.40). Sınıf içerisinde yaşanan bu sorunun öğrencilerin zaman zaman dikkat dağınıklığı yaşamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ders işlenirken yaşanan başka bir sorun da *zaman sorunu*dur. Buna ilişkin sınıfta geçen bir olay şöyledir:

Öğretmen : Şimdi ben size çok kısa cümleler okuyacağım bunlar karşısındaki duygularınız ne? Bana onu söyleyin bakalım? (Zil çalar)...

Öğretmen : Bir cümleyi okuyalım sadece. (gülerek) (V.K., 09.10.2014/36.02-36.10).

Öğretmen ve öğrenciler verilen örnek durumlar üzerinde oluşabilecek duyguları belirleyeceği sırada zil çalmıştır. Bunun üzerine öğretmen yalnızca bir cümleyi okuyabilmiştir. Sınıf içerisinde yapılması gereken bu değerlendirme etkinliği yetiştirilememiştir. Zaman sorununa ilişkin olarak araştırmacı, günlüğünde şu ifadelerle yer vermiştir:

Değerlendirme bölümü için hazırladığım öğrenme materyalini ders içerisinde yetiştiremeyen öğrenciler oldu. Yani zaman sıkıntısı yaşadım. Derslerde bu duruma biraz dikkat etmek gerekiyor (A.G., 23.09.2014).

Araştırmacı işlediği derste değerlendirmeye ilişkin hazırladığı etkinliği yetiştiremediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak planlarını hazırlarken zamana dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaşanan zaman sorunun nedeni sınıfta yapılan bazı etkinliklerin süresinin uzaması biçiminde belirtilebilir.

Sınıf içi uygulamalar sırasında öğrencilerden kimileri *metinler oluşturma* konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak Sevcan görüşünü şöyle açıklamıştır:

Mesela böyle metin yazarken zorlandım. Aklıma bir şey gelmiyordu. Açıp kitabı teker teker okuyunca bir şeyler bulabiliyordum, yoksa bulamıyordum (Sevcan, Ö.G., 02.12.2014).

Sevcan verilen etkinliklerde metin oluşturma bölümünde sorun yaşadığını ve bunu çözmek için kitaplardan araştırma yaptığını belirtmiştir. Buna ilişkin olarak Ece görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Yani sizin verdiğiniz kağıtlarda hikâye doldurmada birazcık zorluk çektim çünkü aklıma bazen pek bir şey gelmiyor (Ece, Ö.G., 28.11.2014).

Ece yapılan görüşmede metinler oluşturmada zorlanmasını öykü doldurma olarak ifade etmiştir. Aynı etkinlikte zorlandığını ifade eden Efe'nin görüşü ise şöyledir:

Bir hikâye bulmakta mesela öyle şeyler vardı onlarda zorlandım biraz... Evet yarım bıraktığımız hikayelerden (Efe, Ö.G., 28.11.2014).

Efe yapılan etkinliklerden yarım bırakılmış öyküleri tamamlarken metin oluşturmada zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden de anlaşıldığı gibi, öğrenciler metin oluşturma bağlamında genellikle yarım bırakılmış öyküleri tamamlarken sorun yaşamışlardır.

Sınıf içerisinde yaşanan bir diğer sorun da *grup çalışmasındaki anlaşmazlıklardır*. Buna ilişkin olarak sınıf içerisinde gerçekleşen değerlendirme şöyledir:

Şule: Okan'a üçgen, kare, dikdörtgen yapma dediğim halde yaptı. Yaşadığımız bu anlaşmazlık çalışmamıza kötü yansıdı (V.K., 18.11.2014/07.22-08.05).

Yapılan grup çalışmasında yaşanan anlaşmazlıkları değerlendirirken Şule grup arkadaşının kendi istediği biçimde davrandığını belirtmiştir. Bu soruna ilişkin olarak grup çalışması değerlendirmede formuna Selen'in yazdıkları Fotoğraf 28'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 28.

Grup Çalışması Formu

Çalışma Kâğıdı (Sınıf Etkinliği)

Bugün arkadaşlarınızla grup halinde işbirliği yaparak Cumhuriyet ve Atatürk konulu bir afiş hazırladınız.

Bu afişi hazırlarken grup arkadaşınızla herhangi bir konuda anlaşmazlık yaşadınız mı?

Eğer yanıtınız evetse;

Hangi konuda anlaşmazlık yaşadınız? *Arkadaşların resimlerini yapıştırmak*

yapıştırmakla ilgili tartışma çıktı

Yaşadığınız bu anlaşmazlık çalışmanıza nasıl yansıdı? *Konuyu kapattık*

Nasıl çözümlediniz? *Yarın resimleri alıp düzelttik*

Fotoğrafta da görüldüğü gibi, Selen grup arkadaşlarıyla resimlerin yerleştirilmesi konusunda anlaşmazlık yaşadıklarını ve bunu düzelttikten sonra sorunun çözüldüğünü ifade etmiştir. Aynı değerlendirme Mehtap grup çalışmasında yaşanan anlaşmazlık olarak şunu yazmıştır:

Arkadaşlarımla hangi fotoğrafı yapıştıracağımız konusunda tartışma yaşadık (Mehtap, Ö.M. 17).

Mehtap değerlendirme formunda afişlerinde yer alacak resimlerin seçiminde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bengü ise yapılan görüşmede grup anlaşmazlıklarını şöyle ele almıştır:

Ya şey biz Atatürk'ün fotoğrafını yapıştırma konusunda şu fotoğrafı şuraya yapıştıralım onu oraya yapıştıralım bir de hangimiz sunacak konusunda anlaşmazlık yaşadık (Bengü, Ö.G. 01.12.2014).

Yapılan görüşmede Bengü de benzer biçimde fotoğrafları yapıştırma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Nuray grup çalışmalarında yaşadıkları anlaşmazlığı şöyle ifade etmiştir:

Grupta birbirimizin ne iş yapacağına karar verirken biraz zorlandım. O daha çok Bulut ile yaptığımız şeyde okuma şeyinde bir çatışma çıktı...Zorlandığım çatışmalar çoğunlukla grup etkinlikleri olsa da çok hoşuma gitti (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

Nuray grup çalışmasında görev paylaşımı konusunda yaşanan soruna dikkat çekmiştir. Araştırmacı ise günlüğünde grup çalışmalarında yaşanan anlaşmazlığı şöyle ele almıştır:

Bugün derste Eskişehir ile ilgili çıkan bir haberi sınıfta tartıştık. Ama öğrencileri gruplara ayırdım. Çözüm sürecini grup halinde yapmalarını istedim. Grupların sözcüleri çözümleri okuyacak dediğimde kendi aralarında tartışmaya başladılar. Grupta anlaşmazlık çıktı (A.G., 23.2014).

Araştırmacı grup çalışmalarında yaşanan görev paylaşımı sorunu ele almıştır. Araştırmacı yapılan grup çalışmasının sunumunda gruptaki herkesin sözcü olmak istemesine vurgu yapmıştır. Buna göre, grup çalışmalarında yaşanan genel sorunun ortak kararlar alamama olduğu söylenebilir.

Sınıf içerisinde yaşanan başka bir sorun da ders işlerken *dersin bölünmesidir*. Dersin bölünmesine ilişkin gerçekleşen olaylardan biri Fotoğraf 29'da gösterilmiştir.

Fotoğraf 29.

Dersin Bölünmesi

Fotoğrafta da görüldüğü gibi, ders işlendiği sırada okulda çalışan bir görevli öğrencilere diş macunu dağıtmak için sınıfa gelmiştir. Bu olay öğretmenin grup çalışması değerlendirme formlarını dağıttıktan sonra açıklamalar yapacağı sırada gerçekleşmiştir (V.K., 13.11.2014/37.32-37.41). Benzer bir olay başka bir görevlinin sınıfa gelmesiyle gerçekleşmiştir. Bu an Fotoğraf 30’da gösterilmiştir.

Fotoğraf 30.

Görevlinin Sınıfa Ders Anında Girmesi

Fotoğrafta da görüldüğü gibi, okulda çalışan bir diğer görevli ders işlendiği sırada elinde poşetlerle sınıfa girmiştir. Öğretmen bu sırada milli mücadele dönemine

ilişkin sunu yapmaktadır. Görevli sınıfa girerek Aslı ve Sevcan’a evde unuttukları eşyalarını iletmiştir (V.K., 06.11.2014/25.10-25.20). Derse bir başkasının girmesi anlamında gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Öğretmen : Çıkarmak zorunda mısınız hemen. (Etkinlik sırasında hizmetli sınıfa girerek fazla sırayı alır.)
Hizmetli : Hemen bir sınıfa koymam lazım (V.K., 25.09.2014/06.03-06.10).

Öğretmen öğrencilerle sınıfta etkinliklerini yaparken hizmetli sınıftaki fazla sıraları almak için içeri girmiştir. Öğretmen hizmetliye dersi bölmemesi için müdahale etmiş ancak hizmetli sıraları almıştır. Dersin bölünmesi kapsamında ele alınan bu sorunlar ders işlenirken görevlilerin içeri girmesi bağlamında olmuştur. Dersin bölünmesine ilişkin bir başka olay ise şöyledir:

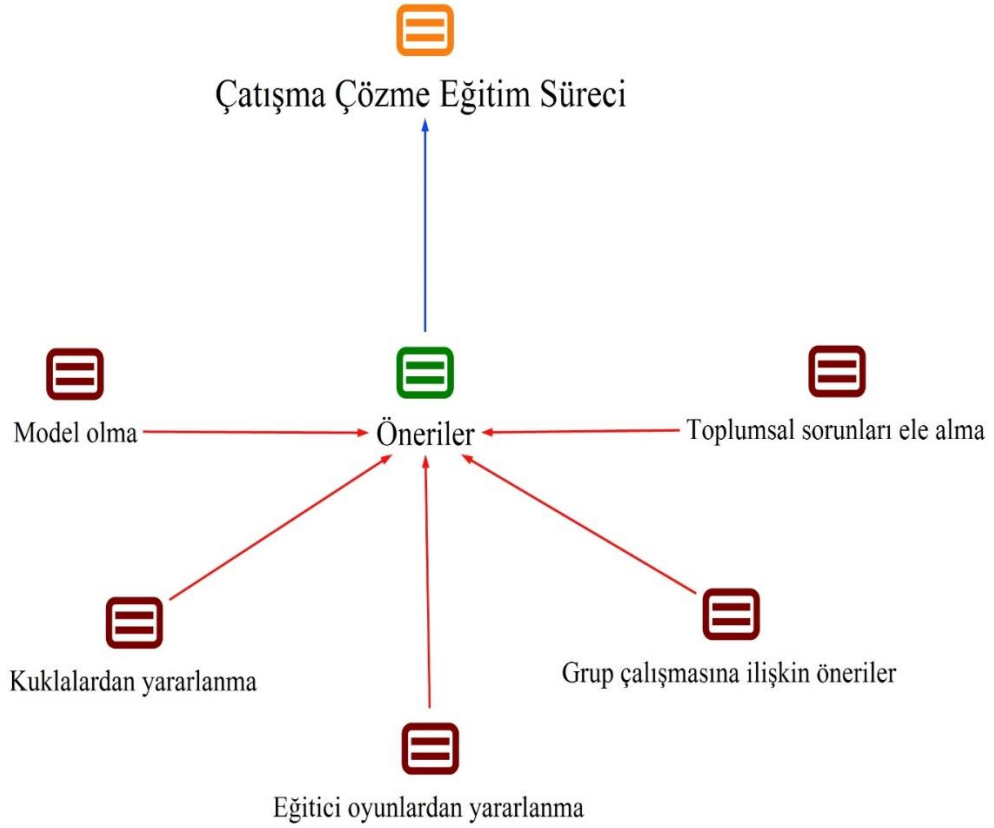
Mehtap : Bengü pilot var mı yanında (Eymen ile Efe tahtada dersle ilgili canlandırmalarını yaptıkları sırada)
Bengü : Yok (V.K., 21.10.2014/29.20-29.25).

Sınıf içerisinde geçen bir olayda öğrenciler canlandırmalarını yaparken Mehtap yüksek sesle arkadaşından pilot kalem istediği için dersi bölmüştür. Sınıf içerisinde etkinliklerin yapıldığı sırada farklı nedenlerle dersin bölünmesinin öğrencilerin dikkatlerini dağıttığı söylenebilir.

Çatışma çözme becerilerine ilişkin etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıf içerisinde farklı nedenlerle bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlardan materyal sorunu, başka şeylerle ilgilenme, metinler oluşturma vb. sorunlar öğrencilerden kaynaklanırken, zaman sorunu öğretmenden kaynaklanmıştır. Ayrıca dersi bölünmesi sorunu ise gerek öğrenciler gerekse sınıf dışı başka görevlilerden kaynaklanmıştır.

Öneriler

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler bağlamında bazı öneriler ortaya çıkmıştır. Bu öneriler Şekil 30’da gösterilmiştir.



Şekil 30. Öneriler

Şekil 30’da görüldüğü gibi, sınıf içerisinde yapılan etkinliklere ilişkin olarak model olma, kuklalardan yararlanma, eğitici oyunlardan yararlanma, grup çalışmasına ilişkin öneriler ve toplumsal sorunları ele alma bağlamında öneriler getirilmiştir.

Öneriler bağlamında *eğitici oyunlardan yararlanmaya* ilişkin olarak Ali görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Mesela eğitici oyunlar da olabilirdi. Ben tek bunu düşünüyorum... Mesela bizim din hocası dini ifadelerle şey yapmak istiyor ilk önce bir harfini yazıyorsun diğerleri bilmeye çalışıyor öyle oyunlar veya siz bir milli mücadelede bir yer soracaksınız mesela Yunanlıların eline neresi geçti öyle şeyler. Bir de çatışmayla ilgili de olabilirdi (Ali, Ö.G., 04.12.2014).

Ali yapılan görüşmede eğitici oyunlara değinmiştir. Bu oyunlar kapsamında başka bir öğretmen yapıtığı örnekten yola çıkmıştır. Ayrıca bu ifadeleriyle Ali gerek ders sürecine gerekse çatışma boyutuna ilişkin önerisini dile getirmiştir. Bu anlamda sınıf içerisinde Ali'nin de belirttiği gibi farklı oyunlara yer verilebilirdi.

Sınıf öğretmeni ise bu sürece ilişkin davranışları ile *model olma* konusunda önerilerde bulunmuştur. Buna ilişkin olarak öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir.

Davranışlarımızla kendi öğretmen olarak kendi davranışlarımızla onlara rol model olabiliriz. Bu şekilde devam edebiliriz yani. Bizim sorunlara yaklaşma biçimimiz de çok önemli. O nedenle öğrencilere model olmalıyız diye düşünüyorum (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Öğretmen sorun çözümünde kendisinin öğrencilere model olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen sorun çözmeye bağlamında kendi davranışlarının öğrenciler bakımından önemli olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin yaşları dikkate alındığında, model almanın bu yaşlarda önemli bir öğrenme biçimi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin bu görüşünün çocuklar açısından yararlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenin bu konuda başka bir önerisi ise *toplumsal sorunları ele almak* olmuştur. Sınıf öğretmenin bu konudaki görüşü şöyledir:

Öğrencilerin toplumsal olayları değerlendirmesini de işin içine katabiliriz ya da ondan sonra çocukları toplumda birebir yaşanan sıkıntıları, sorunları nasıl çözüyoruz ülke olarak nasıl çözüyoruz, komşular olarak nasıl çözüyoruz, aile olarak çözüyoruz bunları çok iyi irdelemek gerekiyor, toplumun içine birazcık daha katıp gözlem yapmasını. Mesela örneğin çocukları o şekilde Sosyal Bilgiler dersine katabiliriz. Bir pazardan gördüğün bir çatışma var mı ya da çarşıda yaşadığın herhangi bir çatışma. Sen yaşamasan bile, gözlemlediğin, gözlem yapabilme. Gözlemlediğin sokakta, işyerinde herhangi bir yerde çocukları daha çok toplum içine katıp burada yaşanan çatışmaların neden kaynaklandığını nasıl çözülebileceğini gözlem yapmalarını isteyebiliriz (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni toplumsal soruların sınıf içerisinde bir etkinlik olarak ele alınabileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni bu sorunların farklı kişiler tarafından nasıl çözüldüğünü tartışmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Sınıf içerisinde toplumsal sorunların dile getirilmesinde öğrenci gözlemlerine vurgu yapmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin okul dışında bulundukları farklı sosyal ortamları değerlendirmelerini önemli görmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencinin yaşadığı

olayları konular bağlamında ele almanın dersin yaşamın içinden olma özelliğini yerine getirme bakımından önemli rol oynadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni yapılan görüşmede bu sürece ilişkin *kuklalardan yararlanma* önerisini getirmiştir. Öğretmen bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Örneğin kukla gösterisi ile, çocuklara kukla oynatırız. Orda yaşanan bir sorunu Karagöz Hacivat oynatıp, orda mesela Hacivat ile Karagöz arasında çatışmanın sebeplerini inebiliriz, onu nasıl çözeceğimizi düşünebiliriz, ona yönelik çözüm çalışmaları yapabiliriz. Bu şekilde kuklalarla sağlayabiliriz (Öğretmen, K.G., 20.11.2014).

Sınıf öğretmeni çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde kuklaların kullanılabileceğini ifade etmiştir. Buna Hacivat ve Karagöz'ü örnek olarak göstermiştir. Kuklalar arasında yaşanan çatışmalardan yola çıkarak çözüm önerilerine ulaşılabilceğini belirtmiştir. Öğretmenin önerdiği bu etkinliği çocukların eğlenceli bulabileceği düşünüldüğünde sınıfta kullanılmasının etkili olacağı söylenebilir.

Sınıfta yapılan etkinlikler kapsamında *grup çalışmasına ilişkin önerilerde* de bulunulmuştur. Öğrencilerden biri grup çalışmasında neden sorun yaşamadıklarını şöyle ifade etmiştir:

Ece	:Grup arkadaşlarınızla anlaşmazlık yaşamamak için nelere dikkat ettiniz?
	Fotoğrafları düzgün yapıştırdık, slogan için herkesin fikrini aldık.
Öğretmen	: Neden anlaşmazlık yaşamadıklarını anladık mı?
Sınıf	: Evet.
Öğretmen	: Herkesin fikrini almışlar dimi. (V.K., 18.11.2014/08.40-09.04).

Ece grup değerlendirme formunda yazdıklarını fotoğrafları düzgün yapıştırma ve herkesin fikrini alma biçiminde sınıfa sunmuştur. Öğretmen ise Ece'nin ardından herkesin fikrini alma kısmına yeniden vurgu yapmıştır. Buna ilişkin olarak Nuray görüşünü şöyle ifade etmiştir:

En çok grup etkinlikleri hoşuma gitti. Arkadaşlarımla birlikte karar verdim, bazen aramızda çatışmalar çıktı bunların kolay olmasa bile çözdük arkadaşlarımla birlikte çalışma yapmak daha hoşuma gitti çoğunlukla büyük Atatürk le ilgili poster yapmıştık o hoşuma gitti, birlikte olduk, işleri birlikte kendimiz karar vererek işbirliği yaptık birbirimizin kararlarına saygı gösterdik. Oradaki sloganı hazırlarken hepimizin kararını aldık. Hepimiz teker teker bir şey söyledik. Hepimize uygunsu onu seçtik (Nuray, Ö.G., 25.11.2014).

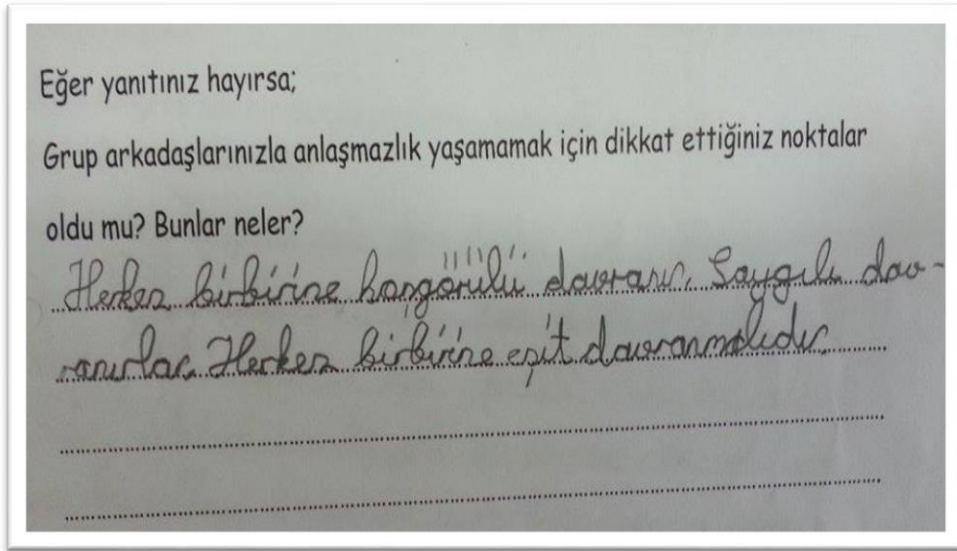
Yapılan görüşmede Nuray en çok grup çalışmalarını beğendiğini ancak bu çalışmalarda da çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu çatışmaların çözümünde herkesin fikrini almayı ve ortak kararlar almayı benimsediklerini belirtmiştir. Nuray grup çalışmalarında işbirliği yapmanın önemli olduğunu da vurgulamıştır. Öğrencilerden Mustafa görüşünü şöyle açıklamıştır:

Aslında şey grupça yaptık ya sadece böyle az kişi de yapabilirdik. Bir de şey hani siz ödev bir de sınıf çalışmaları veriyorsunuz ya onları sadece tek sıra tek sıra da yapabilirdik. Hani dört kişi yapıyorduk ya iki kişi iki kişi de olabilirdi? (Mustafa, Ö.G., 02.12.2014).

Mustafa grup çalışmasına ilişkin önerilerinde gruptaki kişi sayısına değinmiştir. Sınıf içerisinde genelde 4 kişi yapılan grup çalışmasının 2 kişi yapılmasını önermiştir. Ancak grup çalışmasına ilişkin Mustafa'nın bu önerisinin grup dinamiğini sağlama açısından uygun olmadığı söylenebilir. Grup çalışmasına ilişkin önerilerde grup değerlendirme formuna Tarık'ın yazdığı öneriler Fotoğraf 31'de sunulmuştur.

Fotoğraf 31.

Ö.M.17



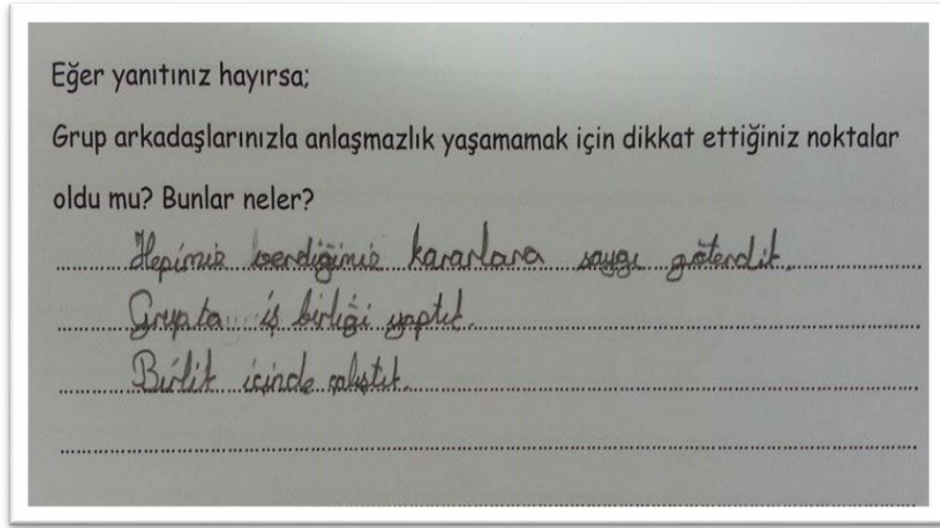
Herkes birbirine hoşgörülü davranır. Saygılı davranırlar. Herkes birbirine eşit davranmalıdır (Tarık, Ö.M. 17).

Tarık grup çalışmasında neden sorun yaşamadıklarını öğrenme materyalinde hoşgörülü, saygılı ve eşit davranma biçiminde ele almıştır. Tarık'ın öğrenme

materyalinde grup çalışmasına ilişkin önerilerini kişilerin sahip olması gereken değerler bağlamında ele aldığı söylenebilir. Nuray ise bu değerlendirmeyi şöyle yapmıştır:

Fotoğraf 32.

Ö.M. 17-Nuray



Hepimiz verdiğimiz kararlara saygı gösterdik.
Grupta işbirliği yaptık.
Birlik içinde çalıştık (Nuray, Ö.M.17).

Fotoğrafta da görüldüğü gibi, Nuray grup çalışmasında kendi grubunun neden sorun yaşamadığını işbirliği içinde çalışma ile açıklamıştır. Bu bağlamda, Nuray'ın öğrenme materyalinde ifade ettikleri kendi grup çalışmalarında sorun yaşamadıkları için öneri olarak kabul edilebilir. Arzu ise bu önerileri şöyle ifade etmiştir:

Grubumuzda herkesin fikrini aldık, ona göre yaptık. Dikkat ettik, beraber yaptık (Arzu, Ö.M. 17).

Arzu da sınıftaki diğer arkadaşlarına benzer biçimde işbirliğine ve herkesin fikrini almaya vurgu yapmıştır. Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkarak grup çalışmalarında saygı, hoşgörü, ortak karar verme ve işbirliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde daha etkili uygulamaların yapılması için sınıf öğretmeni ve öğrenciler bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu

önerilerde öğretmen model olmaya dikkat çekerken, farklı etkinlik önerilerinde de bulunmuştur. Öğrenciler de grup çalışmalarının daha etkili olması konusunda öneriler getirmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları farklı nedenleriyle ele aldığı, çözüm süreçlerini ve verdikleri tepkileri yaşadığı çatışma durumlarına göre ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca çatışma çözmeye ilişkin birçok farklı etkinliğin uygulandığı ifade edilebilir. Bu derste çatışma çözme becerisine ilişkin verilen eğitimin gerek nicel verilerin sonuçlarına dayanarak nicel bağlamda, gerekse nitel verilerden elde edilenlere dayanarak nitel bağlamda etkili olduğu belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılan uygulamalarla öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla ilişkilendirerek tartışılmasına ve uygulama ile yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaşadıkları çatışma süreçleri, verilen çatışma çözme eğitiminin etkililiği ve bu eğitim sürecine ilişkin bilgiler içermektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Öğrencilerin yaşadıkları çatışma süreçleri kapsamında öğrencilerin yaptıkları çatışma tanımları, yaşanan çatışmaların nedenleri, çatışmaların yaşamlarına yansımaları, çatışma çözme sürecinde tercih ettikleri yaklaşımlar ve öğrencilerin çatışma durumunda verdikleri tepkiler temaları ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğrenciler çatışmayı anlaşmazlık, tartışma, küsme, kavga ve sorun biçiminde tanımlamışlardır. Öğrenciler tanımlarında çatışmayı iki ya da daha fazla kişi arasında yaşanması boyutuyla ele alarak yalnızca kişiler arası çatışmayı vurgulamışlardır. Çatışmayı kavga biçiminde tanımlayan öğrencilerin gerek sözel şiddete gerekse fiziksel şiddete değindikleri görülmüştür. Buna ek olarak öğrenciler çatışmaları genel anlamda bir sorun durumu biçiminde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, yaptıkları çatışma tanımlarında çatışmanın yalnızca olumsuz yönlerini ele almışlardır. Bu anlamda, öğrenciler çatışmaların olumlu ilişkiler geliştirmede, bireylerin birbirlerinin isteklerini anlamasında ve sorun çözme becerilerini geliştirmesinde kendilerinden yararlanabilecek bir süreç olduğunu göz ardı etmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler, çatışmaların nedenlerini kaynakların sınırlı olması, bireylerin bencil davranması, birbirilerini yanlış anlaması, kıskançlık yapması, birbirlerini şikâyet etmesi, sınıf içerisinde ödev yapmama, bireylerin yaşadıkları görüş ayrılıkları, birbirilerine istemeden ya da isteyerek

rahatsızlık verme, eşyaların izinsiz kullanılması ve birbirileri ile alay etme biçiminde ele almışlardır. Ayrıca öğrencilerin, aileleri ile ya istemedikleri yemeklerin yapılmasından ya da yenilecek yemek miktarları bakımından çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin zaman zaman arkadaşlarıyla oyunlarda gruplaşmalara gidilmesinden ya da oyun kurallarına uyulmamasından kaynaklı olarak çatışma yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, kişilerin birbirine sözel müdahale ya da fiziksel müdahalelerde bulunmalarından kaynaklı olarak da çatışma yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınırlı kaynaklardan kaynaklı çatışmayı, genelde aile ortamında kardeşleri ile oyun oynayacakları sırada elektronik eşyaları paylaşamama durumunda yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin görüş ayrılıkları bağlamında bireylerin tercih farklılıklarına ya da bir konu hakkındaki düşüncelerine vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin rahatsız edilmeden kaynaklı çatışmalarla, kendilerinin bir şeye odaklandığında çevrelerinin buna saygı duymamasından dolayı karşılaştıkları görülmüştür. Öğrenciler, fiziksel ve sözel müdahaleyi, bir çözüm yolu olarak tercih edilmesinin yanı sıra çatışmaları oluşturabilecek nedenler arasında görmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarının ya da çevresindeki diğer bireylerin eşyalarını izinsiz kullanmaları durumunda bir çatışma ortamı oluştuğunu; aynı zamanda eşyalar konusunda kimi öğrencilerin bencillik nedeni ile de çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin sınıf içinde sınıf öğretmeniyle de çatışma yaşadıkları; bunun nedeninin ise ya ödevlerini yapmamaları ya da evde unutmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenleri ile yaşadıkları bu çatışmada öğretmenlerinin haklı olduğunu belirtmişlerdir.

- ✓ Çatışmaların bireylerin yaşamlarına gerek olumlu gerekse olumsuz biçimde yansıdığı ortaya çıkmıştır. Çatışmaların olumlu yansımaları empati becerisini kazandırma, öfke kontrolünü sağlama ve bireylerle olan ilişkilerin kuvvetlenmesini sağlama biçiminde ele alınmıştır. Çatışmaların bireylere empati becerisi kazandırması yalnızca sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Öfke kontrolünü sağlamasında rol oynaması ve ilişkileri kuvvetlendirmeye yardımcı olması ise yalnızca bir öğrenci tarafından ele

alınmıştır. Bu bağlamda, gerek öğrencilerin gerekse sınıf öğretmeninin yaşanan çatışmalardaki deneyimlerle kazanılabilecek diğer becerileri göz ardı ettikleri ortaya çıkmıştır. Çatışmaların bireylerin yaşamlarına olumsuz yansımaları da bireylerin birbirilerine küsmesiyle sonuçlanması, ilişkileri zayıflatması ve bireyler arasında gruplaşmalara neden olması boyutlarıyla ele alındığı görülmüştür. Bu anlamda, öğrencilerin çatışmaların olumsuz yansımalarını yalnızca kişiler arası ilişkiler bağlamında belirttikleri ortaya çıkmıştır.

- ✓ Çatışma çözme sürecinde öğrencilerin çatışma yaşadıkları bireylerle iletişim kurma, birbirilerini şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma gibi teknikleri kullanma, çatışma yaşadıkları bireylere karşı şiddete başvurma, çatışma sürecinde kendi isteklerinden vazgeçme, özür dileme, çatışmanın çözümlenebilmesi için bir başkasından yardım alma ve karşılıklı istekleri dikkate alma yollarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çözüm yolu olarak belirttikleri şikâyet etme ve şiddet durumlarını aynı zamanda çatışmaya neden olan durumlar arasında ele aldıkları da görülmüştür. Öğrencilerin çatışmaları genelde iletişim kurmayı tercih ederek çözmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler sayışma gibi oyunların kullanılmasıyla çatışmaların daha adil biçimde çözüleceğini düşünmektedirler. Bu süreçte kendi isteklerinden vazgeçmeyi bir yol olarak gören öğrencilerin genellikle arkadaşlarını kaybetmekten korktukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çatışmalarını kendileri çözmediklerinde büyüklerine başvurmayı tercih etmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin çatışma sürecinde çözüm yolu olarak genellikle barışçıl yolları seçtiklerini ifade ettikleri görülmüştür.
- ✓ Öğrenciler yaşadıkları çatışmalar karşısında, çatışma yaşadığı bireyi umursamama, onlara küsme, çatışma sonucunda bireyleri uyarma, ağlama, yaşadığı çatışma durumu karşısında kaygılanma, karşı tarafa kızma, çatışma yaşadığı için üzülme ve çatışma yaşadığı ortamdan uzaklaşma tepkilerinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genelde karşı taraftaki bireyi umursamama davranışını yapılan hareketleri görmezden gelerek gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin çatışma yaşadıkları bireylerin

kendilerine kızmaları durumunda küsme tepkisinde bulundukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, yapılan bir yanlış karşısında arkadaşlarını uyarmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerden biri kendisine kötü söz söylendiğinde ağlayarak tepki verebileceğini belirtmiştir. Çatışma karşısında kaygı tepkisi ise seçilen çözüm yolunun doğru olup olmaması durumu ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler genellikle çatışma karşısında ortamdan uzaklaşma tepkisini, sakince düşünmeyi istedikleri için vermektedirler.

- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların işe koşulması öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin çatışma çözme becerisi ölçeğinden uygulama öncesinde aldıkları ön test puanları ile uygulama sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitim etkili olmuştur.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme eğitim sürecine ilişkin eğitimin kazanımları, bu süreçte yapılan sınıf içi etkinlikler, eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve eğitim sürecine ilişkin getirilen öneriler temaları oluşmuştur.
- ✓ Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmek için verilen eğitim kapsamında, öğrencilerin değerler ve beceriler bağlamında bir takım kazanımlar edindiği görülmüştür. Öğrenciler bu süreçte değerler bağlamında karşı tarafla konuşmalarında nazik olmayı, onlara her konuda saygı duymayı ve hoşgörülü davranmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler beceriler bağlamında ise, olaylara iyi tarafından bakabilmeyi, başkalarının yaşadığı çatışmalarda arabuluculuk yapmayı, yaşanan çatışmaları barışçıl yollarla çözebilmeyi, bir çatışma karşısında öfke kontrolünü sağlamayı, yaşanan çatışmalarda karşı taraftakini dinlemeyi ve empati kurmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin karşı tarafla iletişim kurarken saygı, hoşgörü gibi değerlerin önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yine çatışmaların çözümünde onlara yardımcı olacak becerilere sahip olmanın çözüm sürecinde etkili olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri bu becerilerin altında etkili iletişim becerilerinin var olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrendikleri bu

becerileri başka arkadaşlarının çatışmalarını çözmede de etkili olarak kullanmak istedikleri görülmüştür.

- ✓ Sınıf öğretmeni, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin son derece uygun olduğunu düşündüğü görülmüştür. Öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinin yaşamın içinden bir ders olduğunu belirterek çatışma çözme konusunda Sosyal Bilgiler dersinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde verilen çatışma eğitimi sürecinde farklı birçok etkinlik türüne yer verilmiştir. Bu kapsamda sınıf içinde çatışma çözme sürecine ilişkin farklı çözüm yollarının değerlendirildiği, çatışma ve çözüm sürecine ilişkin sloganların üretildiği, verilen roller bağlamında canlandırmaların yapıldığı, öğrenme materyallerinin kullanıldığı, diyalog tamamlama ve öykü tamamlamaya ilişkin çalışmalar yapıldığı, parmak boyası, resim çizme gibi etkinliklere yer verildiği, bu süreç kapsamında güncel olaylardan yararlanıldığı, tartışma, soru-yanıt, grup çalışması gibi etkinliklerin yapıldığı, öğrencilerin tuttukları anekdot kayıtlarından yararlanıldığı, süreçle ilgili verilen metinlere ilişkin çalışmalar yapıldığı, öğrencilerin örnek durumlar karşısında verilen duyguları çözümledikleri etkinliklere yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan sınıf içi etkinlikler sırasında değer ve beceri eğitimi ön planda tutulmuş, dersin konuları ile çatışma ve çatışma çözme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve değerler ilişkilendirilmiştir. Sınıf içi yapılan etkinliklerde öğrencilerin çatışma çözme süreci için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kullanabilecekleri etkinliklere yer vermeye çalışılmıştır. Hazırlanan öğrenme materyallerinde daha çok örnek durumlar ele alınmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında barışçıl çatışma çözme sürecinde kazanması gereken değer ve beceriler dikkate alınmıştır. Yapılan bu etkinliklerde zaman zaman öğrencilerin verilen çözüm yollarını da gerekçeleri ile değerlendirmelerine önem verilmiştir. Yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin etkinliklerin tümünü yararlı bulduğu ve yaparken eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Sosyal Bilgiler dersinde verilen çatışma çözme eğitimi sürecinde; materyalleri unutma ya da materyallerin sınırlı olması, zaman sorunu

yaşanması, metin oluşturma sürecinde zorlanması, dersi bölünmesi, grup çalışmaları sırasında anlaşmazlıkların yaşanması ve ders sırasında başka şeylerle ilgilenmeden kaynaklı sorunların yaşandığı görülmüştür.

Öğrencilerin ders sırasında ya gerekli materyalleri unutmasından ya da materyallerin sınırlı olmasından kaynaklı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

Öğretim süreci bölümünde derslerin işlenmesi sırasında öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasından kaynaklı zaman zaman başka şeylerle ilgilendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu süreçte derslerin değerlendirme boyutu bazen yetişmemiş, bu anlamda zaman sorunu yaşanmıştır.

Öğrenciler grup çalışmaları sırasında ortak karar verememelerinden kaynaklı sıkıntılar yaşamışlardır. Öğrencilerin zorlandıkları bir başka noktanın da metin oluşturma süreci olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu etkinlikte zaman zaman öykü tamamlama, zaman zaman da diyalog tamamlama gibi kendi ifadelerinin gerektiği durumlarda güçlük yaşamışlardır. Bunlara ek olarak ders sürecinde başkalarının sınıfa gelmesiyle derslerin bölündüğü ve öğrencilerin dikkatlerinin başka yere yöneldiği görülmüştür.

- ✓ Çatışma çözme eğitimi sürecinin daha etkili olması anlamında öğretmen ve öğrencilerin model olma, kuklalardan ve eğitici oyunlardan yararlanma, toplumsal sorunları sınıf içinde ele alma gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler grup çalışmalarında sorunların yaşanmaması için de birtakım öneriler getirmişlerdir. Öğretmen, çatışma sürecinde öğrencilere katkı getirebilmesi için kendisinin model olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin yapısının bir gereği olarak toplumsal sorunların sınıf ortamına taşınması gerektiğini öneri olarak sunmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin kuklaların ve oyunların süreçte kullanılmasının işlevsel olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğrenciler, grup çalışmalarında kendi yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak saygılı olma, hoşgörülü olma, işbirliği yapma, ortak kararlar alma gibi öneriler getirmişlerdir.

Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları çatışma süreci çatışmanın tanımları, nedenleri, yansımaları, çözüm süreci ve verilen tepkiler biçiminde ele alınmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bu çatışma durumları onların deneyimleri ve öğretmen gözlemleri ile ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin çatışmayı kavga, sorun, anlaşmazlık, tartışma ve küsme biçiminde tanımladıkları görülmüştür. Öğrenciler çatışmayı genellikle olumsuz durumlar çağrıştıracak sözcüklerle ifade etmişlerdir. Wheeler (2004) çatışma kavramıyla sorun, kavga, iletişimsizlik, kargaşa, kızgınlık, sürtüşme gibi olumsuz anlam içeren sözcüklerin yanı sıra uzlaşma ve çözüm gibi olumlu sözcüklerle de ilişkilendirmiştir. Sünbül (2008) ise çatışmanın anlaşmazlık gibi olumsuz durumların yanı sıra uzlaşma, kendini ifade etme gibi olumlu durumları içerdiğini de belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaptıkları çatışma tanımlarının alanyazında yer alan kuramsal ifadelerle örtüştüğü; ancak olumlu ifadelere yer vermedikleri için de eksik kaldığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin çatışmaların nedenlerini çok farklı boyutlarda ele aldıkları görülmüştür. Öğrenciler yaşadıkları çatışmalara görüş ayrılıklarının neden olabileceğini ele almış ve bu görüş ayrılıklarının altında tercih farklılıklarını vurgulamışlardır. Akgün ve Araz (2010a) bu konuda öğrencilerin farklı gereksinimlerden kaynaklı tercih farklılıkları yaşayabileceğini belirtmiştir. Tapan (2006) yaptığı araştırmada da deney grubu öğrencilerinin çatışma nedenleri olarak fikir ayrılıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, araştırmada ortaya çıkan görüş farklılıkları ile alanyazının örtüştüğü ifade edilebilir. Öğrencilerin ele aldıkları çatışma nedenlerinden biri de kaynakların sınırlı olmasıdır. Öğrenciler aynı zamanda gerek ailelerinde gerekse okulda sınırlı olan bir kaynağı paylaşamama durumunda çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında çatışma nedenleri arasında ele alınan sınırlı kaynaklar (Schumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007; Törnüklü, 2006) aynı zamanda okullarda yaşanan çatışmaların en önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Ergül, 2008). Öğrenciler yaşadıkları çatışmaların nedenleri arasında bencillik ve kıskançlık gibi kişilik özelliklerini, alay etmeyi, eşyalara izinsiz dokunmayı, arkadaşlarına olan sözel müdahaleyi de dâhil etmişlerdir. Benzer biçimde alanyazında da öğrencilerin yaşadıkları çatışmanın nedenleri arasında kıskançlık, birbirine saygı ve sevgi

göstermeme, hoş olmayan sözler söyleme, alay etme, eşyaları birbirinden izinsiz kullanma belirtilmiştir (Türnüklü, 2012; Johnson ve Johnson, 2005; Ergül, 2008). Ayrıca öğrenciler kendi yaşadıkları oyun deneyimlerinden yola çıkarak oyunlarda gruplaşma ve kurallara uymamanın çatışmaya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere paralel olarak Zengin (2008), Andrews (2000) ve Stevens (1998) oynanan oyunlarda kimin gruba alınacağı ve hangi kuralların yer alacağı konularını yaşanabilecek çatışmanın nedenleri arasında ele almışlardır. Öğrenciler birbirilerini yanlış anlamaktan kaynaklı olarak da çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer biçimde Erdoğan (2008) da öğrencilerin yanlış anlamalarının sınıf içerisinde çatışmaya neden olabileceğini sınıf içi iletişimin zayıf olması adı altında açıklamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin belirttikleri bu çatışma nedenleri ile alanyazında yer alan nedenlerin birbiri ile örtüştüğü söylenebilir. Bunlara ek olarak, öğrenciler aileleri ile yemek konusunda, öğretmenleri ile ise ödev yapmama konusunda çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler tarafından çatışmanın nedenleri arasında ele alınan şiddet, alay etme gibi durumlar bazı çalışmalarda çözüm süreçleri bağlamında ele alınmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2004; Leventhal, 2007).

Araştırmada öğrenciler, çatışmaların yaşamlarına olan yansımalarını da sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmayı olumlu ve olumsuz biçiminde ele alan öğrenciler olumlu yansımaların altında empati becerisi kazandırma, öfke kontrolünü sağlama ve ilişkileri kuvvetlendirme; olumsuz yansımaların altında ise küsmeye neden olma, gruplaşmaya neden olma ve ilişkileri zayıflatma durumlarını ifade etmişlerdir. Çatışmaların olumsuz yansımaları altında küsmeye ilişkin olarak aileyle daha rahat barıştıkları, arkadaşlarıyla ise bunun biraz zor olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Borberly ve diğerlerinin (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin çatışmaları, arkadaşları ile ailelerinden daha rahat çözümledikleri ortaya çıkmıştır. Bu anlamda Borberly ve diğerlerinin (2005) çalışmasıyla bu çalışmanın bu sonucunun çeliştiği söylenebilir. Alanyazında çatışmaların bu çalışmada ifade edilenler gibi olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasının çözüm yoluna bağlı olarak değişeceği de belirtilmiştir (Kaypakoğlu, 2010).

Araştırmada öğrenciler çatışma çözme sürecinde iletişim kurma, şikâyet etme, ortak kararlar alma, sayışma yöntemine başvurma, şiddete başvurma, kendi isteğinden vazgeçme, özür dileme, başkasından yardım alma ve istekleri dikkate alma çözüm

yollarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dinçyürek ve Civelek (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinden genellikle uzlaşmayı kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu sonucun öğrenci düzeyleri farklı da olsa bu araştırmada ortaya çıkan ortak kararlar alma, istekleri dikkate alma, iletişim kurma gibi stratejilerle örtüştüğü söylenebilir. Ayaş ve diğerlerinin (2010) 7-11. sınıf düzeyindeki öğrencilerle, Tümnüklü ve Şahin'in (2004) 13-14 yaş grubu öğrencilerle ve Leventhal'ın (2007) gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğrencilerin genellikle fiziksel şiddet, sözel şiddet, ad takma, küfür, alay etme gibi yıkıcı çözüm yollarını tercih ettikleri görülmüştür. Ancak yapılan bu araştırmada belirtilen bu yollara çok başvurulmadığı; yalnızca bir öğrenci tarafından şiddetin tercih edilebilecek bir strateji olduğu ifade edilmiştir. Başka bir deyişle, bu araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok barışçıl yolları tercih ettiği söylenebilir. Tapan'ın (2006) yaptığı araştırmada ise deney grubundaki öğrencilerin uzlaşma, empati, ortak çözüm yolu gibi daha çok yapıcı yolları, kontrol grubundaki öğrencilerin ise kaçma ve şiddet gibi yıkıcı yolları tercih ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmada da Tapan'ın (2006) araştırmasındaki gibi eğitim alan öğrencilerin yapıcı yolları tercih etmesinde verilen eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler çatışmaya ilişkin verdikleri tepkileri umursamama, küsme, uyarma, ağlama, kaygı duyma, kızgınlık ve üzünlük hissetme, ortamdan uzaklaşma tepkilerini verdikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında ise çatışmaya karşı verilen olası tepkiler problemi yok saymak, yenilgiyi kabul etmek, kızmak, ağlamak, şikayet etmek, alay etmek biçiminde ele alınmıştır (National Association for Community Mediation, 1993). Bu bağlamda, öğrencilerin çatışmalar karşısında verdikleri tepkilerin alanyazında verilen tepkilerle uyum gösterdiği söylenebilir. Ancak öğrencilerin uyarılarda bulunma ve kaygı duymayı da ele aldığı görülmüştür.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesine yönelik yapılan eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında verilen eğitimin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Güneri ve Çoban'ın (2004) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada çatışma çözme programının etkilerini incelediği; Bilgin ve diğerlerinin (2012) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı işbirliğine dayalı tekniklerin etkilerini incelediği; Sarı'nın (2005) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı değer çizigisi,

akademik çelişki ve güdümlü tartışmanın etkilerini incelediği; Taştan'ın (2004) 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programının etkilerini incelediği; Tapan'ın (2006) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı barış eğitimi programının etkilerini incelediği; Türk'ün (2008) ve Zengin'in (2008) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı Sünbül'ün (2008) ve Ergül'ün (2008) 9. sınıf öğrencileri ile yaptığı müzakare ve arabuluculuk programının etkilerini incelediği; Gündoğdu'nun (2009) 9. sınıf öğrencileri yaptığı yaratıcı drama temelli programın etkilerini incelediği; Karahan'ın (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı iletişim ve çatışma çözme programının etkilerini incelediği; Karataş'ın (2011) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı psikodrama tekniklerinin etkilerini incelediği; Baraldi ve Ieverse'nin (2010) diyalojik arabuluculuğun etkilerini incelediği; Johnson ve diğerlerinin (2001) ilkökul öğrencileri ile yaptığı ve Travis'in (2005) ortaokul öğrencileri ile yaptığı bilgisayar tabanlı öğrenmenin etkilerini incelediği çalışmalarda verilen eğitimlerin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda sınıf düzeyleri ve uygulanan eğitimlerin farklı olmasına karşın verilen eğitimlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmesi bakımından sözü edilen araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Ancak Bilgin'in (2008) ve Burnes'in (2007) 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çatışma çözme programının etkilerini incelediği çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucunun aynı sınıf düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırmaların sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda verilen eğitim sürecine ilişkin temalar kazanımlar, sınıf içi etkinlikler, yaşanan sorunlar ve öneriler biçiminde ele alınmıştır. Verilen bu eğitim süreci öğrencilerin yaşadıkları deneyimler ve sınıf öğretmenin görüşleri ile ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda verilen çatışma çözme eğitimi ile öğrencilerin bir takım değer ve becerileri kazandığı görülmüştür. Öğrenciler değerler kapsamında nazik, saygılı ve hoşgörülü olmayı kazandıkları; beceriler kapsamında da iyi tarafından bakma, arabuluculuk yapma, barışçıl yolla çözme, öfke kontrolünü sağlama, dinleme ve empati kurmayı kazandıkları görülmüştür. Sünbül (2008) ve Tapan (2006) tarafından çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yaptıkları araştırmalarda da öğrencilerin öfke kontrolünü edindikleri görülmüştür. Benzer biçimde Şahin, Serin ve

Serin (2001) tarafından yapılan araştırmada verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin empati becerilerini de geliştirdiği görülmüştür. Graves, Frabutt ve Vigliano (2007) tarafından çatışma çözme becerilerini öğretmek amacıyla yapılan araştırmada ise öğrencilerin iletişim becerilerini de kazandığı görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın öğrencilere kazandırdığı becerilere ilişkin olarak ortaya çıkan bulgu ile bu araştırmaların öğrencilere çatışma çözme becerilerinin yanı sıra empati, öfke kontrolü ve iletişim gibi becerilerini kazandırması bulgusunun örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olarak bu dersi, yapısı gereği çatışma çözme eğitimi bakımından son derece uygun bulunduğu ortaya çıkmıştır. Chislett'in (2005) yaptığı araştırmanın sonucunda da benzer biçimde Sosyal Bilgiler programı ile çatışma çözmenin ilişkilendirilmesinin bir gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Chislett'in (2005) yaptığı araştırmanın bu bulgusu sınıf öğretmenin görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde verilen çatışma çözme eğitim sürecini olumlu bulduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunker'ın (2002) ve Cole'un (2000) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik programlar konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, araştırma bulgularının öğretmen görüşleri bağlamında birbiri ile örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla birçok farklı yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ancak alanyazında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla ya çatışma çözme eğitim programlarından (Bilgin, 2008; Karahan, 2006) ya da işbirliği, tartışma, barış eğitimi, müzakere, arabuluculuk (Tapan, 2006; Sarı, 2005; Ergül, 2008) gibi yaklaşımlardan yalnızca birinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın sınıf içi uygulamalar bakımından diğer araştırmalardan farklılaştığı söylenebilir. Jones Woodard'ın (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde daha çok rol oynama ve işbirliğine dayalı teknikleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da bu tekniklerden çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla yararlanılmıştır.

Araştırmada çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlikler sırasında gerek öğrencilerden gerek öğretmenlerden gerekse sınıf dışı etmenlerden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Araştırmanın sonucunda materyal ve zaman

sorunu, başka şeylerle ilgilenme, metinler oluşturma, grup çalışması sırasındaki sorunlar ve dersin bölünmesi biçiminde sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Kaçmaz, Türnüklü ve Türk'ün (2011) yılında yaptıkları araştırmada birbiri ile çatışan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşadığı, yetersiz iletişim ve empati becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin grup çalışması sırasında isteklerini belirtirken iletişim sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, iletişim sorununun çatışma yaşayan öğrencilerin ortak noktası olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, öğretmenler ve öğrenciler model olma, eğitim sürecinde kuklalardan ve eğitici oyunlardan yararlanma, derslerde toplumsal sorunları ele alma biçiminde öneriler getirmişlerdir. Ayrıca grup çalışmaları konusunda da birtakım öneriler sunulmuştur. Alanyazında da öğretmenlerin okullarda çatışma çözme konusunda model olması gerektiği belirtilmiştir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997/2007). Aynı zamanda alanyazında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanması için işbirliği becerileri edinmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Girard ve Koch, 1996; Akt: Taştan, 2004). Bu araştırmada da grup çalışmasına ilişkin belirtilen öneriler arasında işbirliği yapmanın önemine değinilmiştir. Bu kapsamda alanyazındaki ifadelerin araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, çatışmalar öğrencilerin yaşamlarının her boyutunda karşılaşılabilecekleri durumlardır. Bu nedenle, önemli olan öğrencilere çatışmalardan kaçınmayı öğretmek değil, çatışmaların barışçıl yollarla nasıl çözüleceğini öğretmektir. Eğitim-öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler dersinden bu anlamda yararlanmak önemlidir. Çünkü bu ders konuları ve kazanımları gereği çatışma çözme için gerekli bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Ayrıca dersin toplumsal sorunların kendisini ele alması başka bir ifadeyle yaşamın içinden olması çatışma çözme becerilerinin kazandırılması konusundaki işlevini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin bu becerileri kazanması için farklı derslerin öğretiminden de yararlanılabileceği gibi, ayrı programlar da geliştirilebilir. Öğrencilerin verilen bu eğitimlerle çatışma çözme becerilerini kazanması huzurlu toplumların oluşturulmasında önem taşımaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İlkokul dördüncü Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öğretim programında açıklamalara ve örnek etkinliklere yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda sınıf içinde empati, problem çözme, işbirliği gibi becerilerin öğretimine özel bir önem verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında eğitsel oyunlardan yararlanılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi için toplumsal sorunlar sınıf içinde ele alınıp, bu sorunlar farklı yönleriyle tartışılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında grup çalışmalarından yararlanılabilir.
- Sınıf içerisinde öğrencilerin görüş ayrılıklarını nasıl çözeceğini öğrenmesi açısından tartışmalı konuların öğretimine yer verilebilir.
- Okul ortamında çatışma çözme becerilerinin kazandırılması konusunda okul temelli yaklaşımlardan yararlanılabilir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çatışma çözme beceri düzeylerinin incelenmesi kapsamında tarama modelinde çalışmalar desenlenebilir.
- Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında farklı derslerde araştırmalar yapılabilir.
- Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi kapsamında farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir.

- Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda çatışma çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ailede kullandıkları çatışma çözme yaklaşımları ele almak için ailelerle araştırmalar yapılabilir.
- Okullar karşılaşılan farklı çatışma durumlarını ortaya koymak amacıyla okul yöneticileri ile araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK A- ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ÖLÇEK
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ALINAN İZİN BELGESİ

Eğitim Bil. Enst.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1838515 / 43
Konu: Tez Çalışması İzin Talebi. 08/05/2014

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :a) 18.04.2014 tarih ve 439 – 4335 sayılı yazınız.
b)07.05.2014 tarih ve 1807707 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'ın, 2013 – 2014 Eğitim-Öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı ilkökul 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik tez çalışması yapabilmesine ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce tasdik edilen tez çalışmasının bir örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi

K. TARİHİ: 13 Mayıs 2014

K. NO: 4854

20.05.2014

1048

Aşlı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
09 Mayıs 2014

EKLER:

1: Valilik Oluru (1 sayfa)
2: Tez Çalışması (3 sayfa)

Remzi ERCELİK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1abe-f0e9-327e-8e17-a2d6 kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 22

**EK B- ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN UYGULAMA
SÜRECİNE YÖNELİK ALINAN İZİN BELGESİ**

Eğilim Bil. Evr



**T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**



Sayı : 88074293/604.01/4379425 02/10/2014
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 01/10/2014 tarih ve 4353915 sayılı olur.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 16/09/2014 tarih ve 10695 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Yazı İst. Md. & Eğitim Bil. Enst. Md.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi

K. TARİHİ: 10 Ekim 2014
K. NOSU: 9055

Asli ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.

02 Ekim 2014

Ricmzi ERÇELİK
Memur

EK C- VELİ İZİN FORMU

.././.....

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerindeki gelişimin incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar, bu uygulamaya ilişkin kamera kayıtları, öğrencilerin uygulama sürecinde tuttıkları günlükler, kişisel bilgi formu, çatışma çözme becerisi ölçeği ve öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri kaynaklarından birini oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini, araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını ve sınıf içerisinde yapılan uygulamaların video kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme ve sınıf içi gözlemler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları ve video kayıtları veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Öğrenci istediği zaman araştırmadan çekilme hakkına sahiptir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi

İmza:.....

Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel: 02223350580/3415

EK D- ÖĞRENCİ İZİN FORMU

Sevgili öğrenci,

.../.../.....

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerindeki gelişimin incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar, bu uygulamaya ilişkin kamera kayıtları, sizlerin uygulama sürecinde tuttukları günlükler, kişisel bilgi formu, çatışma çözme becerisi ölçeği ve sizlerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri kaynaklarından birini oluşturacaktır. Bu araştırmada sizlerden elde edilen verilerden başka hiçbir araştırmada yararlanılmayacak, isimleriniz araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci.....
İmza:.....

Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel: 02223350580/3415

EK E- ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Değerli Öğretmen,

.../.../.....

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerindeki gelişimin incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar, bu uygulamaya ilişkin kamera kayıtları, öğrencilerin uygulama sürecinde tuttukları günlükler, kişisel bilgi formu, çatışma çözme becerisi ölçeği ve öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri kaynaklarından birini oluşturacaktır. Bu kapsamda sizin sınıfınızda Sosyal Bilgiler dersinde araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan ders planları uygulanacaktır. Bu araştırmada sınıfınızdan elde edilen verilerden başka hiçbir araştırmada yararlanılmayacak, siz ve öğrencilerinizin ismi araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca siz ve öğrencileriniz istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Sınıf Öğretmeni

İmza:.....

Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel: 02223350580/3415

EK F- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu form “İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi” adlı doktora çalışması için gerekli olan verilerin bir bölümünü toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Formda sizlerin kişisel bilgilerini belirlemek için sorular yer almaktadır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu en doğru biçimde yanıtlamaya özen gösteriniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

1. Adınız-Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek

3. Kaç kardeşsiniz: (Siz dâhil)

4. Ailenizde kaç kişi yaşıyorsunuz..... (Siz dâhil)

5. Anne ve babanızın öğrenim durumu:

	Anne	Baba
Okuma-yazma bilmiyor.	()	()
Okur-yazar	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Fakülte ya da yüksekokul mezunu	()	()
Yüksek lisans mezunu	()	()
Doktora mezunu	()	()

6. Ailenizin ortalama aylık geliri:

7. Annenizin mesleği:

8. Babanızın mesleği:

EK G- ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki bu form sizlerin çatışma çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Burada yer alan cümlelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. **Önemli olan sizin verdiğiniz yanıtlardır.** Bu nedenle, cümleyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bana yardımcı olduğunuz için hepinize çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yaşadığım sorunların çözülmesi için herkese eşit davranırım.				
2. Sorun yaşadığım arkadaşlarımdan yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.				
3. Amaçlarıma ulaşmak için arkadaşlarımdan zayıf yönlerini kullanırım.				
4. Yaşadığım sorunları, kendimi arkadaşımın yerine koyarak çözerim.				
5. Arkadaşımla yaşadığım sorunlarda onun kaybetmesi için elimden geleni yaparım.				
6. Yaşadığım sorunların çözülmesi için düşüncelerimi rahatça söylerim.				
7. Arkadaşlarım kendi aralarında sorun yaşadığında onların çözüm bulmasına yardım ederim.				
8. Arkadaşımla yaşadığım sorunların çözülmesi için onunla ortak bir yol bulurum.				
9. Yaşadığım sorunlarda isteklerimi kabul ettirmek için kavga ederim.				
10. Arkadaşım bana bir konuda kızdığında onu anlamaya çalışırım.				
11. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarımdan sözünü kesmeden dinlerim.				
12. Arkadaşım benimle alay ederse ben de aynısını ona yaparım.				
13. Yaşadığım sorunların çözümünde arkadaşımın yararını da düşünürüm.				
14. Yaşadığım sorunlarda hatam varsa hatamı kabul ederim.				
15. Arkadaşım eşyalarımı benden izinsiz aldığında onunla kavga ederim.				
16. Arkadaşımdan davranışından rahatsız olduğumda bunu ona açıkça söylerim.				
17. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarıma saygılı davranırım.				
18. Yaşadığım sorunları kendi isteklerim doğrultusunda çözerim.				
19. Hoşuma gitmeyecek şekilde konuşan arkadaşşıma vururum.				
20. Arkadaşımla birlikte oynayacağım oyunlar konusunda onun da fikrini alırım.				
21. Yaşadığım sorunların çözümünde yalnızca benim isteklerim önemlidir.				
22. Yaşadığım sorunlara doğru bir çözüm yolu bulmak için çaba harcarım.				

EK H- ANEKDOT KAYIT FORMU

Tarih:

Çatışmanın konusu.....

Çatışma durumunun özeti.....

.....

.....

.....

.....

Çatışmayı nasıl çözdüm.....

.....

.....

Sonuç.....

.....

.....

.....

EK I- DERS PLANI ÖRNEKLERİ

DERS PLANI

Dersin adı	: Sosyal Bilgiler
Sınıf	: 4. Sınıf
Ünite adı	: Kendimi Tanıyorum
Konu	: Ben Farklıyım
Tarih	: 23.09.2014
Süre	: 80 Dakika

Kazanımlar

- Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.
- Çatışmalarını barışçıl yollarla çözülebilirler.

Ünite kavramları : Benzerlik ve farklılık, kimlik

Öğretme-öğrenme yöntem ve

teknikleri : Soru-yanıt, canlandırma, tartışma

Kullanılan Eğitim Teknolojileri

Araç-gereç ve Kaynaklar : Çocuk resimleri, çalışma kâğıtları

Öğretme-Öğrenme Süreci

Giriş

Dikkat çekme: Öğretmen elindeki farklı çocuk resimlerini tahtaya yapıştırarak öğrencilere “Bu resimlerdeki çocukların farklılıkları neler olabilir?” sorusunu sorarak öğrencilerin dikkatini çeker.

Güdüleme: Öğretmen bireylerin farklı özellikleri olduğunu ve farklılıklara saygı duyulması gerektiğini belirterek “Bu dersimizde bu farklılıkları öğreneceğiz.” der.

Gözden geçirme: Öğretmen öğrencilerine “Bu dersin sonunda fiziksel, duygusal birçok yönden bireylerin farklı olduğunu öğreneceğiz.” der

Derse geçiş: Öğretmen “Kitabınızın 12. sayfasını açın” diyerek derse geçer.

Geliştirme

- Öğretmen öğrencilerden birisine bu sayfadaki okuma parçasını okutur.
- Öğretmen öğrencilerle okuma parçasının ana fikrini tartışır.

- Öğretmen öğrencilere boş kâğıtlar dağıtır.
- Öğretmen öğrencilerden dağıttığı kâğıtlara “Sizin arkadaşlarınızdan ne gibi farklılıklarınız var? Hangi oyunları oynamaktan hoşlanırsınız?” sorularını yanıtlamalarını ister.
- Öğretmen öğrencilerden okumalarını ister.
- Öğrencilerden farklı oyun istekleri olanların tahtada canlandırma yapmalarını ister.
- Öğrencilere farklı oyun istekleri konusunda çıkan çatışmalarla nasıl baş ettiklerini sorar.

Özet

Öğretmen “Bugün farklılıklarımızı tanıdık ve farklılıklarımıza saygılı olmamız gerektiği konusunda tartışmalar yaptık.” der.

Değerlendirme

Öğretmen öğrencilere “Farklılıklarımız sonucunda çıkan anlaşmazlıkları nasıl çözümleriz?” açık uçlu sorusunu içeren kâğıtları dağıtır. Yeterince süre verdikten sonra yazılan yazılar üzerine konuşulur.

Ödev

Öğretmen öğrencilerden çalışma kitaplarının 12. ve 13. sayfalarını yapmalarını ister. Öğretmen öğrencilere dağıttığı ana teması farklılıklar olan çatışma durumuna ilişkin çalışma kâğıdını doldurmalarını ister.

DERS PLANI

Dersin adı	: Sosyal Bilgiler
Sınıf	: 4. Sınıf
Ünite adı	: Geçmişimi Öğreniyorum
Konu	: Milli Kültürümüz
Tarih	: 21.10.2014
Süre	: 80 Dakika

Kazanımlar

- Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.
- Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
- Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
- Çatışmalarını barışçıl yollarla çözülebilirler.

Ünite kavramları : aile, kültür, kültürel öge, milli kültür, dayanışma, akrabalık, değişim ve süreklilik

Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri : Soru-yanıt, tartışma

Kullanılan Eğitim Teknolojileri

Araç-gereç ve Kaynaklar : Örnek olay ve sonuçların yazılı olduğu kağıtlar, çalışma kağıdı

Öğretme-Öğrenme Süreci

Giriş

Dikkat çekme: Öğretmen “Bulduğumuz sloganlar neler?” sorularını yönelterek öğrencilerin dikkatini çeker. Verilen ödevdeki sloganlar ve konuşma metninden örnekler verilerek konuya geçilir. Konuya ilişkin olarak öğrencilere “Hangi sözcüklerin anlamlarını buldunuz?” sorusu sorularak dikkatleri yeni konuya çekilir.

Güdüleme: Öğretmen “Milli kültürümüze ilişkin öğelerin neler olduğunu öğreneceğiz” der.

Gözden geçirme: Öğretmen öğrencilerine “Sözlü tarih çalışmalarının nasıl yapıldığını öğreneceğiz” der.

Derse geçiş: Öğretmen “Kitaplarınızın 30. sayfasını açın” diyerek derse geçer.

Geliştirme

- Öğretmen öğrencilere kitaptaki metne göre roller dağıtarak okumalarını sağlar. (Kitap ss.30-34)
- Öğretmen ve öğrenciler okunan metinden yola çıkarak kültürel öğeler üzerinde konuşurlar.
- Öğretmen daha sonra öğrencilere “Ahmet ve Sevcan iki kardeştir. Anneleri onlara dedelerinin kısa bir süre sonra yanlarına geleceğini söyler. İki kardeş bu duruma çok sevinir. Anneleri aynı zamanda evde oda sayısı yeterli olmadığı için dedelerinin onlardan birinin odasında kalması gerektiğini de söyler. İki kardeş de kendi odasında kalmasını ister. Anneleri Ahmet ve Sevcan kardeşlere artık büyüdüklerini ve bu kararı kendilerinin vermesi gerektiğini söyler ve yanlarından ayrılır. ” durumunu içeren hazırladığı çalışma kâğıdını dağıtır.
- Öğrenciler buldukları nedenleri ve çözüm önerilerini okurlar.
- Öğretmen öğrencilerle okunan yanıtlar üzerinde konuşmalar yapar.

Özet

Öğretmen “Bugün kültürel öğelerimizi ve sözlü tarih çalışmasının nasıl yapıldığını öğrendik” der.

Değerlendirme

Öğretmen öğrencilerden kültürel öğelere örnekler vermesini ister.

Ödev

Çalışma kitabı 24. ve 25. sayfayı ve dağıtılan çalışma kâğıdını yapmalarını ve ders kitabı 35. sayfadaki araştırma sorusunu defterlerine yanıtlamalarını ister.

EK J- ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Sınıfınızda öğrenciler arasında ne tür çatışmalar yaşanmaktadır? Neden?
2. Sınıfta yaşanan çatışmalar sizce öğrencilere nasıl etkilemektedir?
3. Öğrenciler yaşanan bu çatışmaları nasıl çözümlemektedir?
4. Çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersinin önemi konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Diğer derslerde çatışma çözmeye ilişkin etkinlikler yapılmakta mıdır?
 - b. Neler yapılabilir?
5. Yaptığımız etkinlikleri değerlendirdiğinizde hangi etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Ne açıdan etkili oldu/ne kazandırdı? Örnekler verir misiniz?
6. Yaptığımız etkinliklerden sonra öğrencilerin çatışma çözmeye ilişkin bakış açılarının değiştiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
7. Yaptığımız etkinliklerden sonra öğrencilerin çatışmaları barışçıl yollarla çözmek için gerekli hangi özellikleri/becerileri/değerleri kazandığını düşünüyorsunuz?
8. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi için başka neler yapılabilir?
9. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK K- ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Çatışma denilince aklına neler geliyor?
 - a. Sence çatışma ne anlama gelmektedir?
 - b. Sence çatışmaların nedenleri neler olabilir?
2. Okulunu, aileni kısacası tüm çevreni düşündüğünde hangi konularda çatışmalar yaşıyorsun? Bunun nedenleri nelerdir?
 - a. Ailenle hangi konularda çatışma yaşamaktasın?
 - b. Arkadaşlarınla hangi konularda çatışma yaşamaktasın?
 - c. Öğretmeninle hangi konularda çatışma yaşamaktasın?
3. Yaşadığın çatışmaların çevrendeki kişilerle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsun?
4. Yaşadığın çatışmaları nasıl çözmeyi tercih edersin?
 - a. Çatışma yaşandığında ne tür tepkiler veriyorsun? (aile, okul, sokak, internet)
5. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerine ilişkin yaptığımız etkinlikler konusunda ne düşünüyorsun?
 - a. Birlikte işlediğimiz derslerde hangi etkinlikler hoşuna gitti? Neden?
 - b. Birlikte işlediğimiz derslerde hangi etkinlikler hoşuna gitmedi? Neden?
6. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye yönelik neler öğrendiğini düşünüyorsun?
7. Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözmeye ilişkin öğrendiklerini günlük yaşamında nasıl kullanırsın?
8. Yaptığımız etkinliklerde ne tür sorunlarla karşılaştın?
9. Çatışmaları barışçıl yollarla çözebilmek için sence Sosyal Bilgiler dersinde ne tür etkinlikler yapılabilir?
10. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

**EK L- ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN
GÖZLEM FORMU**

Aşağıdaki etkinliklerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ilgili sözcüğün altına (X) işareti koyarak belirtiniz.

Gözlenen Etkinlikler	İyi	Orta	Zayıf
1. Dersin amacına uygun çatışma durumlarını oluşturma			
2. Çatışmaların barışçıl olarak çözümlenmesinde model olma			
3. Yaşanılan çatışma durumlarında öğrencileri düşüncelerini açıklama konusunda cesaretlendirme			
4. Yaşanılan çatışma durumlarına ilişkin günlük yaşamdan örnekler isteme			
5. Yaşanılan çatışma durumlarında öğrencilerin empati yapmasını sağlama			
6. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama			
7. Öğrencilerin olaylara eleştirel gözle bakmalarını sağlama			
8. Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde değişik yöntemleri bir arada kullanma			
9. Öğrencilerin sınıf içerisinde farklı materyallerden yararlanmalarını sağlama			
10. Öğrencilerden çatışma durumlarını değerlendirmesini isteme			
11. Öğrencilerin verilen çatışmaları nasıl çözümlediklerini anlatmalarını sağlama			
12. Öğrencilerin anekdot kayıtlarını tutmalarını sağlama			
13. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma durumlarında kendilerini doğru biçimde ifade etmelerini sağlama			
14. Öğrencilerden çatışma durumlarını özetlemelerini isteme			
15. Öğrencileri yapılacak etkinlikler konusunda bilgilendirme			
16. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma durumuna ilişkin olarak farklı çözüm yolları üretmelerini sağlama			
17. Öğrencilerden çatışma durumlarında arkadaşlarını dinlemelerini isteme			

KAYNAKÇA

- Adeyemi, M. B. (2000). Teaching conflict resolution to social studies students in Botswana. *The Social Studies*, 91(1), 38-41.
- Adkins, P. H. (1999). *Perceptions of pre-service elementary teachers about social studies instructional activities and content areas*. (Yayınlanmamış doktora tezi). West Virginia University, Virginia.
- Akbaşlı, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. R. Turan, A. M., Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (ss. 45-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2008). Exploration of the attitudes of freshman foreign language students toward using computers at a turkish state university. *Online Submission*, 7(1).
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve türkiye'deki yeri. R. Turan, A. M., Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010a). *Anlaşmazlıkları çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010b). Anlaşmazlıkları çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Akkök, F. ve Bacanlı, H. (Tarihsiz). *Çocuklarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/734318/icerikler/cocuklarda-problem-cozme-becerilerinin-gelistirilmesi_181546.html adresinden 30.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Amatruda, M. J. (2006). Conflict resolution and social skill development with children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 58(4), 168-181.
- Andrews, B. J. (2000). *The early childhood teacher's role in conflict resolution*. (Yayınlanmamış doktora tezi). George Mason University, Virginia. (UMI No: 9987981).

- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E., ve Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19-25.
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M. ve Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 3545-3551.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baraldi, C. ve Iervese, V. (2010). Dialogic mediation in conflict resolution education. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 423-445.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, C. H. (2008). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, (21).
- Basım, H. N., Çetin, F., ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-37.
- Basit, A., Rahman, F., Jumanı, N. B., ve Malik, S. (2010). An analysis of conflict resolution strategies in pakistani schools. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 212-218.
- Başar, M. A. (2013). İletişimde çatışma ve yönetimi. B., Güven (Ed.). *Etkili iletişim içinde* (ss.67-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrak, C. (2013). Çatışma yönetiminde öfke kontrolü. E., Ceyhan (Ed.), *Çatışma ve stres yönetimi I içinde* (ss. 120-141). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bedir, D. (2008). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bickmore, K. (1997). Preparation for pluralism: curricular and extracurricular practice with conflict resolution. *Theory into Practice*, 36(1), 3-10.

- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Bilgin, A. (2008a). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilgin, A. (2008b). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *İlköğretim Online*, 7(3), 541-556.
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y., Tatar, E., ve Çetin, A. (2012). The effects of cooperative learning techniques on 5th grade students’ conflict resolution and empathic tendencies in science and technology course. *Czesław Kupisiewicz*, 184-194.
- Borbely, C. J., Graber, J. A., Nichols, T., Brooks-Gunn, J., ve Botvin, G. J. (2005). Sixth graders’ conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 279-291.
- Bortner, L. K. B. (2004). *The effect of conflict resolution education on elementary school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Brinson, J. A., Kottler, J. A. ve Fisher, T. A. (2004). Cross-cultural conflict resolution in the schools: some practical intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 294-301.
- Bunker, D. K. (2002). *Conflict resolution programs in middle schools: a case study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of La Verne, California.
- Burnes, C. (2007). *The effectiveness of a conflict resolution curriculum, Too Good for Violence, for fourth graders*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Mississippi State University.
- Burz, H. L. (1998). *Performance-based curriculum for social studies*. California: Corwin press.
- Büyükalın Filiz, S. (2011). İletişim ve etkileşim. Ç. Özdemir (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (ss. 125-154). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carruthers, W., Carruthers, B., Day-Vines, N., Bostick, D. ve Watson, D. (1996). Conflict resolution as curriculum: a definition, description, and process for integration in core curricula. *The School Counselor*, 43(5), 345-373.
- Carter, C. C. (2002). Conflict resolution at school: building compassionate communities [Paper in: Peace Education for a New Century, Harris, Ian and Synott, John (eds.)]. *Social Alternatives*, 21(1), 49.
- Catterall, J. S. (2007) Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163-178.
- Chapin, J. R. (2006). *Elementary social studies apractional guide*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Chasnoff, R., ve Muniz, P. (1985). Training to manage conflicts. *Training & Development Journal*. 49-53.
- Chislett, A. (2008). *Using film to explore high school students' cultural attitudes in social studies*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Chislett, N. (2005). *Creating a culture of peace and" resistance": integrating conflict resolution into the social studies curriculum*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Manitoba, Kanada.
- Cohen, L., Lawrence, M. ve Keith, M. (2007). *Research methods in education*. Newyork: Routhledge.
- Cole, S. R. (2000). *Conflict resolution: skills to reduce violence and violence-related behaviors*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Seton Hall University, New Jersey.
- Collins, L. (2002). Teaching conflict resolution through literature. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(1), 15-18.
- Costantino, C. A. ve Merchant, C. S. (1996). *Desining conflict management systems*. Jossey-Bass Publishers.
- Çengelci, T. (2011). Sosyal bilgilerde iletişimin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd edition). United States of America: Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Miller, M. D. ve Landry, K. L. (2000). Schoolwide conflict resolution and peer mediation programs: experiences in three middle schools. *Invention in School and Clinic*, 36(2), 94-100.
- Davidson, J. ve Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory Into Practice*, 43(1), 6-13.
- De La Caba Collado, M. ve Lopez Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38(2), 205-228.
- Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (ss. 123-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirkaya, H. (2008). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 390-421). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48(5), 510-517.
- Deutsch, M. (2001). Cooperation and conflict resolution: Implications for consulting psychology. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(2), 76-81.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 8(28), 1-19.

- Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 351-368.
- Din, S., Khan, B., ve Bibi, Z. (2012). An inquiry into conflict management strategies: study of higher education institutions in khyber pakhtunkhwa, Pakistan. *Online Submission*, 2, 24-36.
- Dinçyürek, S., ve Civelek, A. H. (2008). The determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *Behavior Analyst Today*, 9, 215-233.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanat ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (49. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dynneson, T. L. Ve Gross, R. E. (1982). Citizenship education and the social studies: which is which?. *The Social Studies*, 73(5), 229-234.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Erem, F. (2008). *Çatışma çözme eğitiminin şiddet yönelimli öğrencilerin velilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılabilirlik becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eva, A. M. (2003). Conflict resolution and bullying: examining the effects of a bullying conflict resolution program on children's strategies to resolve bullying. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Laurentian University, Ontario.
- Farris, P J. (2004). *Elementary ve middle school social studies an interdisciplinary, multicultural aproach*. (4. Baskı) New York: McGraw-Hill.
- Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. T. Karaköse (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Fisher, R. ve Ury, W. (1999). Evet'e ulaşmak. B. Güngör (Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Foster, D. A. (2000). *The conflict resolution-training program in a rural, multicultural, elementary school*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). California State University, Fresno.
- Gallavan, N. P. ve Kottler, E. (2012). Advancing social studies learning for the 21st century with divergent thinking. *The Social Studies*, 103(4), 165-170.
- Gehlbach, H. (2004). *A new perspective on perspective taking: A study of social perspective taking and its association with conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Stanford University, Stanford.
- Girard, K. L. (1995). *Preparing teachers for conflict resolution in the schools*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387456.pdf> adresinden 30.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma: 2011).
- Glick, L. B. (2005). *Effects of a conflict resolution program on the interpersonal behavior of second grade students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kean University.
- Görüş, Y. (1999). *Bir grup lise öğrencisinin atılmanlık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gözcü, C. (2008). Kuşak çatışması. A. Kasapoğlu (Ed.), *Sosyal hayat ve çatışma içinde* (ss.33-56). Ankara: Phoenix Kitapevi.
- Graves, K. N., Frabutt, J. M., ve Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6(4), 57-79.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 503-528.

- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündoğdu, R. (2010). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(378), 8-16.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güneri, O. Y. ve Çoban, R. (2004). The effect of conflict resolution training on turkish elementary school students: a quasi-experimental investigation. *International Journal For The Advancement of Counselling*, 26(2), 109-124.
- Güven, S. (2009). Demokrasi eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (ss. 416-435). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S. (2011). Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (ss. 36-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Harris, P. A. (1998). *Teaching conflict resolution skills to children: A comparison between a curriculum based and modified peer mediation program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Kansas, Kansas.
- Hisli Şahin, N., Basim, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 57-69.
- Hoffman, B. (2010). *Cooperative learning, character education, conflict resolution among eighth graders, their teacher intervention with bullying and their experiences with cyber, physical, and relational bullying*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dowling College, New York.
- Horney, K. (2012). *İçsel çatışmalarımız*. Z. Koçak (Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık. (Özgün çalışma: 1945).

- Hoşgörür, V. (2009). İletişim. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 151-178). Ankara: Pegem A Yayınları.
- İpek, C. (2003). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt araçları. C. Elma ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar* içinde (ss. 219-242). (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- İsimlendirilmemiş baykuş. <http://www.sevdaselim.net/forums/animals-gif-animal-pictures-animated-gif-hayvan-gifleri-her-cesit-hayvan-hayvan-resimleri/80804.htm> adresinden 01.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İsimlendirilmemiş kaplumbağa. <http://www.smfpl.org/images/image/turtle.gif> adresinden 01.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İsimlendirilmemiş köpek balığı. <http://www.theoceanadventure.com/kids%20page/Jokes-Shark.html> adresinden 01.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İsimlendirilmemiş oyuncak ayı. <http://cartooncartoonparty.blogspot.com.tr/2013/06/guess-your-habit.html> adresinden 01.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İsimlendirilmemiş tilki. <http://jessecfisher.github.io/fox-goose-bean-puzzle/> adresinden 01.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Jenkins, S., Ritblatt, S. ve McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 429-450.
- Johnson, D. W. (2006). *Reaching out interpersonal effectiveness and self actualization*. (9. Baskı). USA: Pearson Education.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996a). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1-11.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996b). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.

- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. (4. Baskı) Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: the essential role of conflict resolution 1. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., ve Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *The Journal of Social Psychology*, 137(1), 11-21.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1997). *Academic controversy. enriching college instruction through intellectual conflict*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 25, No. 3. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. ve Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, 50(1), 10-13.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. ve Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., & Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, 50(1), 10-13.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict resolution quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B. ve Açıkgöz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. ve Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of educational research*, 51-69.

- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 50(1), 117-137.
- Jones-Woodard, S. K. (2012). *Research on teachers' understanding and implementing conflict resolution skills in the early childhood and elementary classroom*. USA: Create Space Independent Publishing Platform.
- Joshi, A. (2008). Conflict resolution between friends during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 133-148.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A., ve Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 555-579.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karahan, T. F. (2006). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programı'nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).
- Karahan, T. F. (2006). Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 217-230.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Güven, M. Ç., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). İnsan ilişkileri ve iletişim dersi'nin öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empatik beceri düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 127-136.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2010). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(4), 357-366.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Kasapoğlu, A. (2008). Giriş. A. Kasapoğlu (Ed.), *Sosyal hayat ve çatışma içinde* (ss.11-32). Ankara: Phoenix Kitapevi.

- Kaya, B. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farklı yaklaşım ve modeller. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 180-215). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kaypakoğlu, S. (2010). *Kişilerarası iletişim cinsiyet farklılıkları güç ve çatışma*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Keleş, S. ve Alisinanoğlu, F. (2012). The examination of preschool teacher candidates' peer conflict resolution suggestions during picture storybook reading. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 3075-3081.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling*. NewYork: Guilford Publications.
- Korkut, F. (2000). Etkili iletişim becerileri, çatışma çözme biçimleri ve takım çalışması. *Eğitici ve yönetici eğitimi seminer notları* içinde (ss. 214-228). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z. ve Khairudin, R. (2012). Effectiveness of peer conflict resolution focused counseling in promoting peaceful behavior among adolescents. *Asian Social Science*, 8(9), 8-16.
- Leventhal, J. E. (2007). *Conflict resolution strategies in young children: do they do what they say?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of North Texas, Denton.
- Lincoln, M. G. (2001). Conflict resolution education: a solution for peace. *Communication and The Law.*, 29-40.
- Lipschutz, B. D. (2010). *The use of digital storytelling to improve the effectiveness of social and conflict resolution skill training for elementary students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Temple University, Philadelphia.
- Malek, M. (2000). *Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles*. (Yayınlanmamış doktora tezi). United States International University.

- Mallum, J. O. (2002). An educology of peace education: formulating a strategy for the promotion of non-violent conflict resolution in a democracy. *International Journal of Educology*, 16(1), 27-34.
- Martorella, P. H. ve Beal, C. (2002). *Social studies for elementary school classrooms*. (3. Baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mauricio, A. M., Dillman-Carpentier, F., ve Horan, J. (2005). An experimental evaluation of an Internet-delivered conflict resolution skills curriculum in a secondary school setting. *Journal of School Violence*, 4(3), 37-48.
- Maxim, G. W. (2006). *Dynamic for social studies for constructivist classrooms inspiring tomorrow's social scientists*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mayorga, M. G. (2005). *The effects of conflict resolution education on sixth-grade students' attitudes, beliefs, opinions and conflict resolution style*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, Texas.
- Mc Clellan, J. L. (2005). Increasing advisor effectiveness by understanding conflict and conflict resolution. *NACADA Journal*, 25(2), (57-64).
- McCorkle, S. (2008). Conflict management. *Dean&Provost*, 9(12), 4-5.
- McDaniel, A. K. (1992). *A comparison of elementary and secondary schools with respect to levels of conflict, conflict resolution behaviors, teacher commitment, and organizational climate*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Pennsylvania State University.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 05.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Özgün çalışma: 2009).
- Merryfield, M. M. ve Remy, R. C. (1995). *Teaching about international conflict and peace*. Suny Press.
- Moore, B. N. and Parker, R. (2001). *Critical thinking*. California: Mayfield Publishing Company.
- Mutluoğlu, S. ve Serin, O. (2012). Çatışma çözme eğitim programının ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)* ISSN: 1(1), 25-34.

- Mutluoğlu, S. ve Topses, G. (2012). İlkokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)* ISSN: 1(2), 54-63.
- National Association for Community Mediation. (1993). *Face to face: resolving conflict without giving in or giving up*.
<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015041331151;view=1up;seq=2>
 adresinden 10.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Noel, B. R. (2008). *Conflict resolution education in Indonesia: mapping adaptations and meanings*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ohio University. (UMI No: 3327146).
- Owens, L., Daly, A. ve Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimisation and conflict resolution among adolescents in a south australian school. *Aggressive behavior*, 31(1), 1-12.
- Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarasında çatışma çözme süreci*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öğülmüş, S. (Tarihsiz). Ailede çocuklara çatışma çözme yöntemlerinin öğretilmesi.
<https://sites.google.com/site/rehberinsesi/ailede%C3%A7ocuklara%C3%A7ati%C5%9Fma%C3%A7%C3%B6zmey%C3%B6ntemlerinin>
 adresinden 10.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Öner, U. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik içinde* (ss. 189-234). (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Özdemir Özden, D. (2012). *Sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların öğretimi*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. A. (2013). Çatışmanın doğası. E. Ceyhan (Ed.), *Çatışma ve stres yönetimi-I içinde* (ss.2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk Çelik, S. (1998). Çocuk edebiyatı. C. İleri (Ed.). *Çağdaş türk edebiyatı içinde* (ss.201-217). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 2-30). Ankara: Pegem A Akademi.
- Öztürk, C., Yiğit, E. Ö. ve Karaduman, H. (2012). Image of social studies at google. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paul, S. (2010). *Effective methods of teaching social studies*. Rajasthan: ABD publishers.
- Pollan, S. ve Wilson-Younger, D. (2012). *Conflict resolution, can it really make a difference in the classroom: conflict resolution strategies for classroom teachers*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536480.pdf> adresinden 10.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Prutzman, P., ve Johnson, J. (1997). Bias awareness and multiple perspectives: essential aspects of conflict resolution. *Theory into Practice*, 36(1), 26-31.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. (3. Baskı) United States of America: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T. ve Miall, H (2011). *Contemporary conflict resolution*. (3rd Edition). Malden: Polity Press.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ricaud-Droisy, H. ve Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: a father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, 157-169.
- Sadri, G. (2013). Choosing conflict resolution by culture. *Industrial Management*. (11-15).
- Safchik, E. (2000). *Teaching conflict resolution using children's literature to second graders in the matawan-aberdeen regional school district*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kean University Of Nj.

- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.2-17). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Sakoian, M. (2005). *Peer mediation: peaceful conflict resolution for elementary school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Widener University, Chester.
- Sargın, N. (2010). Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 601-616.
- Sarı, M., Sarı, S. ve Ötünç, M. S. (2008). An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: a case of elementary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 183-192.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında, akademik çelişki değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schmidt, L. (2007). *Social studies that sticks how to bring content and concept to life*. Portsmouth: Heinemann.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. G. F. Akbalık ve . D. Karaduman (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Özgün çalışma: 1997).
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk öğrenci elkitabı*. G. F. Akbalık (Çev.). Ankara: İmge Kitebevi. (Özgün çalışma: 1991).
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2010). *Social studies for the preschool/primary child*. (8. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. New Delhi: Anmol Publications.
- Smith-Sanders, A. K., ve Harter, L. M. (2007). Democracy, dialogue, and education: An exploration of conflict resolution at jefferson junior high. *Southern Communication Journal*, 72(2), 109-126.

- Snyder, P. A. (2007). *Conflict resolution education: a middle school experience*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). American University, Washington.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Starling, N. A. (2001). *A narrative inquiry of conflict resolution programs in a south Georgia county's schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Georgia Southern University, Georgia.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into practice*, 43(1), 50-58.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 305-331.
- Stevahn, L., Munger, L. ve Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a french immersion elementary school. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 3-18.
- Stevens, R. L. (1998). *Conflict resolution education in classrooms: The intersection of educators, an in service training program, and a curriculum*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Syracuse University.
- Stockard, J. W. (1995). *Activities for elementary school social studies*. Illinois: Waveland Press.
- Strauss, L. M. (2007). *Worldview construction: international relations concepts embedded in elementary social studies textbooks*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Miami, Florida.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Sümer, Z. H. ve Aydın, G. (1999). Incidence of violence in turkish schools: a review. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 335-347.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile*

- özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sürücü, A., ve Ceylan, T. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okulundaki öğrencilerin kişilik özelliklerinin çatışma çözme davranışlarını yordama gücü. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 687-695.
- Sweeney, B., ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: history, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43, 326-344.
- Şahin, F. S., Serin, N. B., ve Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324-2328.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. MA: Allyn&Bacon, Inc.
- Tapan, Ç. (2006). *Bariş eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taştan, N. (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2014a). Çekingen.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5332bf3a95ec27.18184928 adresinden 20.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- TDK. (2014b). Atılgan.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5332bf52446252.32910155 adresinden 20.03.2014 tarihinde edinilmiştir.

TDK. (2014c). Saldırgan.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT S.5332c754d22b72.37489628 adresinden 20.03.2014 tarihinde edinilmiştir.

Terzi, Ç. (2012). Çatışma yönetiminde arabuluculuk. E. Ceyhan (Ed.), *Çatışma ve stres yönetimi –I* içinde (ss.90-119). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Thompson, N. E. (1999). *The impact of conflict resolution education on participating students and their families: a qualitative case study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: APA.

Travis Steven, L. (2005). *Teaching conflict resolution skills, using computer-based instruction, to at-risk junior high school students assigned to a disciplinary alternative education program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Houston.

Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Türnüklü, A. (2012). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (193-233). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Yaka, A., Türk, F., Kalender, A., Şevkin, B. ve Zengin, F. (2009b). Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk. Okul Temelli Çatışma Çözümü ve Akran Arabulucuk projesi, no: 106K094.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde şiddetin önlenmesi anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D. ve Ergül, H. (2009c). Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630-638.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Türk, F., Kalender, A., Sevin, B., ve Zengin, F. (2009d). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639-647.
- Türnüklü, A., ve İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturma perspektifinden incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22), 221-232.
- Uysal, A. ve Bayık Temel, A. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansıması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi/Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 12(1).
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Warner, S. L. (2005). *The effects of peer mediation on conflict resolution in elementary school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Northcentral University.
- Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood helping children understand and resolve conflict*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Yaman, E. ve Türker, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejileri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi* Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (230-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Yavuzer, Y. (2012). Effect of creative drama-based group guidance on male-adolescents' conflict resolution skills. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 47, 113-130.

- Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.
- Yazıcı, S. ve Seçgin, F. (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 488-501.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılacak becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.