

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Çatışma Çözümü Eğitimi ve Psiko-Sosyal Etkileri

Serap Akgün*

Mersin Üniversitesi

Arzu Araz

Sevinç Karadağ

Ege Üniversitesi

Özet

Kişiler arası çatışma ile nasıl baş edeceklerini bilmedikleri ve onlara doğru çatışma çözümü yolları öğretilmediği için çocuklar, yaşadıkları çatışmaları ya şiddet kullanarak ya da boyun eğerek çözmeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı”nı kullanarak ilköğretim öğrencilerine çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretmek ve bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, 166 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Uygulama grubundaki öğrencilere öfke kontrolü, empati ve yapıcı çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Bu eğitim kapsamında öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler kullanılmış ayrıca, kalem kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden de yararlanılmıştır. Kontrol grubuna ise böyle bir eğitim verilmemiştir. Eğitimin öncesinde ve sonrasında hem uygulama hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve akran istismarına maruz kalma düzeyleri ölçülmüştür. Bulgular, çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığını göstermiştir. Ancak bazı sınıflardaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunları eğitim sonrasında azalırken, bazı sınıflarda değişim gözlenmemiştir.

Anahtar kelimeler: Çatışma çözümü eğitimi, ilköğretim, saldırganlık

Abstract

Children have a tendency to resolve their conflicts by aggressive or submissive behaviors because they are not taught how to manage their conflicts constructively. The purpose of the study was to implement “We Can Resolve Our Conflicts” education program to elementary school students and to examine the effects of this program on students’ conflict resolution skills, aggression levels, conduct problems, and peer victimizations.

A hundred and sixty-six elementary school students participated in the study. A pretest-posttest control group design was used. The training classrooms received the training 2 times a week in 40 minute sessions over a 10 week-period. The conflict resolution training program included cooperation, empathy, anger management, and conflict resolution skills. To teach these skills, different activities, such as games, films, stories, photos, cartoons, role-play and class discussions were utilized. Before and after the training both training and control groups were assessed in terms of their conflict resolution skills, aggression levels, conduct problems and peer victimization. Results indicated that the conflict resolution education increased students’ constructive conflict resolution skills. However, trained students’ aggression levels and conduct problems decreased in some grades.

Key words: Conflict resolution training, elementary school, aggression

*Yazışma Adresi: Yrd. Doç. Dr. Serap Akgün, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Çiftlikköy/Mersin.
E-posta: serap_akgun@yahoo.com

Yazar Notu: Uygulama grubuna eğitim veren öğrencilerimiz Tarık Aydoğdu, Şadan Beyazyürek, Özgün Ergin, Saadet Gökgül, Engin Olğun, Katibe Özbay, Canan Ruban, Bahar Teğın, Denise Tilley, Feyruz Usluoğlu ve Gamze Yılmaz’a, çalışma koşullarımızı kolaylaştıran rehber öğretmen Arda Tuna’ya, okul yönetimine, araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederiz.

Bu çalışmanın bir bölümü, I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi’nde sunulmuştur.

Okullarda yaşanan şiddet pek çok ülkenin gündemindeki sorunlardan biridir. Genel olarak, araştırmalar okul arkadaşları tarafından kendilerine zarar verilen öğrencilerin oranının % 10 ile % 40 arasında olduğunu göstermektedir (örn. Collins, McAlleavy ve Adamson, 2004; Pişkin, 2003; Rigby ve Slee, 1991; Whitney ve Smith, 1993). Okullarda yaşanan şiddetin temel nedenlerinden biri, öğrencilerin kişiler arası çatışmalarını yıkıcı yollarla çözmeye çalışmalarıdır. Kişiler arası çatışma ile nasıl baş edeceklerini bilmedikleri ve onlara doğru çatışma çözümü yolları öğretilmediği için bazı çocuklar fiziksel ya da sözel şiddet kullanarak çatışmayı çözmeye çalışırken, bazıları da susarak ya da boyun eğerek ağır bedeller ödemektedir. Bu çalışma, çocuklara çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretmek için geliştirilmiş bir eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Son yıllarda gerek medyada yer alan haberler gerekse araştırmalar dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de okullarda şiddetin yaygın ve önemli bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir. Pişkin (2003), Ankara'da yaptığı bir çalışmada ilköğretim öğrencilerinin % 35'inin düzenli olarak akran zorbalığına maruz kaldığını, % 30'unun ise hem zorbalığa maruz kaldığını hem de zorbalık yaptığını bulmuştur. Öğrencilerin % 34'ünün fiziksel zorbalığa, % 29'unun sözel zorbalığa, % 21'inin ise dolaylı zorbalığa (dışlanma) maruz kaldığı saptanmıştır. Öğrenciler en fazla sınıf ortamında ve sınıf arkadaşları sergilenen zorba davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) öğrencilerin % 23.3'ünün ya kurban ya zorba ya da zorba/kurban olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bir anket çalışmasında (Deveci ve Açık, 2002) hayatlarının herhangi bir döneminde dayak sonucu yaralanan öğrencilerin % 20'si bu dayığı arkadaşlarından yediğini söylemiştir. Benzer

olarak Kapçı (2004) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da, çocukların % 44'ü ara sıra arkadaşlarının kendilerini ittiğini, % 20'si ara sıra arkadaşlarının kendilerine tekme ya da tokat attığını, % 29'u ara sıra arkadaşlarının bedenlerine kaba şakalar yaptığını söylemiştir. Yine aynı çalışmada çocukların yarısından fazlasına arkadaşları tarafından ad takıldığı, yarıya yakınına hakaret ve küfür edildiği bulunmuştur. Araştırmalar tutarlı bir biçimde ilköğretim öğrencilerinin birbirlerine karşı şiddet kullandığını göstermektedir.

Okullarda Yaşanan Şiddetin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Çocukların birbirlerine şiddet uygulaması genellikle hafife alınmakta ve göz ardı edilmektedir. Oysa şiddetin, özellikle de çocukluk döneminde yaşanan şiddetin, bireyin gelişimindeki olumsuz etkileri tartışma götürmez bir biçimde gözler önüne serilmiştir. Şiddeti uygulayanlar, şiddete maruz kalanlar ve şiddete tanık olanlar şiddetin doğurduğu farklı olumsuzluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Araştırmalar, şiddet uygulayan çocukların gelecekte okulu bırakma, başarısız olma ve suç işleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Beland, 1996; Kochenderfer ve Ladd, 1996). Ayrıca, çocuklukta görülen saldırgan davranışların genellikle yetişkinlikte de devam ettiği (Jonson-Reid, 1998), okul çağlarında akranlarına şiddet uygulayan çocukların, gençlik ve yetişkinliklerinde de antisosyal ve suç içeren davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu (Olweus, 1993) bulunmuştur.

Öte yandan şiddetin kurbanları fiziksel zararın yanında belki de bir ömür sürecek psikolojik problemler yaşamaktadır. Gerek şiddet kurbanları gerekse şiddete şahit olanlar kronik korku yaşamaktadır (Furlong ve Morrison, 1994). Çocukluk döneminde şiddete maruz kalmak yatak ıslatma, uykusuzluk, karın ağrısı gibi sorunlara (Williams, Chambers, Logan ve Robinson, 1996),

saldırgan davranışlara (Jonson-Reid, 1998), intihar düşüncelerine (Rigby ve Slee, 1999), depresif semptomlarda artışa, öz saygıda ise düşüşe yol açmaktadır (Olweus, 1993). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kapçı (2004) fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel zorbalığa daha çok maruz kalan çocukların, daha az maruz kalan akranlarına oranla daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını, daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını ve daha çok depresyon belirtileri gösterdiklerini bulmuştur.

Ayrıca, araştırmalar okulda yaşanan şiddetin okulu sevmemeye ve okuldan kaçmaya (Kochenderfer ve Ladd, 1996), öğrenme isteğinde dolayısıyla da öğrenme yeteneğinde düşüşe (Howard, Flora ve Griffin, 1999) neden olduğunu göstermektedir. Şiddet; uygulayanlar, tanık olanlar ve kurbanlar üzerinde son derece olumsuz etkilere sahiptir. Bu nedenle, çocuklara şiddet yerine alternatif yollar kullanmayı ve şiddete boyun eğmemeyi öğretmek oldukça önemlidir.

Çatışma ve Çözümü

Deutsch'a (1973) göre bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Genel olarak, çatışma ihtiyaçlar, güdüler, dilekler ya da isteklerin uyuşmaması olarak tanımlanmaktadır (Bodine ve Crawford, 1998).

Kriedler (1984) çatışmanın üç nedeni olduğunu ifade eder: Sınırlı kaynakların paylaşılması, karşılanmamış ihtiyaçlar ve farklı değerlere sahip olmak. Zaman, alan, para, varlık, donanım gibi sınırlı kaynakların paylaşılması kişiler arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Çatışmanın ikinci nedeni Glasser'in Kontrol Kuramı'nda (1986) belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlardır. Bunlar; ait olma, güç, özgürlük ve eğlenme ihtiyaçlarıdır. İhtiyaçlar herkes için benzer olmasına rağmen insanların ihtiyaçlarını karşılamak için seçtikleri yollar farklıdır. Zaman zaman bir bireyin seçimi bir diğerinin seçimini kısıtlar ya da engeller. Bu

nedenle psikolojik ihtiyaçlar, kişiler arası çatışmanın önemli kaynaklarından biridir. Çatışmanın üçüncü nedeni ise kişilerin farklı değerlere (inançlar, öncelikler, ilkeler) sahip olmalarıdır. Savunulan değerler karşıt ise, çoğu zaman taraflar kendi değerlerinin iyi ve doğru, karşı görüşün ise kötü ve yanlış olduğunu düşünür. Değerler çatışması, insanların kendilerini saldırı altında hissetmelerine, çatışmayı bir tehdit olarak algılayıp kişiselleştirmelerine, savunmaya geçip, inançlarına sıkıca tutunmalarına yol açar.

Genellikle çatışmada bir tarafın kazancı diğer tarafın kaybı olarak düşünülür ve çatışma duygusal, sözel ya da fiziksel şiddet içeren yollarla çözülmeye çalışılır (Deutsch, 1994; 2000). Bu bilişsel yapı daha çocuklukta oluşmaya başlar. Pek çok çocuk oyununda, taraflardan birinin kazancı diğerinin kaybıdır. Masallar, filmler çocuklara nasıl davranmak ve nasıl düşünmek gerektiği konusunda modeller sunarlar. Masallarda, çizgi filmlerde ve filmlerde hep bir yanda iyiler öte yanda kötüler vardır. İyi ve kötü birbirinden kesin bir biçimde ayrılır. Kahramanlar ya iyidir ya da kötü, bunun ortası yoktur: İyi kalpli pamuk prenses ve kötü kalpli üvey anne, iyi kalpli kırmızı başlıklı kız ve kötü kurt (Bodine ve Crawford, 1998). Çocuklar, iyiler ve kötülerin olduğu bir dünyada iyilerle kötülerin çatıştığı ve zaman zaman şiddet kullanarak çatışmanın iyiler lehine çözüldüğü mesajları ile büyütülürler. Kötü kalpli üvey anne uçurumdan yuvarlanır, kötü kurdun karnına taş doldurulur. Böyle modeller ve mesajlar ile kafamızda şöyle bir şema oluşur: Ortada bir çatışma varsa iyiler ve kötüler, haklılar ve haksızlar vardır. Çatışmada taraflardan biri biz isek; biz iyiyizdir, karşıımızdaki ise kötü. İyi olan (biz) kazanmalı, kötü olan (karşıdaki kişi) ise kaybetmelidir. Bunun için, şiddet dahil her yol mübahtır. Oysa ne dünya iyiler ve kötülerden ibarettir, ne de her zaman bir tarafın kazancı diğer tarafın kaybıdır.

Çatışma, günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Çatışma hem yapıcı hem de yıkıcı

potansiyele sahip bir olgudur; doğru bir biçimde ele alındığında gelişmek, olgunlaşmak, öğrenmek ve değişmek için bir fırsat olabilir, ancak yıkıcı bir biçimde ele alındığında bireylere zarar verebilir. Diğer bir deyişle, çatışma kendi başına yıkıcı ya da kişilere zarar verici bir süreç değildir. Ancak kişilerin çatışmayı ele alış biçimleri yıkıcı ya da zarar verici olabilir (Deutsch, 1994; 2000).

Deutsch'un (1973; 2000; 2001) Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı'na (Social Interdependence Theory) göre çatışma durumunda bireyler, ya yarışmacı davranırlar ya da işbirliği yaparak çatışmayı çözmeye çalışırlar. Kişi, karşısındakinin çıkarlarını göz ardı ederek yalnızca kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarmaya odaklandığında yarışmacı davranır; her iki tarafın çıkarlarına odaklandığında ise işbirliği yapar. Yarışmacı yaklaşım, yıkıcı çatışma çözme sürecine yol açar. Çünkü yarışmacı yaklaşım baskı, tehdit ve aldatma taktiklerinin kullanılmasına, kişinin kendi ve diğeri arasındaki güç farkını artırma çabalarına, zayıf iletişime, şüpheli ve düşmanca tutumlara, benzerlikleri küçümseyip farklılıkları abartmaya, çatışmanın sonuçlarının önemini ve büyüklüğünü artırmaya neden olur. İşbirliği ise yapıcı çatışma çözümünü beraberinde getirir. Çünkü işbirliği, yarışmanın aksine, inançlarda ve tutumlarda algılanan benzerliğin artmasına, yardıma hazır olmaya, iletişimde açıklığa, güvenli ve arkadaşça tutumlara, genelin çıkarına duyarlı olmaya, ortak faydaları artırmaya neden olur.

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997) ise çatışma durumunda verilen tepkileri üç genel grupta toplamaktadır: Yumuşak tepkiler, sert tepkiler ve ilkeli tepkiler. Yumuşak tepkiler, çatışmadan kaçınma, uyma, kabullenme, geri çekilme, görmezden gelme ya da durumun bir çatışma olduğunu reddetme gibi tepkileri içerir. Çatışma durumlarında yumuşak tepkiler sergileyen kişiler, kendi yaşamlarını etkili bir biçimde kontrol edemezler; kendilerini kurban olarak görürler ve genellikle hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, güvensizlik, korku ve gelecek kaygısı gibi

duygular yaşarlar. Çatışmadan kaçınmak için diğerrinin isteğine uyan kişi kaybedendir, çünkü hem yıldırılmış hem de duygularını ve inançlarını ifade etme cesaretini kaybetmiştir. Her iki taraf da çatışmanın varlığını reddettiğinde ya da temel problemle değil yalnızca yüzeysel konularla ilgilendiğinde ise tarafların hiçbiri ihtiyaçlarını karşılayamaz. Sonuç olarak, yumuşak tepkiler ya her iki tarafın da kaybetmesiyle ya da taraflardan birinin kazanıp diğerrinin kaybetmesi ile sonuçlanır.

Sert tepkiler tehdit, baskı, ceza, saldırganlık ve öfke içerir. Bu yıldırıcı taktikler karşı tarafın teslim olmasına neden olduğunda, sert tepkilerle çatışmayı çözmeye çalışan kişiler başarılı olduklarını hissederler. Çatışma durumunda verilen bu tür sert tepkiler düşmanlık, fiziksel zarar ve şiddetle sonuçlanır. Sert tepkiler de yumuşak tepkiler gibi ya taraflardan birinin kazanıp diğerrinin kaybetmesiyle ya da her iki tarafın da kaybetmesiyle sonuçlanır. İlkeli tepkiler ise aktif ve empatik dinleme, karşıdakini duygusal ve mantıksal olarak anlamaya çalışma, kendi istek ve duygularını uygun bir dille ifade etme, kendi davranış ve duygularının sorumluluğunu üstlenme, problemin çözümünde işbirliği yapma, her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılayacak çözüm yolları üretme gibi bir dizi süreci içerir. İlkeli tepkiler, dostça ve etkili bir biçimde akılcı sonuçlar üretilmesine yol açarak, her iki tarafın da kazanmasını sağlar.

Tüm çatışmalarda birey, çatışmayı olumlu ya da olumsuz biçimlerde ele alma seçimine sahiptir. Ancak çatışmaya olumlu yollarla yaklaşmayı öğretecek eğitimsel fırsatların yokluğunda, pek çok insan, çatışma durumunu etkili bir biçimde kontrol altına alma konusunda sorun yaşar. Genellikle bireyler bir eğitim almadan alternatif çözümleri görme ve olumlu seçimler yapma yeteneğine sahip değildirler (Deutsch, 1994; Johnson ve Johnson, 1995).

Doğal olarak yaşanan çatışmalar çocukların sosyal, ahlaki, duygusal ve entelektüel gelişimine

katkıda bulunur (Sandy ve Cochran, 2000). Ancak çocuklar, kişiler arası çatışma ile nasıl baş edeceklerini bilmedikleri ve onlara doğru çatışma çözümü yolları öğretilmediği için ya şiddet kullanmakta ya da çatışmadan kaçınmaktadır. Öğrencilerin çatışmalarını hangi yollarla çözdüklerinin araştırıldığı kapsamlı bir çalışmada (DeCecco ve Richards, 1974, akt. Johnson, Johnson ve Dudley, 1992), 8500 lise öğrencisine, arkadaşları ile yaşadıkları çatışmaları nasıl çözdükleri sorulmuştur. Bulgular, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların % 90'ını ya çözemediklerini ya da yıkıcı stratejilerle çözmeye çalıştıklarını göstermiştir.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada da (Türnüklü, Öztürk ve Şahin, 2002) öğretmenler, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin akranları ile yaşadıkları çatışmaları genellikle kaba kuvvet kullanma, dövüşme, sataşma, küfür etme, çeteleşme gibi şiddet içeren yollarla ya da öğretmene şikayet ederek çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise (Türnüklü ve Şahin, 2004) ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerine farklı çatışma senaryoları verilmiş ve bu çatışmaları nasıl çözecekleri sorulmuştur. Bulgular öğrencilerin fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetişkine şikayet gibi yıkıcı ya da yararsız çatışma çözme stratejilerini yapıcı çatışma çözme yollarından daha çok tercih ettiklerini göstermiştir. Araştırmacılar, ilköğretim eğitimi boyunca öğrencilere yapıcı çatışma çözme yollarının programlı bir biçimde öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Çatışma Çözümü Eğitimi

Çocuklar arasında yaşanan çatışmaları çözmek için öğüt vermek, doğru ve yanlışları söylemek, göz yummak, görmezlikten gelmek, cezalandırmak bugüne kadar kullanılan ancak önemli sonuçlar alınamayan yollardır. Bu nedenle, çocuklara çatışmalarını şiddet kullanmadan çözmeyi öğretmek amacı ile çatışma çözümü eğitim programları geliştirilmiştir (Örn., Davidson ve Wood, 2004; Johnson ve Johnson, 1995; Lantieri,

1995; Sandy ve Boardman, 2000). ABD, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde öğrencilere okulda çatışma çözümü eğitimleri verilmektedir. Pek çok farklı formu olan çatışma çözümü eğitimlerinin uygulama ve yaklaşımlarında farklar olmasına rağmen, hepsi çocuklara çatışmayı şiddet içermeyen yollarla çözebilmeleri için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Okullarda uygulanan çatışma çözümü programlarının iki temel amacı vardır. Birincisi okulları çocukların birbirleri ile yapıcı ilişkiler yaşadıkları, her bir öğrencinin herhangi bir tehdit olmaksızın öğrenme ve çalışma olanağına sahip olduğu yerler yapmaktır. Güvenli okullar, çocukların potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerini ve en iyi biçimde öğrenebilmelerini de sağlayacaktır. İkincisi çocukların yaşamları boyunca iş, aile ve komşuluk ilişkilerinde yaşayacakları çatışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmeleri için ihtiyaçları olan davranışları ve tutumları kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004). Böylece barış kültürüne sahip bireylerden oluşan barışçı toplumlar yaratmak mümkün olacaktır.

Johnson ve Johnson (1995; 2001; 2004) tarafından Deutsch'un (1973) Karşılıklı Bağımlılık Kuramına dayanılarak geliştirilen, Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı (Teaching Students To Be Peacemakers) literatürde sıklıkla atıfta bulunulan ve etkililiği araştırmalarla sınanmış programlardan biridir. "Çatışmalar fiziksel ve sözel şiddet kullanmadan yapıcı bir biçimde çözümlerse değerlidir" fikrini temel alan bu programda, öğrencilere, kendi çatışmalarını çözmeye kullanabilecekleri taktiklerin yanı sıra diğerlerinin çatışmalarında nasıl arabulucu olabilecekleri de öğretilmektedir. Bu programda çocuklara çatışmalarını çözmeye kullanacakları altı aşama öğretilir: 1) Ne istediğinizi söyleyin. 2) Ne hissettiğinizi söyleyin. 3) İsteklerinizin ve duygularınızın nedenlerini anlatın. 4) Olaya bir de diğer kişinin bakış açısından bakın ve diğer kişinin

ne istediğini, ne hissettiğini, istek ve duygularının nedenini sizin anladığınız biçimde özetleyin. 5) Çatışmayı çözmek için birlikte ortak faydaları en üst düzeye çıkaracak üç plan yapın. 6) En iyi yolu seçin ve el sıkışın.

Alanında ilk olması nedeniyle, Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı kendinden sonra gelen pek çok programa esin kaynağı olmuştur. Amerika'da geliştirilmiş olan Çatışmayı Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programı (Resolving Conflict Creatively Program; Lantieri, 1995; Lantieri & Patti, 1996), Barışçı Çocuklar Çatışma Çözümü Programı (The Peaceful Kids Conflict Resolution Program; Sandy ve Boardman, 2000), Kişiler arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Interpersonal Cognitive Problem Solving; Shure ve Spivack, 1988), Avustralya'da geliştirilmiş olan Çatışma ile Başetme Programı (Dealing with Conflict; Bretherton, 1996) yaygın olarak kullanılan çatışma çözümü eğitim programlarından birkaçıdır. Literatürde yer alan çatışma çözümü eğitim programlarının hemen hepsinde öğrenciler, çatışmanın doğası ve sosyal ilişkilerin önemi konusunda bilgilendirilmekte; ardından öğrencilere aktif dinleme, uygun bir dille kendini ifade etme, empati kurma gibi etkili iletişim becerileri ve ortak faydaya odaklanma, sorunun çözümünde işbirliği yapma, birlikte çözüm yolları üretme gibi yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Çatışma çözümü eğitim programları, batı ülkelerinde 1980'li yılların başlarında yaygın olarak uygulanmaya başlamasına rağmen, bu programların amaçlarına ulaşip ulaşmadığı konusunda yapılan araştırmalar 1990'larda başlamıştır. Johnson, Johnson ve Dudley (1992), ilköğretim öğrencilerine 30 gün boyunca günde 30 dakika çatışma çözümü eğitimi verdikten sonra eğitimi alan ve almayan öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerini karşılaştırmışlardır. Eğitimden altı ay sonra, çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin, hipotetik çatışma durumlarında çatışmayı çözmek için karşıdakine boyun eğmeyi

ve öğretmene söylemeyi bu eğitimi almayan öğrencilere oranla çok daha az tercih ettikleri bulunmuştur. Yaratılmış bir çatışma (çatışma simülasyonu) durumunda ise bu eğitimi alan öğrencilerin duygularını ifade etme, nedensel açıklamalar yapma ve anlaşmaya varma gibi yapıcı çatışma çözme yollarını sıklıkla kullanırken, diğerlerinin hiç kullanmadığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, eğitimden sonra öğrencilerin çatışmalarının ciddiyetinin ve yıkıcılığının azaldığını kaydetmişlerdir. Çatışma çözümü eğitimi, öğretmenlere ve müdüre yansıyan çatışma sayısında ciddi bir düşüşe yol açmıştır.

Bir başka çalışmalarında (Johnson, Johnson, Dudley ve Açıkgöz, 1994) araştırmacılar, ilköğretim öğrencilerine altı hafta boyunca günde 30 dakikalık çatışma çözümü eğitimi vermişlerdir. Okulda yapılan dikkatli gözlemler sonucunda, eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözümü becerilerini kazandıkları; bu bilgi ve becerilerini sınıf arkadaşları ile yaşadıkları çatışmalara uyguladıkları saptanmıştır. Çatışma çözümü eğitiminden dört ay sonra bile öğrencilerin, öğrendiklerini yaşadıkları ciddi çatışmalarda kullandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler kendi çatışmalarını kendileri çözdüğünden, öğretmenlerin zaman ve enerjilerini alan disiplin problemleri de ortadan kalkmıştır.

Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmada (Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson, 1995), ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine iki ay süresince toplam dokuz saat çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Ön-test ve son-test ölçümleri, öğrencilerin çatışma durumunda verdikleri tepkilerin anlamlı bir biçimde değiştiğini göstermiştir. Araştırmacılar öğrencilerin bilgisayar kullanma sırası ile ilgili bir çatışma senaryosuna verdikleri tepkileri incelemişlerdir. Eğitim öncesinde öğrenciler sıklıkla öğretmene söyleme, emretme, yalvarma gibi yolları tercih ederken, eğitim sonrasında öğrencilerin çoğunun karşılıklı konuşarak anlaşma yolunu tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Johnson ve Johnson (1995) geliştirmiş oldukları çatışma çözümü programının amacına ulaşp ulaşmadığını 1988 ve 1994 yılları arasında yapmış oldukları yedi çalışma ile sınımlardır. Araştırmalarının bulguları, öğrencilerin, yapıcı çatışma çözme yollarını öğrendiklerini ve bu bilgileri yıl boyu unutmadıklarını, günlük yaşamda yaşadıkları çatışmalarda kullandıklarını, bu beceri ve bilgileri okul dışı ortamlara da taşıdıklarını göstermiştir.

Amerika'da, Çatışmayı Yaratıcı Bir Biçimde Çözme Programının uygulandığı okullarda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin % 64'ü sınıflarında şiddetin azaldığını, % 75'i de öğrenciler arasında işbirliğinin arttığını söylemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine yönelik daha olumlu duygular beslediklerini belirtmişlerdir (Metis, 1997; akt., Selfridge, 2004).

Araştırmalar, çatışma çözümü eğitimlerinin şiddet kullanımını azaltmasının yanı sıra doğrudan ya da dolaylı başka olumlu sonuçlarının da olduğunu göstermektedir. Üç yıl süren boylamsal bir çalışmada (Heydenberk, Heydenberk ve Perkins Bailey, 2003) çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışmaya karşı tutumlarının değiştiği ve ahlaki nedensellik (moral reasoning) yargılarının geliştiği görülmüştür. Kontrol grubunda ise böyle bir değişim gözlenmemiştir. Literatürde, çatışma çözümü eğitiminin okul başarısı üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çatışma çözümü programlarının kullanılmadığı durumlarda, çatışma, okuldan soğuma ve düşük notlara yol açarken (Johnson ve Johnson, 1996); çatışma çözümü eğitimi okula bağlanmayı artırmaktadır (Heydenberk ve Heydenberk, 1997, akt., Heydenberk, Heydenberk ve Perkins Bailey, 2003). Öğretmene, sınıf arkadaşlarına ve okula bağlanma ise okul başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Elias ve ark., 1997).

Ülkemizde de öğrencilerin okullarda yaşadıkları çatışmalarını sıklıkla şiddet kullanarak

çözdükleri yönünde bulgular olmasına karşın, çocuklara çatışmayı yapıcı bir biçimde ele alma ve çözmeyi öğretme ile ilgili görgül çalışmaların sayısı çok azdır. Bu çalışmalardan biri Uysal ve Temel (2006) tarafından, İzmir'de, bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmacılar, ülkemiz koşullarına uyarladıkları Şiddet Karşıtı Eğitim Programı'nı 42 kişilik bir sınıfa, beş hafta süreyle, haftada 80 dakika uygularken; kontrol grubuna ise eğitim vermemişlerdir. Çalışmada, Şiddet Karşıtı Eğitim Programının öğrencilerin çatışma çözme yöntemleri, şiddet eğilimleri ve şiddet davranışları üzerindeki etkisi sınımlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, verilen eğitimin, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığını, şiddet eğilimini ise azalttığını göstermiştir. Ancak eğitim, öğrencilerin şiddet davranışlarında bir fark yaratmamıştır.

Çoban (2002) ise Ankara'da bir özel ilköğretim okulunun 4. sınıfına devam etmekte olan 28 öğrenciye, her biri 45 dakika süren sekiz oturumda, kendi geliştirdiği çatışma çözümü eğitimini vermiştir. Eğitim öncesi, eğitim sonrası ve eğitimin bitmesinden altı ay sonra çocukların çatışma çözme stratejileri kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda çatışma çözümü eğitimi alan grubun çatışma çözme stratejilerinin, ön-testten son-teste anlamlı bir biçimde değiştiği ve bu etkinin 6 ay sonra alınan izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön-test ile son-test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özetle, şiddetin günlük yaşamın bir parçası olduğu günümüz toplumlarında okullarda uygulanan çatışma çözümü programları umut vericidir.

Okullarımızda yaşanan şiddeti önleyebilmek için çocuklarımıza gerekli sosyal becerileri kazandıracak, kültürümüze uygun eğitim programlarına duyulan ihtiyaç nedeniyle Akgün, Araz ve Karadağ (2006) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı geliştirilmiştir. Program oluşturulurken, Johnson ve Johnson (1995; 2004) tarafından geliştirilen

Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı'nın (Teaching Students To Be Peacemakers) kuramsal temelinden esinlenilmiştir. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitiminin içeriği ve kullanılan aktiviteler araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Programda çocuklara öncelikle kendi duygularının farkına varma ve anlama, yüz ifadeleri ve içinde bulunulan durum gibi ipuçlarını kullanarak başkalarının duygularını anlama, empati kurma, olaylara farklı açılardan bakabilme, iyi dinleme, öfke kontrolü gibi çatışma çözme eğitiminde gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca anlaşmazlığın doğası ve anlaşmazlık karşısında verilen üç tür tepki ve bunların sonuçları, ardından da aşağıdaki çatışma çözümü aşamaları öğretilmektedir: 1) Eğer kızgınsanız sakinleşmeye çalışın. 2) Karşınızdakine ne istediğinizi ve ne hissettiğinizi nedenleri ile anlatın. 3) Karşınızdaki kişiyi dinleyip anlamaya çalışın, olaya bir de onun açısından bakın. 4) Problemin ne olduğunu belirleyin. 5) Birlikte çözüm yolları üretin. 6) Birlikte en uygun çözümü seçin. Öğrencilere bu becerileri kazandırmak amacı ile öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler kullanılmakta ayrıca kalem-kağıt aktiviteleri, sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi farklı tekniklerden de yararlanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı'nı kullanarak ilköğretim öğrencilerine yapıcı çatışma çözme yollarını öğretmek ve bu eğitimin çocukların çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve maruz kaldıkları akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmada ele alınan davranım sorunları, saldırganlık eğilimini içermekle birlikte sosyal kurallara uymama, işbirliği yapmama ve ani duygu-durum değişikliklerini de kapsamaktadır. Salırganlık eğilimleri ve davranım sorunları, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerle belirlenmektedir. Akran istismarı da saldırganlığa ilişkin bir ölçümdür, ancak değerlendirme

öğrencinin perspektifinden, saldırganlığa ne derece maruz kaldığı konusunda yapılmaktadır. Hem öğrenciden hem öğretmenden ölçüm alınması, eğitim programını farklı bakış açılarıyla değerlendirme olanağı sağlaması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki hipotezler test edilmiştir: a) Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerileri artacaktır. b) Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık eğilimleri azalacaktır. c) Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin davranım sorunları azalacaktır. d) Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin maruz kaldıkları akran istismarı azalacaktır.

Yöntem

Örneklem

Araştırma, Mersin ilindeki bir ilköğretim okulunda 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çatışma çözümü eğitimi alacak sınıflar sabahçı sınıflar arasından, kontrol grubunu oluşturacak sınıflar ise öğleci sınıflar arasından kura ile belirlenmiştir. Ancak okulda yalnız iki tane 2. sınıf şubesi olduğundan sabahçı şube uygulama, öğleci şube ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Böylece her sınıf düzeyinde bir uygulama bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmaya 88 kız, 78 erkek olmak üzere toplam 166 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin büyük bölümü düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ve çok çocuklu (ortalama 4.2) ailelerden gelmektedir. Annelerin % 97'si ev hanımı, babaların ise % 65'i işçi, % 22'si küçük esnaf, % 5'i işsiz, % 4'ü çiftçi, % 4'ü ise memur ya da emeklidir. Babaların %11'i, annelerin ise % 35'i okuma yazma bilmemektedir. Babaların % 68'i, annelerin ise % 52'si ilkokul mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerden çatışma çözme becerilerine dair ölçüm alınmıştır. Ayrıca yalnızca 5. sınıflara akran istismarı ölçeği verilmiştir. Bu ölçek 11-16 yaş grubu için geliştirilmiş olduğundan alt sınıflara uygulanmamıştır. Öğretmenlerden ise

her çocuk için Öğretmen Kontrol Listesini, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Davranım Sorunu alt ölçeğini ve Program Değerlendirme Formu'nu doldurmaları istenmiştir.

Çatışma Senaryoları: Öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme yollarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve her biri farklı bir çatışma konusu içeren üç senaryo kullanılmıştır. Bu senaryolardan ilkinde, kantin sırasında yaşanan bir çatışma, ikincisinde farklı oyun tercihlerinden kaynaklanan bir çatışma, üçüncüsünde ise tek bir kitabın paylaşılması ile ilgili bir çatışma betimlenmiştir. Senaryoların sonunda, öğrencilere böyle bir durumla karşılaşmaları koşulunda ne yapacakları sorulmuştur. Çocukların verdiği yanıtlar içerik analizi kullanılarak kategorilendirilmiştir. Kantin sırası çatışmasına verilen yanıtlar şu şekilde sınıflandırılmıştır: Saldırgan tepki (döverim, bağırırım), bir yetişkine şikayet (öğretmene, kantinciye söylerim), boyun eğme (hiçbir şey yapmam, beklerim), ne istediğini söyleme (önümden çekilmesini söylerim), uygun açıklamalarla kendini ifade etme ya da birlikte çözüm yolu arama (ona sıra olduğunu ve sıraya girmesi gerektiğini anlatırım).

Farklı oyun tercihleri ve bir kitabın paylaşılması konulu çatışma senaryolarında ise şu kategoriler oluşturulmuştur: Saldırgan tepki (elinden çeker alırım), ben merkezci yaklaşım (benim istediğimi oynarız), bir yetişkine şikayet (öğretmene söylerim), boyun eğme (kitabı ona veririm), uzlaşmaya çalışma (önce ben okuyayım sonra sen oku derim), her iki tarafın da yararını gözetken adil çözüm önerileri sunma (kitabı ortaya koyup birlikte okuruz). Çocuğun, karşıdakinin ne düşündüğünü hesaba katmadan, kendi isteğini ön plana çıkardığı ifadeler ben merkezci yaklaşım kategorisinde değerlendirilmektedir. Adil çözüm önerileri üretme kategorisinden farklı olarak, uzlaşmaya çalışma kategorisinde ise çocuğun önceliği kendine verdiği ve bunun için karşısındakini ikna etmeye çalıştığı çözüm

önerileri yer almaktadır.

Çocukların, hem ön-testte hem de son-testte, her bir senaryo için verdiği yanıtların kategorilere ayrılması işlemi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı değerlendirmeler arası tutarlılık Cohen Kappa kullanılarak test edilmiştir. Kappa katsayıları yalnızca kantin sırası çatışmasının son-testi için .67'dir. Diğer Kappa katsayıları .72 ile .90 arasında değişmektedir. Kappa katsayılarının yüksek çıkması nedeniyle araştırmacıların birinin yaptığı kategorileme veri analizinde kullanılmıştır.

Daha sonra bu kategoriler puanlanmıştır. Kantin sırası çatışmasında ne istediğini söyleme kategorisine 1 puan, uygun açıklamalarla kendini ifade etme ya da birlikte çözüm yolu aramaya ise 2 puan verilmiştir. Diğer tüm kategoriler ise yapıcı çatışma çözümüne uygun içerikte olmadıkları için 0 puan almıştır. Farklı oyun tercihleri ve bir kitabın paylaşılması çatışma senaryolarında ise uzlaşmaya çalışmaya 1 puan, her iki tarafın da yararını gözetken adil çözüm önerilerine 2 puan, diğer kategorilere ise 0 puan verilmiştir. Her öğrenci için tüm senaryolardan aldıkları puanlar toplanarak 0 ile 6 arasında toplam bir puan elde edilmiştir.

Akran İstismarı Ölçeği: Öğrencilerin maruz kaldığı akran istismarı, Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Mynard ve Joseph'in (2000) akran istismarı ölçeği temel alınarak geliştirilen Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçekte çocuklardan sözü edilen davranışlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarını uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir (hiç bir zaman = 0, bir defa = 1, bir defadan fazla = 2). Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek akran istismarına işaret etmektedir. Beş faktörden oluşan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Korkutma/Sindirme için .73, Açık Saldırı için .72, Alay için .68, İlişkisel Saldırı için .72 ve Kişisel Eşyalara Saldırı için .67 olarak kaydedilmiştir. Ölçek 11-16 yaş grubu için geliştirildiğinden bu çalışmada yalnızca 5. sınıflara

uygulanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin bu araştırma örneklemini için elde edilen Cronbach alfa katsayıları .71 ile .81 arasındadır.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği: Öğrencilerin davranım sorunları, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasındaki Davranım Sorunu alt ölçeğini oluşturan 7 madde (8., 11., 12., 19., 23., 24. ve 25. maddeler) ile ölçülmüştür (Dereboy, Şener, Dereboy ve Sertcan, 1997; Dereboy, Şenol, Şener ve Dereboy, 2006). Davranım Sorunu alt ölçeği “diğer çocukları rahatsız eder”, “oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır”, “sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz” gibi maddeler içermektedir. Bu alt ölçekten alınacak puan, 7 ile 24 arasında değişmektedir. Araştırmacılar, Davranım Sorunu alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .81 olarak kaydetmişlerdir. Davranım Sorunu alt ölçeğinin bu araştırma örneklemini için Cronbach alfa güvenilirliği ön-testte .92, son-testte .90'dır.

Öğretmen Kontrol Listesi: Öğrencilerin akranlarına karşı saldırganlık eğilimleri, Dodge ve Coie (1987) tarafından geliştirilen Öğretmen Kontrol Listesi ile ölçülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri saldırgan eğilimleri açısından değerlendirmeleri için hazırlanmış olan ölçek, “Bu çocuk, bir kavgada her zaman diğer çocukları suçlar ve kavgayı onların başlattığını düşünür.” ve “Bu çocuk, istediğini elde etmek için diğerlerini tehdit eder ya da zorbalık yapar.” gibi maddeler içermektedir. Öğretmen Kontrol Listesi, beş dereceli Likert tipi bir ölçektir (Hiçbir zaman = 0, Her zaman = 4). Ölçekten alınacak puanlar 0-24 arasındadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .90 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada Öğretmen Kontrol Listesi, psikoloji alanından ve ileri düzeyde İngilizce bilen üç yargıcı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra bu üç yargıcının her maddeyi en doğru şekilde yansıtan ifadeleri seçmeleriyle son şekli oluşturulmuştur. Ölçek, ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek için iki sınıf öğretmenine okutulmuş; anlaşılır olduğu yönünde geribildirim alınmıştır. Altı maddelik Öğretmen

Kontrol Listesine faktör analizi uygulanmış ve Kaiser normalleştirilmesine göre öz değeri (eigenvalues) 1.00'in üzerinde olan faktörler yoruma esas alınmıştır. Faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapının, varyansın % 70'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .78 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin araştırma örneklemini için iç geçerliği gerek ön-testte (Cronbach's alfa = .91), gerekse son-testte (Cronbach's alfa = .94) oldukça yüksek bulunmuştur. Öğretmen Kontrol Listesi puanları ve Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Davranım Sorunu alt ölçeği arasında oldukça yüksek korelasyonlar bulunmuştur; ön-test için $r = .78$, son-test için $r = .71$.

Program Değerlendirme Formu: Son-test aşamasında, uygulama grubu öğretmenlerine programı değerlendirmeleri için yapılandırılmış bir soru formu verilmiştir. Öğretmenlere, bu eğitim süresince öğrencilerinde genel olarak olumlu yönde davranış değişikliği olup olmadığı, öğrencilerin anlaşmazlıklarını çözerken bu eğitim kapsamında öğretilen çatışma çözme yollarını kullanıp kullanmadığı gibi sorular sorulmuştur. Ayrıca programla ilgili düşüncelerini de belirtmeleri istenmiştir.

İşlem

Öncelikle çatışma çözümü eğitimini verecek olan 11 psikoloji 4. sınıf öğrencisine haftada dört saat olmak üzere toplam 40 saat, çatışma ve çatışma çözümü konusunda kuramsal ve pratik bilgiler verilmiş; Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programına ilişkin uygulamalar yaptırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alındıktan sonra, uygulamanın yapılacağı okulun müdürü ve rehber öğretmeni, çatışma çözümü eğitimi ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Rehber öğretmen, okul ve araştırmacılar arasındaki koordinasyonu sağlamıştır. 2005–2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminin başında, kura yoluyla uygulama ve kontrol gruplarını oluşturacak sınıflar

belirlendikten sonra, hem uygulama hem de kontrol grubundan yukarıda bahsedilen veri toplama araçlarını kullanarak ön-test ölçümleri alınmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar ölçekleri kendileri doldurmuştur; ikinci sınıflara senaryolar ve senaryolarla ilgili sorular bireysel olarak araştırmacılar tarafından okunmuş ve yanıtları araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Uygulama grubuna haftada iki gün 40'ar dakikalık oturumlar şeklinde, 10 hafta süreyle çatışma çözümü eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitimler, uygulama grubu olarak seçilen sınıflardaki öğrencilerin tümüne sınıf ortamında verildiğinden, ikinci sınıf öğrencileri eğitimi 33 kişilik; üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar ise 16-19 kişilik gruplar halinde almışlardır. Düzenlenen seminerlerde, uygulama grubunun sınıf öğretmenleri, çatışma çözümü eğitimi ve çocuklarla yapılan çalışmalar konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlere arabuluculuk süreci ve çocukların yaşadığı çatışmalarda bir arabulucu olarak neler yapmaları gerektiği anlatılmıştır. Toplam 20 oturumluk çatışma çözümü eğitiminin sonunda, hem uygulama hem de kontrol grubundan ölçümler tekrar alınmıştır.

Bulgular

Uygulama ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmada denekler uygulama ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmamış, mevcut sınıflar kullanılmıştır. Bu nedenle uygulama ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ön-test ölçümlerine bağımsız gruplar için *t*-test uygulanmıştır. *T*-test sonuçları uygulama ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-testten aldıkları çatışma çözme beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($t(164) = .38, p > .05$); Öğretmen Kontrol Listesi ($t(149) = 5.14, p < .01$) ve Conners Davranım Sorunları alt ölçeği ($t(164) = 3.93, p <$

.01) puanları arasında ise anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerilerini, saldırganlık eğilimlerini ve davranım sorunlarını etkileyip etkilemediğini incelemek amacı ile verilere iki tür analiz uygulanmıştır. İlk olarak, eğitimin uygulama grubu üzerindeki etkilerini görebilmek için 2 (uygulama-kontrol grubu) X 4 (sınıf) X 2 (ön test-son test) faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi kullanılmıştır. Uygulama ve kontrol gruplarının Öğretmen Kontrol Listesi ve Conners Davranım Sorunları ön-test puanları arasında anlamlı farklar olması nedeniyle bu ölçümler için ikinci bir analiz yapılmıştır. Grupların son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ön-test puanları kontrol edilerek kovaryans analizi ile test edilmiştir.

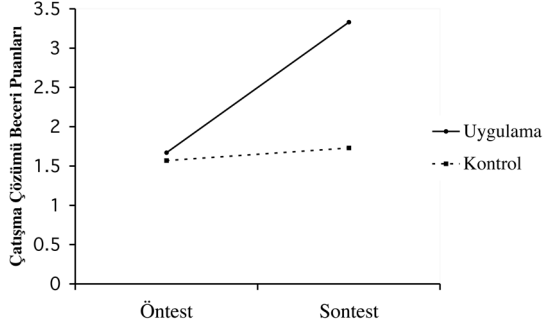
Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları ön-test son-test ve uygulama-kontrol grubu ortak etkisinin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{1,158} = 44.52, p < .01, \eta^2 = .22$). Bu ortak etkiyi açıklamak için uygulama ve kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldıkları çatışma çözme becerileri puanları, Tukey testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerileri puanlarının ön-testten (1.56) son-testte (3.18) anlamlı bir biçimde yükseldiğini ($q_{2,83} = .40, p < .01$), kontrol grubunun ise çatışma çözme becerileri puanlarında ön-test (1.49) ve son-test (1.69) arasında anlamlı bir fark olmadığını ($q_{2,79} = .41, p > .05$) göstermiştir. Ayrıca uygulama ve kontrol gruplarının ön-test puanları (1.56 ve 1.49) arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($q_{2,164} = .39, p > .05$), uygulama grubunun son-test puanlarının (3.18) kontrol grubundan (1.69) anlamlı biçimde yüksek olduğu ($q_{2,164} = .39, p < .01$) bulunmuştur (bkz. Şekil 1).

Tablo 1

Uygulama ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Ölçümlerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Ölçümler	Sınıf	n	Ön-test		Son-test		
				Ort.	S	Ort.	S	
Uygulama Grubu	Çatışma	2	33	1.15	1.20	2.55	1.44	
		3	19	1.47	1.12	3.16	.96	
		4	16	1.81	.98	3.69	1.01	
		5	17	2.24	1.20	3.94	1.20	
		Toplam	85	1.56	1.20	3.18**	1.33	
	Öğretmen	2	33	6.45	7.18	4.06**	6.28	
		Kontrol Listesi	3	19	7.00	5.90	7.11	6.48
			4	16	5.75	3.26	2.50**	1.67
			5	17	6.88	2.85	4.47*	1.18
		Toplam	85	6.53	5.54	4.53	5.21	
	Connors	2	33	11.03	5.93	10.79	4.92	
		3	19	14.26	5.41	14.05	5.74	
		4	16	11.81	2.99	9.25**	1.95	
		5	17	12.53	2.43	10.59**	2.69	
		Toplam	85	12.20	4.90	11.19	4.59	
Kontrol Grubu	Çatışma	2	31	1.19	1.20	1.52	1.26	
		3	15	1.73	1.44	1.53	1.73	
		4	18	1.33	1.14	1.33	1.03	
		5	17	2.00	1.12	2.53	1.28	
		Toplam	81	1.49	1.24	1.69	1.37	
	Öğretmen	2	31	2.13	3.92	1.84	3.78	
		Kontrol Listesi	3	15	4.87	4.55	2.87*	6.37
			4	18	2.61	3.11	1.06	2.73
			5	17	2.18	3.15	1.82	3.91
		Toplam	81	2.75	3.81	1.85	4.17	
	Connors	2	31	8.74	3.22	8.19	2.76	
		3	15	12.40	5.29	9.87**	2.97	
		4	18	8.44	2.85	8.44	3.12	
		5	17	9.12	4.70	7.65	.86	
		Toplam	81	9.43	4.13	8.44	4.01	

* $p < .05$ ** $p < .01$



Şekil 1. Uygulama-Kontrol Grubu ve Ön-Test ve Son-Test Ölçümlerinin Çatışma Çözümü Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları ön-test son-test, uygulama-kontrol grubu ve sınıf üçlü ortak etkisinin Öğretmen Kontrol Listesi ($F_{3,158} = 3.14, p < .05, \eta^2 = .06$) üzerinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu ortak etkinin doğasını araştırmak amacı ile gerek uygulama gerekse kontrol grubunda bulunan 2., 3., 4. ve 5. sınıfların ön-test ve son-test puanları Tukey testi ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, uygulama grubu ikinci sınıf öğrencilerinin Öğretmen Kontrol Listesi'nden aldıkları puanların ön-testten (6.45) son-teste (4.06) anlamlı bir biçimde düştüğünü ($q_{2,31} = 1.66, p < .01$), kontrol grubu ikinci sınıf öğrencilerinin ise ön-test (2.13) son-test (1.84) puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($q_{2,29} = 1.27, p > .05$) göstermiştir. Benzer olarak, dördüncü sınıf uygulama grubundaki öğrencilerin Öğretmen Kontrol Listesinden aldıkları puanların ön-testten (5.75) son-teste (2.50) anlamlı bir biçimde düştüğü ($q_{2,14} = 2.58, p < .01$), kontrol grubundaki öğrencilerin ise ön-test (2.61) ile son-test (1.06) puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($q_{2,16} = 1.73, p > .05$) bulunmuştur. Uygulama grubundaki beşinci sınıf öğrencilerinin son-testte Öğretmen Kontrol Listesinden aldığı puanlar (4.47), ön-testte aldıkları puanlardan (6.88) anlamlı biçimde düşüken ($q_{2,15} = 1.79, p < .05$); kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test (2.18) ile son-test (1.82) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur

($q_{2,15} = 1.79, p > .05$). Diğer sınıflardan farklı olarak üçüncü sınıflarlarda uygulama grubunun ön-test (7.00) ile son-test (7.11) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($q_{2,17} = 1.67, p > .05$), kontrol grubu üçüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmen Kontrol Listesinden aldıkları puanlar ön-testten (4.87) son-teste (2.87) anlamlı biçimde düşmüştür ($q_{2,13} = 1.93, p < .05$). Özet olarak, uygulama grubunda bulunan 2., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Öğretmen Kontrol Listesinden aldıkları puanlar anlamlı bir biçimde düşerken, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak üçüncü sınıflarda durum farklıdır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Öğretmen Kontrol Listesinden aldıkları puanların ön-testten son-teste anlamlı biçimde düştüğü, uygulama grubundaki öğrencilerin puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Ön-test ölçümlerini kontrol ederek sınıf bazında Öğretmen Kontrol Listesi son-test ölçümlerini karşılaştırmak amacı ile yapılan kovaryans analizi sonuçları, 2. sınıf uygulama ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{1,61} = 4.14, p < .05, \eta^2 = .06$). Uygulama grubunun son-test saldırganlık eğilimi ortalamaları (2.38) kontrol grubundan (3.63) daha düşüktür. ANCOVA sonuçları, 3., 4. ve 5. sınıflarda uygulama ve kontrol gruplarının Öğretmen Kontrol Listesi düzeltilmiş son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları ön test-son test, uygulama-kontrol grubu ve sınıf üçlü ortak etkisinin, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Davranım Sorunu alt ölçeği ($F_{3,158} = 3.32, p < .05, \eta^2 = .06$) üzerinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Davranım Sorunu alt ölçeğinden aldıkları puanlar, Tukey testi ile sınıf bazında karşılaştırılmıştır. Gerek uygulama (11.03 ve 10.79) gerekse kontrol grubundaki (8.74 ve

8.19) 2. sınıf öğrencilerinin ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($q_{2,31} = 1.15$ ve $q_{2,29} = 1.19$, $p > .05$). Uygulama grubu 3. sınıf öğrencilerinin Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Davranım Sorunu alt ölçeğinden aldıkları puanların ön-testten (14.26) son-testte (14.05) değişmediği ($q_{2,17} = 1.56$, $p > .05$), ancak kontrol grubu 3. sınıf öğrencilerinin bu ölçekten aldıkları puanların ön-testten (12.40) son-testte (9.87) anlamlı bir biçimde düştüğü bulunmuştur ($q_{2,13} = 2.52$, $p < .01$).

Uygulama grubu 4. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların ön-testten (11.81) son-testte (9.25) anlamlı bir biçimde düştüğü ($q_{2,14} = 2.41$, $p < .01$), kontrol grubunun ise ön-test (8.44) ve son-test (8.44) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($q_{2,16} = 1.72$, $p > .05$) bulunmuştur. Benzer olarak, uygulama grubunda bulunan beşinci sınıf öğrencilerinin son-testte (10.59) aldıkları puanların ön-testte (12.53) aldıkları puanlardan anlamlı biçimde daha düşük olduğu bulunurken ($q_{2,15} = 1.66$, $p < .01$), kontrol grubunun ön-test (9.12) ile son-test (7.65) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($q_{2,15} = 1.66$, $p > .05$). Özetle, uygulama grubu 2. ve 3. sınıflarının ön-test ve son-testte Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Davranım Sorunu alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamazken, uygulama grubu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların ön-testten son-testte anlamlı bir biçimde düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubu 2., 4. ve 5. sınıfların ön-test ve son-testte bu ölçekten aldıkları puanlar farklılık göstermezken, 3. sınıfların bu ölçekten aldığı puanlar son-testte anlamlı bir biçimde düşmüştür.

Connors Davranım Sorunları alt ölçeği ön-test puanları kontrol edilerek yapılan düzeltilmiş son-test ortalamalarının sınıf bazında karşılaştırıldığı kovaryans analizi sonuçlarına göre, 2. ve 4. sınıflarda bir fark bulunamazken 3. ve 5. sınıfların davranım sorunu ölçeğinden aldıkları son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($F_{1,31} =$

5.63, $p < .05$ ve $F_{1,31} = 10.53$, $p < .01$, sırasıyla). Gerek 3. gerekse 5. sınıflarda kontrol grubu son-test puanları uygulama grubundan daha düşüktür.

Çatışma çözümü eğitiminin akran zorbalığını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacı ile 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen akran zorbalığı ölçümlerine 2 (uygulama-kontrol grubu) X 2 (ön test-son test) faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları uygulama-kontrol grubu ile ön test-son test ortak etkisinin Korkutma/Sindirme, Alay ve Kişisel Eşyalara Saldırı faktörleri için anlamsız; Açık Saldırı ($F_{1,32} = 5.76$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$) ve İlişkisel Saldırı ($F_{1,32} = 5.85$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$) faktörleri için ise anlamlı olduğunu göstermiştir. İkili karşılaştırmalar, uygulama grubu 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları açık saldırı düzeyinin ön-testten (5.18) son-testte (3.88) anlamlı bir biçimde azaldığını ($q_{2,15} = 1.37$, $p < .01$), ancak kontrol grubunun maruz kaldığı açık saldırının ön-testten (1.00) son-testte (1.29) değişmediğini göstermiştir ($q_{2,15} = .99$, $p > .05$).

Bulgular, gerek uygulama grubunun (3.06 ve 2.35) gerekse kontrol grubunun (1.00 ve 1.88) maruz kaldığı ilişkisel saldırganlık miktarının, ön-test ile son-test arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Ancak ön-testte uygulama grubunun maruz kaldığı ilişkisel saldırının (3.06) kontrol grubundan (1.00) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ($q_{2,15} = 1.36$, $p < .01$), son-testte (2.35 ve 1.88) ise bu iki grup arasındaki farkın ortadan kalktığı bulunmuştur ($q_{2,15} = .99$, $p > .05$). Akran istismarı ön-test ölçümleri kontrol edilerek yapılan kovaryans analizi sonuçları, uygulama ve kontrol grubu düzeltilmiş son-test puanları arasında hiçbir alt test için anlamlı farklar bulunmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin çatışma senaryolarına verdikleri yanıtların, ön-testten son-testte değişip değişmediğini saptamak için her bir çatışma

Tablo 2

Uygulama ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test ve Son-testte Kantin Sırası Çatışma Senaryosuna Verdikleri Tepkilerin Yüzdeleri

Tepkiler	Kantin Sırası Çatışma Senaryosu			
	Uygulama		Kontrol	
	Ön	Son	Ön	Son
Saldırgan tepki	21.2	3.5**	14.8	17.3
Yetişkine şikayet	9.4	3.5	8.6	4.9
Boyun eğme	16.5	12.9	22.2	22.2
Ne istediğini söyleme	48.2	62.4	48.1	50.6
Uygun açıklamalarla kendini ifade etme	4.7	16.5*	4.9	4.9
Belirsiz	0	1.2	1.2	0

* $p < .05$ ** $p < .01$

çözümü stratejisini kullanan öğrencilerin yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı z-oran testi ile sınanmıştır. Bulgular, uygulama grubundaki öğrencilerin kantin sırası çatışma senaryosuna saldırgan tepkiler verme oranının anlamlı bir biçimde düştüğünü, uygun açıklamalarla kendini ifade etme ya da birlikte çözüm yolu arama oranının ise yükseldiğini göstermiştir. Kontrol grubunun ön-test ile son-test tepkileri arasında

anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 2). Uygulama grubu son-test ölçümlerinde, farklı oyun tercihleri ve kitap paylaşımı senaryolarına saldırgan tepkiler veren ve boyun eğen öğrencilerin oranı anlamlı bir biçimde düşerken; uzlaşmaya çalışan ve iki tarafın da yararını gözetken, adaletli çözüm önerilerinde bulunan öğrencilerin oranı yükselmiştir. Kontrol grubunun yanıtlarında ise anlamlı bir değişim bulunmamıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Uygulama ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test ve Son-testte Farklı Oyun Tercihleri ve Kitap Paylaşımı Çatışma Senaryolarına Verdikleri Tepkilerin Yüzdeleri

Tepkiler	Farklı Oyun Tercihleri				Kitap Paylaşımı			
	Uygulama		Kontrol		Uygulama		Kontrol	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Saldırgan tepki	7.1	0**	2.5	2.5	2.4	0	3.7	2.5
Ben merkezci tepki	17.6	9.4	13.6	11.1	16.5	4.7**	18.5	11.1
Yetişkine şikayet	1.2	0	1.2	0	8.2	4.7	7.4	3.7
Boyun eğme	40	9.4**	51.9	40.7	32.9	5.9**	35.8	40.7
Uzlaşmaya çalışma	27.1	57.6**	19.8	35.8	31.8	52.9**	29.6	37
Adil çözüm üretme	2.4	21.2**	7.4	6.2	7.1	30.6**	2.5	3.7
Belirsiz	4.7	2.4	3.7	3.7	1.2	1.2	2.5	1.2

** $p < .01$

Tartışma

Bu çalışma, araştırmacılar tarafından geliştirilen Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları, çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin artacağı hipotezini desteklemiştir. Çatışma çözümü eğitimi sonrasında uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise çatışma çözme becerilerinde anlamlı bir değişme olmadığı bulunmuştur. Ayrıca kategorik veriler çatışma çözümü eğitimi alan öğrenciler arasında yapıcı çatışma çözme yollarının tercih edilme oranının arttığını; yıkıcı ya da boyun eğici çatışma çözme yollarının tercih edilme oranının ise düştüğünü göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinde ise anlamlı bir değişme gözlenmemiştir. Bu bulgular, Johnson ve Johnson (2001) tarafından yapılan bir dizi araştırma bulgusu ile tutarlıdır. Araştırmacılar yaptıkları on yedi çalışmada da çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme stratejilerini artırırken, yıkıcı stratejilerin kullanımını azalttığını bulmuşlardır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da (Çoban, 2002; Uysal, 2006), çatışma çözümü eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini artırdığı bulunmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın bulguları da, çatışma çözümü eğitiminin çocuklara yapıcı çatışma çözme yollarını öğretmede başarılı olduğunu göstermektedir.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programının öğrencilere çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğreteceği, böylece öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalacağı beklenmiştir. Bulgular, çatışma çözümü eğitimi alan 2., 4., ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinde azalma olduğunu, kontrol grubunda ise bir fark olmadığını

göstermektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin son-testte daha fazla düşmemesi, ön-testte zaten düşük puan almalarından kaynaklanan "taban etkisi" ile de açıklanabilir. Ancak uygulama grubundaki düşüş kayda değerdir.

Benzer olarak, literatürdeki diğer çalışmalarda da öğretmenler çatışma çözümü eğitimi sonrasında öğrencilerin çatışmalarının yıkıcılığının (Johnson ve Johnson, 1995) ve sınıflarında yaşanan şiddetin azaldığını (Metis, 1997; akt., Selfridge, 2004) belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmalarda, çatışma çözümü eğitiminin saldırgan davranışlar ve şiddet üzerindeki etkisine ilişkin veriler, öğretmenlerin program ve öğrencilerin davranışları hakkındaki genel değerlendirmelerine (öğretmene yansıyan çatışma sayısı, sınıfta yaşanan şiddetin oranı vb.) temellendirilmiştir. Literatürdeki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, her öğrenci, Öğretmen Kontrol Listesi aracılığıyla, eğitim öncesi ve sonrasındaki saldırganlık eğilimleri açısından değerlendirilmiştir.

Diğer sınıflardan farklı olarak, uygulama grubu 3. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinde bir fark bulunamazken, kontrol grubundakilerin saldırganlık eğilimlerinin anlamlı biçimde düşmesi ilginç bir bulgudur. Uygulama grubu 3. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri artmasına rağmen, saldırganlık eğilimlerinde bir değişiklik olmamıştır. Bu bulgu, verilen eğitimin, 3. sınıf öğrencilerine çatışma çözme becerilerini bilişsel olarak kazandırdığı ama davranışa dönüştürme konusunda etkili olmadığını göstermektedir. Kontrol grubunda bulunan 3. sınıf öğrencilerinin ise çatışma çözme becerilerinde artış görülmemesine rağmen saldırganlık eğilimlerinin düşmesinin nedeni, doğal bir değişim olabileceği gibi öğretmenin değerlendirilme kaygısı da olabilir.

Kovaryans analizi ise son-testte yalnızca 2. sınıf uygulama grubunun saldırganlık eğilimlerinin kontrol grubundan daha düşük olduğunu, diğer

sınıflarda ise uygulama grubu öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubundan daha düşük olmadığını göstermiştir. İlköğretim 2. sınıf uygulama grubu öğrencilerinin, aldıkları eğitimle saldırganlık eğilimlerinin azaldığı ve kontrol grubunun altına düştüğü gözlenmiştir. Diğer sınıflar için ise durum biraz farklıdır, 4. ve 5. sınıfların saldırganlık eğilimleri azalmıştır ancak kontrol grubundan daha düşük düzeye gelememiştir.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programının öğrencilerin davranım sorunlarını da azaltması beklenmiştir. Çatışma çözümü eğitiminin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin davranım sorunları üzerinde bir değişim yaratamadığı, ancak 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin davranım sorunlarını azalttığı yolunda bulgular elde edilmiştir. Bunun nedeni, programın, alt sınıflardaki öğrencilerin davranım sorunlarını azaltmada yeterince etkili olamaması ya da daha küçük yaşlardaki çocukların, öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmek için daha uzun soluklu bir eğitime ihtiyaç duymaları olabilir.

Ön-testte kontrol grubunda bulunan 2., 4. ve 5. sınıfların saldırganlık eğilimlerinin ve davranım problemlerinin uygulama grubuna oranla daha düşük olması, uygulama ve kontrol gruplarının başlangıçta bu açılarından farklı olduğunu göstermektedir. Ancak, bu bulguların öğretmen değerlendirmelerine dayanması nedeniyle değerlendirmeci yanlılığı da söz konusu olabilir. Kontrol grubu öğretmenlerinden farklı olarak uygulama grubu öğretmenleri, öğrencilerine bir eğitim verileceğini öğrenmişlerdir. Bu bilgi, öğretmenlerin değerlendirilme kaygılarını azaltmış ve ölçekleri daha dikkatli doldurmalarına yol açmış olabilir.

Çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini artıracığı, şiddet içeren davranışlarını azaltacağı ve dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı akran istismarının azalacağı beklenmiştir. Beklentimize uygun olarak,

bulgular, uygulama grubu 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları açık saldırının eğitimden sonra anlamlı bir biçimde düştüğünü göstermiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin maruz kaldığı ilişkisel saldırı ise anlamlı bir fark yaratacak kadar düşmemiştir. Ancak ön-testte uygulama grubunun maruz kaldığı ilişkisel saldırı, kontrol grubuna oranla daha yüksekken son-testte bu fark ortadan kalkmıştır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı sonrasında, açık saldırıya maruz kalma oranlarının düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, herhangi bir anlaşmazlık durumunda öğrencilerin şiddete boyun eğmeyerek, şiddet kullanan çocukların bu davranışlarını pekiştirmemelerinden; fiziksel şiddete başvuran çocukların ise yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Çatışma çözme eğitimi, uygulama grubunun maruz kaldığı akran istismarını kısmen azaltmakla birlikte kontrol grubunun altına düşürememiştir.

Yüksek saldırganlık eğilimi olan çocukların, yalnızca onlar için hazırlanmış programlara oranla diğer çocuklarla birlikte alacakları çatışma çözümü eğitim programlarından daha çok yararlanacakları söylenebilir. Çünkü bazı araştırmacılar (Dusenbury, Falko, Lake, Brannigan ve Bosworth, 1997), saldırgan eğilimi olan çocukları ne amaçla olursa olsun diğerlerinden ayırıp ayrı bir gruba koymanın şiddeti azaltmayacağını, aksine artıracığını savunmaktadır.

Çatışma çözümü eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda vermeye başlanması, ileriki yıllarda yaşanabilecek şiddeti de azaltacaktır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul öncesi çocukların bile bu eğitimden yararlanabildiğini göstermektedir (Arcaro-McPhee, Dopler ve Harkins, 2002; Sandy ve Boardman, 2000; Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle ve Wahl, 2000). Ayrıca bazı araştırmacılar (Clayton, Ballif-Spanvill ve Hunsaker, 2001), şiddeti önlemek için hazırlanmış eğitim programlarının ilköğretim çağında uygulanmasının

gerekliliğini vurgulamakta ve bunun için üç neden göstermektedir: 1) Şiddeti önlemek için geliştirilmiş programların öğretmeyi hedeflediği kişisel ve sosyal beceriler, ilköğretim çağında şekillenmektedir. Bu nedenle, bu tür beceriler gelişim aşamasında öğretilmelidir. 2) Saldırgan davranışlar, genellikle erken yaşta başlamakta ve zamanla kalıcı hale gelmektedir. Bu nedenle erken müdahale önemlidir. 3) Yetişkinlerin çocuklar üzerindeki etkisi, ergenlik döneminde azalmakta ve ergen daha çok akran grubundan etkilenmektedir. Çatışma çözümü eğitimlerinin ilköğretimde verilmeye başlanması ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretimde yaşanan şiddetin de önüne geçilmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada, bir okulun yalnızca dört sınıfa eğitim verilebilmiştir. Uygulama ve kontrol gruplarının etkileşimlerini engellemek için uygulama grubu sabahçı sınıflar arasından, kontrol grubu ise öğleci sınıflar arasından seçilmiştir. Ancak sınıflar sabahçı ve öğleciler tarafından ortak kullanıldığından, tüm hafta ya da eğitim boyunca sınıfta asılı kalması planlanan bazı görsel materyallerin yalnızca eğitim oturumları sırasında asılması ve sonra kaldırılması gerekmiştir. Okuldaki tüm sınıflara verilecek bir çatışma çözümü eğitiminin bu tür engelleri ortadan kaldıracığı ve eğitimin etkisini artıracığı düşünülmektedir. Çatışma çözümü eğitiminin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi ve öğretmenler tarafından gerçek çatışmalara uygulanması, eğitimin etkisini artırabilir. Ayrıca, okulda öğrencilere çatışma çözümü eğitimi verilirken, ailelere hem çocukları ile yaşadıkları çatışmaları yapıcı yollarla nasıl çözecekleri hem de çocuklarının akranları ya da kardeşleri ile yaşadıkları çatışmalarda nasıl davranmaları gerektiği konularını kapsayan bir çatışma çözümü eğitimi verilmesi, bu eğitimin eksik kalan aile ayağını tamamlayacaktır.

Program değerlendirme formu aracılığıyla öğretmenlerden toplanan veriler de araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Uygulama

grubundaki tüm öğretmenler, çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerinde olumlu yönde davranış değişikliği oluşturduğunu ve öğrencilerinin çatışmalarını çözerken bu eğitim kapsamında öğretilen yapıcı çatışma çözme yollarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, eğitim programı sayesinde en yaramaz öğrencisinin kendini sorguladığını ve davranışlarını düzeltmeye çalıştığını kaydetmiştir. Bir başkası, öğrencilerinin hatalarını daha kolay kabul ettiklerini, şikayet oranında oldukça azalma olduğunu ve birbirlerine daha çok yardım ettiklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada, genel olarak, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı'nın 2.5 ay gibi kısa bir sürede bile öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığı, saldırganlık eğilimleri, davranım sorunları ve maruz kalınan akran istismarını ise azalttığı yolunda bulgular elde edilmiştir. Eğitim sistemimiz son derece yarışmacı olduğundan, daha çok öğrencilerin akademik becerilerine odaklanılmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için hazırlanmış çağdaş eğitim programları bilinmemekte; hala öğüt vermek, hakemlik yapmak ya da cezalandırmak gibi, çocuklara çatışmalarını yapıcı yollarla çözme becerilerini yeterince kazandıramayan geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Oysa en temel ihtiyaçlardan biri olan güvenlik ihtiyacının karşılanmadığı bir ortamda, akademik verimliliğin sağlanması pek mümkün görünmemektedir. Bugün gelinen noktada, okullarda yaşanan şiddetin azaltılması, güvenli bir ortamın sağlanabilmesi için öğrencilere çatışmalarını şiddet kullanmadan, yapıcı yollarla çözmeyi öğretecek çağdaş eğitim programlarının tıpkı diğer dersler gibi müfredatın bir parçası olarak verilmesi gerekmektedir. Böylece barış kültürüne sahip bireylerden oluşan barışçı toplumlar yaratmak mümkün olacaktır.

Kaynaklar

Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2006). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz. *Yayınlanmamış Eğitim Programı*.

- Arcaro-McPhee, R., Dopler, E. E. ve Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 19-25.
- Beland, K. R. (1996). A school wide approach to violence prevention. R. L. Hampton, P. Jenkins ve T. P. Gullotta (Ed.), *Preventing violence in America* içinde (209-231). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bodine, R. J. ve Crawford, D. K. (1998). *The handbook of conflict resolution education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bretherton, D. (1996). Nonviolent conflict resolution in children. *Peabody Journal of Education*, 71, 111-127.
- Clayton, C. J., Ballif-Spanvill, B. ve Hunsaker, M. D. (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict resolution, and peace programs or elementary school children. *Applied and Preventive Psychology*, 10, 1-35.
- Coleman, P.T. ve Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict resolution across the lifespan: The work of the ICCCR. *Theory into Practice*, 43, 31-38.
- Collins, K., McAlleavy, G. ve Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- Çoban, R. (2002). *The effect of conflict resolution training program on elementary school students' conflict resolution strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Davidson, J. ve Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43, 6-13.
- Dereboy, Ç., Şener, Ş., Dereboy, F. ve Sertcan, Y. (1997). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-2. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4, 10-18.
- Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş. ve Dereboy, F. (2006). Connors kısa form öğretmen ve anababa ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17, 1-12.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.
- Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition. M. Deutsch ve P. T. Coleman (Ed.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* içinde (21-40). San Francisco: Jossey Bass.
- Deutsch, M. (2001). Cooperation and conflict resolution: Implications for consulting Psychology. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 76-81.
- Deveci, S. E. ve Açık, Y. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları II*. 01 Temmuz 2005, <http://www.dicle.edu.tr/~halks/icindekiler%2010htm>.
- Dodge, K. A. ve Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dusenbury, L., Falko, M., Lake, A., Brannigan, R. ve Bosworth, K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs. *Journal of School Health*, 67, 409-414.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. Ve diğer. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Furlong, M. J. ve Morrison, G. M. (1994). School violence and safety in perspective. *School Psychology Review*, 23, 139-150.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harpercollins.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 47-61.
- Heydenberk, W. R., Heydenberk, R. A. ve Perkins Bailey, S. (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 27-45.
- Howard, K. A., Flora, J. ve Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1, 417-438.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (2001). Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, April 10-14, Seattle – WA.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.

- Johnson, D. W., Johnson, R. ve Dudley, B. (1992). Effects on peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10, 89-99.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B. ve Açıkgöz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134, 803-817.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B. ve Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135, 673-686.
- Jonson-Reid, M. (1998). Youth violence and exposure to violence in childhood: An ecological review. *Aggressive and Violent Behavior*, 3, 159-179.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-13.
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution more than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glencoe, IL: Scott Foresman Company.
- Lantieri, L. (1995). Waging peace in our schools. *Phi Delta Kappan*, 76, 1-5.
- Lantieri, L. ve Patti, J. (1996). The road to peace in our schools. *Educational Leadership*, 54, 28-31.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.
- Pişkin, M. (2003). *Okullarımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri. Pegem A Yayıncılık.
- Rigby, K. ve Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. ve Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent schoolchildren, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Sandy, S. V. ve Cochran, K.M. (2000). The development of conflict resolution skills in children. M. Deutsch ve P. T. Coleman (Ed.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* içinde (316-342). San Francisco: Jossey Bass.
- Sandy, S. V. ve Boardman, S. K. (2000). The Peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- Schrumpf, F., Crawford, D. ve Bodine, R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign, III: Research Press.
- Selfridge, J. (2004). The resolving conflict creatively program: How we know it works. *Theory into Practice*, 43, 59-67.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. R. H. Price ve E. L. Cowen (Ed.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington DC: American Psychological Association.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. ve Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71, 772-784.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 45-61.
- Türnüklü, A., Öztürk, N. ve Şahin, İ. (2002). *İlköğretim okullarında, öğrencilerin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin çatışma çözüm stratejilerinin incelenmesi*. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı, 120-121. ODTÜ, Ankara
- Uysal, A. ve Temel, A. B. (2006). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözüm, şiddete eğilim ve şiddet davranışlarına yansımaları*. Birinci Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Özetleri. 01 Haziran 2006, www.iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/AbstractsBooklet.pdf.
- Whitney, I. ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S. ve Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Summary

“We Can Resolve Our Conflicts”: A Conflict Resolution Education Program and Its Psycho-Social Effects

Serap Akgün*

Mersin Üniversitesi

Arzu Araz

Sevinç Karadağ

Ege Üniversitesi

Violence experienced in schools is one of the main problems in many cultures. Research indicates that between 10% and 40% of students have been harassed and victimized by their peers (e.g. Collins, McAlleavy & Adamson, 2004; Pişkin, 2003; Rigby & Slee, 1991; Whitney & Smith, 1993).

In recent years the news on the media and research (Kapçı, 2004; Pekel-Uludağlı & Uçanok, 2005; Pişkin, 2003) have shown that school violence is a common and significant problem in Turkey. There is growing evidence that violence has severe consequences for victims, witnesses and bullies (Furlong & Morrison, 1994; Jonson-Reid, 1998; Olweus, 1993; Kapçı, 2004; Rigby & Slee, 1999). One of the main reasons for school violence is students' tendencies to resolve their conflicts by destructive ways. Students have often been trying to resolve their conflicts through physical or verbal violence.

Conflict is described as a discord of needs, motives, wishes or demands (Bodine & Crawford, 1998). Conflict is a natural part of life. It can be constructive or destructive depending on how it is managed. A constructive conflict resolution is an opportunity for learning and growth however destructive conflict resolution harms to individuals (Deutsch, 1994; 2000).

According to Deutsch's (1973; 2000; 2001) Social Interdependence Theory, there are two approaches to conflict; competitive and cooperative. Competition results in using coercion, threat, power and deception; poor communication; hostile attitudes; jeopardizing differences and minimizing similarities in beliefs, values and attitudes and so on. Cooperation, opposed to competition, leads to perceived similarity in beliefs, values and attitudes; friendly attitudes; openness in communication; readiness to help; sensitivity to mutual gain.

Conflict occurs naturally in children's social relationships and contributes children's social, emotional, moral and cognitive development (Johnson & Johnson, 2001; Sandy & Cochran, 2000). Unfortunately, children tend to resolve their conflicts by fighting or withdrawing because they are not taught constructive conflict resolution strategies. Several studies revealed that the most preferred strategies among Turkish students are physical violence, verbal violence, and telling the teacher (Türnüklü, Öztürk & Şahin, 2002; Türnüklü & Şahin, 2004). School violence appears to be associated with a tendency to resolve conflicts in destructive ways.

To teach students to resolve their own disputes peacefully a number of conflict resolution education programs were developed by researchers

*Address for Correspondence: Serap Akgün, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Çiftlikköy/Mersin, Turkey.
E-mail: serap_akgun@yahoo.com

(e.g., Davidson & Wood, 2004; Johnson & Johnson, 1995; Lantieri, 1995; Sandy & Boardman, 2000). Despite of the differences between contents of these programs, all conflict resolution educations have two main purposes. The first one is to make the schools safe and caring environments where students have an opportunity to learn without any threat and maximize their potentials. The second one is to socialize children so that they can have necessary skills to resolve the conflicts they have for the rest of their lives (Johnson & Johnson, 2004). Thus, it would be possible to create peaceful generations and peaceful societies.

In general, studies examining the effectiveness of conflict resolution programs have consistently reported positive results in terms of teaching constructive strategies and reducing violence. For example, Johnson, Johnson and Dudley (1992) found that trained students were more likely to negotiate and less likely to go to the teacher than untrained students. They also reported that trained students were more likely to use the steps of integrative negotiation compared to controls.

Johnson, Johnson and their colleagues conducted seventeen studies examining the effectiveness of conflict resolution training (Johnson & Johnson, 1995; Johnson & Johnson, 2001; Johnson, Johnson, Dudley & Acikgoz, 1994; Johnson, Johnson, Dudley & Magnuson, 1995). They consistently found that students learned constructive conflict resolution and transferred their knowledge and skills to their actual life settings.

Research suggests that conflict resolution programs not only increase students' constructive conflict resolution skills but also reduce their aggression and violence. For example, an evaluation of Resolving Conflict Creatively Program in Atlanta Site revealed that 64% of the teachers reported less physical violence in the classroom and 75% of teachers reported an

increase in student cooperation. Also 92% of students felt better about themselves (Metis, 1997, cited in Selfridge, 2004).

A growing body of research suggests that conflict resolution programs are successful in teaching conflict resolution skills and reducing violence. However, there are a few studies that examine the effectiveness of conflict resolution education in Turkey (e.g., Çoban, 2002; Uysal, 2006). The purpose of the present study was to evaluate the effects of conflict resolution training on students' conflict resolution skills, aggression levels, conduct problems, and peer bullying.

Method

Participants

The research was conducted at a public elementary school in Mersin, Turkey. The sample consisted of 166 students (88 females and 78 males) in grades 2 through 5 and from ages 8 to 12. Two classrooms at each grade level participated in the study. There were a training and a control group for each grade level. Students were from low educated and low income families.

Measures

In order to evaluate the effectiveness of the conflict resolution education, the following measures were administered before the training began and immediately after the training ended.

Conflict Scenarios: Students' conflict resolution skills were assessed by 3 different conflict scenarios about queuing, game preferences, and sharing a book. Students were asked to write out how they would do in these situations. Second grade students were interviewed and their responses were reported by the researchers.

A Content analysis on students' responses to the conflict scenarios was performed. Five categories were determined for the queuing conflict: a) Aggressive responses (e.g. fighting,

pushing, yelling), b) telling the teacher, c) submissive responses, d) stating what she/he wants, e) stating what she/he wants with appropriate explanations.

Responses to the game preferences, and sharing a book conflicts were coded into six categories: (a) Aggressive responses (e.g., fighting, pushing, yelling), (b) egocentric responses (e.g., "I get the book first"), (c) telling the teacher, (d) submissive responses, (e) suggesting a solution and, (f) suggesting a fair solution.

Then the categories were scored from 0 to 2. For the queuing scenario, the category of "stating wants" scored as 1, and "stating wants with appropriate explanations" scored as 2, other responses were given 0 because these are incorrect responses. For the game preferences, and sharing a book scenarios the category of "suggest a solution" scored as 1, "suggest a fair solution" scored as 2, and other responses scored as 0. Thus, each student had a score from 0 to 6 indicating their conflict resolution skills.

The Peer Victimization Scale: The Turkish version of Peer Victimization Scale developed by Gültekin and Sayıl (2005) based on Mynard and Joseph's Scale (2000) was used to determine the students' experience of peer victimization. Gültekin and Sayıl found 5 factors for the Turkish sample and reported significant alpha coefficients for these factors; terror (.73), overt victimization (.72), teasing (.68), relational victimization (.72), and attacks on property (.67). This scale was only administered to 5th grade students, because it was developed for the students between the ages of 11 to 16. The Cronbach's Alpha coefficients of the subscales for the present research sample were reasonable (between .71 and .81).

Conners' Teacher Rating Scale: Teachers rated behavior problems of their students on The Conduct Problems Subscale of Conners' Teacher Rating Scale. A Turkish version of the subscale was used (Dereboy, Şener, Dereboy & Sertcan,

1997; Dereboy, Şenol, Şener & Dereboy, 2006). The authors have reported significant internal consistency for the subscale (Cronbach's Alpha = .81). Reliabilities of the Conduct Problems Subscale for the present research sample was quite satisfactory (Cronbach's Alpha for pretest, $r = .92$ and $r = .90$ for posttest).

Teacher's Check List (Dodge & Coice, 1987): Teachers rated students' aggressive behaviors on this 5-point likert-type scale anchored by never true (0) and almost always true (4). The scale was translated into Turkish by the researchers and a principle components factor analysis was carried out for this 6 item questionnaire. Retaining those factors with eigenvalues greater than 1.00 produced a 1 factor solution that accounted for 71% of the variance. The factor loadings for 6 items were between .78 and .90. Internal consistency of the scale was quite satisfactory (Cronbach's Alpha = .91 for pretest and .94 for posttest). Teacher's Check List was significantly and positively correlated with The Conduct Problems Subscale of Conners' Teacher Rating Scale ($r = .78$ for pretest and .72 for posttest).

Procedure

"We can resolve our conflicts" education program was developed by the researchers based on the steps of the "Teaching Students to Be Peacemaker Program" by Johnson and Johnson (2004) with minor differences. In the first part of the training, students were taught a number of essential skills for conflict resolution. Those are; being aware of their own feelings, understanding others' emotions, empathizing and trying to understand others' point of view, expressing emotions and demands in nonaggressive ways, active listening, cooperation, and anger management. Then, the students were trained about the nature of conflict, possible responses to conflict, and the consequences of aggressive, submissive and constructive responses. Finally, students were taught the problem-solving

integrative negotiation procedure consisting of six steps: (1) If you are angry, cool off, (2) state what you want and how do you feel with the reasons for your wants and feeling, (3) listen carefully and try to understand other's perspective, (4) identify the problem, (5) brainstorm to find out solutions together and, (6) choose a solution that satisfies both parties.

In order to teach these social and emotional skills and steps of the constructive conflict resolution procedure, different activities, such as, games, short films, stories, photos, cartoons, role-play and class discussions were utilized. The application of the conflict resolution program was carried out by the 4th year psychology students who had 40 hours training on theoretical and methodological aspects of the conflict and conflict resolution education by the researchers.

The training classrooms received the training 2 times /a week in 40 minute sessions over 10 weeks period whereas control classrooms did not receive this conflict resolution training. After the training, both training and control groups were assessed in terms of their use of conflict resolution strategies, aggression, conduct problems, and peer victimization.

Results and Discussion

To examine the effect of conflict resolution training on students' conflict resolution skills, aggression levels, and conduct problems, a 2 (training-control) X 4 (grade) X 2 (pre and posttests) factorial analysis of variance in which the last variable involved repeated measures, was performed. Means and standard deviations of the measures are presented in Table 1.

Univariate F tests indicated that the interaction between training-control group and pretest-posttest was significant on conflict scenarios scores ($F_{1,158} = 44.52, p < .01, \eta^2 = .22$). To examine the nature of this interaction, group means were compared by Tukey tests. As seen in Figure 1, training students' scores on conflict scenarios significantly increased

from pretest (1.56) to posttest (3.18). Untrained students' scores, however, were not differed from pretest (1.49) to posttest (1.69). These results suggest a statistically significant impact of the training on conflict resolution skills of the students.

The three way interaction among training-control group and pretest-posttest and grade was also significant on Teacher's Check List ($F_{3,158} = 3.14, p < .05, \eta^2 = .06$) and on The Conduct Problems Subscale of Conners' Teacher Rating Scale ($F_{3,158} = 3.32, p < .05, \eta^2 = .06$). Comparisons among the group means revealed that aggression levels of the 2nd grade students from training group decreased from pretest (7.18) to posttest (4.06) whereas the means of control group (2.13 and 1.84) did not change significantly. Similarly, aggression levels of 4th grade students in the training group decreased from pretest (5.75) to posttest (2.50) while there was no difference in the aggression levels of control group (2.61 and 1.06). Fifth grade students exhibited a similar pattern; the level of aggression of training group was decreased from pretest (6.88) to posttest (4.47) whereas control group did not (2.18 and 1.82). Third grade students, on the other hand, exhibited reverse pattern. Control group's scores declined significantly from pretest (4.87) to posttest (2.87) while trained group's scores did not change (7.00 and 7.11).

Students' pretest and posttest scores on the Conduct Problems Subscale of The Conners' Teacher Rating Scale were also compared for each grade level in order to probe the nature of three way interaction. There were no significant differences between pretest to posttest in training or control groups for 2nd grade. A significant decline was found in behavior problems of 3rd grade control group students from pretest (12.40) to posttest (9.87) whereas trained students did not differ. Fourth (pre 11.81 and post 9.25) and fifth (pre 12.53 and post 10.59) grades improved significantly from pretest to posttest in terms of their behavior problems whereas control groups did not.

To examine the effects of training on peer bullying, the Peer Victimization Scale was administered to 5th grades. Data was analyzed through a 2 (training-control) X 4 (grade) X 2 (pre and post tests) factorial analysis of variance in which the last variable involved repeated measures. The results of univariate F tests indicated that the interaction between training-control group and pretest-posttest was significant on Open Aggression ($F_{1,32} = 5.76, p < .05, \eta^2 = .15$) and Relational Aggression Subscales ($F_{1,32} = 5.85, p < .05, \eta^2 = .16$). Post hoc comparisons indicated that overt aggression experienced by training students decreased significantly from pretest (5.18) to posttest (3.88) whereas control students' victimization scores did not change significantly (1.00 and 1.29).

To examine whether students' strategy choices change after the training, the percentages of the strategies used by students for each scenarios were compared by z tests. In general, the percentages of constructive conflict resolution strategies reported by trained students increased from pretest to posttest while aggressive and submissive strategies decreased. There was no significant change from pretest to posttest in conflict resolution strategies preferred by control groups.

The purpose of the study was to evaluate the effect of conflict resolution training on students' conflict resolution skills, aggression levels,

conduct problems and peer victimization. The conflict resolution program improved students' conflict resolution skills. Trained students tended to prefer more constructive strategies and less aggressive and submissive strategies in the posttest than pretest. The results are in line with the findings of various studies concerning conflict resolution (Johnson & Johnson, 1995; Johnson & Johnson, 2001; Johnson, Johnson and Dudley, 1992; Johnson, Johnson, Dudley & Acikgoz, 1994; Johnson, Johnson, Dudley & Magnuson; 1995).

Consistent with the literature of conflict resolution (Johnson & Johnson, 1995; Metis, 1997, cited in Selfridge, 2004) it was found that trained students exhibited a significant decrease in aggression and problem behaviors, with an exception of 3rd grades, whereas untrained students did not.

It appears that teaching constructive conflict resolution skills to elementary students results in decreasing violence and increasing peace culture in schools. The results of the study suggest that even students with challenging home circumstances can benefit from conflict resolution programs. Therefore, conflict resolution education programs should be a part of formal education in the Turkish education system. However, to extend the effect of the training, not only the students but also the staff, teachers, administrators, and parents should participate in conflict resolution programs.