

ANLAŞMAZLIKLARIMIZI ÇÖZEBİLİRİZ: BİR ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI TANITIMI*

WE CAN RESOLVE OUR CONFLICTS: INTRODUCING A CONFLICT RESOLUTION EDUCATION PROGRAM

Serap AKGÜN

Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat
Fakültesi, Psikoloji Bölümü
serap_akgun@yahoo.com

Arzu ARAZ

Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat
Fakültesi, Psikoloji Bölümü
arzuar34@gmail.com

ÖZET: Bu makalenin amacı, ilköğretim birinci kademe öğrencileri arasında yaşanan şiddeti azaltmak ve önlemek amacıyla geliştirilmiş olan Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programını tanıtmak; programın temellendirildiği kuramlar ve görgül çalışmalar hakkında bilgi vermektir. Program, yapıcı çatışma çözümü, empati, öfke kontrolü ve sosyal bilgi işleme kuramları üzerine temellendirilmiştir. Eğitim süresince öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler gibi çocukların ilgisini çekebilecek materyaller kullanılmakta, kalem-kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Çatışma çözümü eğitim programlarının etkililiği konusunda yapılan araştırma sonuçları, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Saldırganlık ; Çatışma Çözümü Eğitim Programı

JEL Sınıflaması: I00

ABSTRACT: This paper provides a description of We Can Resolve Our Conflicts education program designed to prevent and reduce aggression in elementary school students and an overview of its theoretical and empirical foundations. The program was based on the theories of empathy, anger control, social information processing, and constructive conflict resolution. Effectiveness of the program was also examined by two empirical studies. The program aims active participation of the students therefore materials interesting for children such as stories, photos, cartoons, posters, films and different techniques such as pen and paper activities, class discussions, plays, role-plays, drama are utilized in the program. Studies examining the effectiveness of conflict resolution education programs have suggested that social and emotional skills can be taught and aggression can be reduced by these acquisitions.

Keywords: Aggression ; Conflict Resolution Education Program

JEL Classifications: I00

1. Giriş

Çatışma günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Genel olarak, çatışma ihtiyaçlar, güdüler, dilekler ya da isteklerin uyuşmaması olarak tanımlanmaktadır (Bodine ve Crawford 1998). Deutsch'a (1973) göre bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir (106K366).

sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Çatışma kendi başına yıkıcı ya da kişilere zarar verici bir süreç değildir. Ancak kişilerin çatışmayı ele alış biçimleri yıkıcı ya da zarar verici olabilir (Deutsch 1994, 2000). Genellikle bireyler bir eğitim almadan alternatif çözümleri görme ve olumlu seçimler yapma yeteneğine sahip değildirler (Johnson ve Johnson 1995). Günlük yaşamın doğal akışı içerisinde yaşanan çatışmalar çocukların sosyal, ahlaki, duygusal ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunur (Sandy ve Cochran 2000). Ancak çocuklar kişiler arası çatışma ile nasıl baş edeceklerini bilmedikleri ve onlara doğru çatışma çözümü yolları öğretilmediği için ya şiddet kullanmakta ya da çatışmadan kaçınmaktadır. Bir çalışmada (DeCecco ve Richards 1974, akt: Johnson ve ark. 1992) elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların %90'ını ya çözemediklerini ya da yıkıcı stratejilerle çözmeye çalıştıklarını göstermiştir.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada (Türnüklü ve ark. 2002) öğretmenler, öğrencilerin akranları ile yaşadıkları çatışmaları genellikle kaba kuvvet kullanma, dövüşme, sataşma, küfür etme, çeteleşme gibi şiddet içeren yollarla ya da öğretmene şikayet ederek çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Türnüklü ve Şahin 2004) ise ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetişkine şikayet gibi yıkıcı ya da yararsız çatışma çözme stratejilerini yapıcı çatışma çözme yollarından daha çok tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Genel olarak, araştırmalar okul arkadaşları tarafından kendilerine zarar verilen öğrencilerin oranının %10 ile %40 arasında olduğunu göstermektedir (örneğin, Collins ve ark. 2004, Rigby ve Slee 1991). Ülkemizde ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada (Pekel-Uludağlı ve Uçanok 2005) öğrencilerin % 23'ünün ya kurban ya zorba ya da hem zorba hem kurban olduğu saptanmıştır. Pişkin (2003), öğrencilerin en fazla sınıf ortamında ve sınıf arkadaşlarıncaya sergilenen zorba davranışlara maruz kaldıkları sonucuna işaret ederken, bir başka çalışmada (Deveci ve ark. 2008), hayatlarının herhangi bir döneminde dayak sonucu yaralanan ilköğretim öğrencilerinin %20'sinin bu dayığı arkadaşlarından yediği sonucu elde edilmiştir. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise (Kapçı 2004), çocukların yarısından fazlasına arkadaşları tarafından ad takıldığı, yarıya yakınına hakaret ve küfür edildiği bulunmuştur.

Çocukluk döneminde şiddete maruz kalmak yatak ıslatma, uykusuzluk, karın ağrısı gibi sorunlara (Williams ve ark. 1996), saldırgan davranışlara (Jonson-Reid 1998) ve intihar düşüncelerine (Rigby ve Slee 1999) yol açabilmektedir. Ayrıca şiddete maruz kalmak depresif semptomlarda artışa, öz saygıda ise düşüşe yol açmaktadır (Olweus 1993). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da (Kapçı 2004) benzer sonuçlar elde edilmiş; fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel zorbalığa daha çok maruz kalan çocukların, daha az maruz kalan akranlarına oranla daha düşük benlik saygısına sahip oldukları, daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları ve daha çok depresyon belirtileri gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmalar şiddet uygulayan çocukların gelecekte okulu bırakma, başarısız olma ve suç işleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Beland 1996, Kochenderfer ve Ladd 1996). Okulda yaşanan şiddet, okulu sevmeme ve okuldan kaçmaya (Kochenderfer ve Ladd 1996), öğrenme isteğinde dolayısıyla da öğrenme yeteneğinde düşüşe (Howard ve ark. 1999) neden olmaktadır.

Özetle, şiddet, gerek uygulayanlar gerek kurbanlar gerekse tanık olanlar üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bu nedenle çocuklara şiddet yerine alternatif yollar

kullanmayı ve şiddete boyun eğmemeyi öğretmek önemlidir. Bunun için de şiddet, saldırganlık ve çatışma çözümü konusunda geliştirilmiş kuramlara ve araştırmalara temellendirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç doğmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak, çocuklara çatışmalarını şiddet kullanmadan çözmeyi öğretmek amacı ile çatışma çözümü programları geliştirilmiştir. Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı (Johnson ve Johnson 1995, 2001, 2004), Çatışmayı Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programı (Lantieri 1995, Lantieri ve Patti 1996), Barışçı Çocuklar Çatışma Çözümü Programı (Sandy ve Boardman 2000), Kişiler arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Shure ve Spivack 1988) yaygın olarak kullanılan çatışma çözümü eğitim programlarından birkaçıdır.

Okullarda uygulanan çatışma çözümü programlarının iki temel amacı vardır. Birincil amaç, okulları çocukların birbirleri ile yapıcı ilişkiler yaşadıkları, her bir öğrencinin herhangi bir tehdit olmaksızın öğrenme ve çalışma olanağına sahip olduğu yerler yapmaktır. İkincil amaç ise çocukların yaşamları boyunca iş, aile ve komşuluk ilişkilerinde yaşayacakları çatışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmeleri için ihtiyaçları olan davranışları ve tutumları kazandırmaktır (Johnson ve Johnson 2004). Çatışma çözümü eğitim programları uygulamalarında ve yaklaşımlarında farklılaşsalar da, ortak noktaları çocuklara çatışmayı şiddet içermeyen yollarla çözebilmeleri için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemeleridir. Çatışma çözümü eğitim programlarının hemen hepsinde öğrenciler, çatışmanın doğası ve sosyal ilişkilerin önemi konusunda bilgilendirilmekte; ardından öğrencilere aktif dinleme, uygun bir dille kendini ifade etme, empati kurma gibi etkili iletişim becerileri ve ortak faydaya odaklanma, sorunun çözümünde işbirliği yapma, birlikte çözüm yolları üretme gibi yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Geliştirilen programların etkililiğini test etmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, çatışma çözümü eğitimi alan öğrenciler; çatışma çözümü becerilerini kazanmakta, edindikleri bilgi ve becerilerini sınıf arkadaşları ile yaşadıkları çatışmalarda kullanmaktadırlar (Johnson ve ark. 1994, Johnson ve Johnson 1995). Çatışmayı çözmek için güç kullanmayı ve öğretmene şikayet etmeyi çok daha az tercih etmekte; duygularını ifade etme, nedensel açıklamalar yapma ve anlaşmaya varma gibi yapıcı çatışma çözme yollarını ise daha çok kullanmaktadırlar (Johnson, ve ark. 1992). Eğitim öncesinde çatışmayı çözmek adına, sıklıkla öğretmene söyleme, emretme, yalvarma gibi yolları, eğitim sonrasında ise karşılıklı konuşup anlaşma yolunu tercih etmekte idler (Johnson ve ark. 1995). Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışmaya karşı tutumları değişmekte ve ahlaki nedensellik yargıları gelişmektedir. (Heydenberk ve ark. 2003). Çatışma çözümü programlarının kullanılmadığı durumlarda çatışma, okuldan soğuma ve düşük notları yordamaktadır (Johnson ve Johnson 1996). Çatışma çözümü eğitimi, öğrencinin okula bağlanması konusunda olumlu bir etki oluşturmaktadır (Heydenberk ve Heydenberk 1997, akt: Heydenberk ve ark. 2003).

Ülkemizde çocuklara çatışmayı yapıcı bir biçimde çözmeyi öğretme ile ilgili görgül çalışmaların sayısı ise çok azdır. Uysal ve Temel (2006) tarafından 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, ülkemiz koşullarına uyarlanan Şiddet Karşıtı Eğitim Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğu ve öğrencilerin şiddet eğilimini azalttığı sonucu elde edilmiştir. Ancak eğitim, öğrencilerin şiddet davranış puanlarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bir başka çalışmada ise Çoban (2002), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine her biri 45

dakika süren sekiz oturumda kendi geliştirdiği çatışma çözümü eğitimini vermiştir. Sonuçta, eğitim alan çocukların çatışma çözme stratejilerinin eğitim sonrasında anlamlı bir biçimde değiştiği ve bu etkinin altı ay sonra alınan izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur.

2. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Çatışma Çözümü Eğitim Programı

Okullarımızda yaşanan şiddeti önleyebilmek için çocuklarımıza gerekli sosyal becerileri kazandıracak, kültürümüze uygun eğitim programlarına duyulan ihtiyaç nedeniyle Akgün ve Araz (2007) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı geliştirilmiştir.

İlköğretim öğrencilerine çatışma çözümünün yapıcı ve doğru yollarını kazandırmak amacıyla geliştirilen Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı interaktif bir programdır. Toplam 21 oturumdan oluşmaktadır. Program haftada iki gün 40'ar dakikalık oturumlar şeklinde düzenli olarak uygulandığında 10 hafta (2,5 ay) içerisinde tamamlanmaktadır. Eğitiminin içeriği ve kullanılan aktiviteler araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Eğitim süresince öğrencilerin oturumlara aktif olarak katılabilmeleri hedeflendiğinden öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler gibi çocukların ilgisini çekebilecek materyaller kullanılmakta, kalem-kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Program, rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni tarafından kolaylıkla uygulanabilecek formatta yazılmış; oturumların her aşaması, uygulamayı gerçekleştirecek kişinin ağzından cümle cümle yapılandırılmıştır. Bu tarz bir yapılandırma programı uygulayacak olan eğitime kolaylık sağlayacağı, uygulamaya yönelik belirsizliği ortadan kaldıracağı ve akışı netleştireceği düşünülmüş ve tercih edilmiştir. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz öncelikle bir çatışma çözümü eğitim programıdır. Ancak gerek kuramlarda gerekse görgül araştırmalarda saldırganlıkla ilişkilendirilen başka bazı öğeler de programa alınmıştır. Bunlar; empati, öfke kontrolü ve sosyal bilgi işleme hatalarıdır.

3. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programının Bileşenleri

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı kapsamında öğrencilere öncelikle kendi duygularını tanıma, karşıdakinin duygularını anlayabilme, empati kurabilme, öfke kontrolü gibi çatışma çözümü eğitimi için gerekli temel sosyal ve duygusal beceriler kazandırılmaktadır. Ardından öğrenciler çatışmanın doğası, çatışma durumunda verilen tepkiler, bu tepkilerin sonuçları hakkında bilgilendirilmekte ve çatışmanın sağlıklı çözüm yollarını aşama aşama öğrenmektedirler.

3.1. Empati

Empati, kişinin bir başka insanın iç dünyasına girerek onun gibi düşünme ve hissetme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Kohut 1984, akt: Eklund 2006). Başka bir tanımda ise, bir başkasının duygusal durumunu anlamak ve paylaşmak olarak ifade edilmektedir (Cohen ve Strayer 1996). Empatinin hem bilişsel hem de duygusal öğelerden oluşan bir yapı olduğu konusu hemen hemen tüm araştırmacılar tarafından kabul edilse de bazı araştırmacılar bilişsel öğeyi, başka bazıları ise duygusal öğeyi daha çok vurgulamaktadır. Bilişsel sürecin vurgulandığı yaklaşımda empati, olaylara karşıdakinin bakış açısından bakabilmek ya da çeşitli ipuçlarından yararlanarak karşıdaki kişinin düşünce ve duygularını anlamak (Strayer 1987);

duygusal bir süreç olarak ele alındığında ise bir kişinin diğerinin deneyimine verdiği uygun duygusal tepki şeklinde tanımlanmaktadır (Hoffman 1987).

Empatinin saldırganlığı azalttığı konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır. Herhangi bir çatışma durumunda olaya karşıdakinin açısından bakabilmek, o kişiyi daha iyi anlamaya dolayısıyla da çatışmanın şiddetinin ve saldırganlığın azalmasına neden olur. Kendi saldırgan davranışından dolayı karşıdakinin rahatsızlığını dolaylı biçimde yaşayan empatik bir kişi, saldırganlığını azaltma eğilimine girer (Feshbach 1975). Çocuklarla gerçekleştirilen pek çok çalışmada (örneğin Kaukiainen ve ark. 1999; LeSure-Lester 2000; Strayer ve Roberts, 2004), çocukların empati düzeyleri ile saldırganlık eğilimleri arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Empatik becerilerin eksikliği gerek klinik örnekleme gerekse suça eğilimli çocuklar ve gençlerle gerçekleştirilen çalışmalarda da bulgulanmıştır. Örneğin, de Wied ve arkadaşları (2005), yıkıcı davranış bozukluğu tanısı almış 8-12 yaşları arasındaki erkek çocukların, üzüntü ve öfke senaryolarında empati eksikliği sergiledikleri ve bu çocukların kontrol grubuna oranla daha düşük empatik beceriye sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Cohen ve Strayer de (1996), davranım sorunu olan ergenlerin kontrol grubundaki akranlarından daha düşük empatik eğilime sahip olduklarını bulmuşlardır. Literatürde, suç işlemiş ergenlerin daha düşük empatik becerilere sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (örneğin Burke 2001; Kaplan ve Arbutnot, 1985).

Düşük empatik beceri saldırganlık ile ilişkilendirilirken, yüksek empatik beceri ise başarılı sosyal ilişkilerle, ahlaki davranışlarla ve olumlu sosyal davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Roberts ve Strayer (1996), empatinin olumlu sosyal davranıştaki değişimin %50'sini açıkladığını bulmuşlardır. Araştırmacılar daha yakın tarihli bir çalışmada da (Strayer ve Roberts 2004) beş yaş çocuklarında empatinin olumlu sosyal davranış ile pozitif korelasyona sahip olduğunu bulgulanmışlardır. Başka bazı çalışmalarda ise empatik beceri eğitimi sonrasında çocukların empatik becerilerinin, olumlu sosyal davranışlarının (Kalliopuska ve Tiitinen 1991), öz-saygı ve sosyal yeterliklerinin arttığı, saldırganlıklarının ise düştüğü (Feshbach ve ark. 1983, akt: Feshbach ve Feshbach 1997) kaydedilmiştir.

Araştırmalar genel olarak yüksek empatik becerinin saldırgan ve antisosyal davranışlarla negatif, olumlu sosyal davranışlarla ise pozitif bir ilişkiye sahip olduğuna ve empatik becerilerin kazandırılmasının saldırgan davranışları azaltabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı hem bilişsel hem de duygusal empatiyi geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler içermektedir. Bu etkinliklerle kazandırılması hedeflenen beceriler şöyle sıralanabilir: Herkesin duyguları olduğu konusunda farkındalık kazanma, kendi duygularını tanıyabilme ve kabul edebilme, karşıdakinin duygularını anlamak için o kişinin yüz ifadesi ve içinde bulunduğu durum gibi ipuçlarından yararlanabilme, olaylara farklı açılardan bakabilme, iyi dinleme ve karşıdakini anlamaya çalışma.

3.2. Öfke

Psikoloji sözlüğünde öfke “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” (Budak 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Golden'a (2003) göre öfke, haksızlığa uğradığımızda, isteklerimiz ve beklentilerimiz karşılanmadığında yaşadığımız duygudur.

Diğer tüm duygular gibi öfke duygusu da bir dizi fizyolojik değişikliğe yol açmaktadır. Öfkelenen bireyin vücudu kaçmaya değil kavgaya hazır hale gelir, kan akışı düşmana vurmayı kolaylaştırıcı şekilde ellere doğru harekete geçer, elleri titrer, yüz kasları gerilir, nefes alış verişleri hızlanır, kalp atışları artar, tansiyonu yükselir, kanındaki adrenalin seviyesi artar. Sonuç olarak harcanması gereken bir enerji açığa çıkar. Öfke duygusu yaşayan kişi bu enerjiyi harcama eğilimine girer (Goleman 2005).

Öfke, literatürde sıklıkla saldırganlıkla birlikte, hatta zaman zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Öfke, tüm insanlar tarafından deneyimlenen bir duygudur. Salırganlık ise bir başkasına ya da kişinin kendine zarar veren yıkıcı davranıştır. Öfke her zaman saldırganlığa dönüşmeyebileceği gibi saldırgan davranışlar da her zaman öfke duygusundan kaynaklanmayabilir. Öfke herkesin yaşayabileceği bir duygu olmasına rağmen, öfkenin ifade ediliş tarzı ve yönetimi bireyden bireye değişir. Öfkelendiklerinde bazı insanlar sözel ya da fiziksel saldırganlık sergilerken bazıları kendilerini saldırgan olmayan yollarla ifade etmekte ya da dikkatini durumdan uzaklaştırma gibi uyumlu davranışlar sergilemektedirler (Deffenbacher 1999).

Yetişkinlerden farklı olarak, çocuklar öfkelerini sıklıkla etkisiz, yapıcı olmayan hatta yıkıcı yollarla ifade etme eğilimindedirler. Bunun nedeni; a) çocukların duygularını tanıma, nedenlerini anlama ve ifade etme becerilerinin henüz olgunlaşmamış olması, b) engellenmeye dayanıklı olmamaları, c) dürtüsel kontrol becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, d) problem çözme ve duygularını yönetme becerilerindeki eksikliklerden dolayı olumsuz bir duygu yaşadıklarında kendilerini sakinleştirememeleridir (Golden 2003).

Sosyal öğrenme kuramına göre (Bandura 1973, akt: Durkin 1995) çocuklar pek çok diğer davranış gibi öfkelerini ifade etmeyi de pekiştirme ve model alma yoluyla öğrenirler. Çocuklar yetişkinleri öfkelerini sergilerken ya da kontrol ederken gözlerler. Böylece öfkelerini yıkıcı yollarla ifade etmeyi ya da kontrol etmeyi de öğrenirler. Dolayısıyla, çocuklara öfkelerini kontrol etmeyi öğretmek, öfke duygusunun yol açtığı saldırganlığı azaltmak mümkün olabilir.

Salırganlık eğilimi yüksek ve düşük çocukların karşılaştırıldığı bir çalışmada (Bohnert ve ark. 2003) saldırgan çocukların daha sık ve daha yoğun öfke duyguları yaşadıkları saptanmıştır. Çocuklara ve ergenlere öfkelerini kontrol etmeyi öğretmek saldırganlığı azaltmak amacı ile geliştirilmiş pek çok eğitim programı vardır. Öfke kontrol programlarının etkililiğini sınamak amacı ile yapılan iki farklı meta-analizde (Gansle 2005, Sukhodolsky ve ark. 2004), bu programların orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada (Akgül 2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanan öfke denetimi eğitiminin, öğrencilerin öfke düzeylerini düşürdüğü sonucu elde edilmiştir. Bir başka çalışmada da (Duran ve Eldeleklioğlu 2005), bilişsel davranışçı yaklaşımla lise öğrencilerine uygulanan öfke kontrol programının, öğrencilerin öfke düzeylerini anlamlı biçimde azalttığı öfke kontrol düzeylerini ise anlamlı biçimde artırdığı bulunmuştur.

Öfke bir başkasına zarar vermek gibi uygun olmayan yollarla ifade edildiğinde sosyal problemlere yol açar. Öfkeli iken yapıcı çatışma çözümü aşamaları uygulanamayacağından ve öfke kontrolünün şiddet kullanımını azaltması beklendiğinden Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programı kapsamında öfke kontrolü konusunda da eğitim verilmektedir. Programda öfke duygusunun doğasına ilişkin farkındalık ve öfkenin kontrol edebilmesi için gerekli bilişsel ve pratik becerileri kazandırmayı hedefleyen oturumlar yer almaktadır.

3.3. Sosyal Bilgi İşleme

Çocuklarda saldırgan davranışları açıklamaya çalışan kapsamlı modellerden biri de Sosyal Bilgi İşleme Modeli'dir (Crick ve Dodge 1994). Bu modelde sosyal davranış, sosyal problem çözme stratejileri temelinde açıklanır. Bu stratejiler birbirini takip eden bir dizi adımı içeren bir döngüden oluşmaktadır. Bu adımlar; 1) sosyal ipuçlarının kodlanması, 2) sosyal ipuçlarının yorumlanması (nedensel ve niyetel yüklemeler), 3) amacın belirlenmesi, 4) olası tepkilerin belirlenmesi, 5) bir tepkinin seçilmesi ve 6) davranışın sergilenmesidir.

Bu adımların her birinin beceriyle sergilenmesi, herhangi bir durum karşısında uygun tepkiye yol açarken bu süreçte eksik ya da yanlış bilgi işleme süreci ise saldırganlık gibi uyumsuz (sapkın) sosyal davranışlara yol açmaktadır. Araştırmalar (Crick ve Dodge 1994, Crick ve Dodge 1996, Crick ve Ladd 1990, Dodge ve Coie 1987, Keltigangas-Järvinen 2001), saldırgan çocukların ve ergenlerin sosyal problem çözme stratejilerinde bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir. Saldırgan çocuklar ve ergenler durumu düşmanca değerlendirmekte, duruma geniş açıdan bakmayıp bir iki noktayla ilgilenmekte ve uygun olmayan saldırgan hedefler seçmektedirler. Çok az ve niteliksel olarak zayıf, etkisiz ve saldırgan tarzda problem çözümleri üretmekte; tepkileri uygun olmayan biçimde değerlendirmektedirler. Örneğin, saldırgan tepkileri daha çok beğenmektedirler. Ayrıca kendilerini saldırgan davranma konusunda etkili hissetmektedirler.

Crick ve Dodge (1996), saldırganlığı açıklamaya çalışan kuramların farklı saldırganlık biçimlerinden söz ettiklerini vurgulamaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramı, saldırganlığı amaca yönelik davranışın engellenmesi sonucu yaşanan öfke ve yıkıcı davranma eğilimi olarak tanımlarken; sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığı davranışın sonucunda pekiştireç alabilmek yani amaca ulaşabilmek için yapılan yıkıcı davranış olarak ele almaktadır. Crick ve Dodge, bu iki kuramda sözü edilen kavramsal saldırganlık tanımlarının saldırganlığın iki farklı formu olduğunu savunarak; engellenme ya da kışkırtma sonucu ortaya çıkan saldırganlığı *tepkisel saldırganlık*, kişinin amacına ulaşmak için saldırganlığı bir araç olarak kullanmasını ise *amaç yönelimli saldırganlık* olarak adlandırmışlardır. Bu iki tür saldırganlık, bilgi işleme sürecinin farklı adımlarındaki eksiklik ya da bozukluklardan kaynaklanmaktadır.

3.3.1. Tepkisel Saldırganlık

Bazı yüklemeye çalışmaları çocuğun akranından gelen provokasyonu yorumlamasının, akranına misilleme olarak saldırganca davranma olasılığının temel yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Berkowitz 1977, akt: Dodge ve Coie 1987). Provokasyon niyetli olarak yapıldığında, kazara olduğu duruma oranla daha çok saldırganlığa yol açmaktadır. Öngörülebilir provokasyonlar öngörülemeyenlere; özgürce seçilmiş provokasyonlar ise zorunlu olan durumlara oranla daha çok saldırganlığa yol açmaktadır.

Sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması aşamasında, saldırgan çocuklar, belirsiz kışkırtıcı durumlarda düşmanca niyete yüklemeye yanlılığı sergilemektedirler. Akranının davranışını kasti olarak kendisine zarar verme amacı ile yapılmış bir davranış olarak algılayan çocuğun, misilleme olarak saldırgan bir tepkide bulunması tepkisel saldırganlıktır. Provokatörün gerçek niyeti değil, çocuğun provokatörün niyetinin ne olduğu konusundaki algısı çocuğun saldırganca davranıp davranmayacağını belirler.

Dodge (1985, akt: Feindler 1991), saldırgan çocukların yaşadıkları olayları akranlarının düşmanca davrandığı yönünde yorumladıklarını, bu tarz bir yorumun ise öç almak için saldırgan tepkiyi ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Bu algısal çarpıtma, saldırgan çocuğun, nötr olayları kışkırtıcı olarak görmesine ve bu olayları saldırı olarak yorumlamasına yol açmaktadır. Bu düşmanca niyete yüklemeye yapma eğilimi, çocuğun çevresel ipuçlarından yararlanamamasını, saldırgan ipuçlarını seçerek algılamasını ve karşısındakinin düşmanca niyetine aşırı yüklemeye yapmasını içermektedir. Yapılan bir araştırma sonucunda (Dodge 1980), gerek kronik biçimde saldırgan olan gerekse saldırgan olmayan erkek çocukların, provokatörün düşmanca niyetine yüklemeye yaptıklarında provokatörün iyi niyetli olduğunu düşündükleri duruma oranla daha çok saldırgan tepkiler verdikleri görülmüştür. Ancak saldırgan çocuklar, saldırgan olmayanlara oranla %50 daha fazla oranda düşmanca niyete yüklemeye yapmışlardır.

Çalışmalarda genel olarak saldırgan çocukların belirsiz provokasyonlarda düşmanca niyete yüklemeye yanlılığı gösterdikleri, kazara ortaya çıkan provokasyonlarda ise niyeti yorumlama hataları yaptıkları gözlenmiştir (örneğin Dodge ve Coie 1987, Dodge ve ark. 2003). Bir araştırma sonucunda (Aber, Brown ve Jones 2003) ise, çatışma çözümü eğitimi alınan düşük düzeyde düşmanca niyete yüklemeye yanlılığı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ve yukarıda aktarılan bilgilerin ışığında Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programına sosyal bilgi işleme sürecinde işaret edilen eksiklikleri düzeltmeye yönelik etkinlikler de yerleştirilmiştir. Program kapsamında öğrencilere saldırgan olmayan ipuçlarını görebilme, iyi niyet ipuçlarına ve kaza ipuçlarına dikkat etme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu kazanımlar aracılığıyla “düşmanca niyete yüklemeye yapma eğilimleri”nin en aza indirgenmesi dolayısı ile de tepkisel saldırganlık düzeylerinin azaltılması hedeflenmiştir.

3.3.2. Amaç Yönelimli Saldırganlık

Saldırgan çocukları karakterize eden bir diğer sosyal bilgi işleme örüntüsü, bilgi işleme sürecinde *tepkkiye karar verme* aşamasında gözlenmektedir. Bu adımda çocuklar, her bir tepkinin olası getirisi, her bir tepkiyi verebilme yetenekleri hakkındaki güvenleri vb. bazı kriterlere göre belirli bir sosyal durumdaki olası tepkileri değerlendirirler. Bu değerlendirmenin sonucunda hangi tepkiyi sergileyeceklerine karar verirler. Sosyal bilgi işleme sürecinin tepkiye karar verme aşamasını inceleyen çalışmalar, saldırgan çocukların saldırgan olmayan akranlarına oranla saldırgan davranışlarından daha olumlu sonuçlar beklediklerini ve saldırgan davranışlar sergileme yetenekleri konusunda da kendilerinden daha emin olduklarını göstermiştir (örneğin Crick ve Dodge 1996, Crick ve Ladd 1990). Bu ikinci tür sosyal bilgi işleme örüntüsünü kullanan saldırgan çocuklar için saldırganlık, amaçlarına ulaşmanın uygun bir aracı olarak işlev görmektedir. Bu tür saldırganlık doğası gereği amaç yönelimli saldırganlıktır.

Saldırgan çocuklar ve sosyal çocukların, sosyal problem çözme biçimleri açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada (Keltigangas-Järvinen 2001), bu iki grup çocuğun problem çözme stratejilerinin farklı olduğu saptanmıştır. Sosyal çocuklar saldırgan çocuklara oranla daha iyi nedensel analizler yapmakta, davranışlarının sonucunu daha iyi görebilmekte ve daha çok yapıcı alternatifler üretebilmektedirler. Saldırgan davranmaya kışkırtan durumlarda saldırgan ve sosyal çocukların saldırgan stratejiler üretmede farklı olmadıkları ama saldırgan çocukların, saldırganlığa alternatif yollar üretme yeteneğine sahip olmadığı gözlenmiştir. Sosyal bilgi işleme modelini sınamak amacı ile yapılan bir başka çalışmada da (Crick ve Dodge 1996) amaç yönelimli saldırganlıkları yüksek olan çocukların, sözel ve fiziksel saldırganlık içeren davranışları diğer çocuklardan daha olumlu değerlendirdikleri; iyi ilişkiler kurmayı ise daha az önemsedikleri bulunmuştur.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programı kapsamında öğrencilere çatışma durumunda verilebilecek olası tepkileri görebilme, tepkilerin olası sonuçlarını doğru değerlendirebilme (ne yaparsam ne olur?) ve olabildiğince çok çözüm üretebilme gibi yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin, amaç yönelimli saldırganlık düzeylerinin azalacağı düşünülmüştür.

3.4. Çatışma Çözme Becerileri

Genellikle çatışmada bir tarafın kazancı diğer tarafın kaybı olarak düşünülür ve çatışma duygusal, sözel ya da fiziksel şiddet içeren yollarla çözülmeye çalışılır (Deutsch 1994, 2000). Bu bilişsel yapı daha çocuklukta oluşmaya başlar. Pek çok çocuk oyununda taraflardan birinin kazancı diğerinin kaybıdır. Masallarda, çizgi filmlerde ve filmlerde hep bir yanda iyiler öte yanda kötüler vardır (Bodine ve Crawford 1998). Böyle modeller ve mesajlar ile kafamızda şöyle bir şema oluşur: Ortada bir çatışma varsa iyiler ve kötüler, haklılar ve haksızlar vardır. İyi olan kazanmalı, kötü olan ise kaybetmelidir. Bunun için gerekirse şiddete de başvurulabilir.

Deutsch'un (1973, 2000) Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı'na (Social Interdependence Theory) göre çatışma durumunda kişi ya yarışmacı davranır ya da işbirliği yaparak çatışmayı çözmeye çalışır. Yarışmacı yaklaşım baskı, tehdit ve aldatma taktiklerinin kullanılmasına, kişinin kendi ve diğeri arasındaki güç farkını artırma çabalarına, zayıf iletişime, şüpheli ve düşmanca tutumlara, benzerlikleri küçümseyip farklılıkları abartmaya, çatışmanın sonuçlarının önemini ve büyüklüğünü artırmaya neden olur. İşbirliği ise yarışmanın aksine, inançlarda ve tutumlarda algılanan benzerliğin artmasına, yardıma hazır olmaya, iletişimde açıklığa, güvenli ve arkadaşça tutumlara, genelin çıkarına duyarlı olmaya, ortak faydaları artırmaya neden olur.

Schrumpf ve ark. (1997) ise çatışma durumunda verilen tepkileri 3 grupta toplamaktadır: Yumuşak tepkiler, sert tepkiler ve ilkel tepkiler. *Yumuşak tepkiler*, çatışmadan kaçınma, uyma, kabullenme, geri çekilme, görmezden gelme ya da durumun bir çatışma olduğunu reddetme gibi tepkileri içerir. Yumuşak tepkiler genellikle hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, güvensizlik, korku ve gelecek kaygısı gibi duygulara neden olur. Yumuşak tepkiler ya her iki tarafın da kaybetmesiyle ya da taraflardan birinin kazanıp diğerinin kaybetmesi ile sonuçlanır. *Sert tepkiler* tehdit, baskı, ceza, saldırganlık ve öfke içerir. Bu yıldırıcı taktikler karşı tarafın teslim olmasına neden olduğunda, sert tepkilerle çatışmayı çözmeye çalışan

kişi başarılı olduğunu hisseder. Çatışma durumunda verilen bu tür sert tepkiler düşmanlık, fiziksel zarar ve şiddetle sonuçlanır. Sert tepkiler de yumuşak tepkiler gibi ya taraflardan birinin kazanıp diğerinin kaybetmesiyle ya da her iki tarafın da kaybetmesiyle sonuçlanır. *İlkeli tepkiler* ise aktif ve empatik dinleme, karşıdakini duygusal ve mantıksal olarak anlamaya çalışma, kendi istek ve duygularını uygun bir dille ifade etme, kendi davranış ve duygularının sorumluluğunu üstlenme, problemin çözümünde işbirliği yapma, her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılayacak çözüm yolları üretme gibi bir dizi süreci içerir. Çatışma durumunda ilkeli tepkileri kullanan kişi, kendisini problem çözmeye çalışan kişi olarak görür; amacı dostane bir yolla ve etkin bir biçimde akılcı çözümlere ulaşmaktır. Bu kişi iyi gelişmiş iletişim ve çatışma çözümü becerilerine sahiptir. İletişimin işbirliği için temel olduğunu bilir. Temel ilke önce karşıdakini anlamaya çalışmak sonra anlaşılmayı beklemektir. Çatışmayı ilkeli bir biçimde çözen kişi, aktif ve empatik dinleme becerisine sahiptir. Problemi diğer kişinin gözünden görmeye; karşıdakini duygusal ve mantıksal olarak anlamaya çalışır. Çatışmaya verilen ilkeli tepkiler her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılayacak olanaklar yaratır. Kişi çatışmaya olumlu yaklaşırsa kendisini kurban gibi algılamaz, durumun kontrolü dışında olduğunu düşünmez ve karşı tarafı ya da koşulları suçlamaz. Bunun yerine kendi davranış ve duygularının sorumluluğunu üstlenir ve çatışma çözme becerilerini kullanarak çözümü bir olasılık haline getirir.

Yukarıda da söz edildiği gibi, çatışma durumunda sergilenen yarışmacı yaklaşım, yıkıcı çatışma çözme sürecine yol açarken; işbirlikçi yaklaşım çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesini sağlar. Bu nedenle Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programında öğrencilere yapıcı çatışma çözme yolları öğretilmeye çalışılmaktadır. Öncelikle öğrencilere anlaşmazlığın doğası ve anlaşmazlık karşısında verilen üç tür tepki ve bunların olası sonuçları konusunda eğitim verilmektedir. Ardından Johnson ve Johnson (1995, 2004) tarafından geliştirilen Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programından (Teaching Students To Be Peacemakers) esinlenerek çocuklara, çatışmalarını yapıcı biçimde çözebilmeleri için somut, yapılandırılmış yollar öğretilmektedir: 1) Eğer kırgınsanız sakinleşmeye çalışın. 2) Karşınızdakine ne istediğinizi ve ne hissettiğinizi nedenleri ile anlatın. 3) Karşınızdaki kişiyi dinleyip anlamaya çalışın, olaya bir de onun açısından bakın. 4) Problemin ne olduğunu belirleyin. 5) Birlikte çözüm yolları üretin. 6) Birlikte en uygun çözümü seçin.

4. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı Uygulamaları*

- **1. Oturum:** Programı uygulayacak olan eğitimci, sınıftaki öğrencilerle tek tek tanışır. Gerçekleştirilecek toplantıların içeriği özetlenir. Ayrıca bu toplantılarda geçerli olan kurallar açıklanır. Daha sonraki oturumlarda da zaman zaman çocuklara bu kurallar hatırlatılır.
- **2, 3 ve 4. Oturum:** Duygular ve bir kişinin duygularının yüzünden okunmasına ilişkin eğitim verilir. Gün boyu farklı durumlarda farklı duygular yaşayabileceğimiz bazen üzülüp bazen mutlu olabileceğimiz; birbirimizden farklı da olsak benzer durumlarda benzer duygular yaşayabileceğimiz üzerine konuşulur. Farklı duygu durumlarının görüntülediği fotoğraflarla çalışılır.

* Metin içerisinde yer alan italik yazılar, uygulamada kullanıldığı şekliyle Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı'ndan birebir alıntılardır.

- **5. Oturum:** Duygularla ilgili temel eğitimin sonrasında karşımızdaki kişiyle empati kurmaya ilişkin temel beceriler kazandırılmaya çalışılır. Ardından çocuklara renkli kartondan yapılmış gözlükler dağıtılır. Çeşitli olay örnekleri sunulur, verilen örneklerdeki kişinin neler hissetmiş olabileceğini *sihirli gözlükler* aracılığıyla değerlendirmeleri istenir.
- **6, 7 ve 8. Oturum:** Öfke ve öfke kontrolü konusu çalışılır. Öfke duygusunun yaşandığı durumlarda sergilenen davranışlar üzerine konuşulur. Ayrıca öfke kontrolünde kullanılabilecek yollara ilişkin çok sayıda alıştırmaya yapılır. Örneğin, çocuklara en çok neye güldüklerini ya da neyi komik bulduklarını sorarak, bu komik buldukları şeyi kızgınlıklarını azaltmada nasıl kullanabilecekleri gösterilir: Çocuklardan kendilerini kızdıran bir olayı hatırlamalarını istemenin sonrasında, komik buldukları o şeyi düşünmeleri istenir. Ayrıca çocukların aktif katılımıyla nefes egzersizi ve “çekirge hareketi” adı verilen egzersiz de öğretilir. Çekirge hareketi çocukların sınırladıkları zaman enerjilerini ve dikkatlerini farklı bir yöne kanalize etmeyi hedefleyen, birkaç saniyelik vücut egzersizidir.
- **9. Oturum:** Çatışma çözümü eğitimi öncesinde arkadaşlığa ve arkadaşların yaşamımızdaki yerine ilişkin farkındalık kazandırmaya çalışılır. Arkadaşsız bir ortamın nasıl olabileceğinin zihinsel olarak kurgulanmasını hedefleyen kısa bir uygulamanın sonrasında, her öğrencinin bir arkadaşına olumlu geri bildirim vermesi sağlanır (örneğin *Engin, senin sakin oluşun çok hoşuma gidiyor vb.*).
- **10. Oturum:** Kazandırılmaya çalışılan işbirlikçi yaklaşım için temel bir farkındalık oluşturmak amacıyla, işbirliği ve olumlu sonuçları hakkında konuşulur. İşbirliği örneklerinin aktarımı sonrasında pek çok aktivite yapılır ve sınıfça işbirliğinin yapılabileceği oyunlar oynanır.
- **11. Oturum:** Çatışma nedir ve çatışma durumunda onaylanmayan davranışlar sergilendiğinde ne gibi durumlar yaşanır konusu işlenir. Anlaşmazlığın ne demek olduğu, hangi durumlarda anlaşmazlık yaşandığı, çocukların da fikirleri alınarak örneklendirilir. “Kırmızı Pabuçlar” öykü kitabı aracılığıyla, iki çocuk arasında gittikçe tırmanan bir anlaşmazlığın ve sonuçlarının somut örneği verilir. (Çocuklarla çalışırken, anlaşılabilirliğin sağlanması adına çatışma yerine anlaşmazlık kelimesi kullanılır).
- **12. Oturum:** Tiger ve Bulut arasında yaşanan anlaşmazlığın anlatıldığı Winnie the Pooh isimli çizgi film izletilir. Tiger’ın çatışmayı çözmek için sergilediği yıkıcı, çekingen ve yapıcı davranışlar, ilgili sahnelerin durdurulması sonrasında tartışılır.
- **13. Oturum:** Herhangi bir çatışma sürecinde insanların tipik olarak sergileyebilecekleri tepkiler ve bu tepkilerin olası sonuçları üzerine konuşulur: *Bir anlaşmazlık yaşadığımızda bazen taraflardan biri kazanır, diğeri kaybeder. Yani birisi sonuçtan memnun olur, diğeri olmaz. Bazen iki taraf da kaybeder. Yani ikisi de sonuçtan memnun olmaz. Bazen iki taraf da kazanır. Yani sonuçtan ikisi de memnun olur. Evet, her iki tarafın da kazanması mümkündür. Amaç doğrultusunda farklı durumlara işaret eden drama örnekleri canlandırılır.*
- **14. Oturum:** Nasıl iyi bir dinleyici olunabileceği konusu işlenir. Kötü dinleme ve iyi dinlemenin örneklerine dair diyaloglar, eğitmen ve/veya eğitmenin belirlediği öğrenciler tarafından canlandırılır. Ayrıca kötü dinleme ve sonuçlarının mizahi bir örneği olarak Hacivat ve Karagöz oyunu dramatize edilir.

- **15. Oturum:** Herhangi bir anlaşmazlık durumunda, ne hissettiğimizi ve ne istediğimizi nedenleriyle birlikte açıklamanın gerekliliğine dair farkındalık kazandırmaya çalışılır. Kendimizi ifade etmeye dair çok sayıda doğru ve yanlış diyalog örnekleri verilir. Örneğin, bu canlandırmalardan birinde kitap okuyan Ayşe, beraber oynamayı öneren arkadaşı Neşe'ye "Görmüyor musun, kitap okuyorum. Git başımdan." demek yerine "Seninle oyun oynayamam. Kitabın en heyecanlı yerindeyim ve sonunu çok merak ediyorum." der.
- **16. Oturum:** Çatışma durumunda her iki tarafın da kazanabileceği ortak çözüm yollarının nasıl bulunabileceği konusu iki arkadaşın yaşadıklarından hareketle örneklendirilir. Ardından birkaç hipotetik durum sunulur. Böyle bir durumda, problemin nasıl çözülebileceği sorulur; olası çözüm yollarının ne gibi doğurguları olabileceği tartışılır.
- **17 ve 18. Oturum:** Öğrenciler, eğitmen tarafından yaratılan bir problem durumuyla karşı karşıya bırakılırlar. Bu problem durumlarından birinde, sınıfa dilimlenmiş kek getirilir (Örneğin mevcudu 33 kişi olan bir sınıf için 17 dilim kek getirilir). Öğrencilerden hep birlikte kekin paylaşımına ilişkin problemi çözmeleri istenir. Seçeneklerin oylamaya sunulması sonrasında seçilen çözüm uygulanır.
- **19. Oturum:** Okullarımızda çocuklar arasında ad takma ve alay etme oldukça yaygın olduğu için, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı kapsamında ad takma ya da alay etme ile nasıl başa çıkılabileceğine ilişkin eğitim de verilir. "Kırmızı Yanaklar" öykü kitabı aracılığıyla, kırmızı yanakları olduğu için kendisini kızdıran arkadaşlarının davranışlarıyla kızmamaya ve tepki göstermeyerek başa çıkmayı öğrenen bir çocuğun yaşadıkları aktarılır.
- **20. Oturum:** Çocuklara bazen arkadaşlarının istemeyerek, kazayla onlara zarar verebileceği, böyle durumlarda onların affedilebileceği vurgusu yapılır. Bilerek ve isteyerek canları yakıldığında ya da incitildiklerinde ise duydukları rahatsızlığı doğru bir biçimde dile getirmeleri gerektiği örnek canlandırmalarla öğretilir. Daha sonra çok sayıda hipotetik durum sunularak, böyle bir durumu yaşamaları koşulunda kendilerini nasıl ifade edecekleri sorulur.
- **21. Oturum:** Son oturumda öğrencilerden sözel olarak programı değerlendirmeleri istenir. Her öğrenciye çatışma çözümü eğitimi aldığını belgeleyen önceden hazırlanmış olan sertifikalar verilir ve öğrenilenlerin kutlanması yapılarak program sonlandırılır.

5. Etkililik çalışmaları

Programın etkililiğini test etmek amacı ile yapılan ilk çalışmada (Akgün ve ark. 2007), Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığı görülmüştür. Ancak bazı sınıflardaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunları eğitim sonrasında azalırken, bazı sınıflarda değişim gözlenmemiştir. Bu ilk araştırma sırasında öğrencilerden ve öğretmenlerden alınan geribildirimler ile çalışma ekibinin gözlemleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak, programa Akgün ve Araz (2007) tarafından son şekli verilmiştir.

Yeniden düzenlenen Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programının (Akgün ve Araz 2007) ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, sosyal yeterlikleri ve

saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile ikinci bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere 2 (cinsiyet) x 2 (öntest-sontest) faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin ($F(1,325) = 50,09, p < 0,01, \eta^2 = 0,13$) ön-testten (3.64) son-teste (4.38) anlamlı biçimde yükseldiğini göstermiştir. Benzer olarak öğrencilerin sosyal yeterlikleri de ($F(1,325) = 18,51, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$) ön-testten (74.51) son-teste (76.53) anlamlı biçimde yükselmiştir.

Öğrencilerin ön-test tepkisel saldırganlık puanları incelendiğinde, bazı öğrencilerin sıfır puan aldığı gözlenmiştir. Sıfır puan, öğrencinin hiç tepkisel saldırganlık göstermediği ve tepkisel saldırganlık düzeyinin daha fazla düşmesinin mümkün olmadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle ön-testte tepkisel saldırganlık puanı sıfır olan öğrenciler analize alınmamıştır. Varyans analizi sonuçları, öğrencilerin ortalama tepkisel saldırganlık düzeylerinin ön-testten (4.71) son-teste (4.33) anlamlı bir biçimde düştüğünü göstermiştir ($F(1,271) = 6,84, p < 0,01, \eta^2 = 0,03$). Benzer olarak, ön-testte amaç yönelimli saldırganlık puanları sıfırın üzerinde olan öğrencilerin amaç yönelimli saldırganlık düzeylerinin ön-testten (3.15) son-teste (2.60) anlamlı bir biçimde düştüğü bulunmuştur ($F(1,162) = 9,15, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$). Programın etkililiğini test etmek amacı ile yapılan her iki çalışmada da umut verici bulgular elde edilmiştir.

6. Tartışma

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programı, saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara problemlerini şiddete başvurmadan çözenin alternatif yollarını gösterirken, aynı zamanda kendini ifade edemeyen ya da susan çocuklar için de daha atılgan olmanın yollarını öğretmektedir. Çocuklara boyun eğmek yerine yapıcı çözüm yollarının öğretilmesi, saldırgan eğilimli çocukların akranları tarafından pekiştirilmesini engellemesi açısından da önemlidir.

Çocukların saldırganca davranışları genellikle onaylanmamakta, ancak bu çocuklara alternatif yollar da öğretilmemektedir (Keltikangas-Järvinen ve Kangas 1988). Sosyal bilgi işleme kuramına göre saldırgan davranışlar, kişinin erken yaşlarda öğrendiği sosyal problem çözme kalıpları tarafından kontrol edilmektedir ve bu kalıpların yetişkinlik döneminde değiştirilmesi oldukça zor olmaktadır. Çocuklukta görülen saldırgan davranışlar, ergenlik döneminde de (Keltikangas-Järvinen 2001) yetişkinlikte de (Jonson-Reid 1998) devam etmektedir. Akranlarına şiddet uygulayan çocukların, yetişkin olduklarında antisosyal ya da suç içeren davranışlarda bulunma olasılıkları da yüksektir (Olweus 1993). Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, çatışma çözümü eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda vermeye başlanması, ileriki yıllarda yaşanabilecek şiddeti de azaltacaktır.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programı da dahil olmak üzere, çatışma çözümü eğitim programlarının etkililiği konusunda yapılan araştırma sonuçları, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırganca davranışların azaltılabileceğini göstermektedir. Bugün gelinen noktada, okullarda yaşanan şiddetin azaltılması, güvenli bir ortamın sağlanabilmesi için öğrencilere çatışmalarını şiddet kullanmadan, yapıcı yollarla çözmeyi öğretecek çağdaş programların tıpkı diğer dersler gibi müfredatın bir parçası olarak verilmesi

gerekmektedir. Böylece barışçıl toplumlar yaratma yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

Referanslar

- ABER, J. L., BROWN, J.L. ve JONES, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.
- AKGÜN, H. (2005). Öfke denetimi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi. S Erkan ve A Kaya (Ed.), *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları* içinde (295-308). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- AKGÜN, S. ve ARAZ, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerine anlaşmazlıklarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretebilir miyiz?* Yayınlanmamış Tübitak Proje Raporu, Proje No: 106K366.
- AKGÜN, S., ARAZ, A. ve KARADAĞ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: ilköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22, 43-62.
- BELAND, K. R. (1996). A school wide approach to violence prevention. R. L. Hampton, P. Jenkins ve JP Gullotta (Eds.), *Preventing Violence in America* içinde (209-231). Sage, Thousand Oaks, CA.
- BERKOWITZ, L. (2001). On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive-neoassociationistic analysis. W.G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology* içinde (325-336), Taylor & Francis Group, USA.
- BODINE, R. J. ve CRAWFORD, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- BOHNERT, A. M., CRNIC, K. A. ve LIM, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- BUDAK, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BURKE, D. M. (2001). Empathy in sexually offending and nonoffending adolescent males. *Journal of Interpersonal Violence*, 16, 222-233.
- ÇOBAN, R. (2002). *The Effect of Conflict Resolution Training Program on Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies*. (Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- COHEN, D. ve STRAYER, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- COLLINS, K., McALLEAVY, G. ve ADAMSON, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- CRICK, N. R. ve DODGE, K. A. (1994). Review and reformulation of information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 75-101.
- CRICK, N. R. ve DODGE, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- CRICK, N. R. ve LADD, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- DEFFENBACHER, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Psychotherapy in Practice* 55, 295-309.

- DEUTSCH, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. Yale University Press, New Haven.
- DEUTSCH, M. (1994). Constructive conflict resolution: principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.
- DEUTSCH, M. (2000). Cooperation and competition. M. Deutsch ve P. T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* içinde (21-40). Jossey Bass, San Francisco.
- DEVECI, S. E., AÇIK, Y., AYAR, A. (2008). *A survey of rate of victimization and attitudes towards physical violence among school-aged children in Turkey. Child: Care, Health and Development*, 34, 25-31.
- DODGE, K. A. (1980). Social cognitions and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-163.
- DODGE, K.A., COIE, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- DODGE, K. A., LANSFORD, J. E., BURKS, V. S. ve ark. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- DURAN, Ö. ve ELDELEKLİOĞLU, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkinliğinin araştırılması. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 267-280.
- DURKIN, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- EKLUND, J. H. (2006). Empathy and viewing the other as a subject. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 399-409.
- FEINDLER, E. L. (1991). Cognitive strategies in anger control interventions for children and adolescents. P. C. Kendall (Ed.), *Child & Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* içinde (66-97). The Guilford Press, New York.
- FESHBACH, N. D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5, 25-30.
- FESHBACH, N. D. ve FESHBACH, S. (1997). Children's empathy and the media: realizing the potential of television. S. Kirschner ve D. A. Kirschner (Eds.), *Perspectives on Psychology and the Media* içinde (3-27). *American Psychological Association, Washington DC*,
- GANSLE, A. G. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: a meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43: 321-341.
- GOLDEN, B. (2003). *Healty Anger: How to Help Children and Teens Manage Their Anger*. Carry, NC, USA: Oxford University Press.
- GOLEMAN, D. (2005). *Duygusal Zeka* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). Varlık Yayınları, İstanbul.
- HEYDENBERK, W. R. HEYDENBERK, R. A. ve PERKINS-BAILEY, S. (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 27-45.
- HOFFMAN, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg ve J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* içinde (47-80). Cambridge University Press: Cambridge.
- HOWARD, K. A., FLORA, J. ve GRIFFIN, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: state of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.

- JOHNSON, D. W. ve JOHNSON, R. (1995). Teaching students to be peacemakers: results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 1, 417-438.
- JOHNSON, D. W. ve JOHNSON, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- JOHNSON, D. W. ve JOHNSON, R. (2001). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Paper Presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Seattle, WA, April 10-14.
- JOHNSON, D. W. ve JOHNSON, R. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- 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, 803-817.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., DUDLEY, B. M., ve MAGNUSON, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *Journal of Social Psychology*, 135, 673-686.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. ve DUDLEY, B. (1992). Effects on peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10, 89-99.
- JONSON-REID, M. (1998), Youth violence and exposure to violence in childhood: an ecological review. *Aggressive and Violent Behavior*, 3, 159-179.
- KALLIOPUSKA, M. ve TIITINEN, U. (1991). Influence of development programs on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills* 72, 323-328.
- KAPÇI, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37, 1-13.
- KAPLAN, P.J. ve ARBUTHNOT, J. (1985). Affective empathy and cognitive role-taking in delinquent and nondelinquent youth. *Adolescence* 20, 323-333.
- KAUKIAINEN, A., BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. ve ark. (1999) The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: a review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 236-250.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L., KANGAS, P. (1988). Problem solving strategies in aggressive and nonaggressive children. *Aggressive Behavior*, 14, 255-264.
- KOCHENDERFER, B. J. ve LADD, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- LANTIERI, L. (1995), Waging peace in our schools. *Phi Delta Kappan*, 76, 1-5.
- LANTIERI, L. ve PATTI, J. (1996). The road to peace in our schools. *Educational Leadership* 54, 28-31.
- LESURE-LESTER, G. E. (2000). Relation between empathy and aggression and behavior compliance abused group home youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 31, 153-161.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Oxford, UK, Blackwell.

- PEKEL-ULUDAĞLI, N. ve UÇANOK, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.
- PİŞKİN, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- RIGBY, K. ve SLEE, P. T. (1991). Bullying among australian school children: reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- RIGBY, K. ve SLEE, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent schoolchildren, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- ROBERTS, W. ve STRAYER, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- SANDY, S. V. ve BOARDMAN, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- SANDY, S. V. ve COCHRAN, K. M. (2000). The development of conflict resolution skills in children. M. Deutsch ve P. T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* içinde (316-342). Jossey Bass, San Francisco.
- SCHRUMPF, F., CRAWFORD, D. ve BODINE, R. (1997). *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools*. Research Press, Champaign III.
- SHURE, M. B. ve SPIVACK, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* içinde (69-82), American Psychological Association, Washington DC.
- STRAYER, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* içinde (218-244), Cambridge University Press: Cambridge,
- STRAYER, J. ve ROBERTS, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development* 13, 1-13.
- SUKHODOLSKY, D. G., KASSINOVE, H. ve GORMAN, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescent: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247-269.
- TÜRNÜKLÜ, A., ÖZTÜRK, N. ve ŞAHİN, İ. (2002). ilköğretim okullarında, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin çatışma çözüm stratejilerinin incelenmesi. *XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı*, ODTÜ, Ankara.
- TÜRNÜKLÜ, A. ve ŞAHİN İ. (2004) 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları* 7, 45-61.
- UYSAL, A ve TEMEL, A. B. (2006). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözüm, şiddete eğilim ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Birinci Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Özetleri*, 1 Haziran 2006'da www.iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/AbstractsBooklet.pdf adresinden indirildi.
- de WIED, M., GOUDENA, P. P. ve MATTHYS, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.
- WILLIAMS, K., CHAMBERS, M., LOGAN, S. ve Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.