# ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİNE, AKRAN İLİŞKİLERİNE VE AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ

Kadir YAHŞİ
181149113

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Aralık, 2022

# ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİNE, AKRAN İLİŞKİLERİNE VE AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ

Kadir YAHŞİ
181149113
Orcid: 0000-0002-1148-3349

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet BEDEL

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Aralık, 2022



# JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# TEŞEKKÜR

Öğrencilerine bilgi ve emekleri ile ışık, davranışlarıyla örnek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ahmet BEDEL'e sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca her daim yanımda olan beni hayatımın her anında yalnız bırakmayan ve desteklerini esirgemeyen sevgili babam Hasan YAHŞİ, sevgili annem Ferdane YAHŞİ, sevgili kardeşim Saadet YAHŞİ ve benimle bir hayatı paylaşan hayat arkadaşım değerli eşim Nureda YAHŞİ son olarak ailemizin yeni üyesi olan sevgili oğlum Hasan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kadir YAHŞİ

Aralık, 2022

# ÖZET

## ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİNE, AKRAN İLİŞKİLERİNE VE AKRAN ZORBALIĞINA ETKİSİ

Kadir Yahşi
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Adı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmanın amacı çatışma çözme eğitim programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine, akran ilişkilerine ve akran zorbalığına etkisini incelemektir. Bu amaçla İstanbul ili Ataşehir ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerine Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Zorbalık Ölçeği uygulanmıştır. Çatışma Çözme Psikoeğitim için gruplarda toplam 24 öğrenci ile çalışılmıştır (12 birey deney grubu ve 12 birey kontrol grubu). Deney grubuna haftada bir saat olmak üzere 10 hafta süren çatışma çözme eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlemde bulunulmamıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler de kullanılmak üzere Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Veriler SPSS 22 paket programında işlem görmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma, kaçınma ve bütünleşme boyutları ve akran zorbalık ölçeğinin kurban olma, zorbalık ve nötr boyutlarında aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme boyutu ve akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerde çatışma çözüm becerileri ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ve akran zorbalık ölçeğin ön test-son test puan ortalamalarında istatiksel şekilde anlamlı

olacak bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır Buna göre öğrencilerde psikoeğitim uygulamalarının önemine vurgu yapılmış, tartışılmış, okuyucuya öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Çatışma Çözme, Çatışma Çözüm Becerileri, Akran İlişkileri, Akran Zorbalığı.

# ABSTRACT

## THE EFFECT OF THE CONFLICT RESOLUTION PROGRAM ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS 'CONFLICT SOLUTION SKILLS, PEER RELATIONSHIP AND PEER CHALLENGE

Kadir Yahşi
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Master's Program with Thesis
Thesis Advisor: Prof. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe University Graduate School, 2022

The aim of this study is to examine the effects of conflict resolution education program on conflict resolution skills, peer relations and peer bullying of secondary school students. For this purpose, 6th grade students of a secondary school in Ataşehir district of Istanbul constitute the experimental and control group. Conflict Resolution Skills Scale, Peer Relationship Scale and Peer Bullying Scale were applied to the students. For Conflict Resolution Psychoeducation, 12 volunteer students formed the experimental group and 12 students formed the control group. A 10-week conflict resolution training program was applied to the experimental group, and no action was taken to the control group. Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used for statistical analysis of the research. The data were analyzed in SPSS 22 program. According to the results of the study, it was determined that the students in the experimental group did not differ significantly in favor of the experimental group in terms of conformity, avoidance and integration dimensions of the conflict resolution skills scale and the pretest-posttest mean scores of the peer bullying scale in the victimization, bullying and neutral dimensions. It was determined that the pre-test-post-test mean scores obtained from the domination dimension of the conflict resolution skills scale and the peer relations scale of the students differed significantly in favor of the experimental group. It was concluded that there was no statistically significant difference in the pretest-posttest mean scores of the conflict resolution skills scale, peer relations scale and peer bullying scale of the students in the

control group. In this direction, the importance of psychoeducational practices was emphasized and discussed and suggestions were presented.

**Keywords:** Conflict Resolution, Conflict Resolution Skills, Peer Relationships, Peer Bullying.

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... iii
TEŞEKKÜR ..... iv
ÖZET ..... v
ABSTRACT ..... vii
TABLOLAR LİSTESİ ..... xiii
KISALTMALAR ..... xiv
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem ..... 1
1.2. Amaç ..... 2
1.3. Önem ..... 2
1.4. Varsayımlar ..... 4
1.5. Sınırlıklar ..... 4
1.6. Tanımlar ..... 4
2. GENEL BİLGİLER ..... 6
2.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü ..... 6
2.1.1. Çatışma türleri ..... 7
2.1.2. Çatışma nedenleri ..... 8
2.1.3. Çatışmaya verilen tepkiler ..... 9
2.1.4. Çatışma çözüm stratejileri ..... 9

2.1.4.1. Bütünleştirme (problem çözme) ..... 9

2.1.4.2. Hükmetme-üstünlük kurma (kazan-kaybet yaklaşımı) ..... 10

2.1.4.3. Uyma-itaat etme ..... 11

2.1.4.4. Kaçınma ..... 11

2.1.5. Çatışma sürecinin basamakları ..... 14

2.1.6. Çatışma çözme yaklaşımları ..... 16

2.1.7. Çatışma ve çatışma çözme ile ilgili bazı kuramsal yaklaşımlar ..... 17

2.1.7.1. Psikoanalitik kuram ve çatışma ..... 17

2.1.7.2. Sosyal öğrenme kuramı ve çatışma ..... 18

2.1.7.3. Davranışçı kuram ve çatışma ..... 19

2.1.7.4. Hümanistik yaklaşım ve çatışma ..... 20

2.1.7.5. Gordon modeli ve çatışma ..... 20

2.1.7.6. Glasser modeli ve çatışma ..... 21

2.1.8. Çatışma çözme eğitimi eğitimine yönelik yapılan çalışmalar ..... 22

2.1.8.1. Çatışma çözme eğitimine dair yurt dışında yapılan bazı araştırmalar ..... 22

2.1.8.2. Çatışma çözme eğitimine, akran ilişkilerine ve akran zorbalığına dair yurt içinde yapılan bazı araştırmalar ..... 22

2.2. Akran İlişkileri ..... 25

2.2.1. Akran ilişkilerinin önemi ..... 26

2.2.2. Akran ilişkilerine dair kuramlar ..... 27

2.3. Akran Zorbalığı ..... 30

2.3.1. Akran zorbalığının türleri ..... 31

2.3.2. Akran zorbalığının nedenleri ..... 32

2.3.3. Akran zorbalığının saldırganlık ve şiddetle ilişkisi ..... 33

3.3.4. Akran zorbalığının nedenlerini açıklayan kuramlar ..... 34

3. YÖNTEM ..... 37

3.1. Araştırma Modeli ..... 37

3.2. Çalışma Grubu ..... 38

3.3. Veriler ve Toplanması ..... 42

3.3.1 Çatışma çözüm becerileri ölçeği (ÇÇBÖ) ..... 42

3.3.2 Akran ilişkileri ölçeği (AİÖ) ..... 42

3.3.3 Akran zorbalık ölçeği (AZÖ) ..... 43

3.4. İşlem ..... 43

3.4.1 Çatışma çözme psikoeğitim programının tanıtımı ..... 44

3.5. Verilerin Analizi ..... 56

4. BULGULAR VE TARTIŞMA ..... 57

4.1. Bulgular ..... 57

4.2. Tartışma ..... 62

5. SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 67

KAYNAKLAR ..... 70

EKLER ..... 83
EK-1. Veri Toplama Araçları ..... 83
EK-2 Ölçek Kullanım İzinleri ..... 86
EK-3. Veli İzin Formu ..... 87
ÖZGEÇMİŞ ..... 89

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Araştırma Gruplarının Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 38
**Tablo 2.** Araştırma Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 39
**Tablo 3.** Araştırma Gruplarının Akran İlişkileri Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 39
**Tablo 4**. Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 40
**Tablo 5.** Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 41
**Tablo 6.** Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Akran İlişkileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... 41
**Tablo 7**. Deney Grubu Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 57
**Tablo 8**. Kontrol Grubu Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... 59
**Tablo 9**. Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları ..... 61

# KISALTMALAR

**ÇÇBÖ** **:** Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği

**AİÖ** **:** Akran İlişkileri Ölçeği

**AZÖ** **:** Akran Zorbalık Ölçeği

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem

Okullar, öğrenim gören öğrencilerin karşılaşacakları tehlikeye karşı kendilerini güvende hissedebilecekleri, diğer kişilerle beraber çalışma imkânı yakalayabileceği ve farklılıkların normal karşılanabildiği öğrenme ortamları olmak durumundadır (Öğülmüş, 2004). Çünkü öğrencilerin, okullarda öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim halinde olduğu, diğer bir ifadeyle kişilerarası etkileşimin yoğun bir şekilde yaşandığı kurumlardır (Taştan, 2010). Okul ortamlarında öğrenciler birbirleriyle kişilerarası çatışmalar yaşamaktadırlar. Bu kişilerarası çatışmaları çoğu öğrenci yapıcı bir şekilde yönetememektedir. Okullarda öğrencilerin yaşamış oldukları bu çatışmaların sonucunda kişilerarası ilişkilerin yıkıcı bir durum oluşturması peşinen gelmektedir. Bu çatışmaların yıkıcı bir hal alması sebebiyle okul çağındaki bireylerin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi almalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Stevahn, Johnson, & Real, 1996).

Çatışma kişinin kendisiyle ilgili oluşabileceği gibi, başka kişilerle ya da topluluklar veya topluluklar arasında da meydana gelebilir (Robbins, 2011). (Johnson & Johnson, 1997) tarafından, bireylerin kişilerarası çatışmalar yaşayabileceklerini ancak çatışma yaşayan kişilerin, her iki taraf içinde, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayacak doğrultuda, yapıcı olan çatışma çözüm yollarını izlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Kişi veya kişilerin çatışma çözme konusundaki yaklaşımları farklılık gösterebilmektedir. Bazı insanlar çatışma yaşamaktan kaçınırlar, bazıları saldırganlık ve öfke gibi olumsuz davranışlar sergilerler, bazıları ise çatışmayı çözmede iletişim kurma yolunu tercih ederler. Bu gerçekleşen durumlar kişinin yaşadığı çatışmayı yapıcı şekilde çözeceğini veya yapıcı şekilde çözemeyeceğini göstermektedir (Arslan, 2005). Okulun, öğrenciler için güvenli ve barışın tesis edildiği bir ortam olabilmesi için çatışma çözme eğitim programlarının önemi artmaktadır. Okullarda, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıkları çözmek için çatışma çözme eğitim programları önerilmektedir.

Çatışma çözme eğitim programlarındaki temel amaç öğrenciyi, yaşadığı çatışmaları yapıcı şekilde çözebilmesi konusunda güçlendirilmesini sağlamaktır. Öğrenciler bu programlar sayesinde, yetişkinlerin yardımı olmadan akranlarıyla yaşamış oldukları çatışmaları yapıcı ve barışçıl şekilde çözebilecek becerilere sahip olabilmektedirler (Türnüklü, Kaçmaz, & İkiz, 2009).

### 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, çatışma çözme eğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerileri, akran ilişkileri ve akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmanın denenceleri aşağıda sunulmuştur.

Denence 1: Deney grubunun "Hükmetme" "Uyma" "Kaçınma" "Bütünleşme" "Akran İlişkileri" "Kurban Olma" "Zorbalık" "Nötr" son test puanları ön test puan durumları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Denence 2: Kontrol grubunun "Hükmetme" "Uyma" "Kaçınma" "Bütünleşme" "Akran İlişkileri" "Kurban Olma" "Zorbalık" "Nötr" son test puanları ön test puan durumları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Denence 3: "Hükmetme" "Uyma" "Kaçınma" "Bütünleşme" "Akran İlişkileri" "Kurban Olma" "Zorbalık" "Nötr" ön test son test fark puan durumları deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

### 1.3. Önem

Çatışma insan yaşamının vazgeçilemeyen ve olağan bir parçası olmakla birlikte, çatışma oluşmadan gelişim ve değişim yaşanmamaktadır. Bununla birlikte yapıcı çatışma çözüm yolları tercih etme alışkanlığı oluşturmak önemlidir (Deutcsh, 1993, aktaran: Taştan, 2010).

Günümüzde, ülkemiz ve yurtdışında bulunan gençlerin arasında yaşanan şiddet olayları yüksek düzeylere ulaşmıştır ve bu sebeple okullarda yaşanabilecek şiddet olayları halk sağlığı açısından büyük bir risk olarak değerlendirilmektedir. Gençlerin birçoğu çatışmayı çözüme ulaştırmada, şiddete başvurmanın etkili bir araç olduğunu

düşünmektedir. Saldırgan davranışlar da sosyal davranışlar gibi sonradan kazanılan bir tutumdur (Uysal, 2006).

Öğrencilerin, erken dönemlerde yaşayabileceği kişilerarası çatışmalar karşısında yapıcı çözüm yolları üretmeleri ve bu çözüm yollarının bilincinde olmaları, ergenlik döneminde meydana gelecek kişilerarası çatışmaları olumlu şekilde çözüme kavuşturmalarını sağlayacaktır (Taştan, 2010).

Okullarda yaşanan çatışmalarda ve yine bu çatışmaların çözümünde yetişkinlerin geleneksel yöntemlerle müdahale etmesi, barışçıl ve demokratik okul ortamına zemin hazırlanmasında yeterli olmayabilir. Bu nedenle, okul ortamında barışçıl bir temel oluşturulabilmesi için okullardaki öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunabilecek becerilerin kazandırılmış olması ve bunun için gerekli programların uygulanmış olması gerekir (Taştan, 2010).

Şuan ki süreçte okullarda uygulanmakta olan çatışma çözüm programlarının temel amaçları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi okulları çocukların birbirleriyle yapıcı kişilerarası ilişkiler geliştirebilecekleri güvenli ortamlar haline getirerek, bazı öğrencilerin olumsuz örnek teşkil etmeden, bütün öğrenciler için hem öğrenme hem de çalışma imkânı sunmaktır. Güvenli okullar, öğrencilerin potansiyellerinin en üst düzeyde kullanmasında ve onların en iyi şekilde öğrenebilmesine ortam hazırlayacaktır. İkincisi çocuklar için yaşam boyu iş, aile ve komşuluk ilişkilerinde karşılaşacakları çatışmaları yapıcı yollarla çözüme kavuşturmaları adına ihtiyaçları olan tutum ve davranış şekillerini kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004).

Ülkemizde yapılan bir çalışmada öğretmenler, öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları kişilerarası çatışmaların çözümü olarak fiziksel temasta bulunma, sözlü müdahaleler, küfür ve çeteleşme gibi şiddet içerikli yollara ya da akranlarını öğretmenlerine şikayet ederek bir çözüm yolu bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir (Türnüklü, Öztürk ve Şahin, 2002). Diğer bir çalışmada ilköğretim 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışılmış olup; öğrencilerin fiziksel müdahale, sözel müdahale ve büyük kişilere şikayette bulunma gibi yıkıcı ya da yararsız olan çatışma çözme stratejilerini yapıcı olan çatışma çözme stratejilerine oranla daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2004).

Bu bilgiler kapsamında ortaokulda öğrenim gören ergenlerin çatışma çözme eğitimiyle birlikte, akran veya aile ilişkilerinde yıkıcı bir tutum yerine yapıcı bir tutum ortaya koyacaklardır. Bu psikoeğitim programı sonucunda, ergenlerin şimdi veya daha sonraki zamanlarda günlük yaşamlarına olumlu yansımaları olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın, öğrencinin okul ve ev yaşantısı düzeyini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Çatışma çözme psikoeğitim programları öğrencilerin ileride etkili ve uyum içinde olan birer yetişkin olabilmeleri için, gerekli olan anlayışı kazanmalarına olanak sağlar. Bu sebeple okullar, öğrencilerin yaşayabileceği, geleceğe her zaman olumlu bakabilecekleri ortamlar olmalıdır.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırmada kullanılan Çatışma Çözüm Beceriler Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Zorbalık Ölçeği'ni öğrencilerin içtenlikle ve dürüst şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Deney grubundaki öğrencilere uygulanacak olan psikoeğitim programına içtenlikle katılacakları varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde bulunan bir ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırma Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Zorbalık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Bu araştırmada çalışılan kavramların tanımları şu şekildedir:

**Çatışma:** Kişi veya kişilerin bir seçenek üzerine tercih yaparken zorluk yaşamaları ve bu zorlanmanın sonucu olarak karar verme mekanizmalarda bozulmaların meydana gelmesidir (Taştan, 2010).

**Çatışma Çözme:** Taraflar arasında uyuşmazlık veya anlaşmazlık durumlarının sonlandırılmasına yönelik gerçekleştirilen eylemlerdir (Arslan, 2005).

**Akran İlişkileri:** Aynı toplumsal durum, meslek, cinsiyet, yaş vb. yönleriyle denk olan bireylerin birbirleri arasındaki ilişki düzeyleri (Salmela-Aro, 2011).

**Akran Zorbalığı:** Birey veya gruplar tarafından, kendilerinden daha savunmasız diğer birey ya da gruplara uygulanan ve bu uygulamaların devamlılığı olan fiziksel, sözel, duygusal saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002).

# 2. GENEL BİLGİLER

## 2.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü

İnsan, diğerlerinden farklılık göstererek kendi yapısına özgü olan bazı kişilik, karakter özellikleri (istek, gereksinim, hedefler, tercihler vb.) geliştirmiş ve bu amaç doğrultusunda hayatinin devamlılığını sağlamıştır. Her insanın birbirlerinden farklı bir kişilik geliştirmiş olması insanların yaşamlarını devam ettirdikleri her ortamda çatışmanın yaşanmasına neden olmuştur. Bu yüzden bu durum hayatın olmazsa olmazı ve renkliliğidir (Türnüklü, 2002).

Yaşam sürecinde insanlar için çatışmalar doğal bir süreçtir. Bu çatışmalar insan yaşamının her alanında ortaya çıktığı gibi okul alanında da kendini gösterir. Eğitimciler genellikle okula devam eden bireylerin yaşadıkları problemleri dikkate almak ve bunlar için bazı çözüm yolları üretme çabası içerisinde olabilirler. Öğrencilerin yaşadıkları bu çatışmalar çözüme kavuşmadıkça kendilerini derslerine vermeleri imkânsızdır (Açıkgöz, 2003).

Çoğu araştırmacı kişilerarası çatışmayı, devam eden hayatın vazgeçilemez unsuru ve hayat ile bütünleşmiş bir olgu olarak görebilmektedir. (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007; Gordon, 2015; Glasser, 1999). Çatışmalar, bireyin kendisini ve diğerlerinin kişiliğini öğrenmek, hangi durumlarda ne tür davranışlar sergileyebilecek olmasını anlamlandırmak ve karşısındakini çözmek için önemli bir kavram olmaktadır. (Johnson ve Johnson, 2004). (Karip, 2003) de çatışmanın, kişilerarası ilişkiler sürecinin olmazsa olmaz bir parçası olduğunu ve kişilerin çatışmanın kontrolünü kaybetmediği sürece bu sürecin yararlı olacağını belirtmiştir.

### 2.1.1. Çatışma türleri

Johnson ve Johnson'a (1995a) göre, çatışmalar hayatın her anında farklı yer ve zamanlarda, farklı bireylerle ortaya çıkabilir. Birden fazla çatışma türü aynı anda yaşanabilir.

**1. Tartışma:** Tartışma, bireyin bildikleri, ortaya koymuş oldukları, teorileri ve aklındakileri karşı tarafa uymadığı durumlarda kendini gösterir ve birey, karşılıklı anlaşmazlığı çözüme kavuşturmak için çaba harcar. Eğer bu birey anlaşmazlığı ortadan kaldıramazsa çatışma ortaya çıkar.

**2. Kavramsal Çatışma:** Daha önce bilinmeyen bir bilginin, kişinin önceden bildiği şeyle doğru orantılı olmadığı durumlarda yaşanan çatışmalardır (Taştan, 2010). Bu çatışma türü öğreten ve öğrenen arasında olacağı gibi bireylerin birbirleriyle karşılaştırma ve akıl yürütme yapmasına olanak sağlayarak bilimsel bir merak oluşturur (Pekkaya, 1994).

**3. Çıkar Çatışması:** Karşılıklı iki bireyin kendi yararlarına uygun bir şeyi elde etmek amacıyla birbirlerini baskılamaları durumuna çıkar çatışması denmektedir (Taştan, 2004).

**4. Gelişimsel Çatışma:** Bireyin gelişim süreci ile olgunluğun oluşturduğu beklenti, düşünce, talep ve ihtiyaçların farklılaşması durumunda kendini gösteren çatışma türüdür (Taştan, 2004).

Kreidler (1984), çatışmayı üç kısımda belirtmiştir (aktaran: Çoban, 2002):

**1. Sınırlı Kaynakların Çatışması:** İstenilen şeyler ulaşılabilirlik konusunda kısıtlı olduğunda ve başka kişilerinde bu istenilen şeyleri elde etme konusunda bazı uğraşlar içerisinde kaldıklarında bu çatışma yaşanır.

**2. İhtiyaç Çatışmaları:** İnsanlar, kendileri için gerekli olan ihtiyaçlarını doyurmaya çalışırlarken, başkalarının ihtiyaçlarının karşılanma çabaları tarafından kısıtlanabilir.

**3. Değer Çatışmaları:** Bir kişinin değerleri, başkalarının değerleri tarafından baskılandığında, değer çatışması yaşanır. Her bir ailenin geçmiş deneyimleri sonucu

değer yargılar ve inançları farklılık gösterebilir bu durumlarda değer çatışmaları yaşanabilir.

### 2.1.2. Çatışma nedenleri

Schrump ve diğerleri (2007), çatışmayı oluşturabilecek sebepleri üç başlık altında toplamışlardır.

**1. Karşılanmayan Temel Gereksinimler:** Bir gruba dahil olma, özerklik, güç ve eğlence gibi bazı psikolojik gereksinimlerdir. Kişiler bu gereksinimleri karşılamak için çaba gösterirken diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılama durumlarına karşı engel teşkil edebilirler. İnsanların gücü elinde tutma, bir yere ait olma, özgür olma ve eğlenmek gibi psikolojik olarak ihtiyaçları vardır. İnsanların yaşamda tutunma savaşından ortaya çıkan bu gereksinimler çeşitli aşamalarla halledilebilir. Kişiye bir müdahale olduğu durumlar çatışmaların ortaya çıkmasına neden olur. Karşılanmayan temel ihtiyaçlar çatışmanın oluşmasında etkili bir rol oynamaktadır. Psikolojik olan bu ihtiyaçlardan karşılanmamış olanları ortaya çıkmasını sağlamak ve gereksinimlerin karşılanması için kişiye farklı yollar öğretmek yaşanılacak olan çatışmaların önlenmesi için önemlidir (Öğülmüş, 2006).

**2. Sınırlı Kaynaklar:** Çatışmaların bir sonuç olarak doğması sinirli kaynakların sebebiyledir. Kaynaklar ise temel gereksinim ihtiyaçlarımızı gidermek için seçimde bulunulan isteklerdir. Bu temel gereksinimler karşılanmadığı zamanlarda sınırlı kaynak çatışmalarına temel oluşturur. (Türnüklü, 2002).

**3. Farklı Değerler:** İnsanlar kendilerine yol gösteren ve devamlılığı oluşturan çeşitli değerlere sahiptir. Bu değer farklılıkları insanların farklı istekler içerisinde bulunmasına ve bu istekler sonucunda çatışmalar yaşanmasına neden olabilir. İnsanlar değerlerin farklılığından dolayı yaşanılan çatışmalarda kişi kendine yapılmış bir saldırı olarak kabul ederler. Farklı değerlerin yol açtığı bu çatışmaları çözümlemek kolay değildir (Crawford ve Bodine, 1996; Türnüklü, 2002).

### 2.1.3. Çatışmaya verilen tepkiler

**Yumuşak Tepkiler:** Bir çatışma sürecinde sergilenen yumuşak tepkiler bu sorunu görmezden gelme, bu çatışma sürecinde geriye doğru gitme veya bu çatışma durumuna karşı sergilenen duyguların tam tersi biçimde kaçınma tavırlarını içeren tepkilerdir. Kaçınan davranışı kısa vadede bu sorundan bireyi uzaklaştırıp ona destek sağlamış olsa da uzun vadede bu problemin çözülebilirliği gerçekleştirmeyecektir. Bir problem karşısında kaçınma davranışı sergileyen bireyler zaman ilerledikçe benlikleriyle ilgili olumsuz düşüncelere ve önlerindeki süreç hakkında endişeye, tedirginliğe kapılabilirler (Kite, 2006).

**Sert Tepkiler:** Bir çatışmaya gösterilen sert tepkiler ise çatışma anında bireyin öfke, konuşma ya da eylemsel tehdit veya saldırganlık davranışlarını içeren tepkiler göstermelerine neden olur. Aşırıya kaçan tepkiler ise bireyin çatışma durumuyla karşı karşıya kalıp onunla yüzleştiği manasına gelir (Kite, 2006).

**İlkeli Tepkiler:** Çatışma durumunda ilkeli davranış sergilemek, birbirleriyle çatışan bireyler için iletişimin bitmediğini gösterir. Karşılıklı iletişim kurmak aynı paydada birleşmelerine olanak verirken bireylerin birbirlerini anlamış olmaları manasına gelmez. Problemi çözüme kavuşturmada en etkili yol empati yapabilme, kişinin karşı tarafa kendini kırıcı tavırlar sergilemeden anlatmasını sağlama ve taraflar için faydalı fikir üretme problem için aydınlanmanın anahtarını oluşturur. Bir çatışmaya gösterilen ilkeli tepkiler, karşılıklı çözüme ulaşmada ve kaybedenin olmadığı bir şekilde çözümün ortaya çıkmasına olanak sağlar (Kite, 2006).

### 2.1.4. Çatışma çözüm stratejileri

#### 2.1.4.1. Bütünleştirme (problem çözme)

Bir çatışmayı çözüme kavuşturmak için bireyin öz ihtiyaçları ve karşısındakinin ihtiyaçlarına gösterdikleri önem üst düzeydeyse birey, bu çatışmayı bütünleştirme açısıyla çözmeye çalışılır. Bütünleştirme, çatışma içerisinde olan taraflar için iki grubunda etkin olmakla birlikte iş birlikçi bir yöntem izlemesiyle gerçekleştirilir. Bütünleştirme stratejisinde, açık olmak, bilgi alışverişi yapmak ve farklı yönlerin

araştırılması önem arz etmektedir (Ünver, 2002). Bütünleştirme stratejisinde birey, kendi çıkarlarını ve karşısındakinin çıkarlarını koruyarak problemi çözüme kavuşturmak için çabalar (Johnson ve Johnson, 1997).

Bütünleştirme stratejisinde kişilerarası iletişimin sağlanması önceliklidir. Birbirlerine karşı açık bir şekilde davranış sergilemeleri, farklı düşüncelerin söylenmesi ve böylelikle de ortadaki olumsuz tavrın yok olacağı düşünülebilir. Bu stratejiye göre haklı ya da haksız yoktur. Durum böyle olunca da gereksiz tartışmalara girilmez. Buradaki ana tema karşılıklı düşünce yapılarındaki farklılıkları belirlemek ve iki tarafında çıkarlarını sağlayarak en etkili yolu görmektir. Böylece çatışan kişiler açısından ortaya çıkan aykırı düşüncelerin artık olmayacağı ve gerilimin sonlanacağına inanılır (Johnson ve Johnson, 1997).

#### 2.1.4.2. Hükmetme-üstünlük kurma (kazan-kaybet yaklaşımı)

Bu yöntemde kişinin amaçları akran ilişkilerinden değerlidir. Kişi için asıl amaç galip gelmektir ve galibiyetinde karşıdakine karşı sağladığı başarı olduğuna inanır. Bu stratejide kişi amaçlarını zorbalıkla ya da telkinlerde bulunarak karşısındakine kabul ettirmeyi düşünür ve karşısındakinin kendisine yenilmesini sebep olur (Johnson ve Johnson, 1997).

Bu stratejide taraflardan bir tanesinin zor kullanarak karşı tarafa kendisine ait olan çözümü onaylamasını sağlar. İşbirliğinden uzak olan hükmeden kişi kendisinden memnundur ama karşılık vermeyen ve söylenilenleri yapan, hükmedilen ise varılan çözüm yolunu benimsemez. Kazanmak için karşısındakinin duygu, düşünce ve beklentilerine ehemmiyet verilmez. Hükmetme stratejisinde tarafların kendi düşüncelerinde ısrarcı davranmaları, zorbalık etmeleri ve uygulamış oldukları cezalar vardır. Kendi istek ve beklentileri doğrusunda karşı taraftaki kişilere kabul ettirmeye çalışırlar. Bulduğu çözümde ısrarcı olan kişinin taleplerini bir diğer tarafa kabul ettirmek ya da bunu zorbalıkla yapması, o kişiden yetki olarak kendisini daha üstün olması gerektirdiğini belirtir. Tehdit, düşünce ve davranışların kabul edilmemesi ve o kişiye hatırlatılmasıdır. Ayrıca uyarı görevi işlevindedir. Bu davranışın işlevsel olmadığına kanaat getiren, hükmeden gücünü göstermek için davranışlarını eyleme

dökebilir. Ceza, gücün fiilen kullanımıdır. Ancak gerek ısrar gerek tehdit gerekse ceza çatışmanın derinine inmediğinden uzun vadede kalıcı bir etki göstermez (Ünver, 2002).

#### 2.1.4.3. Uyma-itaat etme

Kişinin çatışma durumlarında kendisine ilişkin ilgi ve ihtiyaçları düşükken, karşı tarafa yönelik ilgi ve ihtiyaçları en üst seviyede tutması önemlidir. Bunun temelinde, karşı tarafın endişelerini karşılayabilmek vardır. Uyma davranışını sergileyen kişiler, çatışma yaşamadan karşıdakine uymalarıyla, çatışmadan kaçınabileceklerini düşünürler. Bazı zamanlarda, çatışmanın konusu bir kişi açısından diğerine göre önem teşkil etmeyebilir. Çatışma konusunun önemsiz bir şey olduğunu düşünen birey, kişiyi uyma konusunda ikna edilebilir. Kişinin karşı tarafla görüşlerinin ayni olması, kişinin beklentileri ve isteklerini kabul ettiğini, bireylerin ortak taraflarının önemini işaret eder (Ünver, 2002).

#### 2.1.4.4. Kaçınma

Birey çatışma anında kendi ve karşı taraf için endişe düzeyi düşükse bu çatışmayı kaçınma stratejisi ile çözüme kavuşturmayı tercih eder. Kaçınma stratejisinde kişi kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarını kabul etmez. Arkadaşlık ilişkilerini de askıya alabilir (Bozdoğan, 2003).

Kişisel ayrılıkların çözümlenmesinde ve çatışmayı yöneten kişinin çatışmaya dair getirdiği çözümlerde çoğu zaman yararlanılan yöntemlerdendir. Bazı durumlarda taraflar çatışmanın çözüme kavuşması için ellerinden geleni yapmazlar. Çatışmanın genellikle kendiliğinden çözüme ulaşılacağına inanmaktadırlar. Bununa birlikte ne kazanan olmak için yarışırlar ne de çözüm yaklaşmak için iş birliğine yanaşırlar. Kaçınma, çatışma durumlarında, çatışmanın çözümü için kullanılan en sık tepkidir. Sık tercih edilen bu yol hem kişiler hem de yöneticiler için kullanılan yoldur (Ünver, 2002).

**Kayıtsızlık:** Çatışan kişiler ve çatışmayı yöneten kişiler bazen probleme kayıtsız kalıp bu yöntemle çözüm bulmayı denerler. Kayıtsızlık yönteminde, taraflar sorun ile ilgilenmediğinde kendiliğinde ortadan kalkacağına inanırlar. Durum böyle olunca çözüm bulmak için ekstra önem gösterilmez ve çeşitliliğin azaltılması için kayıtsız kalınır (Ünver, 2002). Bu düşünceye sahip olan yöneticiler, sorun için getirilecek

çözümün endişe uyandırmasından dolayı, çatışma durumuna fazla değer vermeyerek problemin çözümünün kendiliğinden gerçekleşeceğini düşünürler (Demirci, 2002).

Çatışma, yaşanılan problemin düzeyi düşük olduğunda bu sorun kendi kendine çözüme kavuşabilir. Fakat kayıtsızlık durumu, problemin fazlasıyla derinleşmesine neden olması sebebiyle sık kullanılan çatışma çözme yöntemi olmamaktadır (Ünver, 2002).

**Soyutlama:** Çatışan bireyler soyutlama stratejisini kişisel çatışmalar için kullanmaktadırlar. Bu yöntemde karşılıklı ilişkiler minimum seviyeye çekilir. Çatışan taraflardaki her kişi problemi öznel bir şekilde anlamlandırıp buna göre davranış biçimleri sergilemektedir. Problem durumu oluştuğunda karşı tarafı görmezden gelmek, problemi çözmede yalnızca kişisel beklentiyi göz önünde tutmak ve karşılıklı ilişkileri minimize ederek çözüm için uğraşmak çatışmayı bir süreliğine ortadan kaldırabilir. Böylelikle çatışma ileriki bir vakte ertelenmiş olur (Ünver, 2002).

**Çekilme:** Kaçınma davranışında çokça gördüğümüz yöntemdir. Bu yöntemde çatışma durumunda olan taraflarının bireysel veya karşılıklı olarak çatışmanın olduğu ortamdan uzaklaştığı söylenir. Çekilmede genellikle kişilerde bir tehdit görme duygusu gözlenir. Taraflar birbirleriyle iş birliği yapmak yerine, birbirleriyle rekabet içinde olacak şekilde kendilerini görüp ona göre davranırlar (Demirci, 2002).

Kişiler güç dağılımının eşit görülmediği olaylarda çözüme ulaşmak için bu yola yönelirler. Kendini karşısındakine göre güçsüz olarak gören taraflar diğerleriyle mekanda bulunmamak adına güç gösterirler (Ünver, 2002).

**Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme:** Kişinin kendisi için ve karşısındaki kişi için eşit düzeyde endişeye sebep oluyorsa çatışmayı uzlaşma kanalıyla çözmeyi seçebilir. Taraflar için kabul edilebilir bir sonucun oluşması, tarafları oluşturan kişilerin fedakârlık yoluyla verip almayı ve paylaşmayı kabul eder (Ünver, 2002).

Uzlaşma aynı tabanda bir araya gelmeyi gerektirir. Fakat bunun için kişilerin bazı şeylerden feragat etmeleri gerekir (Kırel, 1997).

Çatışma çözümünde tercih edilen bu dört davranış biçiminden farklı olarak çatışma anında gösterilen tepkiler ise üçe ayrılır.

**Kaçma:** Kişi oluşan çatışma durumlarında çatışmayı sonlandırmak için kişisel amaçtan vazgeçmesi ve kendisi için gerçekleştirilmesi doğru olmayan çözümleri kabul etmesiyle çatışmadan uzaklaşır. Çatışma çözme durumlarında verilen bu tepki kaybet-kazan yaklaşımıdır. Çatışmanın tarafları çatışmayı görmezden gelme tutumu sergileyip inkâr yolunu tercih ederse kaybet-kaybet yaklaşımıdır. Bu davranış tutumu kişilerde hayal kırıklıklarına, güvensizliklere, korku ve endişe yaşanmasına sebep olur.

**Saldırganlık (Kavga Etme):** Bu tepki davranışında çatışma tarafları arasında karşılıklı güç kullanmalar meydana gelebilmektedir. Taraflardan birinin kazanması durumunda ve bir diğerinde ise kaybetme düşüncesi hâkimdir. Bu durumda taraflar çözüm üretmek ve konuşmak yerine birbirlerine saldırmak veya şiddet uygulamak suretiyle bir çözüme ulaşmayı beklerler. Kişilerde meydana gelen bu davranış, birbirlerinin ortak sorunlarını konuşmama yolunu tercih ettikleri ya da birbirlerinin ihtiyaçlarına ilgi verilmediğinde açığa çıkar (Taştan, 2010).

**Problem Çözme:** Birbirleriyle çatışma yaşayan kişilerin karşılıklı suçlamalar ve zarar vermenin oluşmadığı onun yerine aralarında iş birliği yöntemini benimseyerek sorunlar üzerinde odaklaşmasıdır. Taraflar aralarında bir iletişim oluşturduklarında etkili dinleme yöntemi ve empati becerisini benimseyerek sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilmektedirler. Sonuç olarak tarafların kazançlı olmaları istenir. Çatışma durumlarında, beş çeşit çözüm yolu vardır (Taştan, 2010).

Çatışma çözme stratejileri bir adet hayvan ile sembolik olarak ifade edilmiştir (Taştan, 2010).

**Kaplumbağa (Geri Çekilme):** Stratejiyi kullanmayı tercih edenler sorunların oluşturarak, çözüm için kendilerini uzaklaştırmaktadırlar. Bireyler çatışma yaşadıkları kişilere yakın durmayarak, onlarla karşılaşmak yerine uzak durma davranışı sergiler. Bu kişiler kendi kabuğuna çekilerek kendilerinin ve başkalarının gereksinimleri önemsizdir.

**Oyuncak Ayı (Yatıştırma):** Stratejiyi benimseyen bireylerin kendi istek ve gereksinimlerinden ziyade karşı taraftaki bireylerin ihtiyaçları daha önem teşkil eder. Bireyler için hep başkaları tarafından bir kabul görme ve sevilme ihtiyaçları söz konusudur. Bu bireylerin gayret göstermeleri herhangi bir huzursuzluk çıkmaması ve karşı tarafın üzülmemesi içindir. Kaçınma yolunu tercih etmektedirler. İnsanları mutlu

etmek ve ilişkilerinin devamlılığını sağlamak için çatışmalarda yatışma rolünü benimsemektedirler.

**Köpek Balığı (Güç Kullanma, Kazanma):** Stratejide bireyler kendi ihtiyaçlarını karşılama gayreti içerisindedirler. Bu bireyler sadece kendi çözümlerinin tercih edilmesini istemekle birlikte karşılarındaki bireyleri bu tercihleri kabul etmeleri yönünde zorlamaktadırlar. Bu bireyler kazanmayı güç ve gurur olarak görmekte, kaybetmek ise onlar için bir başarısızlık ve zayıflık göstergesidir. Şiddete başvurmaları, karşısındaki kişilerin gözlerini korkutmaları bu yüzdendir.

**Tilki (Uzlaşma):** Stratejiyi kullanan bireyler için kendi amaçları önemlidir. Bununla birlikte ilişkilere de değer verirler. Bu bireyler bir uzlaşma arayışında olduklarından ilk önce kendi çıkarlarından vazgeçerler daha sonra da karşılarında ki kişilerin bir kısım çıkarlarından feragat etmelerini istemektedirler. İki tarafında kazançlı çıkması için özveri içerisindedirler.

**Problem Çözme (Baykuş):** Stratejiyi kabul eden bireyler iki tarafın da gereksinimlerine değer verip bunlarla beraber bu gereksinimlere çözüm yolları ararlar. Çatışmalar bu bireylerin ilişkilerini sağlamlaştırmada bir araç ve gelişimlerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu stratejiyi benimseyen bireylerin çatışmalarında uzlaşma ve kazanç söz konusudur.

### 2.1.5. Çatışma sürecinin basamakları

Bu süreç, kişilerin karşısındakileri suçlamadan etkili bir biçimde iletişim sağlamış olarak problemi dile getirdiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, sekiz kısımdan oluşmaktadır (Öner, 2000).

**1. Olumlu ve Etkili Bir Ortam Oluşturma:** Bu sürece başlangıçta kişilerin iyimser bir bakış açısı içerisinde bulunmaları, bu sürecin olumlu olarak ilerlemesi amaçlanır. Süreç için ortamın iyi koşullarda olabilmesi için aşağı kısımda belirtilmiştir:

*Kendini Yapıcı ve Olumlu Bir Tutuma Hazırlama:* Taraflar problemi çözmek için yapıcı bir tutum içerisinde olmalıdırlar.

*Zamanlama:* Taraflar iletişime hazır olduklarında ve uygun zaman diliminde iletişim sürecini başlatmalıdırlar.

*Yer:* İletişim için uygun olan yer seçilmelidir.

*Açılış cümlesi:* İfadelerin yapıcı olması taraflar için önemlidir. Birbirleri için olumlu bir iletişim havası oluşturur.

**2. Algıları Netleştirme:** Bireyler, sorunu ilk olarak kendi algıladıkları şekilde tanımlar, daha sonra da farklı bakış açılarıyla tekrar tanımlarlar. Algıları netleştirirken, sorunlar bölümlere ayrılmalı, olayların özüne inilmeli, önyargıda bulunulmamalı, iki tarafta birbirini dikkatli bir şekilde dinlemelidirler. Taraflar birbirlerinin duygularını, düşüncelerini ve gereksinimlerini anlamalı ve empati içerisinde olmalıdırlar.

**3. Kişisel ve Ortak İstek ve Gereksinimlere Odaklanma:** Tarafların talep ve ihtiyaçlarından bilgi sahibi olarak ve birbirleri için ortak gereksinimler belirlemelidirler.

**4. Olumlu Enerjinin Paylaşımı:** Taraflar sahibi oldukları olumlu enerjileri aktif hale getirirlerse, birbirlerini desteklemeleri sonucunda çözüm yolunu bulmaları daha kolay olacaktır.

**5. Önce Geleceğe Yönelik Çalışma, Sonra Geçmişte Yaşananları Değerlendirerek Uzlaşma Sağlama:** Her iki tarafta karşılıklı olarak, ilk olarak o an yaşanılan çatışmaya odaklanma şartıyla çözüm bulmak için çalışılmalıdır. Sonra ise geçmişteki çatışmalara farkındalık sağlayarak, değerlendirilmeli ve yapılan aynı yanlışlar tekrar edilmemelidir.

**6. Beyin Fırtınası Yoluyla Seçenekler Geliştirme:** Çözüme kavuşmak için tarafların çıkarlarına uygun doğru seçenekler bulunmalı, kesin ifadelerden uzaklaşarak uygun olan seçeneklere yönelmelidirler.

**7. Uygulanabilir Seçenekleri Belirleme:** Ortak gereksinimlere cevap arayan ve uygulanabilirlik seviyesi daha yüksek olan seçenekler oluşturulmalıdır.

**8. Her İki Taraf İçin Doyum Sağlayacak Adil Anlaşmalar Yapma:** Her iki tarafta ortak bir şekilde çözüm seçeneklerini değerlendirir. Tarafların ihtiyaçlarına doyum sağlayacak anlaşma gerçekleştirilerek bu çatışma çözme süreci sonlandırılır.

### 2.1.6. Çatışma çözme yaklaşımları

Moore (2016), anlaşmazlık yaşayan bireylerin kendisine göre problemlerini çözmek adına birçok sürecin gerçekleştiğini ve bu çatışma taraflarının kendi özel kararları sebebiyle çatışmalarını çözüme kavuşturduğu dört tür yaklaşımdan söz etmiştir.

**Anlaşmazlıktan Kaçınma:** Çatışmalar genellikle insanlara hoş olmayan rahatsızlık oluşturan durumlar yaratır ve insanlar rahatsızlık yaratan durumlardan hoşnut olmadıkları için birbirlerinden kaçınma yolunu tercih ederler. Anlaşmazlığa sürükleyen konunun onlar için çokta önemli olmadığını düşündükleri zaman, değişim için zorlayıcı bir güçlerinin olmadığına inandıklarında, yaşadıkları çatışma durumunun ortadan kalkmayacağına dair inançlarının olduklarında ya da farklılıkları çözmek için bazı şeyler yapmaya kendilerini hazır hissetmediklerinde kaçınma yaklaşımını tercih ederler (Moore, 2016).

**Gayri Resmi Tartışma ve Sorun Çözme:** Gayri resmi sorun çözme tartışmaları; çatışmadan kaçınmanın zor olduğu ya da çatışmanın ortaya çıkardığı gerginlik durumlarında anlaşmazlığın devam etmesinin mümkün olmayan düzeye geldiği durumlarda ki farklılıkları çözüme kavuşturmak için kullanılan bir yaklaşımdır. Bunun sonucunda çatışma taraflarının az veya çok memnun edebilecek bir çözüme ulaşılabilir veya bu anlaşmazlığı çözmek için gerekli olan motivasyon ve beceri eksikliğinden dolayı çatışmalar bir tarafa bırakılabilir (Moore, 2016).

**Müzakere:** Genellikle çok ciddi farklılıkların ortaya çıkmadığı çatışma durumların çözümlenmesine başvurulan yapılandırılmış iletişim ve bir pazarlık aşamasıdır. Çatışmalar tarafların içinde bulundukları anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmak için geçici bir süreliğine gönüllü olarak bir ilişkide bulunurlar ve kendilerine istek ve çıkarları doğrultusunda bilgi verirler. Saygı, güven endişesi, ilişkilerinin gelecekleri gibi soyut olan konularda birbirlerinin gereksinimleri doğrultusunda fikir alışverişi yaparlar (Moore, 2016).

**Arabuluculuk:** Her iki tarafta müzakereye başlama konusunda zorluk yaşıyorsa veya içinde bulundukları müzakere süreci tıkanmış bir vaziyetteyse, üçüncü bir kişiden anlaşmazlıkların çözümü noktasında kendilerine yardımcı olmaları istenebilir. Bu arabuluculuk yöntemi en sık kullanılan yöntemdir. Arabuluculuk, her iki tarafında kabul

ettiği, üçüncü bir kişinin de gönüllülük esasını temel alarak çatışan tarafların müzakere ve etkili sorun çözme yöntemlerini kullanmaları için destek verdiği bir süreçtir. Müzakere sürecinin de bir uzantısıdır (Moore, 2016).

### 2.1.7. Çatışma ve çatışma çözme ile ilgili bazı kuramsal yaklaşımlar

#### 2.1.7.1. Psikoanalitik kuram ve çatışma

Bu kuramın kurucusu olan Freud, insanın iki temel içgüdüsünün olduğunun ve bu içgüdülerin cinsellik ve saldırganlık olduğunu savunmuştur. Kişinin kendisi ve toplum arasında sürekli yaşadığı çatışmaya saldırganlık içgüdüsünün etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu yaşadığı çatışmaları da yaşama içgüdüsünün etkisiyle çözmeye çalışmaktadır. Freud'a göre, hızlı değişim ve etkileri olduğu ergenlik döneminde yaşanan çatışmalar, id ile ego arasında yoğun olarak yaşanmakla birlikte içsel çatışmalara neden olmaktadır. Kaygının işlevi, herhangi bir olası tehlike karşısında organizmayı korumayı sağlamaktır (Corey, 2008).

Freud'a göre, ergenin kaygıyla baş etmesi için ailesi, çevresi ve arkadaşlarıyla sürekli çatışma yaşamaktadır. Ergen kendi ailesinin içinde kendini bir yabancı olarak hayat sürdürmeyle birlikte kendisi için de özdeşleşeceği arkadaşlar arama çabası içindedir. Bu arkadaş arama çabası bazen yerini sıklıkla arkadaş değiştirmek ve bugün dost olarak nitelendirdiği arkadaşını sonra ki zamanda ise çatışma yaşadığı birisi olarak devamlılık gösterir. Bu meydana gelen çatışmalar da genellikle kavga ile çözüme ulaşılmaya çalışılır (Kulaksızoğlu, 2009).

Freud'a göre, insanlar harekete geçirdikleri savunma mekanizmalarını kaygıyı azaltma yolu olarak görürler. Bu savunma mekanizmaları kişinin yaşamış olduğu psişik acıyı azaltmada gerçeği çarpıtmak için kullanılan zihinsel araçlardır. İnsanların içinde bulunduğu çatışma durumlarında savunma mekanizmalarının fazla kullanılması kişide psikolojik olarak işlevselliğini zarara uğratır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010).

Her gelişimsel dönemde bazı çatışmaların üstesinden gelinmesi beklenir. Psikoanalitik kuramda belirtildiği üzere gelişim basamakları kendine özgü gelişim açısından krizlerin olduğu ifade edilmekte ve krizlerin kişi üzerinde çatışmaları oluşturduğu savunulur. Bu

çatışmalar uygun yollarla çözülüyorsa sağlıklı uygun olmayan yollarla çözülüyorsa sağlıksız olduğuna bir işarettir (Corey, 2008).

Çatışma insan hayatı için önemli olmasını savunan Erikson bunun kimlik oluşumundaki önemini vurgulamıştır. Sekiz psikososyal aşamaya ayırmış olduğu insan yaşamını her aşamasını da çözüme kavuşturulması için bir kriz veya çatışma olarak nitelendirmiştir. Bazı dönemlerde yaşanması muhtemel olan krizler olduğunu belirtmiştir. Bu krizlerin sağlıklı gelişimleri için uygun olarak çözülmesi gereklidir. Bireyin geleceğini şekillendirme, geçmişlerin etkili olduğu için gelişimlerinde süreklilik bulunmakla birlikte aşamaların her birinde krizler meydana gelebilir. Erikson sekiz kısımda belirtmiştir (Corey, 2008).

Bebeklik dönemlerinde çocuklarda duygusal ve fiziksel karşılanmaması sonucunda temel güvene karşı güvensizlik duygusu oluşur. Büyüyen çocuk dış dünyaya bir güvensizlik yaşar ve bu çocuğun kişisel ilişkilerinde çatışmalar yaşamasına sebep olur.

Erken çocukluk döneminde özerkliğe karşı çekingenlik ve utanç yaşaması sebebiyle genel olarak içsel çatışmalar görülür.

Okul öncesi dönemde çocukta, kendilerine yeteri kadar özgür tanınmadığı durumlarda girişime karşı suçluluk duygusu görülür. İlerleyen yaşlarda ise aile ve arkadaşlarıyla çatışma yaşamaktadır.

Okul döneminde, başarıya karşı aşağılık duygusu yaşamaktadırlar. Çocukta başarısızlık ve yetersizlik duyguları oluşması sebebiyle hem kişilerarası hem de içsel çatışmalar yaşanmaktadır.

Ergenlik döneminde çocuklar sürekli kimlik arayışındadırlar. Kimlik oluşturulmada ki başarısızlık sonucunda kimlik karmaşası yaşanabilmektedir. Çocuklar ergenlik döneminde çevresiyle yaşamış olduğu çatışmaları sağlıksız yöntemlerle çözme eğilimindedir.

#### 2.1.7.2. Sosyal öğrenme kuramı ve çatışma

Bu kuram, insan tutumlarındaki ödül ve cezaların insanların davranışları üzerinde ki etkisi önemlidir. Bu kuramın benimsediği amaç, insanlardaki pekiştirmelere yol açması

muhtemel tarzlarda davranması ve kişisel davranışlarındaki farklılıkların büyüme sürecinde insanın öğrenme deneyimi türlerindeki farklılıklarından kaynaklanmasının bir sonucudur (Atkinson, Atkinson, Smith, Beem, ve Alogan, 2010).

Bandura'ya göre kişiler, başka kişilerin davranışlarını gözlemlemeleriyle ve sergilenen davranışların sonuçlarına dikkat ederek öğrenmektedirler. Sosyal davranışların birçoğu bütün ortamlarda aynı ödüllendirildiği için, insan bazı davranışlarına uygun bazı davranışlarına ise uygun olmadığını ayırt etmeyi öğrenir. Evde, okulda veya arkadaşlarıyla oyun içerisinde fiziksel saldırı konusunda desteklenen çocuk, yüksek ihtimalle saldırgan bir kişilik geliştirmekle beraber bütün yaşadığı çatışma durumlarını genellemesi söz konusu olacaktır (Atkinson, Atkinson, Smith, Beem, ve Alogan, 2010).

Bu kurama göre, sadece davranışlarımızı çevre etkilememekte, aynı zamanda davranışlarımız da içinde bulundukları çevrenin türünü oluşturmakla birlikte davranışlarımıza etki etmektedir. İnsanların size sergiledikleri davranışlarını sizin onlara davranışınızın bir sonucudur. Dışsal ödüllerin rol oynamadığı durumlarda içsel pekiştirmeler rol oynar. Böylelikle insanın çevresinde yaşadığı çatışma çözme yaklaşımı kişiyi etkilemekle birlikte kişinin de çatışma çözme yaklaşımı çevreye etkisini ortaya koymaktadır (Burger, 2006).

### 2.1.7.3. Davranışçı kuram ve çatışma

Bu kuramda davranışçılar davranışın nedenlerini, koşullanma veya öğrenme deneyimi ile açıklamaktadır. Kişilerin tüm davranışları çevresel uyarıcıların alınmasıyla şekillenir ve verilmesiyle de değiştirilir. Skinner, kişilerin temel koşullanma ilkeleri ile sorunlu olan davranışların değiştirilebileceğini söylemektedir. Klasik koşullanma ve edimsel koşullanmayla sorunlu olan davranışlar ödüllendirilebilir ve cezalandırılabilir. Olumlu pekiştireçlerin yerinde ve zamanında kullanılması sorunlu davranışları ortadan kaldırılır (Burger, 2006).

İnsanların günlük yaşamlarında ceza, öç almak gibi olumsuz bir durumda kullanılır. Bu cezalar genellikle istenmeyen davranışların bastırılmasına neden olabilmektedir. İstenmeyen davranışın bastırılmasında ceza, istenilen davranışların öğretilmesine yol açmamaktadır. Bastırılan davranışların yerini alacak olan uygun davranışların

geliştirilmesi için pekiştireçleri kullanmak gereklidir. Davranış değiştirme programlarında cezanın bir yeri vardır, fakat sadece ceza uygun davranışların geliştirilmesini hedefleyen pekiştirme stratejilerini desteklemek için kullanılmalıdır (Corey, 2008).

#### 2.1.7.4. Hümanistik yaklaşım ve çatışma

Bu yaklaşımın öncüsü olan Rogers'a göre, insanların davranışları yaşamakta olan tüm organizmalarda doğuştan gelen gelişme ihtiyacının sonu ve içsel büyüme olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin kendi halinde bırakılması kendi yolunda tam kapasiteyle ilerlemesi durumunda olumsuz bir eğilim göstermeyecektir. Okul hayatlarında çocukların yıkıcı ve anti sosyal davranışlar göstermeleri çevre ile yaşamış olduklarının bir ürünü olduğu ve onlar için bunun psişik yapısından kaynaklanmadığını desteklemektedir. Yani; insanların büyüyebilmeleri için varlıklarını tehdit eden durumlar karşısında saldırgan davranışlar içerisinde oldukları düşüncesi savunulur (Murdock, 2012).

Maslow, insanların iyimser taraflarına odaklanmıştır. Bu yüzden büyüme gereksinimlerine ve yetersizliğe dayalı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturmuştur.

Maslow'a göre; Bireyler gizil güçlerini ortaya koymak için temel ihtiyaçların karşılandığı sırada kendisinin ve karşı tarafın gereksinimlerinin uyuşmadığı durumlarda çatışmalar yaşanır (Burger, 2006).

Hümanistik yaklaşımı benimsemiş olan anne-babalar, öğretmenler ve yöneticiler problem yaşadıkları durumlarda empatik, tutarlı ve problem yaşayan kişileri koşulsuz kabul ettiklerinde çözüm için sağlıklı bir yol izlenmiş olunur (Corey, 2008).

Bu yaklaşım türü insanların yapıcı özellikleri üzerinde durmaktadır. Ayrıca çatışma yaşamakta olan öğrencilerin güçlü yönlerinin vurgulandığında gerekli olan çatışma çözüm becerilerinin kazandırılması mümkün gözükmektedir.

#### 2.1.7.5. Gordon modeli ve çatışma

Gordon'a (2015) göre, ev ve okul ortamlarında çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz bir gerçektir. İnsan ilişkilerinde yaşanmakta olan bu çatışmalar zararlı olmamaktadır.

Çatışma olmayan ilişkilerde çocuklar evde anne- babalarıyla okulda ise öğretmenleriyle tartışamayacak kadar korkmuş demektir. Çözüme kavuşturulamayıp bırakılan çatışmalar ilişkileri zedelemektedir.

Çocuklardaki iç disiplinin gelişmesindeki önemiyle ilgili olarak Gordon'a (2015) göre, yaşanılan çatışmaların yıpratıcı olmasına neden olan ve ilişkileri zedeleyen kazan-kaybet yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın yerine çatışma yaşayan taraflar çatışmanın birlikte tanımlanması, birbirleriyle iş birliği ve iki tarafın ihtiyaçlarına yanıt veren çözüm yollarına ulaşılması gerektiğini savunur. Bu yöntemin etkili kullanıldığında söz konusu olan değişimi sağlamak için etkili olabilmektedir.

Gordon çocuklar arasında ve yetişkin bireylerde yaşanılan çatışmaların çözümlerinde kullanabildikleri ve karşılıklı olarak bir iş birliğine dayalı, Kaybeden-Yok Yöntem türünü geliştirmiştir. Bu yöntem çeşidi ile birisi diğerini ezmeden, güç kullanımı olmadan ve temelinde tarafların kazanmasına dayanan karşılıklı çözüm yolları bulmaya çalışırlar (Gordon, 2015).

### 2.1.7.6. Glasser modeli ve çatışma

Glasser'e (1999) göre, insan davranışlarının doğumdan itibaren bir veya birden çok gereksinimlerimizin karşılayacağına inanılan hedefe yönelir. Hayatımızı bu temel ihtiyaçları nasıl karşılamamız gerektiğini öğrenmeye çalışarak geçiririz, çoğu kişi bu ihtiyaçların özellikle gençken farkında olmayabilir.

İnsan davranışlarına neden olan ve genetik yapılarımıza işlenen beş temel gereksinim vardır. Bu gereksinimler şunlardır; yaşamını sürdürme, özgürlük, eğlence, güç ve sevgidir. Yaşamımız boyunca bu gereksinimleri karşılamak için çaba gösteririz (Glasser, 1999).

Glasser'e (1999) göre, bizim yaptığımız şey eğer temel gereksinimlerimizi karşılarsa onu yapabiliriz. Kişiler bu karşılanması gereken gereksinimleri karşılamaya çalışırken engellenirse veya farklı bir şey istenildiğinde bu gereksinimlere ters düşen istekler olursa bunlar çatışmaların oluşumuna sebebiyet verebilmektedir.

Modele göre; kişilerin karşılanmayan temel gereksinimleri nedeniyle oluşan sorunların çözümü ile ilgili yapılması öncellikli olan şey, bu kişilerin temel gereksinimlerini karşılama girişimlerini engellenmiş olduğunu saptamaktır. Bu gereksinimlerin daha sonra farklı yollarla karşılayabileceğini kişiye öğretilmesi gerekir (Öğülmüş, 2006).

Bu sorun çözme yönteminin öğretmenlere dört şekilde fayda sağlamaktadır. Başlangıçta, dar bir zaman aralığında sorun çözme tanımlanabilir. İkincisi, aşama aşama yapılması gerektiren işlemleri göstermesi nedeniyle bu modelin öğrenilmesi basittir. Üçüncüsü, sorun çözme sürecinde öğrenci aktif katılım sağlar. Dördüncüsü, özel ve gözlenebilir öğrenci davranışlarına odaklandığı için, öğrenci sonuçları dikkate almakta alınıp ve verileri değerlendirebilmektedir (Çelik, 2009).

### 2.1.8. Çatışma çözme eğitimi eğitimine yönelik yapılan çalışmalar

#### 2.1.8.1. Çatışma çözme eğitimine dair yurt dışında yapılan bazı araştırmalar

Waithaka, Austin, ve Gitimu (2015) lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çatışma çözmeye dahil olacak psikoeğitim programının problem çözme stilleri ve probleme/soruna yönelimleri üzerindeki etkisini incelemesini amaçlamışlardır. Bu çalışmada 133'ü deney, 135'i kontrol grubundan oluşan toplam 268 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Eğitim sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme stillerinin uyma, iş birliği, rekabet, uzlaşmacı, kaçınma alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının, eğitim öncesi puan ortalamalarından anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda, problem çözme yönelimlerinde de anlamlı farklılaşmanın olduğun sonucuna ulaşmışlardır. Kontrol grubunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

#### 2.1.8.2. Çatışma çözme eğitimine, akran ilişkilerine ve akran zorbalığına dair yurt içinde yapılan bazı araştırmalar

Karahan (2009) tarafından yapılan çalışmada "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın" lisans öğrencilerinin sosyotropi değişken düzeyleri üzerine olabilecek etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 32 kişi katılmıştır (16 birey deney grubunda, 16 birey kontrol grubunda). Çatışma Çözme Beceri Eğitimi

verilen deney grubu on oturum olmak üzere haftalık bir buçuk saatlik oturumlardan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilere verilen eğitimin içeriğine bağlı olarak öğrencilerin sosyotropi değişkenleri düzeylerinde farklılaşma olduğu ve belirgin şekilde düşüş gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Koruklu ve Yılmaz (2010) okulöncesi (anaokulu) kurumlarına devam etmekte olan öğrencilere yönelik problem çözme becerileri eğitimi vermişlerdir ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma toplam 26 okulöncesi öğrencisinden katılmıştır (11 birey deney grubu ve 15 birey kontrol grubu). Üç ay boyunca suren eğitim günlük bir saat toplam 60 saat sürmüştür. Araştırma sonucuna göre verilen problem çözme becerileri eğitiminin okulöncesine (anaokulu) devam etmekte olan bireylerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre; bireylere verilen eğitim sonrasında, olumlu problem çözme becerilerini ortaya koyan ve sergileyen kelimeleri kullanmaya yönelik bir tutum elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre psikodrama tekniklerinin kullanıldığı grup eğitiminin ergenlerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır (12 birey deney grubu, 12 birey kontrol grubu, 12 birey plasebo grubu). Çalışmada deney grubundaki öğrencilerle bir eğitim süreci yaklaşık olarak 90-120 dakika arasında sürmüştür. Haftada bir kez olmak üzere toplam 10 oturumdan oluşmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, çatışma çözme alt boyutu olan saldırganlık puanlarının kontrol grubuna göre önemli düzeyde azalmıştır. Problem çözme becerileri puanları arttığı görülmüştür.

Mutluoğlu ve Serin (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada problem çözme becerilerinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır (18 birey deney grubu, 22 birey kontrol grubu). Araştırmada deney grubuna dahil olan bireylere (haftada bir kez olmak üzere) "Çatışma Çözme Eğitim Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda çatışma çözme eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sadece bütünleşme son test puanlarında anlamlı farklılık oluştuğuna; uyma, kaçınma, hükmetme puanlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokula devam eden altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilere problem çözme becerileri eğitimi sunulmuş, ardından eğitimin öğrencilerin öz-saygı ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 30 öğrenci katılmıştır (15 birey deney grubu, 15 birey kontrol grubu). Araştırmada, ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney gurubunda bulunun 15 öğrenci için Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda bulunun öğrenciler için çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda öz-saygı düzeyleri ve problem çözme becerileri düzeylerinde bir farklılık görülmemiştir.

Kutlu ve Bedel (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada problem çözme eğitiminin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerileri, öfke ifade tarzları ve sürekli öfke durumları üzerine etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 24 ortaokul öğrencisi katılmıştır (12 birey deney grubu, 12 birey kontrol grubu). Deney grubunda bulunan öğrenciler için bir hafta içerisinde iki oturum olmak ile birlikte beş haftalık süreç boyunca psiko-eğitim verilmiş olup kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı eğiti verilmemiştir. Araştırmanın sonucuna baktığımızda, çatışma çözme psikoeğitim programı için ergenlerin bütünleşme ve uyma puanların artışında; hükmetme puanlarındaki düşürmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içe yönelik öfke tarzı, sürekli öfke düzeylerini, dışa yönelik öfke tarzı puanlarını düşürmede; öfke kontrol puanlarının artışında çatışma çözme psikoeğitim programının etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Bedel ve Güler (2020) tarafından geçekleştirilen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık, başa çıkma becerileri, zorbalık puanlarının cinsiyete göre durumlarını incelemek, ayrıca saldırganlık ve zorbalık puan ortalamalarını açıklamada başa çıkma becerilerinin anlamlılık düzeyini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya 419 ortaokul düzeyinde öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, saldırganlık, zorbalık, başa çıkma becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aktif başa çıkma boyutu ve saldırganlık puan ortalamaları arasında orta düzeyde negatif, olumsuz başa çıkma boyutu ve saldırganlık, kurban, zorba puan ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, zorba, kurban ve saldırganlık

puanlarındaki en güçlü yordayıcının olumsuz başa çıkma stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.2. Akran İlişkileri

İnsanlar, psiko-sosyal bir varlık oldukları için içinde bulunmuş olduğu toplumda büyük bir etkileşim ve ilişki içerisinde varlıklarını sürdürebilmektedirler. Kişiler bu etkileşimi, ilişkiyi ve iletişimi çocuklukla birlikte başlayıp yaşlılık dönemine kadar bunları sürdürebilmektedir. Bu etkileşim ve ilişkinin kişi için önemli paydaşlarından biri, arkadaşlığın oluşması ve sosyal bir çevrede yer edinme şeklindedir. Kişiler bütün dönemlerinde devamlı olarak yeni olan akran gruplarıyla bir araya gelerek, bu gruplar içerisinde diğer akranlarını etkilemekle birlikte kendisi de diğer akranlarından etkilenmektedir (Sarı ve Tekbıyık, 2012). İnsanların akranlarıyla hayatları süresince sosyal bir ilişki içerisinde olmaları önemlidir. İnsanlar yaşadıkları zaman içerisinde birbirleriyle iletişim kurma, etkileşim ve ilişki içerisinde olmaya ihtiyaç duyabilmektedirler (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008). Kişi hayatının ilk yıllarından başlayarak kendi varlığını devamlılığını sürdürmek için diğer kişilerle kurduğu sosyal bir ilişkinin içerisinde yer almaktadır (Atik, Çoban, Çok, Doğan ve Karaman, 2014).

Birey, çocukluk döneminden ergenliğe doğru geçiş aşamasında akranlarıyla ilişkilerinde artışlar gözlenmekle birlikte birey için akran kabulü ve akranlarının onaylanması bu süreçte son derece önemlidir. Birey için akran gruplarının katkısı büyüktür: bireyselleşme ve insanlar arasında kendisini bağımsız bir birey olarak görmesi gibi (Kaner, 2000).

Ergenler, akranlarıyla birlikte gerek okul ortamında gerek okul ortamı dışarısında çoğu zamanlarında beraber vakit geçirirler. Ergenler arkadaşlarıyla birlikte hareket ederler. Ayrıca birbirleriyle ortak davranışlar sergilemektedirler (Totan ve Yöndem, 2007). Akran ilişkilerinin ergenler arasındaki sosyal ilişkiyi güçlendirmekte, aralarındaki bağı sağlamlaştırmakta; bununla beraber olumsuz duygulanım yaşamaya karşı koruyan bir tutum sağlamaktadır (Vitaro, Boivin, ve Bukowski, 2011). Ergenlerin ruh sağlıklarında yapıcı, olumlu, sağlıklı, yakın akran ilişkileri ya da akran gruplarının içerisinde yer edinmesi, onlar için koruyucu bir öneme sahiptir (Atik ve diğerleri, 2014).

Ergenlerin akran ilişkilerinde sağlıklı bir yol izlemeleri için, ergenin sosyal gelişimi sebebiyle çok önemlidir. Ergenler için akran ilişkilerinin olumlu gelişmesi, kendi içlerinde yaşamış oldukları anlaşmazlıkların üstesinden gelmeye çalışarak tarafsızlık ve adalet ilkelerini keşfetmesini sağlar; akran aktivitelerine kendilerini dâhil etmek amacıyla içinde yer aldıkları akran gruplarını ilgi ve bakış açılarının gözlenmesini iyi bir şekilde öğrenirler. Bunun sonucunda ergenler akranlarıyla sağlıklı yakın ilişkiler geliştirmeleri sebebiyle yakın ilişkilerinde yeteneklerini kullanmakla birlikte duyarlı bir eş olmayı da öğrenmektedirler (Santrock, 2014).

### 2.2.1. Akran ilişkilerinin önemi

Ergenlerin çoğu gelişim alanında değişiklik gösterdiği dönemlerden en önemlisi çocukluk çağından yetişkinlik çağına geçtikleri dönemdir. Gelişim alanında yaşanan değişikliklere ek olarak bu dönemde, anne-baba ve arkadaşlık ilişkileri de önemli derecede farklılaşmaktadır. Ebeveyn etkisi en çok erken çocukluk döneminde kendisini gösterirken, yaşantı içerisine giren okul hayatı ile bu etki arkadaşların üzerinde odaklanmaya başlar. Akademik hayat içerisinde karşı karşıya kalınan ergenlik döneminde, arkadaş üzerinde odaklanan etki çok daha fazla olmaktadır. Başlarda büyük oranda oyun için kurulan arkadaşlık ilişkileri, ergenlik döneminin girmesiyle birlikte anne-baba korumasından ve aile hayatının konforundan uzaklaşarak bağımsızlığını ortaya koyacak olan birey için bir aracı rolü edinmektedir (Kulaksızoğlu, 2009).

Arkadaşlık ilişkileri, beklentiler ve tanım olarak ergenlik döneminde farklılık ortaya koymaktadır. Arkadaşlığın başlaması için ortak bir etkinliğe gösterilen ilgi, ergenlik öncesi kurulan arkadaşlıklar için yeterli olabilir ve aynı şekilde ortak ilgi kaybolduğunda arkadaşlık ilişkileri sona erebilmektedir. Bu durumun aksine değişen tanım ve beklentilere paralel olarak, ergenlik sürecinde edinilen arkadaşlıklarda beklenti daha fazla olmaktadır. Ergenlik döneminde arkadaşlığa atfedilen beklentiler genellikle sadakat ve yakınlık ekseninde gereksinimlerin karşılanması olarak görülmektedir. Karşılaşılan problemleri tartışma ve çözüm önerileri üretme, duyguların ve düşüncelerin karşılıklı paylaşılması gibi güven gerektiren ilişkiler ön plana çıkmaya başlamaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinde önem, ilişki içerisindeki bireylerin yakınlık kurmaya karşı hissettikleri ihtiyaç ile paralel olarak artış göstermektedir. Arkadaşlarla yapılan gizli

paylaşımlar arttıkça, güven ve bağlılık artmakta, sadakat temeline kurulmuş bir arkadaşlık inancı ortaya çıkmaktadır (Kagan ve Gall, 1998).

Ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte aile içerisinde geçirilen zaman azalırken arkadaşlık ilişkilerini harcanan zaman artmaktadır. Geçirilen bu zaman çoğunlukla akranların lehine olarak artmaya devam etmekte ve akran, sosyal-duygusal gelişim için en etkili faktör durumuna gelmektedir (Shaffer, 2008: Shin, 2007).

Sosyal duygusal gelişim içindeki bu etki, arkadaşlar ile iletişime geçilen konular özelinde büyük bir yer kaplar. Örneğin; eğitim, ahlaki konular, mesleki planlar gibi konularda genellikle anne-baba etkisi görülürken, arkadaş seçimi, boş zamanların yönetimi, akran grupların iletişimi gibi konular üzerinde akran etkisi görülmektedir. Ergenlerin arkadaş seçimleri ise genellikle, yaşıt olma durumları, benzer değerlere sahip olmaları, aynı hedeflere sahip olmaları, aynı kültürel kökene veya inanca sahip olmaları gibi değişkenlere bağlı olmaktadır. Bundan dolayı akran gruplarında ortaya çıkan düşünce ve davranışlar büyük oranda benzerlik gösterebilmektedir. Aynı akran grubunda bulunan iki ergenin birbirine benzemeleri, ne kadar uzun süre arkadaş kaldıklarına bağlı olarak artmaktadır (Ladd ve Troop-Gordon, 2003).

Ergenlik döneminde önemli yer tutan bir başka değişken ise fiziksel görünümdür. Daha dikkat çeken bir görünüm içerisinde olan ergenler akran ortamları için daha fazla tercih edilen taraf olabilmektedir. Kısa vadede arkadaş seçimi için önemli olabilen fiziksel görünüm, uzun süreli arkadaşlık ilişkileri için bu önemin kaybetmektedir (Nielsen, 1996).

### 2.2.2. Akran ilişkilerine dair kuramlar

#### Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel yapıyı, bireyin mevcut durumu anlamlandırabilmek amacı ile kullandığı, birbirleri ile ilişki içerisinde olan anıların ve düşüncelerin meydana getirdiği bütünsel yapı olarak tanımlamıştır. Yapılandırılması beklenen bilginin işlenmesi sürecinde kişinin sosyallik açısından meydana gelen ilişkileri büyük önem taşımaktadır. İlgili kurama göre çocuğun çevresinde bulunan ve iletişim halinin devam ettiği tüm kişiler önemli iken, akranları ile kurmuş olduğu ilişki bu önemin de ötesinde bir öneme

sahiptir. Çevresinde bulunan bütün etkileşimlerden etkilenen çocuk özellikle soyut işlem döneminde iken bu etkileşimleri kendi zihni içerisinde tekrardan şekillendirmektedir. Bilişsel yapının farklılaşması ve kendinin merkeze alan benmerkezci zihniyetten ayrılması süreci, çevre ve akran ilişkilerinin artması sonucu meydana gelmektedir (Uluyurt, 2012).

**Youniss'in İlişkilendirme Kuramı**

Youniss (1980) sosyal gelişimi yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk olarak iki yönlü olarak açıklamıştır. Yetişkin-çocuk yönüyle incelenen sosyal gelişimde yetişkinin rolü, sosyal ortamı düzenlemek olmakla beraber bu ortamı düzenlerken girilen etkileşim sonucunda çocuğun birçok bilgiye maruz kalmasıdır. Çocuk-çocuk yönüyle incelenen sosyal gelişimde ise beraber iş geliştirme becerisi, farklılık ve aynılık, eşitlik gibi özelliklerin gelişmesi beklenir (Gülay, 2008).

Arkadaşlık bağını kurmuş olan çocuklar, gelecek zamanlarda kuracağı akran ilişkilerini daha iyi yerlere taşımakta ve sadakat temelli ilişkiler oluşturabilmek için kendilerini daha özgür hissedebilmektedir. Youniss, çocukların arkadaşları ile kurdukları yakın ilişkilerin ergenlik döneminde yaşanacak olan sosyal davranışları olumlu bir çizgide geliştireceğini ve bu sayede ergenin benlik saygısının artacağını ifade etmiştir (Öztürk, 2016).

**Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı**

Klasik davranış kuramlarından farklı olarak insan davranışlarının davranış, kişi ve çevre olarak üç temel unsurdan etkilendiğini belirten Bandura'nın kuramı temel olarak davranış kuramı olmakla beraber bu unsurlarla birlikte ayrışmaktadır. Bireyin öğrenme süreci Bandura'ya göre, gözlemleme, maruz kalma ya da model alma süreçleriyle dolaylı yoldan gerçekleşmektedir. Birey kendine ait olarak edindiği öğrenme düzeyi temelde anne-baba, akran ve maruz kalınan çevre yoluyla gözlemlenen ve içselleştirilerek kazanılan durumlardan ibarettir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2013).

### Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Sullivan'in kişiler arası ilişkiler kuramına göre kişilik, sürekli olarak maruz kalınan çevresel ilişkilerin yarattığı tekrarlar ile oluşmaktadır. Bu kurama göre kişiliğin gelişmesindeki en önemli noktalardan birisi 2 yaş civarı çocuklarda konuşma iletişim açısında bir araç olarak kullanarak ailesi dışındaki kişilerle de ilişki kurabilmesidir. 8 yaş civarında başlayan ön ergenlik dönemine kadar çocuklar daha çok aynı cinsiyete sahip arkadaşları ile oyun amacıyla ilişki kurarlar. Bu oyun ilişkisi ön ergenlik ile birlikte bitme noktasına gelir ve yakın ilişkiler kurulması yönünde adımlar atılmaktadır. Sullivan diğer kuramların tersine erken çocukluk döneminde yapılan yanlışların ön ergenlik zamanlarında düzeltilebileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra ön ergenlik esnasında ilk kez kurulacak olan yakın mesafeli ilişkilerde yaşanacak olan hisler önem kazanmakta ve bu süreçte yapılacak olan yanlışların ileriki yaşantılarda düzeltilmesi de güç olacaktır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2013).

### Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, bireyin çevresindeki kişiler ile olan iletişim ve etkileşiminin çok önem taşıdığını belirtmiştir. Bilişsel gelişimin şekillenme aşamasında çocuğun içinde bulunduğu çevrenin önemli olduğunu, kendisinden çok daha fazla bilgi seviyesine ve hayat tecrübesine sahip olan kişiler ile girilen iletişimin doğuştan getirilen yetenekleri geliştirmekte önemli bir yer edindiğini ortaya koymuştur (İnanç ve diğerleri, 2010).

Vygotsky'nin değindiği yakınsak gelişim alanı kavramına göre birey, iş birliği kurma yolu ile öğrenme yolunda tek başına elde edeceği bilgiden fazlasını basit yollarla öğrenebilir. Bilişsel gelişim sürecindeki rolünün önemine ve sosyal iletişim konusuna vurgu yapılmış olur. Birey sürekli olarak, öğretmenleri, anne-babaları, aile büyükleri veya bilgi seviyesi olarak kendisinden iyi durumda olan kişiler ile kurulan etkileşim aracılığıyla gelişim sağlamaktadır (Aral ve Baran, 2012). Bu gelişim sürecindeki fark Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramının katkıları ile oluşmaktadır. Ayrıca Vygotsky kuramında da belirttiği gibi, çevre ile oluşacak olan etkileşimin en önemli kilit taşı olarak dili görmektedir. Bu bağlamda, yaşanması beklenen etkili bir iletişimin basit ve etkileyici bir yol olarak dil olduğu söylenebilir (Uysal, 2011).

## 2.3. Akran Zorbalığı

Kesin çizgiler ile ortaya konulabilen insanlık tarihi için başlangıç noktası yazının bulunması olarak söylenebilir. 1862 yılında İngiltere'de bir gazete haberi ile ilk zorbalık terimi insanlık tarihinde yerini almıştır. 1897 yılında zorbalık terimi ile ilgili ilk gazete makalesini yazan Burk, zorbalık kavramını erken çocukluk döneminden üniversiteye kadar uzanan zaman diliminde bireylerin kendisinden aşağıda bulunan bireyleri kullanmada uyguladıkları zulüm vakaları olarak tanımlamıştır. Uzun bir süre tekrar gündeme gelmeyen zorbalık kavramı 1970'li yıllarda tekrar mevzubahis olmuştur. Bu yıllarda zorbalık terimini ilk sorgulamaya başlayan bölge ise İskandinav ülkeleridir. Zorbalıkla ilişkili temel kavramların etkili olmasında ikinci dünya savaşının da etkisi vardır. Savaş, insanların farklılıklara ve ayrımcı tavırlara karşı tepki koymanın başlangıcı olmuştur denilebilir (Toksöz, 2010).

İlgili literatür taranması sonucunda konu hakkında en geniş araştırmayı ortaya koyduğu belirlenen akranlar arası zorbalık, birilerinin başka birileri ya da topluluk tarafından uzun süreli olarak ve devamlı olumsuz davranışlara maruz bırakılması olarak açıklamıştır. Burada bahsedilen olumsuz davranış ise, bir bireye bilerek acı vermek veya acı verme amacı güderek yapılan davranışları içine almaktadır. Olumsuz davranışlara; hor görmek, sözlü tehdit, bazı farklılıkları dalga geçme amacı ile kullanmak, lakap takmak ve grup dışına itmeye çalışmak örnek olarak verilebilir (Çayırdağ, 2006).

Weinfold (2003) ise zorbalığı, bir bireyin diğer bireylere karşı güç ve üstünlük göstermek amacıyla uyguladığı, süreklilik gösteren, sözel ve fiziksel davranışlar bütünüdür. Sullivan, Cleary ve Sullivan (2004) geniş bir kapsamda akran zorbalığını, belirli bir zaman aralığı içerisinde, saldırgan davranışlar, olumsuz ve kışkırtıcı davranışların kişi ya da kişilerin diğer kişilere uygulanması olarak yapmıştır. Bahsi geçen davranışların oluşması için değişken ve belirgin bir güç dengesizliğinin mevcut olması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Sullivan ve diğerlerine (2004) göre, davranışın zorbalık olabilmesi için altı temel durumun oluşması gerekmektedir. Bu durumlar;

1. Zorbalık bir plan dâhilinde, sistemli ve gizlidir,
2. Zorbalığı oluşturan kişi maruz kalandan kuvvetlidir,

**3.** Zorbalık bir zaman içerisinde belli aralıklarla olmalıdır,

**4.** Zorbalık fırsat sağlama amacı ile gerçekleşir ve bir kez olduğu zaman arkası gelir,

**5.** Zorbalığa maruz kalan fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak olumsuz etkilenir,

**6.** Zorbalık eylemlerinin tamamında en az bir duygusal ya da ruhsal boyut bulunmaktadır.

### 2.3.1. Akran zorbalığının türleri

Coloroso (2003) akran zorbalığının türlerini en kapsamlı olarak ortaya koymuş ve bu zorbalık türlerini üç başlık altında toplamıştır.

**1. Sözel Zorbalık:** En fazla karşılaşılan bu zorbalık türünde genellikle cinsiyete yönelik farklılıklar bulunmamaktadır. Coloroso'ya (2003) göre, belirlenen akran zorbalığının büyük bir kısmını (%70) sözel zorbalık oluşturmaktadır. Sözel zorbalığın en önemli özelliğinden birisi, bireylerin bu tür zorbalığı yetişkinlerinde bulunduğu ortamlarda yapabilmesi ve bunun yetişkinler tarafından fark edilmesinin zor olmasıdır. Zorbalığı uygulayacak olan öğrenci için uygulaması en kolay tür olan sözel zorbalık, bu durum içerisine maruz bırakılan mağdur olan öğrenci için sürece katlanması en zor durumdur. Yapılış yönü ile incelendiğinde sadece benlik bilincini oluşturamamış öğrencilerin maruz kaldığı düşünülse de daha geniş çapta bütün öğrencileri etkilediği düşünülmektedir (Olweus, 1996; Macklem, 2003; Coloroso, 2003 aktaran: İrfaner, 2009). Bu zorbalık türü davranış olarak süreklilik arz ettiği durumda, zorbalığa maruz kalan öğrenci için sahip olması gereken öz güvenin yitirilmesi ile mevcut saldırılara daha fazla hedef alınmasıyla ortaya çıkabilir. Bu nedenle mağdur öğrenci yavaş işleyen bir süreç içerisinde grup dışına itilir ve zamanla yalnız kalır. Özellikle öğrencilik hayatı içinde çok sık karşılaşılan sözel zorbalık örnekleri ise; alay konusu edilme, küçümsenme, iftira atılma, zan altında bırakılma, küçük düşürülme, kültürel ve etnik kökene yönelik hakaretler, cinsel hakaretler olarak verilebilir (Olweus, 1996; Macklem, 2003; Coloroso, 2003 aktaran: İrfaner, 2009).

**2. Fiziksel Zorbalık:** Gözlem yolu ile tespit edilmesi en kolay olan zorbalıktır. Kolay gözlenmesi ve tespit edilmesine rağmen tüm zorbalık çeşitleri içerisindeki oranı (%30)

yüksek denilebilir. Fiziksel zorbalık davranışlarına örnek olarak; vurmak, dürtmek, tekmelemek, çimdiklemek, tükürmek, tırnakla çizmek, kol ve ayak bükmek, sahip olunan kişisel eşyalara zarar vermek gösterilebilir. Fiziksel zorbalık yapısı itibariyle, zorbalığı uygulayan öğrencinin fiziksel gücü ve yaşı arttıkça, mağdur olan öğrenciye vereceği zararın boyutları da artmaktadır (Olweus, 1996; Macklem, 2003; Coloroso, 2003 aktaran: İrfaner, 2009).

**3. İlişkisel Zorbalık:** Mevcut olan akran zorbalık türleri göz önüne alındığında, tespit edilmesi en güç olan zorbalık türüdür denebilir. Sistematik bir şekilde uygulanan bu zorbalık türünde, zorbalığa maruz kalan kişinin benliği zayıflatılmak istenir. En çok karşılaşılan davranış şekli ise mağdur öğrenciyi mevcut grubun dışında iterek onu yalnız kalmaya zorlamaktır. Yapılışı itibariyle birçok noktada sözel zorbalık ile ortak özellik olarak kesiştiği söylenebilir. Çok yaygın olarak görülen dedikodu yolu ile zorbalık etmek, ilişkisel zorbalığa örnek olarak verilebilir. Yapılan dedikodu mağdur olan öğrenci tarafından direk duyulmasa bile dolaylı bir yoldan sosyal çevresini etkilemekte ve zarar gören öğrenci mağdur olan öğrenci olmaktadır (Olweus, 1996; Macklem, 2003; Coloroso, 2003 aktaran: İrfaner, 2009).

### 2.3.2. Akran zorbalığının nedenleri

Öğrenciler ile yüz yüze görüşme sağlamak akran zorbalığını ortaya koymak için bilinen en etkili yöntemdir. Bunun nedeni, kendisine zorbalık yapılan mağdur öğrencinin yaşadığı zorbalığı özellikle kendi içinde bulunduğu çevre içerisinde dile getirmekten kaçınmasıdır. Bu durumda, güçlü bir neden olarak zorbalığı uygulayan öğrencinin durumdan haberdar olarak mağdur olan öğrenciye daha fazla zorbalık uygulayacağı endişesi gösterilebilir. Yaşanan bu kaygılı süreçlerden ötürü sözel ve ilişkisel zorbalığın ortaya çıkarılması noktasında zorluklar yaşanmaktadır. Bazı zorbalık mağduru öğrencilerin, zorbalık tanımını sadece fiziksel olarak yorumlamasından kaynaklı olarak, kendisine yapılan zorbalıktan habersiz olması da olasıdır. Bunun sonucu olarak mağdur öğrenci kendisine uygulanan dalga geçme, hakaret içerikli sözel zorbalıklar gibi davranışları arkadaş arasında yapılan bir şaka olarak kabul edebilmektedir (Hoover ve Oliver, 1996, aktaran: Çayırdağ, 2006).

### 2.3.3. Akran zorbalığının saldırganlık ve şiddetle ilişkisi

Araştırmalar incelendiğinde saldırganlık kavramı "bir tarafın diğer bir tarafı inciten davranışı" olarak açıklanabilir. Bu davranışlar zorbalık olarak açıklanabilmesi için zorbalığın özellikleri olan, süreklilik, güç dengesizliği ve kasıtlılık gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Olweus, 1996).

Saldırganlığın şiddet ve zorbalık adı altında iki kategorisi vardır. Şiddet ve zorbalık içeren davranışların hem ortak görüldüğü hem de birbirinden ayrıştığı alanlar vardır. Akran zorbalığının fiziksel olarak oluştuğu durumlar da davranışlar şiddetli olarak nitelendirilebilmektedir. Fakat akran zorbalığının fiziksel türden uzak olan özellikle şiddetten bağımsız olarak birçok boyutu vardır. Bu alana sözel ve ilişkisel zorbalık dâhildir. Örnek olarak, alay etmek, lakap takmak, dışlamak, dalga geçmek, kızdırma, hakaret etmek, iftira atmak, söylenti çıkarmak, cinsel hakaretlerde bulunmak, arkadaş grubuna dâhil etmemek gibi davranışlar birer zorbalık olarak değerlendirilir fakat şiddet olarak kabul edilememektedir. Bununla birlikte birçok şiddet davranışları da zorbalık olarak nitelendirilemez. Örnek olarak sırada bekleyen iki kişinin kavga etmesi, öğrenciler arasında meydana gelen kavgalar şiddet davranışıdır ama bir zorbalık değildir (Pişkin, 2003).

**Zorbanın Özellikleri**

Akranlarına göre daha fazla agresiflik gösteren öğrenciler zorbalık davranışı gösteren öğrenciler olmaktadır. İçinde şiddet barındıran davranışlara daha yatkın ve hoşgörülüdürler. Bu zorba davranış gösteren bireylerin davranışlarındaki amaçları fiziksel güç kazanma ya da güçlü bir sosyal konuma sahip olmak istemeleridir. Bu öğrencilerin sahibi olduğu fiziksel, sosyal ve duygusal güçleri diğer öğrencilerin üzerlerinden uygulama isteğine sahiptirler. Zorba davranışlar gösterme eğilimi erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla daha fazladır (Ural ve Özteke, 2007).

Banks'a (1997) göre zorba olan bireyler aile içinde ki yeterli sevgiyi görmemeleri ve güven duygusu oluşmadan, yetersiz olarak ve kaçınan birer birey olarak yetişmektedirler. Disiplin anlayışları fiziksel cezaya dayanan, düşmanca tavır sergileyen, problem çözme becerileri gelişmemiş, en ufak tahrikte bile zarar vermeyi amaçlayan, saldırganlık göstermesine onay veren aile ortamından gelen bireylerin daha

sonra ki yıllarda zorba birey olmaları diğer bireylere göre fazladır. Bu nedenle zorba olan bireylerin aile içi iletişimi normal olan bireylere göre düşük düzeydedir (Pelendecioğlu, 2011).

**Mağdurun Özellikleri**

Pasif mağdurlar okul ortamından uzaklaşmış olan öğrencilerdir. Bu mağdur olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri düşük seviyede, güvensiz olabilirler, geçmişteki yaşantılarında istismara uğramış ve travmalar yaşamış oldukları için kendilerini zorbalığa karşı savunmada yeteriz kalabilmektedirler (Satan, 2011).

Kışkırtıcı mağdur öğrenciler ise okul ortamında genellikle yalnız ve arkadaşları tarafından dışlanan bireylerdir. Kışkırtıcı mağdur öğrenciler güvensiz, sinirli ve fiziksel yapı olarak güçsüz olmaları sebebiyle kendilerini zorbalığa karşı koruyamamaktadırlar. Zorbalığı maruz bırakıldıklarında hemen ağlarlar. Arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde anlaşamayan ve kavgaya sebebiyet veren çocuklardır. Bu mağdurlar aynı zamanda öğrenme güçlüğü problemi yaşamaktadırlar. Bu tür mağdurlarda huzursuz, titiz, rahatsız, çabuk sinirlenen ve tahrik eden davranışlar sıklıkla görülebilmektedir. Anlaşmazlıkta çatışmaları sürdürmeye devam etmektedirler. Anlaşmazlık sonrasında ortaya çıkan kavga durumlarında ise etkisiz bir saldırgan olabilmektedirler (Satan, 2011).

Sahte olan mağdur arkadaşlarından sebepsiz şekilde şikâyetçi olan kişilerdir. Dikkat çeken davranışlarda bulunmakla birlikte zor bir durum karşısında kaldıklarında yardım istemek için ağlama davranışında bulunurlar (Besag, 1995).

### 3.3.4. Akran zorbalığının nedenlerini açıklayan kuramlar

**Bağlanma Kuramı**

Ainsworth (1978) tarafından geliştirilen bu kuram, çocukların psikososyal ve duygusal gelişim alanında, çocuklar ve ebeveynler arasında geçen güçlü bağlanmanın önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir. Bu konuyla ilgili yürütülen araştırmalar, ebeveynle olan ilişki kalitesinin, çocuğun başka kişilerle olan ilişkilerinin niteliği için önemli olduğunu gösterirken, çocukların ebeveynleriyle arasında güvenli bir bağ oluşturmasının da

akranlarıyla olan iletişiminin olumlu olarak etkileyeceğini bildirmektedir (Schneider, Atkinson, ve Tardif, 2001).

Bağlanma konusundaki çalışmalar, ebeveynleriyle arasında güvenli bir bağ oluşturan çocukların, akranlarıyla olan ilişkilerinde sınırlarını koruyabildiklerini dolayısıyla zorba türü davranışlara maruz kalmaktan ya da bu tür davranışlar sergilemekten kaçındıklarını belirtmektedir (Bowers, Biney, ve Binney, 1994; O'Koon, 1997). Ebeveynleri arasında kaçınma tipi güvensiz bağlanma oluşan çocukların ise başkalarına karşı besledikleri güven duygularının az olduğu, onlar tarafından saldırgan davranışlar gelebileceğini bekledikleri ve bu sebeple akranlarıyla aralarında saldırgan ilişki biçimleri geliştirerek zorba olabilecekleri öne sürülmektedir. Ayrıca, dirençli tip güvensiz bağlananlar, başka kişilere bağımlı ve kendilerine olan güvenleri az olan çocuklar olma olasılıkları daha yüksek olmakta ve bu nedenle akranlarının zorba davranışlarına bir hedef olarak kurban olmaya eğilimli hale gelebilmektedirler (May, Vartanian, ve Virga, 2002). Kısaca, ebeveyn ile çocuk ilişkisinde bağlanma tipinin zorbalık olgusu içinde zorba veya kurban konumunda bulunmada önemli bir değişken olabileceği görülmektedir.

**Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bandura (1997) tarafından geliştirilen bu kurama göre, kişilerde görülmekte olan saldırgan davranışlar, başka saldırgan davranışların doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenmesi sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Saldırgan davranışların sonucu olarak kişi ödül elde edebilmekte ve bu durumu bir motivasyon aracı olarak kullanmakla birlikte benzer olan durumlar da aynı sonuca tekrar ulaşmak için saldırgan davranışlarda bulunabilir.

Kişiler şiddeti dolaylı olarak normal bir davranış olarak algılayabilir ve istediklerini almak için bu yolu kullanabilirler. Diğer bir deyişle, bir ortam içerisinde saldırgan ve zorba davranış hakim ise o ortamda zorbalık, bir model ve öğrenilen davranış olabilmektedir. Saldırgan davranışa sahip olan ve şiddete yönelen kişilerin yaklaşık %70'inin çocukluk çağlarında şiddete maruz bırakılmış veya tanık olmuş kişiler olması (Olweus, 1996) ya da ev ortamında şiddet içerisinde büyümüş olması çocuklar için devamlı olarak saldırgan davranışlara başvurmalarına (Strassberg, Doge, Pettit, ve Bates, 1994) sebep olabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı dikkate alınarak yürütülen

bir araştırma sonucunda, saldırgan davranış gösterenler ile arkadaş olmanın zorbalıkla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmekte, saldırgan davranışlar göstermeyenlerle arkadaşlık kuran öğrencilerin ise sınıf içerisinde saldırgan içerikli davranışları daha az sergiledikleri tespit edilmiştir (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, ve Unger, 2004).

**Ahlak Gelişimi Kuramı**

Bu kurama göre, zorbalık kavramının net olarak anlaşılabilmesi için ahlaki olarak değerlendirmenin önemi vardır. Bazı araştırmacılara göre zorbalığın fedakârlık, dürüstlük ve yardımseverlik gibi ahlaki değerleri göz önünde bulundurmadan açıklanmayacağını belirtmektedirler (Arsenio ve Lemerise, 2001).

Bu kuram, zorbalık kavramını Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi temellerine dayandırmış olduğu, Dört Bileşen Model ile açıklamaktadır (Rest, 1983; Yaman, Eroğlu, ve Peker, 2011). Bu bileşenler şunlardır:

- **Ahlaki Duyarlılık:** Problemin ahlaki olması veya olmamasıyla bağlantılı olarak farkındalık içeren bir süreçtir.
- **Ahlaki Yargılama:** Bir davranışın ahlaki olarak uygun olup veya olmama konusunda karar verme sürecidir.
- **Ahlaki Güdülenme:** Ahlaki değerlerin davranışla ortaya koyulmasıdır.
- **Ahlaki Kişilik:** Davranışlarımızın ahlakilik açısından yerine getirilmesi ve uygulanmasıdır.

Ahlak Gelişim Kuramının son öğeleri olan ahlaki güdülenme ve ahlaki kişilik doğrudan ahlaki davranışın öğesi olması dolayısıyla zorbalık davranışı üzerinde de etkili olmaktadır. Kişi davranış öncesinde, davranışa dair olan bütün olasılıkları düşünerek ona göre harekete geçmektedir. Bir toplumun içerisinde saldırgan davranışa karşı saldırganca bir tutum içerisine girip girmeyeceği konu; Yaman, Eroğlu, ve Peker, 2011). Özet olarak, bütün bu etmenlerin bireyler tarafından başvurulan zorbalık davranışlarını ahlaki açıdan değerlendirmedeki rolü önemlidir.

# 3. YÖNTEM

## 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, *Çatışma Çözme Eğitim Programı*nın ortaokula devam etmekte olan altıncı sınıf seviyesinde öğrencilerin çatışma çözme becerileri, akran ilişkileri ve akran zorbalığı üzerindeki etkisini belirleme adına, ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Aynı zamanda bu modelde, seçkisiz atama esasına dayalı oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplar sırasıyla deney ve kontrol gruplarıdır. Bu iki grupta eşit olarak deney öncesi ve sonrası ölçmeler gerçekleşir (Karasar, 2016).

Araştırmada kullanılan deneme modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| G1 | Ö1.1 | X | Ö1.2 | Ö1.3 |
| G2 | Ö2.1 | | Ö2.2 | Ö2.3 |

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubu, ön ölçüm

Ö2.1.: Kontrol grubu, ön ölçüm

Ö1.2.: Deney grubu, son ölçüm

Ö 2.2.: Kontrol grubu, son ölçüm

Ö 1.3.: Deney grubu, izleme ölçüm

Ö 2.3.: Kontrol grubu, izleme ölçüm

X: Çatışma Çözme Eğitimi

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulda uygulanacak olan çatışma çözme psikoeğitim programı ile öğrencilere yapıcı çatışma çözme stratejileri için gereken beceri ve bilgiyi kazandırmak araştırmacı tarafından hedeflenmektedir. Çalışma grubunun seçiminde gönüllü olan öğrenciler arasında araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atama yapılarak oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırma Gruplarının Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Ölçek | Grup | N | X | Ss |
|---|---|---|---|---|
| Uzlaşma | Deney | 12 | 30.75 | 7.48 |
| | Kontrol | 12 | 30.00 | 4.19 |
| Kaçınma | Deney | 12 | 18.66 | 6.06 |
| | Kontrol | 12 | 17.25 | 3.44 |
| Hükmetme | Deney | 12 | 15.08 | 7.15 |
| | Kontrol | 12 | 15.41 | 5.26 |
| Uyma | Deney | 12 | 16.91 | 5.64 |
| | Kontrol | 12 | 14.16 | 4.01 |

Tablo 1 incelendiğinde Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri mevcuttur. Deney ve kontrol grubu toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin alt boyutu olan Uzlaşma puanının ortalaması deney grubunda (X=30.75; Ss=7.48), kontrol grubunda (X=30.00; Ss=4.19) şeklindedir. Kaçınma alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=18.66; Ss=6.06), kontrol grubunda ise (X=17.25; Ss=3.44) şeklindedir. Hükmetme alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=15.08; Ss=7.15), kontrol grubunda

ise (X=15.41; Ss=5.26) şeklindedir. Uyma alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=16.91; Ss=5.64), kontrol grubunda ise (X=14.16; Ss=4.01) şeklindedir.

**Tablo 2.** Araştırma Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Ölçek | Grup | N | X | Ss |
|---|---|---|---|---|
| Akran Zorbalığı | Deney | 12 | 18.58 | 9.86 |
| Gören | Kontrol | 12 | 15.75 | 4.84 |
| Akran Zorbalığı | Deney | 12 | 11.00 | 7.29 |
| Yapan | Kontrol | 12 | 8.08 | 4.31 |
| Akran Zorbalığı | Deney | 12 | 18.91 | 3.17 |
| Nötr | Kontrol | 12 | 19.66 | 2.70 |

Tablo 2 incelendiğinde Akran Zorbalığı Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri mevcuttur**.** Akran Zorbalığı Gören alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=18.58; Ss=9.86), kontrol grubunda ise (X=15.75; Ss=4.84) şeklindedir. Akran Zorbalığı Yapan alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=11.00; Ss=7.29), kontrol grubunda (X=8.08; Ss=4.31) şeklindedir. Akran Zorbalığı Nötr alt boyutunun puan ortalaması deney grubunda (X=18.91; Ss=3.17), kontrol grubunda ise (X=19.66; Ss=2.70) şeklindedir.

**Tablo 3.** Araştırma Gruplarının Akran İlişkileri Ölçeğinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Ölçek | Grup | N | X | Ss |
|---|---|---|---|---|
| Akran İlişkileri | Deney | 12 | 65.91 | 11.82 |
| Ölçeği | Kontrol | 12 | 65.91 | 16.79 |

Tablo 3 incelendiğinde Akran İlişkileri Ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri mevcuttur. Akran ilişkileri puan ortalaması deney grubunda (X=65.91; Ss=11.82), kontrol grubunda ise (X=65.91; Ss=16.79) şeklindedir.

**Tablo 4.** Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplaması | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Uzlaşma | Deney | 12 | 14.67 | 176 | 46.00 | .131 |
| | Kontrol | 12 | 10.33 | 124 | | |
| Kaçınma | Deney | 12 | 14.21 | 170.5 | 51.50 | .235 |
| | Kontrol | 12 | 10.79 | 129.5 | | |
| Hükmetme | Deney | 12 | 11.83 | 142 | 64.00 | .643 |
| | Kontrol | 12 | 13.17 | 158 | | |
| Uyma | Deney | 12 | 14.63 | 175.5 | 46.50 | .138 |
| | Kontrol | 12 | 10.38 | 124.5 | | |

**p<.05*

Tablo 4 incelendiğinde grupların (deney ve kontrol grubu) Uzlaşma alt boyutunun ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (U=46.00, p>.05, p=.13). Deney ve kontrol grubunun Kaçınma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=51.50, p>.05, p=.23). Deney ve kontrol grubunun Hükmetme alt boyutu puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=64.00, p>.05, p=.64). Deney ve kontrol grubunun Uyma alt boyutu puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=46.50, p>.05, p=.13). Bu bağlamda grupların (deney ve kontrol grubu) deneme çalışmaları öncesinde birbirine benzer oldukları söylenebilir.

**Tablo 5.** Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Akran Zorbalığı Gören | Deney | 12 | 13 | 156 | 66.00 | .728 |
| | Kontrol | 12 | 12 | 144 | | |
| Akran Zorbalığı Yapan | Deney | 12 | 14.25 | 171 | 51.00 | .207 |
| | Kontrol | 12 | 10.75 | 129 | | |
| Akran Zorbalığı Nötr | Deney | 12 | 11.46 | 137.5 | 59.50 | .466 |
| | Kontrol | 12 | 13.54 | 162.5 | | |

**p<.05*

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Akran Zorbalığı Gören alt boyutunun ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşma yoktur (U=66.00, p>.05, p=.72). Deney ve kontrol grubunun Akran Zorbalığı Yapan alt boyutu puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=51.00, p>.05, p=.20). Deney ve kontrol grubunun Akran Zorbalığı Nötr alt boyutu puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=59.50, p>.05, p=.46). Bu bağlamda grupların (deney ve kontrol grubu) deneme çalışmaları öncesinde birbirine benzer özellikte olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Deneme Öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının Akran İlişkileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Ölçek | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Akran İlişkileri Ölçeği | Deney | 12 | 12,04 | 144,50 | 66.50 | .751 |
| | Kontrol | 12 | 12,96 | 155,50 | | |

**p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde grupların (deney ve kontrol grubu) Akran İlişkileri Ölçeği ön-test puan ortalamaları istatistiksel anlamda anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U=66.50, p>.05, p=.75). Bu bağlamda grupların (deney ve kontrol grubu) denemede gerçekleştirilecek çalışmalar öncesinde birbirine benzer özellikte olduğu söylenebilir.

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, öğrencilerin çatışma çözüm becerilerini ölçmek amacıyla Sarı (2005) tarafından geliştirilen *Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği* (ÇÇBÖ), Bukowski, Hoza, ve Boivin (1994) tarafından ergen bireyler ile arkadaşlık ilişkilerinin özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilen ve Atik, Çoban, Çok, ve Karaman (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan *Akran İlişkileri Ölçeği* (AİÖ), zorbalık gruplarını belirlemeye yönelik Kutlu (2005) tarafından geliştirilen *Akran Zorbalık Ölçeği* (AZÖ) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin velilerinde alınan izin belgeleri, ölçekleri kullanmak için izinler ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinler sonrasında uygulanmıştır. Yukarıda belirtilen ve kullanılan olan bu ölçekler hakkında detaylar aşağıda belirtilmiştir.

#### 3.3.1 Çatışma çözüm becerileri ölçeği (ÇÇBÖ)

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği, Sarı (2005) tarafından geliştirilmiş olup, bu ölçek toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri "1- Katılmıyorum" ile "5- Katılıyorum" şeklinde 5'li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçek kapsamında geliştirilen maddeler Uzlaşma, Kaçınma, Hükmetme ve Uyma olarak dört boyutta toplanmıştır (Sarı, 2005).

Ölçeğin birinci alt boyutu (Bütünleşme) için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .76, ikinci alt boyutu (Kaçınma) için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .71, üçüncü alt boyutu (Uyma) için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .69, dördüncü alt boyutu (Hükmetme) için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .56 olarak belirlenmiştir (Sarı, 2005).

#### 3.3.2 Akran ilişkileri ölçeği (AİÖ)

Orijinal ölçek Bukowski, Hoza, ve Boivin (1994) tarafından ergen bireylerle ilgili olarak arkadaşlık ilişkilerinin özelliklerini ortaya çıkarma amacıyla geliştirilmiştir. 22 maddeden oluşan bu ölçeğin 5 alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar sırasıyla: Birliktelik (4 madde), Çatışma (4 madde), Yardım (5 madde), Koruma (5 madde) ve Yakınlık'tır (5

madde). Ölçek maddeler “1- Doğru Değil” ile “5- Tamamen Doğru” arasında olacak şekilde 5’li likert tipi ile derecelendirilir.

Ayrıca ölçeği cevaplayacak olan öğrencilerin, maddeleri iyi kavramaları ve devam eden arkadaşlıklarını derecelendirirken yakın arkadaşlıklarını düşünerek maddeleri işaretlenmeleri istenmiştir. Türk alanyazına kazandırılması Atik, Çoban, Çok, ve Karaman (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 22 maddeden oluşur. Ölçeğin Türkçe formu için alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .66 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamına göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85’tir.

### 3.3.3 Akran zorbalık ölçeği (AZÖ)

Kutlu (2005) tarafından zorbalık gruplarının belirlemesine yönelik geliştirilen ölçek, zorba, kurban ve yaşamdan zevk alma (dolgu maddeler) boyutlarından oluşmaktadır. Kendini değerlendirme formatında hazırlanan 19 maddelik ölçeğin cevap seçenekleri “1- Hiç Katılmıyorum” ile “5- Tümüyle Katılıyorum” arasında değişen 5’li likert tipli bir ölçektir. Zorbalık ölçeğinin geliştirilmesi için, pilot ve ana çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmada, literatür taraması sonrasında elde edilen sonuç, zorba, kurban davranışlarını betimleyen ve öğrencilerin günlük yaşantılarında yapmaktan hoşlandıkları tarafsız betimlemelerden oluşan dolgu maddeleri içeren 45 madde olan Zorbalık Ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek üç ayrı ilköğretim okulunda toplam 453 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik önbilgisi için veriler, Açıklayıcı Faktör Analizi (Varimax Rotasyonu) ve Cronbach alfa teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak beklenen faktörlere yüklenmeyen 3 maddenin ve beklenen faktörlere yüklenen ancak uygulama sırasında açık olmadığı gözlenen maddelerin cümle yapıları tümüyle değiştirilmiş ya da düzenlenmiştir (Kutlu, 2005)

## 3.4. İşlem

Araştırmanın tarama çalışması, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında yapılmıştır. Psikoeğitim programına katılacak olan öğrencileri belirlemek için 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilere çatışma çözüm becerileri ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ve akran zorbalığı ölçekleri uygulanmıştır. Bu belirtilen ölçeklerden yüksek puan alan

öğrencilerin velileri ile görüşüldükten sonra gönüllülük ilkesi doğrultusunda 12 bireyden oluşan deney grubu ve 12 bireyden oluşan kontrol grubu olmak üzere gruplar oluşturulmuştur. Psikoeğitim programı deney gurubuna her hafta bir ders saati içerisinde bir oturum olarak uygulanmıştır.

Çatışma çözme eğitim programı hazırlanırken, çeşitli çatışma çözüm psikoeğitim programları incelenerek beş kaynağın (Akgün ve Araz, 2010; Erkan ve Kaya, 2017; Schrumpf ve diğerleri, 2007; Taştan, 2010; Türnüklü ve diğerleri, 2009) oturumlarından yararlanılmış olup her oturum 60 dakika olacak şekilde 10 oturumdan oluşturulmuştur. Deney grubuna uygulanacak olan psikoeğitim programının içeriğine ilişkin belirlenen temel amaç ve alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

### 3.4.1 Çatışma çözme psikoeğitim programının tanıtımı

**Oturum 1:** Tanışma, Grup Kuralları ve İyi Dinleme – Kötü Dinleme

**Hedefler**

**1.** Öğrencilerle tanışma.

**2.** Grupta uyulması gereken kuralları öğrenciler ile birlikte kararlaştırabilme.

**3.** Çatışma çözme programının amacı ve içeriği ile ilgili bilgi sahibi olabilme.

**4.** Grup yaşantısı ve grubun amacı hakkında bilgi sahibi olabilme.

**5.** Grubun, duygu ve düşüncelerinin paylaşılacağı güvenilir bir ortam olduğunun farkına varabilme.

**6.** Etkin (iyi) dinleme becerilerini kavrayabilme.

**Materyal**

**1.** Bir adet top

**2.** Kurallarımız posteri

**3.** Tahta kalemi

**4.** “Dinleme Cümleleri’’ adlı form

**5.** Yaka kartı

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturuma, grup üyeleri ile tanışmak ve üyelerin gruba ısınması amacı ile ilgili bir konuşma gerçekleştirildi. Grup üyeleriyle birlikte bir çember oluşturuldu. Bu çember içerisinde topu elinde tutan kişi, adını soyadını, nelerden hoşlandığını ve hoşlanmadığını söyleyecek, sonra topu yanındaki arkadaşına atacak diye belirtildi. Grup üyeleri sırasıyla kendilerini tanıttıktan sonra hazırlanmış olan öğrenci yaka kartları grup üyelerine dağıtıldı ve yakalarına takma işlemi gerçekleştirildi. Grup üyelerinin programın uygulanması boyunca her oturumda takmaları gerektiği belirtildi. Daha önce hazırlanmış olan kurallarımız posterinin herkesin görebileceği sinicin panosuna asıldı. Grup üyeleri tarafından grup kuralları tek tek okunduktan sonra tahtaya yazma işlemi gerçekleştirildi. Bu okunan kurallarından sonra grup üyelerine aşağıdaki sorular soruldu.

- Sizce belirlemiş olduğum kurallar grubun amacını yerine getirmesi için uygun mu?
- Uymakta zorluk çekeceğinizi düşündüğünüz kurallar var mı? Varsa hangileri?
- Değişiklik yapılmasını istediğimiz ya da bu kural olmasa da olur olur dediğimiz kurallar var mı? Varsa hangileri?
- Kurallara ilişkin olarak sizlerin önerileri var mı?

**2.** Çatışma çözme eğitim programının amacı ve içeriği hakkında bilgi verildi.

**3.** Grup üyeleri, konuşan mı yoksa dinleyici mi olduklarına ilişkin üyelerin genelde dinleme alışkanlıklarının çok fazla olmadığını, daha fazla konuşmacı yönünde olduklarını belirtmişlerdir. Etkili dinlemeyle ilgili cümleler tahtaya not alınarak grup üyelerinin ilgili düşünceleri ele alındı. Gerekli açıklamaları yapıldıktan sonra günlük yaşamlarındaki dinleme alışkanlıklarını öğrenmeye dönük sorular soruldu. Grup üyelerinin verdiği yanıtlar, yaşantıları tartışılarak ve gerekli açıklamalarla etkin dinlemenin ve yapıcı konuşmanın önemi vurgulandı.

**4.** Etkili dinlemenin önemine dönük, gönüllü üyelere önce etkili dinleme tekniklerine uygun olmayan biçimde, sonra da etkili dinleme tekniklerini kullanarak dinlendi.

**5.** Grup üyelerine çatışmaya dönük öyküler sunularak, üyelerin etkin dinleme teknikleri kullanarak anlatılan öyküleri canlandırmaları istenmiştir. Gönüllü üyelere, rol dağıtılarak etkinlik yapılmıştır. Grup üyelerinin etkin dinleme tekniklerini kullanarak yaptıkları canlandırmaların dinleme tekniklerini kavramalarında oldukça etkilidir.

**6.** Grup üyelerine etkinlik bittikten sonra; yasamın her anında çatışma yaşanabileceği, çatışma yasamanın doğal olduğu ve aralarında da çatışma çıkabileceği belirtilmiştir. Oturumun özeti yapıldıktan sonra oturum sonlandırıldı.

**Oturum 2:** Çatışmanın Doğasını Anlama

**Hedefler**

**1.** Güven ortamını sağlayabilme.

**2.** Çatışmaların nedenlerini anlayabilme.

**3.** Çatışmaya gösterilen tepkileri anlayabilme.

**Materyal**

**1.** Çatışma şeması

**2.** "Çatışmaya Gösterilen Tepkiler" adlı form

**3.** "Çatışma Öyküsü" adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Grup üyeleri arasında güven duygusunu geliştirmek amacı ile güven yürüyüşü canlandırılmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra grup üyelerine hissettiği duygular sorulur, verdikleri cevaplar not alındı. Grup üyelerinin duyguları anlaşıldıktan sonra güvenin önemi üzerine duruldu.

**2.** Grup üyelerine yaşadıkları problemlerin nedenleri, probleme gösterilen tepkilerin amacıyla problem çözme şema formu süreçte dağıtılmıştır. Grup üyeleri yasamış oldukları çatışmaların nedenlerini ve gösterdikleri tepkilerinin neler olduklarını ifade ettiler.

**3.** Problemin nedenleri, probleme gösterilen tepkilerde ifade edildikten sonra probleme gösterilen tepkilere ilişkin etkinlik gerçekleştirildi. Grup üyelerine çatışmaya gösterilen

tepkiler formu dağıtıldı ve okunan çatışma öyküsündeki kahramanlarını tepkilerini bu form üzerinde değerlendirmeleri istendi.

**4.** Dikkatle dinlen grup üyeleri, form üzerinde kahramanların göstermeleri gereken tepkilere ilişkin bilgileri not aldılar. Bunun yanı sıra aynı problem öyküsünün evde gerçekleşen uygulaması olarak ortaya çıkarılan form da üyelere verildi.

**5.** Gerçekleştirilen oturumun özeti tamamlanıp, grup üyelerinden gerçekleştirilecek yeni oturuma kadar ev uygulamalarını gerçekleştirmelerini ve formları getirmeleri istenerek, oturum bitirildi.

**Oturum 3:** Çatışmaya Gösterilen Tepkileri Fark Etme

**Hedefler**

**1.** Problem çözme stratejilerinin, problemlerin hangi adımlarla çözümlenebileceği ve bu yolların her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin farkına varabilme.

**2.** Çatışmalara gösterilen tepkilerin sonuçlarını anlayabilme.

**3.** Çatışma çözme stratejilerini anlayabilme.

**4.** Çatışma çözme yollarının her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğinin farkına varabilme.

**Materyal**

**1.** Çatışma çözme stratejileri sekli

**2.** "Çatışma" adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** İkinci oturumun özeti gerçekleştirildi ve üyelerin haftalık yaşadıkları duygular ele alınmıştır.

**2.** Probleme gösterilebilecek tepkiler içeriği üç farklı son ile biten öykü etkinliği yapıldı. Bu öyküleri canlandırmak amacı ile grup üyelerinden gönüllü olanlar ile canlandırma işlemi yapıldı. Öykülerin canlandırılması tamamlandıktan sonra üyelerle öykülerin her biri tartışılmıştır. Probleme gösterilen problem çözme, kavga etme gibi tepkilere dair açıklama yapıldı.

**3.** Üyelere problem çözme stratejilerini açıklamak amacıyla problem çözme formları dağıtıldı. Üyelere kaçınma, verme, problem çözme, geri çekilme, yatıştırma, hep kazanma, güçlü olma, uzlaşma yolları arama, problemi görme, tartışabilme çatışma yolları açıklandı. Bu problem çözme yollarının hangi hayvanla bağdaştırmaları istendi. Üyelere hayvanların şekilde bulundukları yerin, amacın önemi ve ilişkinin öneminin az ya da çok olmasının anlamı iletildi. Üyelere baykuşun şekilde problem çözme yolunu bağdaştırmalarına şaşırdıkları gözlenmesi üzerine aslında baykuşun aklin sembolize olduğu belirtilerek, kültürümüzde baykuşun uğursuz olarak algılanmasının tesadüflerden kaynaklandığı açıklandı.

**4.** Üyelere problem çözme senaryosu verilmiştir ve bu senaryolara ikili biçimde çalışmaları istenmiştir. Üyelerin bazılarının ikili grup olmakta sıkıntı yaşadıkları gözlendi ve bu üyelere yönlendirme yapılarak gruplar oluşturuldu. Üyelerin canlandırmalar esnasında eğlendikleri görüldü.

**5.** Oturumun sonunda ev uygulaması dağıtıldı. Grup üyelerine formun nasıl doldurulacağı konusunda açıklama yapıldı. Oturumun özeti yapıldıktan sonra oturum sonlandırıldı.

**Oturum 4:** Duygularımız; Duyguları Anlama ve Tanıma

**Hedefler**

**1.** Öğrencilerin duygulara ilişkin genel bir farkındalık oluşturabilme.

**2.** Duyguları tanıyıp farkına varabilme.

**3.** Duyguların davranışları nasıl etkilediğini anlayabilme.

**4.** Çatışma-anlaşmazlık, akran zorbalığı ve akran ilişkileri gibi durumlarda kendi duygularının ve karşıdaki kişilerin duygularının farkına varabilme.

**Materyal**

**1.** “Duygu Cümleleri” adlı form

**2.** “Duygu ve Olay İfade Etme” adlı form

**3.** “Duyguları ve Düşünceleri İfade Etme” adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturumun başında üçüncü oturum özeti yapıldı. Sonrasında ev uygulamaları toplandı. Grup üyeleri formlarda okulda yaşamış oldukları çatışmaları yazdıkları görülmüştür ve yazılan tepkiler grup üyelerince tartışıldı.

**2.** Üyelere duygu ve olay arasında gerçekleşen farka ilişkin farkındalıklarını geliştirmek için duygu cümlelerine dair notlandırmalar yapıldı. Üyelere bu cümlelerde neler anlatılmak istenildiği soruldu. Üyelerin yanıtları değerlendirildikten hemen sonra açıklamalar yapılmıştır.

**3.** Üyelerden duygu ifadelerini açıklamaları istenmiştir. Bazı üyelerin duygu ifadelerini belirtmeleri sırasında zorlanmalarla karşılaşılmıştır. Bunun üzerine nelerin duygu ifadesi anlamı taşıdığı belirtilmiş olup, duyguyla olay arasında farklılıklara ilişkin yardımcı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Üyelere duygu ve olay ifade etme formu dağıtılmış olup, belirtilen her cümlenin altına duyguları ve olayları yazmaları istenmiştir. Duygu ve olay formunda gerçekleşen her bir durumdaki duygularla olaylar ifade edilmiştir, grup üyelerinin duygu ve olayları doğru bicimde ifade etmeleri sağlanmaya çalışarak gerekli açıklamalar yapıldı.

**4.** Oturum özeti yapılasının ardından üyelere ev uygulaması anlamında duygu-düşünce ifade etmelerine dair form verildi.

**Oturum 5:** "Sen dili" ile "Ben dili" Arasındaki Farkı Ayırt Etme ve "Ben Dili" Kullanma Becerisi Kazanma ve Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Empati

**Hedefler**

**1.** Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlayabilme.

**2.** Ben dilini kullanmaları gerektiğinin farkına varabilme.

**3.** Empatinin ne olduğunu anlamayabilme.

**5.** Anlaşmazlık sürecinde ve akran ilişkilerinde empati kurabileceklerini anlayabilme.

**6.** Anlaşmazlık, zorbalık ve akran ilişkileri süreçlerinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları kavrayabilme.

**Materyal**

**1.** “Sen Dili ve Ben Dili Öyküleri” adlı form

**2.** “Ben Dili Mesajı” adlı form

**3.** “Empatik Dinleme’’ adlı form

**4.** “Etkin ve Empatik Dinleme” adli form

**5.** “Empatik Tepki Verme” adli form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlandı. Ev uygulaması olarak verilen formlar toplandı. Üyelerin her biriyle dağıtılan formlar üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında sen dili-ben dili ile ilgili açıklama yapıldı. Sen dili-ben dili ile verilen mesajların daha açık şekilde anlaşılması adına üyelerden bu mesajlara ilişkin örnekler verilmesi istendi.

**2.** Üyelerin sen dili-ben dili mesajları arasındaki ayrımın farkına varmaları için ben dili kullanmalarının önemini ortaya çıkarmak adına çatışma öykülerini canlandırmalarını istendi. Grup üyelerine ben dili ile konuşmanın önemi açıklandıktan sonra, ben dili ile verilen mesajlara örnek vermeleri istendi.

**3.** “Empatik Dinleme’’ etkinliği uygulandı. Bu etkinlikte iletişim kurarken etkili dinleme kurallarına uygun davranmanın ne kadar önemli olduğunu, ancak sağlıklı iletişim kurulması için bunun tek başına yeterli olmadığı vurgulandı. Bu noktada “empati ve empatik dinleme” kavramlarının devreye girdiği belirtildi. Grup üyelerine “Empatik Dinleme” formları dağıtıldı ve bu formların açılması istendi. Öğrencilerden birine söz verilerek, yüksek sesle formda yazılan metinin grup üyelerine okunması istendi. Daha sonra grup üyeleriyle birlikte empatik dinlemenin ne olduğu konusunda tartışıldı ve gönüllü grup üyelerine söz verildi.

**4.** “Etkin ve Empatik Dinleme” formu grup üyelerine dağıtıldı. Grup üyelerinden formların açılması istendi. Form’da yer alan empatik dinleme becerilerinin anlaşmazlıkların çözümünde çok etkili olduğunu belirttikten sonra sırasıyla, beden dili, başka kelimeler ile yansıtma, minimum cesaretlendirme, özetleme ve soru sorma

becerileri sırayla bir öğrenci tarafından yüksek sesle okunduktan sonra bir örnek verilerek yorumlandı.

**5.** "Empatik Tepki Verme" formu grup üyelerine dağıtıldı. Grup üyelerinden formların açılması istendi. Form'daki örnek yansıtma okunduktan sonra grup üyelerinden formda verilen 10 cümleye ait yansıtmaları bir kâğıda yazılması istenmiştir. Yazma işlemi bittikten sonra gönüllü grup üyelerine söz verilerek yazdıkları okunması istendi.

**6.** Oturumun sonunda ben dili ve empatinin önemi vurgulanarak, oturumun özeti yapıldı. Grup üyelerine ev uygulaması olarak ben dili mesajı formu dağıtılarak nasıl doldurulacağı açıklandıktan sonra oturum bitirildi.

**Oturum 6:** Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Öfkemi Kontrol Edebilirim

**Hedefler**

**1.** Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissedilebileceğinin farkına varabilme.

**2.** Akran zorbalığı ile karşılaşıldığında kızgın ve öfkeli olunabileceğini anlayabilme.

**3.** Yaşanan öfkenin kişi tarafından kontrol edilebileceğini anlayabilme,

**4.** Kişilerarası anlaşmazlıklarda ve günlük yaşamda öfkeyi oluşturan düşünceleri kontrol etmeyi kavrayabilme.

**5.** Öfkeli tepki vermeden kaçınma yollarının farkına varabilme.

**6.** Ben dili ile atılgan tepki verme uygulamasını yapabilme.

**Materyal**

**1.** "Anlaşmazlık Yaşanması Olası Durumlar" adlı form

**2.** "Öfke Hakkında Bilmemiz Gerekenler" adlı form

**3.** "Kızgınlık ve Öfke Durumunda Verilen Dört Tür Tepkiyi Bulalım'' adlı form

**4.** "Öfke Yönetimi: Olumsuz Düşüncelerimi Olumluya Çevirebilirim" adli form

**5.** "Öfke Yönetimi: Kendimi ve Öfkemi Ben İletisiyle İfade Edebilirim" adli form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlandı. Ev uygulaması olarak verilen formlar toplandı. Grup üyelerinin her biri ile doldurdukları formlar tartışıldı ve gerekli açıklamalar yapıldı. Grup üyelerine bu oturumun amacı açıklandı. Grup üyelerine duyguları ifade eden sözcüklerden hangilerini bildikleri soruldu. Daha sonrasında gönüllü olan üyelerden akıllarına gelen duygu ifadelerinin paylaşılması istendi. Grup üyelerine duyguların açıklamaları yapıldı.

**2.** "Anlaşmazlık Yaşanması Olası Durumlar" adlı form dağıtılarak formun doldurulması istendi. Grup üyeleri formu tamamladıktan sonra gönüllü grup üyelerinden yazmış olduklarını paylaşmalar istendi. Daha sonrasında gönüllü üyelerin söyledikleri duyguların genel yönelimine ilişkin bilgi verildi. En sik yaşanan duygularının "öfke ve kızgınlık" olduğu belirtildi.

**3.** "Öfke Hakkında Bilmemiz Gerekenler" adlı formu dağıtıldı. Formu incelemeleri için üyelere 5 dakika sure verildi. Grup üyelerinin formu okumaları bittikten sonra her bir bölüm bir öğrenciye yüksek sesle okutularak tartışıldı.

**4.** "Kızgınlık ve Öfke Durumunda Verilen Dört Tur Tepkiyi Bulalım'' adlı formu dağıtıldı. Grup üyelerinden dağıtılan formdaki tanımların hangi tepkileri yansıttığını bulmalarını ve yazdıkları yanıtları paylaşmaları istendi. Daha sonrasında yanıtlar karşılaştırılması yapıldı.

**5.** "Öfke Yönetimi: Olumsuz Düşüncelerimi Olumluya Çevirebilirim" adli formu grup üyelerine dağıtıldı. Formda bulunan düşüncelerin bir ya da birkaçı doğrultusunda olumsuz davrandığı düşünülen öğrencilere geri bildirim verildi.

**6.** "Öfke Yönetimi: Kendimi ve Öfkemi Ben İletisiyle İfade Edebilirim" adli formu grup üyelerine dağıtılarak formun incelenmesi istendi.

**7.** Oturumun sonunda öfke yaşandığında ben dili kullanımının grup üyelerinin kişisel gelişimlerine ve ilişkilerine ve ilişkilerine ne katacağını düşündükleri soruldu. Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar kısaca tartışılarak oturum sonlandı.

**Oturum 7:** Barışı, Barışmayı Anlama ve Barışı Geliştirme

**Hedefler**

**1.** Öğrenciler barışı davranış olarak tanıyabilme.

**2.** Barışma davranışları olan çatışma çözmenin dört kuralını kavrayabilme.

**3.** Barışın ne olduğunu evde, okulda ve toplumda nasıl barış sağlanabileceğini anlayabilme.

**Materyal**

**1.** "Barış Ya Da Şiddet" adlı form

**2.** "Müzakere Senaryosu" adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlandı. Grup üyelerine barışı nasıl tanımladıkları soruldu. Daha sonrasında üyelere barışın açıklaması yapıldı.

**2.** "Barış Ya Da Şiddet" adlı form dağıtılarak formun doldurulması istendi. Grup üyeleri formu tamamladıktan sonra grup üyelerinden yazmış olduklarını paylaşmalar istendi. Daha sonrasında grup üyelerinin verdikleri cevaplar kısaca tartışıldı.

**3.** Grup üyelerine "Müzakere Senaryosu" adlı formu dağıtıldı. Formun dağıtılması sonrasında grup üyeleri ikili bir şekilde eşleştirildi. Eslere yönergeler verilerek senaryonun canlandırılması sağlandı. Canlandırmalar bittikten sonra grup üyelerine sorular sorularak gerekli açıklamalar yapıldı.

**4.** Oturumun sonunda barışın bir davranış olarak arkadaşlık ilişkilerine ne katacağını düşündükleri soruldu. Grup üyelerinin verdikleri yanıtlar kısaca tartışılarak çatışma çözmenin dört kuralı grup üyelerine açıklanarak oturum sonlandırıldı.

**Oturum 8:** Çatışma Çözmenin İlk Dört Adımını Kullanabilme Becerisi Kazanma

**Hedefler**

**1.** Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma becerisini kavrayabilme.

**2.** Algıları netleştirme becerisini kavrayabilme.

**3.** Kişisel ve paylaşılan gereksinimlere odaklaşma becerisini kavrayabilme.

**4.** Olumlu enerjinin paylaşılması becerisini kavrayabilme.

**Materyal**

**1.** "Çatışma Çözme Surecinin Adımları" adlı form

**2.** "Çatışma Durumu Öyküleri" adlı form

**3.** "Çatışma Durumu Ev Uygulaması" adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturuma bir önceki oturumun özeti yapılarak başlandı. Çatışma çözmenin adımları raporlanarak açıklandı. Çatışma çözmenin ilk dört adımını gerçekleştirmek üyelere sorular ifade edildi. Çatışma çözmenin ilk adımını grup üyelerine belirterek ve sorarak, örnekler vererek ayrıntılı biçimde açıklamanın ardından problem çözme formu grup üyelerine dağıtıldı. Formda yazılan problem durumu öyküsünde problem çözmedeki ilk adımda gerçekleşmesi gerekeni nasıl uyguladıklarını yazmaları istendi.

**2.** Problem çözmenin ikinci adimi olan algıların netleşmesi dair sorular yöneltilmiştir. Üyelere dağıtılan problem durumuna dair formda da problem yasayan taraflar arasında algıların netleşmesi için nasıl bir diyalog geçmesi gerektiğini yazmaları istendi. Üyelerin yazdıkları diyaloglar tartışılmış ve hemen ardından gerekli açıklamalar yapıldı.

**3.** Problem çözmenin üçüncü ve dördüncü adımları ile ilgili açıklamalar yapılmasının hemen ardından üyelere problem çözme formu dağıtıldı. Üyelerden yaşadıkları problemin çözümlenmesi için nasıl bir diyalog olması gerektiğine ilişkin bir açıklama gerçekleştirilmiştir. Yazılan diyaloglar tartışılarak ve gerekli açıklamalar yapıldı.

**4.** Oturumun sonunda oturum özeti yapılarak, ev uygulaması olarak çatışma durumu formu dağıtıldı. Üyelerin ev ödevlerini nasıl gerçekleştireceklerine dair gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra oturum sonlan dirildi.

**Oturum 9:** Çatışma Çözme Sürecinin Son Dört Adımını Kullanabilme Becerisini Kazanma

**Hedefler**

**1.** Önce geleceğe yönelme sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalışma becerisini kavrayabilme.

**2.** Seçenekler geliştirme becerisini kavrayabilme.

**3.** Uygulanabilir olan seçenekleri belirleme becerisini kavrayabilme.

**4.** Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma becerisini kavrayabilme.

**Materyal**

**1.** "Çatışma Durumu" adlı form

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Oturum, önceki oturumun içeriğinin özetlemeleri yapılarak başlanmıştır ve hemen arkasından ev ödevlerinin kontrolü sağlanmıştır. Ev ödevlerinin her biri üyelerle birlikte değerlendirilmiş olup arkasından tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında ise gerekli açıklamalar yapıldı.

**2.** Üyelere problem durumu formu dağıtılmış olup, kişiler arasındaki problemlerin çözümüne dair seçenekler üretmeleri istendi. Daha sonra gerekli açıklamalar yapıldıktan ve örnekler verilmeleri ardından üyelerle de paylaşımlarda bulunulmuştur.

**3.** Problem çözmenin adımlarını üyelerin kullanmalarına yardımcı olması adına problem durumları senaryoları üyelerin katılımıyla canlandırıldı. Grup üyelerine verilen senaryolardaki problem durumlarını, problem çözmenin sekiz adımı kullanarak tamamlamaları istenmiştir.

**4.** Oturumun sonunda oturumun özeti yapılarak gelecek oturumun son oturum olduğu da belirtilerek oturum bitirilmiştir.

**Oturum 10:** Çatışma Çözme Eğitimi Programı Uygulamasının Genel Değerlendirilmesi, Oturumların Sonlandırılması ve Vedalaşma

**Hedefler**

**1.** Oturumların oturum başkanı tarafından genel değerlendirilmesini sağlayabilme.

**2.** Oturumların katılımcılar tarafından değerlendirilmelerini sağlayabilme.

**Süre:** 60 dakika

**Süreç**

**1.** Üyelere problem çözme eğitimi alarak kazanmış oldukları yapıcı problem çözme becerilerini günlük yaşamlarında kullanımlarının önemine vurgu yapılmıştır. Üyelerle ortak şekilde tüm oturumları bitirmelerine dair olumlu duygu ve düşünceleri belirttikten sonra programın son oturumcuda bitirilmiştir. Daha sonrasında grup üyeleriyle pasta kesilerek güzel dileklerle ayrıldık.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programına yüklenmiştir. Elde edilen verilerle öncelikli olarak normallik testleri yapılmış olup verilerin dağılımı normallik göstermemiştir. Bu bağlamda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Öncelikle işlem öncesi grupların denkliğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarının *ÇÇBÖ, AİÖ* ve *AZÖ* ölçeklerinden aldıkları ön test puanlarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grupları arasında ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bununla beraber deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarını karşılaştırılarak, uygulanan çatışma çözme eğitim programına etkisini incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

# 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

## 4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Deney Grubu Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Değişken | Son Test-Ön Test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hükmetme | Negatif Sıra | 1 | 5.00 | 5.00 | -2.689 | .007* |
| | Pozitif Sıra | 11 | 6.64 | 73.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| Uyma | Negatif Sıra | 3 | 6.50 | 19.50 | -1.538 | .124 |
| | Pozitif Sıra | 9 | 6.50 | 58.50 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| Kaçınma | Negatif Sıra | 3 | 5.67 | 17.00 | -1.428 | .153 |
| | Pozitif Sıra | 8 | 6.13 | 49.00 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |
| Bütünleşme | Negatif Sıra | 7 | 6.57 | 46.00 | -.550 | .582 |
| | Pozitif Sıra | 5 | 6.40 | 32.00 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| Akran İlişkileri | Negatif Sıra | 10 | 6.20 | 62.00 | -2.582 | .010* |
| | Pozitif Sıra | 1 | 4.00 | 4.00 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kurban Olma | Negatif Sıra | 4 | 4.88 | 19.50 | -1.202 | .229 |
| | Pozitif Sıra | 7 | 6.64 | 46.50 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |
| Zorbalık | Negatif Sıra | 2 | 3.75 | 7.50 | -1.101 | .271 |
| | Pozitif Sıra | 5 | 4.10 | 20.50 | | |
| | Eşit | 5 | | | | |
| Nötr | Negatif Sıra | 7 | 6.43 | 45.00 | -1.071 | .284 |
| | Pozitif Sıra | 5 | 5.25 | 21.00 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |

**p<.05*

Tablo 7 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin hükmetme alt ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Z=-2.689, p<.05, p=.007). Bu sonuca göre düzenlenen eğitim programının deneklerin çatışma çözme becerileri hükmetme alt boyutu puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan deneklerin uyma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.538, p>.05, p=.124) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin kaçınma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.428, p>.05, p=.153) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin bütünleşme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.550, p>.05, p=.582) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Z=-2.582, p<.05, p=.010). Bu sonuca göre düzenlenen eğitim programının deneklerin akran ilişkileri puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan deneklerin kurban olma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.202, p>.05, p=.229) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin zorbalık alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra

ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.101, p>.05, p=.271) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin nötr alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.071, p>.05, p=.284) görülmektedir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubu Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Değişken | Son Test-Ön Test | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hükmetme | Negatif Sıra | 2 | 4.50 | 9.00 | -1.266 | .205 |
| | Pozitif Sıra | 6 | 4.50 | 27.00 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| Uyma | Negatif Sıra | 5 | 5.60 | 28.00 | -.051 | .959 |
| | Pozitif Sıra | 5 | 5.40 | 27.00 | | |
| | Eşit | 2 | | | | |
| Kaçınma | Negatif Sıra | 7 | 5.64 | 39.50 | -.581 | .561 |
| | Pozitif Sıra | 4 | 6.63 | 26.50 | | |
| | Eşit | 1 | | | | |
| Bütünleşme | Negatif Sıra | 4 | 3.63 | 14.50 | -1.335 | .182 |
| | Pozitif Sıra | 6 | 6.75 | 40.50 | | |
| | Eşit | 2 | | | | |
| Akran İlişkileri | Negatif Sıra | 7 | 5.29 | 37.00 | -.970 | .332 |
| | Pozitif Sıra | 3 | 6.00 | 18.00 | | |
| | Eşit | 2 | | | | |
| Kurban Olma | Negatif Sıra | 8 | 6.19 | 49.50 | -.828 | .407 |
| | Pozitif Sıra | 4 | 7.13 | 28.50 | | |
| | Eşit | 0 | | | | |
| Zorbalık | Negatif Sıra | 6 | 5.17 | 31.00 | -1.832 | .067 |
| | Pozitif Sıra | 2 | 2.50 | 5.00 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Negatif Sıra | 6 | 6.42 | 38.50 | | |
| Nötr | Pozitif Sıra | 5 | 5.50 | 27.50 | -1.495 | .620 |
| | Eşit | 1 | | | | |

**p<.05*

Tablo 8 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin hükmetme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.266, p>.05, p=.205) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin uyma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.051, p>.05, p=.959) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin kaçınma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.581, p>.05, p=.561) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin bütünleşme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.335, p>.05, p=.182) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.970, p>.05, p=.332) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin kurban olma alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.828, p>.05, p=.407) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin zorbalık alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-1.832, p>.05, p=.067) görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin nötr alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (Z=-.495, p>.05, p=.620) görülmektedir.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Grubunun Hükmetme, Uyma, Kaçınma, Bütünleşme, Akran İlişkileri, Kurban Olma, Zorbalık, Nötr Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hükmetme | Deney | 12 | 10.25 | 123.00 | 45.00 | .117 |
| | Kontrol | 12 | 14.75 | 177.00 | | |
| Uyma | Deney | 12 | 10.63 | 127.50 | 49.50 | .191 |
| | Kontrol | 12 | 14.38 | 172.50 | | |
| Kaçınma | Deney | 12 | 10.21 | 122.50 | 44.50 | .111 |
| | Kontrol | 12 | 14.79 | 177.50 | | |
| Bütünleşme | Deney | 12 | 14.38 | 172.50 | 49.50 | .192 |
| | Kontrol | 12 | 10.63 | 127.50 | | |
| Akran İlişkileri | Deney | 12 | 14.58 | 175.00 | 47.00 | .148 |
| | Kontrol | 12 | 10.42 | 125.00 | | |
| Kurban Olma | Deney | 12 | 10.54 | 126.59 | 48.50 | .172 |
| | Kontrol | 12 | 14.46 | 173.50 | | |
| Zorbalık | Deney | 12 | 9.88 | 118.50 | 40.50 | .061 |
| | Kontrol | 12 | 15.13 | 181.50 | | |
| Nötr | Deney | 12 | 13.29 | 159.50 | 62.50 | .581 |
| | Kontrol | 12 | 11.71 | 140.50 | | |

*$p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonuçları, deney ve kontrol (U=45.00, p>.05, p=.117) grubu arasında sorun çözme becerileri hükmetme alt boyutu puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=49.50, p>.05, p=.191) grubu arasında sorun çözme becerileri uyma alt boyutu puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=44.50, p>.05, p=.111) grubu arasında sorun çözme becerileri kaçınma alt boyutu puanlarında

deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=49.50, p>.05, p=.192) grubu arasında sorun çözme becerileri bütünleşme alt boyutu puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=47.00, p>.05, p=.148) grubu arasında akran ilişkileri puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=48.50, p>.05, p=.172) grubu arasında akran zorbalığı kurban olma alt boyutu puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=40.50, p>.05, p=.061) grubu arasında akran zorbalığı zorbalık alt boyutu puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol (U=62.50, p>.05, p=.581) grubu arasında akran zorbalığı nötr alt boyutu puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

### 4.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çatışma çözme becerileri eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerinde, çatışma çözme, akran ilişkileri ve akran zorbalığı üzerindeki etkisi adlı çalışmaya dair ilgili alanyazındaki sonuçlar tartışılacak ve sunulacaktır.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde çatışma çözme becerilerinin hükmetme alt boyutu puanını deney grubu lehine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda (Ateş, 2014; Johnson ve Johnson, 1997; Kuş, 2007; Kutlu, 2016; Lane-Garon, 2000; Pekmez, 2019; Sarı, 2005; Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz, 2002; Türnüklü ve diğerleri, 2009; Vestal ve Jones, 2004) bu çalışma sonucuna benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna karşın Mutluoğlu ve Serin (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında psikoeğitim programının çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratmadığı belirlemiştir. Bu sonuçlar ışığında, eğitim programının öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde sağlıksız çözüm seçeneği olan hükmetmeyi kullanmak yerine, farklı çözüm seçeneklerini fark etmeleri ve kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde çatışma çözme becerilerinin uyma alt boyutu puanını deney grubu

lehine anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde, Mutluoğlu ve Serin (2012) tarafından yapılan araştırmada deney grubu lehine bir fark bulunmamıştır. Buna karşın bazı çalışmalarda (Coşkuner, 2008; Kutlu, 2016; Pekmez, 2019; Sarı, 2005; Şevkin, 2008; Türk, 2008) psikoeğitim programlarının çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, ilgili alanyazında farklı sonuçlara ulaşılmış ve ağırlıklı olarak farklı eğitim programlarının, öğrencilerin çatışma sırasında uyma davranışını tercih etmeme konusunda desteklediği söylenebilir. Bu çalışmada uyma davranışlarında farklılık bulunmaması, hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında öğrencilerin yaşadıkları kişilerarası çatışma durumlarda bulundukları gelişim dönemine bağlı olarak ağırlıklı olarak uyma davranışı sergiledikleri söylenebilir. Süreç içerisinde de bu durumun değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde çatışma çözme becerilerinin kaçınma alt boyutu puanını deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde, Mutluoğlu ve Serin (2012) tarafından yapılan araştırmada deney grubu lehine bir fark bulunamamıştır. Buna karşın yapılan bazı çalışmalarda (Coşkuner, 2008; Kutlu, 2016; Sarı, 2005; Şevkin, 2008; Pekmez, 2019; Türk, 2008) psikoeğitim programlarının çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, ilgili alanyazında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Fakat ağırlıklı olarak farklı eğitim programlarının uygulanması sonrasında öğrencilerin çatışma sırasında kaçınma davranışı sergilemedikleri söylenebilir. Bu çalışmada farklılığın oluşmamasında, öğrencilerin bulundukları gelişim dönemine bağlı olarak, çatışma sırasında sergiledikleri kaçınma davranışının farkında olmamaları veya yaşanılan bir kişilerarası problemi sorun olarak görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde çatışma çözme becerilerinin bütünleşme alt boyutu puanını deney grubu lehine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Ergül (2008) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı, uygulanan deneysel işlemlerin çatışma çözme becerilerinin öğrencilerin çatışma çözme becerileri

üzerinde olumlu bir etki yaratmadığı görülmüştür. Buna karşın yapılan bazı çalışmalarda (Ateş, 2014; Johnson ve Johnson, 1997; Kuş, 2007; Kutlu, 2016; Lane-Garon, 2000; Nida, 2014; Pekmez, 2019; Sarı, 2005; Sünbül, 2008; Tapan, 2006; Uysal, 2006; Vestal ve Janes, 2004) psikoeğitim programlarının çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, ilgili alanyazında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Fakat ağırlıklı olarak farklı eğitim programlarının uygulanması sonrasında öğrencilerin çatışmayı olumlu şekilde çözme davranışı sergiledikleri söylenebilir. Bu çalışmada farklılığın oluşmamasında, kullanılan eğitim programının temelde bir derleme olarak oluşturulmasından dolayı, sorun çözmede yapıcı seçenekleri ortaya çıkarmada yetersiz kalmış olabilir. Program farklı seçenekler ortaya koymada da öğrencilere yardımcı olamamış olabilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde akran ilişkileri puanını deney grubu lehine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışma sonucuna benzer şekilde, yapılan çalışmalarda eğittim programlarının bireylerin arkadaşlık ilişkilerini arttırmada (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012; Fischer, 1981; Moore ve Boldero, 1991; Parker ve Asher, 1993; Pehlevan ve Bal, 2018; Savcı ve Aysan, 2017; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Underwood ve Rosen, 2009) olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde ağırlık olarak eğitim programlarının, kişilerarası ilişkileri geliştirdiği, akran ilişkileri gelişiminde yardımcı olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucu da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Eğitim programının, akranlar arasında yaşanan çatışmaların çözümünde olumlu alternatifleri ortaya çıkarması ve sorunun çözüme kovuşturulmasının bir sonucu olarak akranlar arasındaki ilişkileri geliştirdiği, arkadaşlık ilişkilerini daha yapıcı hale getirme konusunda destek verdiği söylenebilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde akran zorbalığı ölçeğinin kurban olma boyutunun puanının deney grubu lehine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşırken (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Türktan, 2013), bazı çalışmalarda ise farklı psikoeğitim programlarının akran zorbalığı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu

görülmüştür (Akgün ve diğerleri, 2007; Başaran, 2014; Çitemel, 2014; Çopur, 2019; Dai ve Araz, 2021; Özbay, 2017; Öztürk, Ünsal ve Karaca, 2021; Peker, 2013; Tanrıkulu, 2013; Yalnız, 2019; Yelpaze ve Özkamalı, 2015; Yıldız, 2021; Zengin, 2008). İlgili alanyazın değerlendirildiğinde ağırlık olarak eğitim programlarının, kurban olma davranışının azaltılması konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucuna bağlı olarak, bu genel sonucu desteklemediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, grup içerisinde ve grup dışında kendini kurban algılama kanısının olmadığı ve buna bağlı olarak grup sürecinde bir farklılaşmanın yaşanmadığı söylenebilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde akran zorbalığı ölçeğinin zorbalık boyutunun puanının deney grubu lehine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşan araştırmalar (Akgün ve diğerleri, 2007; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Türktan, 2013) olmakla birlikte, bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, bazı psikoeğitim programlarının akran zorbalığı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu da görülmüştür (Ardıçlıoğlu, Seçkin ve Yurtal, 2006; Burnukara ve Uçanok, 2012; Kartal ve Bilgin; 2008; Omoteso, 2010; Pişkin, 2002; Uludağlı ve Uçanak, 2005). İlgili alanyazın değerlendirildiğinde ağırlık olarak eğitim programlarının, öğrencilerin zorba davranışının azaltılması konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucuna bağlı olarak, bu genel sonucu desteklemediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, grup içerisinde ve grup dışında zorba davranışlar sergilememesi veya zorba davranışları grup içinde çok fazla göstermemesi ve buna bağlı olarak grup sürecinde zorba davranışlarda farklılaşmamanın olmadığı söylenebilir.

Çalışmada öğrencilere verilen psikoeğitim programının, ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde akran zorbalığı ölçeğinin nötr boyutunun puanının deney grubu lehine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşırken (Akgün ve diğerleri, 2007; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Türktan, 2013), bazı çalışmalarda ise farklı psikoeğitim programlarının akran zorbalığı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür (Akgün ve diğerleri, 2007; Başaran, 2014; Çitemel, 2014; Çopur, 2019;

Dai ve Araz, 2021; Özbay, 2017; Öztürk ve diğerleri, 2021; Peker, 2013; Tanrıkulu, 2013; Yalnız, 2019; Yelpaze ve Özkamalı, 2015; Yıldız, 2021; Zengin, 2008). İlgili alanyazın değerlendirildiğinde ağırlık olarak eğitim programlarının, öğrencilerin zorba davranışının azaltılması konusunda yardımcı olduğu, zorbalık karşısında nötr davranmayı desteklediği söylenebilir. Bu çalışma sonucuna bağlı olarak, bu genel sonucu desteklemediği görülmektedir. Öğrencilerin bulunduğu gelişimsel döneme bağlı olarak zorba davranışları tam olarak anlayamamaları ve bu durum karşısında davranışsal olarak nötr kalma durumlarının değişmediği söylenebilir.

# 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, çatışma çözme psikoeğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerileri, akran ilişkileri ve akran zorbalığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 6. sınıf öğrencilerine Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Akran Zorbalığı Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği uygulanmış olup Çatışma Çözme Becerileri Eğitim programı için toplam 24 öğrenci belirlenmiştir (12 birey deney grubu, 12 birey kontrol grubu). Seçilen öğrencilerle oluşturulan gruplarda deney grubuna çatışma çözme eğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerde sorun çözme ölçeğinin hükmetme boyutu ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiş olup; kaçınma, uyma, bütünleşme boyutları ön test-son test puan ortalamalarında ise istatiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmediği belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme alt boyutları olan hükmetme, uyma, kaçınma ve bütünleşme puanlarında ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin akran ilişkileri ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise yer alan öğrencilerin akran ilişkileri ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin akran zorbalığı ölçeğinin zorbalık, kurban olma, nötr boyutlarının ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akran zorbalığı ölçeğinin zorbalık, kurban olma ve nötr boyutlarında ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizlerde, *Çatışma Çözme Becerileri Eğitim Programı*nın öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde ve akran zorbalığı üzerinde etkisi olmadığı gözlenirken, akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak çatışma çözme becerileri eğitimi üzerine yapılacak yeni çalışmalara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler *uygulamaya dönük* ve *araştırmacıya dönük* olmak üzere iki şekilde sıralanmıştır.

Uygulamaya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Araştırmada kullanılan eğitim programının içeriği incelendiğinde, çatışma çözmeye yönelik video-filmlere yer verilmediği görülmüştür. Bu tür çalışmalarda, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve yaş düzeylerine uygun olarak konuyla alakalı eğitici video-filmlerden yararlanılması, çalışma grubu tarafından olumlu yönde etki yaratabilir.

Araştırmada eğitim programının her bir oturumunun uygulanma süresi olarak bir ders saati seçilmiştir. Fakat bazı oturumlardaki etkinlikler bir ders saati süresini aşmış, teneffüs zili çaldığında öğrencilerin dikkati dağılmış ve etkinliğin verimliliği azalmıştır. Dolayısıyla yapılacak yeni çalışmalarda programın etkinlik sürelerine uygun bir zaman dilimi ve yer seçilerek uygulanması daha verimli olabilir.

Okullarda artan şiddet olaylarının önüne geçmek için, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında çatışma çözme eğitiminin zenginleştirilerek oluşturulacak yeni programların okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanarak şiddet olaylarının azalmasında ve önlenmesinde etkili olabileceği öngörülmektedir.

Araştırmacıya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Araştırmanın genel sonuçlarına baktığımızda uygulanan çatışma çözme eğitim programının kendisi güncellenerek ve farklı eğitim programlarındaki etkinliklerle eğitimin içeriği genişletilerek yeni bir eğitim programı hazırlanabilir.

Araştırmanın örneklemi oluşturulurken, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki bir ortaokul belirlenmiştir. Bu yüzden yeni yapılacak çalışmalar için farklı il veya ilçelerdeki okullar

belirlenerek örneklem grubu genişletilebilir. Böylece eğitim programı daha geniş alanda sınanacağı için, kültürel, sosyolojik farklılıklar ortadan kaldırılabilir.

Araştırmaya katılan çalışma grubunun sınıf düzeyi 6. sınıftır. Yapılacak yeni çalışmalar için çalışma grubunun sınıf aralığı genişletilerek, farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler içinde eğitim programının sınanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

# KAYNAKLAR


Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ainsworth, M. D. (1973). *The development of mother-infant attachment.* Chicago: IL: University of Chicago Press.

Akgün, S. A. (2010). *Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: Çatışma çözümü eğitim programı.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akgün, S., ve Karadağ, A. A. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: ilköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi, 22(59),* 43-67.

Ardıçlıoğlu, M., ve Yurtal, G. S. (2006). Shear stress distributions along the cross section in smooth and rough open channel flows. *Kuwait J. Sci. Eng 33(1),* 155-168.

Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *(Yayın no: 190103) [Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Ateş, N. (2014). Çatışma çözme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme yetenekleri ve özsaygı düzeylerine etkisi. *(Yayın no: 358823) [Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]*. *https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Atik, E. Z., Çoban, E. A., Çok, F., ve Karaman, T. D. (2014). Akran İlişkileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulmada Eğitim Bilimleri, 14(2),* 433-446.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Beem, D. J., ve Alogan, S. N. (2010). *Psikolojiye giriş. Kişilik. (5. bs., Çeviri Y. Alagon).* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freedman.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. *ERIC Digest*.

Baran, N. A. (2012). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Başaran, A. G. (2014). Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalık önleme eğitimi etkisinin incelenmesi. *(Yayın no: 388447) [Yayınlanmış yüksek lisans*

*tezi, Cumhuriye Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Bedel, A., ve Güler, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı ve saldırganlığı açıklamada başa çıkma stratejilerinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73),* 105-121. https://doi.org/10.17755/esosder.447474.

Besag, V. (1995). *Bullies and victims in school.* Philadelphia: Open University Press.

Bowers, L., Biney, P. K., ve Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11(2),* 215-232.

Bozdoğan, Z. (2003). *Etkili öğretmen olabilmek.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Bukowski, W. M., Hoza, B., ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11(3),* 471-484. https://doi.org/10.1177/0265407594113011.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik (Çeviri: İ. D. E. Sarıoğlu).* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Burnukara, P., ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları, 15(29)*, 68-82.

Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander.* New York: Happer Resource.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuramı ve uygulamaları (Çeviri: T. Ergene).* Ankara: Mentis.

Coşkuner, E. (2008). Barış eğitim programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *(Yayın no: 230946) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Crawford, D., ve Bodine, R. (1996). Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and communutiy and juvenile justice settings. *U.S. Deparment of Justice, U.S. Deparment of Education*.

Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *(Yayın no: 214105) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi (5. bs.).* Ankara: Nobel.

Çitemel, N. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *(Yayın no: 358197) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Çoban, R. (2002). The effect of conflict resolution trainig program on elemantary school students conflict resolution straragies. *(Yayın no: 123075) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, ORta Doğu Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Çopur, E. Ö. (2019). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *(Yayın no: 557038) [Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Dai, A. P., ve Araz, A. (2021). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programı: Batı Trakya ilköğretim örneklemi. *Psikoloji Çalışmaları, 41(2),* 645-671. http://dx.doi.org/10.26650/SP2021-852786.

Damirchi, S. E., ve Bilge, F. (2014). Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39(175),* 309-318. http://dxdoi.org/10.15390/EB.2014.2983.

Demirci, Y. (2002). İlköğretim okullarında yaşanılan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri (İstanbul ili örneği). *(Yayın no: 116838) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E., ve Çok, F. (2012). Ergenlerde arkdaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Çevrimiçi, 11(3),* 845-855.

Ergül, H. (2008). "Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk" eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileiri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *(Yayın no: 230954) [Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Erkan, S., ve Kaya, A. (2017). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları I* . Ankara: Pegem Yayınları.

Fischer, H. W. (1998). REsponse to disaster: Fact versus fiction & its perpetuation: The sociology of disaster. *USA: University press of America*.

Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim (Çeviri: U. Kaplan).* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gordon, T. (2015). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi? (8. bs., Çeviri: E. Aksay).* İstanbul: Agura Yayınları.

Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *(Yayın no: 219965) [Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Gündoğdu, R., ve Izgar, H. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1),* 81-100.

İnanç, B. Y., ve Yerlikaya, E. (2013). *Kişilik Kuramları.* Ankara: Pegem Yayınları.

İnanç, B. Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi (6. bs.).* Ankara: Pegem Yayınları.

Johnson, D. W., ve Johnson, R. (1997). Joining together: Group theory and group skills (4. bs.). *Prentice-Hall*, In.

Johnson, D. W., ve Johnson, R. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice, 43(1),* 68-79. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9.

Kagan, J., ve Gall, B. (1998). Peers. *the gale encyclopedia of childhood & adolescence: Child development.* Gale/Cengage Learning.

Kaner, S. (2000). Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Sapması Ölçeği geliştirme çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1),* 77-99. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000024.

Karahan, T. F. (2009). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyotropi düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2),* 601-614.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2)*, 601-614.

Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi (3. bs.).* Ankara: Pegem Yayınları.

Kartal, H., ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Çevrimiçi, 7(2)*, 485-495.

Kılıçarslan, S., ve Atıcı, M. (2015). Çatışma çözem eğitim programının ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24(2)*, 137-158.

Kırel, Ç. (1997). Örgütsel çatışma ve güç ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(1)*, 477-492.

Kite, D. (2006). *Bir şiddet önleme programı: Okul mediasyonu.* Ankara: Kül Sanat Yayıncılık.

Koruklu, N., ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi . *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 1-20.

Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi (11. bs.).* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kuş, M. (2007). Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi. *(Yayın no: 219274) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Kutlu, A. (2016). Çatışma çözme psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin, çatışma çözüm becerileri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi. *(Yayın no: 428450) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Kutlu, A., ve Bedel, A. (2019). Çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi. *Elementary Education Online 18(1)*, 97-11. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527165.

Kutlu, F. (2005). Zorbalık davranışlarıyla baş çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi. *(Yayın*

*no:161325) [Yayınlanmış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Ladd, G. W., ve Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74(5),* 1344-1367. https://doi.org/10.1111/1497-8624.00611.

Lane, ve Garon, P. S. (2000). Practicing peace: the impact of a school based conflict resolution program on elemantry students. *Peace & Change, 25(4),* 467-482. https://doi.org/10.1111/0149-0508.00169.

Lemerise, W. F. (2001). Varieties of childhood bullyin: Values, emotion processes and social competence. *Social Development,* 10, 59-73. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148.

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups.* Springe Science & Business Media.

May, D. C., Vartanian, L. R., ve Virga, K. (2002). The impact of parental attachment and supervision on fear of crime among adolescent males. *Adolescence, 37(146),* 267-289.

Moore, C. W. (2016). *Arabuluculuk süreci: Anlaşmazlık çözümünde pratik stratejiler (Çeviri T. Kaçmaz ve M. Tercan).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Moore, S., & Boldero, J. (1991). Psychosocial development and friendship functions in adolescence. *Sex Roles, 25(9),* 521-536. https://doi.org/10.1007/BF00290061.

Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., ve Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence San Diego 39(154),* 315-335.

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları, olgu sunumu yaklaşımıyla (2. bs. Çeviri: F. Akkoyun).* Ankara: Nobel yayınları.

Mutluoğlu, S., ve Serin, O. (2012). Çatışma çözme eğitim programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 1(1),* 1300-7432.

Nielsen, L. (1996). *Adolescence: A contemporary View.* USA: Wadsworth.

O'Koon, J. (1997). Attachmnet to parents and peers in late adolescence and their relationship witf self-image. *Adolescence, 32(126),* 471.

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects, 26(2),* 331-359, https://doi.org/331-359.10.1007/BF02195509.

Omoteso, B. A. (2010). Bullying behaviour, its adolescent factor and psychological effects among secondary school students in Nigeria. *The Journal of International Social Research, 3(10),* 498-509. https://doi.org/10.12691/egitim-5-1-16.

Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim: kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirm: kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi.* Ankara: Babil Yayıncılık.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi (3. bs.).* Ankara: Nobel Yayınları.

Öner, U. (2000). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. İlköğretimde rehberlik (2. bs., Editör: Yıldız Kuzgun).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbay, A. (2017). Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi. *(Yayın no: 470999) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Öztürk, N. (2016). Arkadaşlık becerisi psikoeğitiminin 9-12 yas arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi. *(Yayın no:426416) [Yayınlanmış doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Öztürk, P. Ç., Ünsal, G., ve Karaca, S. (2021). Ergenlere verilen çatışma yönetimi programının değerlendirilmesi: Yetiştirme yurdu örneği. *Humanistic Perspective, 3(2),* 433-449. https://doi.org/10.47793/hp.901672.

Parker, J. G., ve Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with group acceptance and feeling's of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29(4),* 611-621. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611.

Pehlevan, Z., ve Bal, S. İ. (2018). 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23(4),* 191-203.

Peker, A. (2013). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerinde etkisi. *(Yayın no: 336039) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Pekkaya, B. (1994). Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine saldırganlık davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi. *(Yayın no: 30572) [Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Pekmez, Ö. A. (2019). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *(Yayın no: 565396) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Pelendecioğlu, B. (2011). Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi. *(Yayın no: 278843) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, canlıları olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2),* 531-562.

Pişkin, M. (2003). Okullarda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri.* İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Rest, J. R. (1983). *Morality (Editör: J. Flavell ve E. Markham).* New York: Wiley.

Robbins, K. J. (2011). Preblem solving, reasoning and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today*, 41-48.

Salmela-Aro, K. (2011). *Stages of adolescence. (Editör: B. M. Newman ve M. J. Prinstein).* Londra: Academic Press.

Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik (14. bs., Çeviri Editörü: D. M. Siyez).* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında, akademik çelişki değer çizgisi ve güdümlü tartışma

yöntemlerinin etkisi. *(Yayın no: 205732) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Sarı, S. V., ve Tekbıyık, A. (2012). Arkadaş baskısını belirleme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2)*, 295-318.

Satan, A. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi. *(Yayın no: 209724) [Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 34(34)*, 183-194.

Savcı, M., ve Aysan, F. (2016). The role of attcahment styles, peer relations, and affections in predicting Internet addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addicitions, 3(3)*, 401-432. https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0028.

Schneider, B. H., Atkinson, L., ve Tardif, C. (2001). Childparent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*, 86-100.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi (Çeviri: F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman).* Ankara: İmge Yayınları.

Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development (6. bs.).* Belmont, CA: Wadsworth.

Shin, Y. (2007). Peer relationships, social behaviours, academic performance and loneliness in Korean primary school children. *Sch Psychol Int, 28(2)*, 220-236. https://doi.org/10.1177/0143034307078103.

Stevahn, L., Johnson, D. W., ve Real, R. J. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. *American Educational Research Journal*, 33(4), 801-823.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Real, D. (1996). The impact of a cooperative or individualtistic context on the effectiveness of conflict resolution

training. *American Educational Research Journal, 33(4),* 801-823. https://doi.org/10.2307//1163416.

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. https://doi.org./10.1080/00224540209603902.

Strassberg, Z., Doge, K. A., Pettit, G. S., ve Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology, 6,* 445-461. https://doi.org/10.1017/S0954579400006040.

Sullivan, K., Cleary, M., ve Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools.* Thousand Oaks, CA: Sage.

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. *(Yayın no: 220338) [Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Şevkin, B. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *(Yayın no: 215765) [Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Şimşek, D. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *(Yayın no: 294420) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Tanrıkulu, T. (2013). Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi. *(Yayın no: 349136) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Tapan, Ç. (2006). Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *(Yayın no:189835) [Yayınlanmış doktora tezi,*

*Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Taştan, N. (2004). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabulucuğu becerilerine etkisi . *(Yayın no: 205190) [Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Taştan, N. (2010). *Çatışma çözme ve akran arabulucuğu (Editör: U. Öner)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Toksöz, E. (2010). İlköğretim ikinci kadame öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği. *(Yayın no: 265558) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Totan, T., ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 8(2)*, 53-68.

Tozkoparan, S. (2014). Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri. *(Yayın no:3703369) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Türk, F. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi. *(Yayın no:3222034) [Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Türktan, Ş. (2013). Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. *(Yayın no: 322034) [Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Türnüklü, A. (2002). *Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk (Editör: E. Karip).* Ankara: Pegem 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., ve İkiz, E. v. (2009). *Liselerde şiddetin önlenmesi anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı(1. bs.).* Ankara: Maya Akademi.

Türnüklü, A., Şahin, İ., ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32)*, 574-594.

Uludağ, P. N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı sınıfında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi, 20(56)*, 77-95.

Uluyurt, F. (2012). Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri. *(Yayın no: 325865) [Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Undewood, M. K., ve Rosen, L. H. (2009). Gender, peer ralions, and challenges for girlfriends and boyfriends coming together in adolescence. *Psychology of Woman Quarterly, 33(1),* 16-20. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.01468.

Ural, B., ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık* . Ankara: Kök Yayıncılık.

Uysal, H. (2011). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *(Yayın no: 302025) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Uysal, Z. (2006). Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi. *(Yayın no: 205776) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]*.

Ünver, S. (2002). Örgütsel çatışma ve çatışma çözümleme yaklaşımlarının incelenmesi. *(Yayın no: 112928) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Vestal, A., ve Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education, 19(2),* 131-142. https://doi.org/10.1080/02568540409595060.

Vitaro, F., Boivin, M., ve Bukowski, W. M. (2011). *The role of friendship in child and adolescent psychosocial development (Editör: K. H. Rubbin, W. M. Bukowski ve B. Laursen).* New York: The Guilford Press.

Waithaka, A. G., Austin, S. M., ve Gitimu, P. N. (2015). Influence of conflict resolution training on conflict handling styles of college students. *Research in Higher Education Journal*, 28.

Yalnız, A. (2019). Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerine etkisi. *(Yayın no: 584089) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

Yaman, E., Eroğlu, Y., ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yelpaze, İ., ve Özkamalı, E. (2015). Akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının 6-7-8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Scienses, 14(2)*, 499-511. https://doi.org/10.21547/jss.256772.

Yıldız, M. (2021). Ruh sağlığını koruma ve önleme psikoeğitim programının ilkokul içselin etkileyici ve davranışsal sorunlarına etkisi. *Hafıza Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2)*, 191-199.

Yılmaz, E., ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi, 18(2)*, 71-79.

Zengin, F. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *(Yayın no: 215764) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp*.

# EKLER

## EK-1. Veri Toplama Araçları

### Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)

| Sevgili öğrenciler,<br>Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (4) Katılmıyorum ve (5) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz. | | 1. Kesinlikle Katılmıyorum | 2. Katılmıyorum | 3. Biraz Katılıyorum | 4. Katılıyorum | 5. Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini **düşünüyorum.** | | | | | |
| 4. | Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi **tercih ederim.** | | | | | |
| 7. | Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi **yapmalıdır.** | | | | | |
| 10. | Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımla aynı sırada oturmamak için elimden geleni **yaparım.** | | | | | |
| 15. | Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi **tercih ederim** | | | | | |
| 19. | Arkadaşımla olan sorunumu çözerken mutlaka onun da görüşünü **alırım.** | | | | | |
| 22. | Tartıştığım arkadaşıma zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için **ısrar ederim.** | | | | | |
| 26. | Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması, hoşuma **gitmiyor** | | | | | |

**Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)**

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. "1" arkadaşlığınız için doğru değil, "2" doğru olabilir, "3" genellikle doğru, "4" çok doğru, "5" tamamen doğru, şeklinde düzenlenmiştir.

| | |
|---|---|
| 1 | Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 5 | Arkadaşımla kavga edebilirim.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 8 | Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 10 | Bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 15 | Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşıma söyleyebilirim.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 18 | Eğer arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |
| 22 | Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim.<br>Doğru Değil Tamamen Doğru<br>1----------2----------3----------4----------5 |

**Akran Zorbalık Ölçeği (AZÖ)**

**Örnek maddeler:**

| "1- Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Karasızım, 4- Katılıyorum, 5- Tümüyle Katılıyorum" seçeneklerinden birini seçip o madde için verilen sayıyı işaretleyin. | **Hiç** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Tümüyle Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|
| 2- Şarkı söylemeyi severim. | | | | | 5 |
| 3- Diğer çocuklar bana kızar/öfkelenir. | | | | | 5 |
| 4- Müzik dinlemeyi severim. | | | | | 5 |
| 6- Diğer çocuklar benim oyunumu bozar. | | | | | 5 |
| 7- Film seyretmeyi severim. | | | | | 5 |
| 8- Diğer çocuklar benim giysilerim ve/veya eşyalarımla alay eder. | | | | | 5 |
| 11- Arkadaşlarıma espri yapmayı severim. | | | | | 5 |
| 13- Diğer çocuklar beni oynadıkları oyuna katmazlar. | | | | | 5 |
| 15- Sınıf aktivitelerine katılmayı severim. | | | | | 5 |
| 16- Diğer çocuklar beni iter/çelme takar. | | | | | 5 |

## EK-2 Ölçek Kullanım İzinleri

“Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.”

**EK-3. Veli İzin Formu**

**Sayın Veli;**

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **"Çatışma Çözme Eğitim Programı"** adıyla, 30.10.2019 – 09.01.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

**Araştırmanın Hedefi:** Çatışma çözme eğitim programının ergenlerin çatışma çözme becerileri, akran ilişkileri ve akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Kadir Yahşi

***Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....***

***…….'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı İmza:

# ÖZGEÇMİŞ

## Kadir YAHŞİ

**Eğitim**

| | |
|---|---|
| Y.Ls. | 2022 Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü<br>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık |
| Ls. | 2018 Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi<br>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık |
| Lise | 2012 Mehmetçik Lisesi |