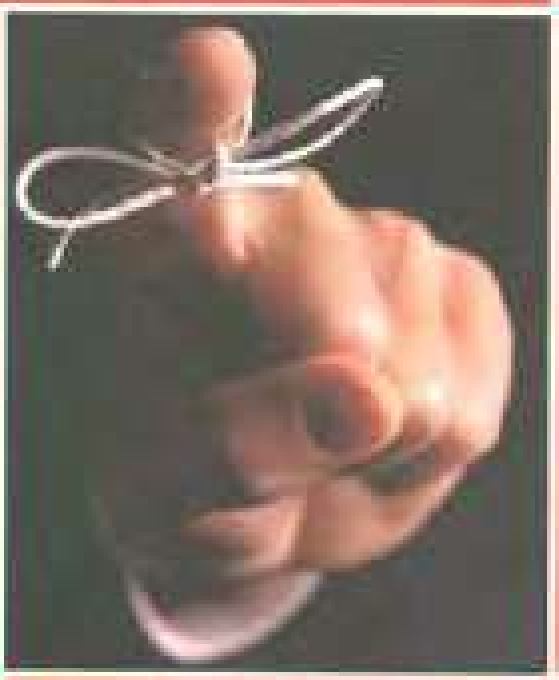
OKULLARDA ŞİDDETİ ÖNLEMEDE BİR YÖNTEM

ÇATIŞMA ÇÖZME



Doç. Dr. Asude BİLGİN

EĞİ KİTABEVİ

OKULLARDA ŞİDDETİ ÖNLEMEDE BİR YÖNTEM

ÇATIŞMA ÇÖZME

Doç. Dr. Asude BİLGİN

EZGİ KİTABEVİ
2008

© Tüm hakları mahfuzdur. Bu kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre, kitabı yayınlayan kitabevinin izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

Birinci Baskı

Ocak 2008

Baskı ve Cilt

Vesta Ofset
Tel: (0 212) 445 72 52 (pbx)

Dizgi ve Sayfa Düzeni

Karınca Bilgi İşlem Merkezi
Tel: (0 224) 225 10 60
E-Mail: editor@ezgiyayinevi.com

Kapak

Karınca Bilgi İşlem Merkezi

Dağıtım

Ezgi Kitabevi
Altıparmak Caddesi
Burç Pasajı No: 35 Bursa
Tel: (0 224) 220 96 97 - 220 69 66 - 221 39 51
Fax: (0 224) 223 24 70
E-Mail: ezgi@ezgikitabevi.com
www.ezgikitabevi.com
www.ezgiyayinevi.com

ÖNSÖZ

Yaşantımızın ilk günlerinden bu yana yaşadığımız çatışmalarla ilgili pek çok anımız vardır. Üstelik bu çatışmalar çok sevdiğimiz ve hep birlikte olduğumuz insanlarla da yaşanır. Anne-babamızla, kardeşlerimizle, giderek arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz, eşimiz, çocuklarımız ve tüm diğer insanlarla çeşitli konularda ve sık sık çatışırız. Ülkelerin, toplulukların çatışmalarını da sürekli olarak izleriz ya da içinde bulunuruz. Bu noktadan hareketle çatışmaların yaşamın doğal bir parçası olduğu ve onlardan kurtulmanın olası olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Canlılar ve cansızlar dünyasının kuralları, canlı ile canlı, canlı ile cansız etkileşiminin temelleri çatışma ile başlar, çatışma ile devam eder. Şu halde çatışmasız bir yaşam olası değildir ve doğru da değildir. Burada şu soruyu sorabiliriz ve cevabı düşünmeden verebiliriz: "Çatışma kelimesinin çağrıştırdığı temel kavramlardan birisi *şiddet* olabilir mi?" "Galiba ve ne yazık ki öyle..." Çatışma konusu hangi boyutta olursa olsun her yaş ve düzeyde insanın bu sorunu çözmek için şiddete başvurma eğilimi göstermesi sık, hem de çok sık karşılaştığı bir durumdur. Bu sonucu evde, sokakta, televizyonda, okulda izlemekteyiz. Bu durumda yapılması gereken çatışmaları yapıcı yollarla çözme taktiklerini öğrenmek ve öğretmektir. Okullar elbette insan gelişiminde sorumluluk taşıyan en önemli kurumlardan birisidir. Şiddetten arınmış, sağlıklı çatışma çözme yollarını benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi en etkili biçimde okulda başlatılabilir. Bu yolları öğrenen çocuklar ileride kendi çocuklarına yönelik davranışlarını da bu doğrultuda biçimlendirecekler ve toplumdaki şiddetin azalmasında rol üstleneceklerdir. Unutulmamalıdır ki mikro düzeyde yaşanan şiddet ortadan kalkmadıkça makro düzeyde yaşanan şiddet ortadan kalkmayacaktır. Şiddetten uzak bir dünya dileğiyle...

Doç. Dr. Asude Bilgin

15.01.2008

İÇİNDEKİLER

ÇATIŞMANIN TANIMI 1
Tarihte Çatışma Ve Çatışma Çözme 8
Kuramsal Yaklaşımlar 9
Çatışma Yönetimi Taktikleri 23
Çatışma Yönetimi Taktiklerini Kullanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 33
Okul Ortamında Çatışma Ve Şiddet 43
Çatışma Ortamı 56
Çatışma Çözme İçin Eğitim Almış ve Almamış Öğrenciler Tarafından Kullanılan Taktikler 63
Çatışma Çözme Taktiklerinin Cinsiyet İle İlişkisi 69
Çatışma Çözme Programlarının Gelişmesi 71
Çatışma Çözme Programları 74

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMLARININ KULLANDIĞI YÖNTEMLER: 77
Arabuluculuk 77
İşbirlikçi Öğrenme 85
Akademik Çelişki 87
Karakter Eğitimi 89
Çok Kültürlülük Eğitimi 90
Etkin Dinleme 92
Yeniden Yapılanma 94
Öfke Yönetimi 96
Beyin Fırtınası 98

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMI ÖRNEKLERI 99

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ 135

ÇOCUK GRUPLARINDA ÇATIŞMA ÇÖZME 143

ÇATIŞMALARLA İLGİLİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 151

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ÇATIŞMALARINI ÇÖZMEYE YÖNELİK TEKNİKLER VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 152
Problem nedir? Amaçları anlama 154
Problem nedir? İhtiyaçları anlama 154
Kural koyma toplantıları 155
Olumsuz pekiştirme 156
Ödül-ceza 156
Ben dili kullanmak 156
Oylaşım 157
Davranış anlaşması 158
Problem Çözme Tekniği 159
Sınıf Toplantıları 161
Davranışı İyileştirme 163

ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ ÇATIŞMALARI ORTADAN KALDIRMAYA YÖNELİK ETKİNLİKLER 163
Kavgayı ayırmak 164
Arabuluculuk 1 164
Arabuluculuk 2 165
Etkin Dinleme 166
Yatıştırma 167
Öykü Anlatma 167
Zaman vermek 168
Hayvanlar 169
Kavga Formları 169
Dürüst Kavga Yöntemi 171
Rol Oynama 172
Rol Değişimi 173
Problem kukıaları 173
Üç Aşama Tekniği 174
Çatışmayı Tanımlama Haritası 174
Çatışma Haritası 175

ÖĞRENCİLERE BARIŞÇI OLMAYI
ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ 176
Çocuk Kitapları 177
Birlikte öğrenme 177
Tarihi İşbirliği 1 178
Tarihi İşbirliği 2 178
Bir Sırrı Bulmak 179
Farklılıkların değeri 179
Hediye paketi 1 179
Hediye paketi 2 179
Duyguları tanıma ve ifade etme 180
Puan kaybetme 180
El sıkma oyunu 180
Engelleyici kelimeler 181
Çatışma çözme aşamaları 181
Çatışmayı inişe geçirme 182
Yapabileceğimin en iyisi 183
İnsanlarla iyi geçinmek için 183
Etkin dinleme 184
Paylaşım 184
Değer Çizgisi 184
Köşeler 185
Karatahta Paylaşımı 186
Olumluya döndürme 186
Öfke soruları 186
Alevlenme 187

KAYNAKÇA 189

Hiç bir sorun ortaya çıktığı bilinç düzeyi ile çözülemez.

Einstein

ÇATIŞMANIN TANIMI

Henüz çatışmadan söz etmeye başlamadan ve bu kavramı tanımlamadan önce de bu konu hakkında epeyce şey bildiğimizi söylemek mümkündür. Kendimiz ve çevremiz hakkındaki ilk anılarımızı kaydetmeye başladığımızdan bu yana pek çok yaşantımız bu kavramı çağrıştıracaktır. Gerçekten de günlük yaşamın her alanında, her yaşta, her düzeyde değişik nitelikte çatışmalarla sürekli karşılaştığımızı görmezden gelmek zordur. Bazen çatışmalarda etkin olarak yer alırız, bazen de gözlemci olarak... En az iki kişinin olduğu her yerde çatışma çıkmaması neredeyse mucizedir ve hatta bu iki kişi birbirini çok seven, çok değer veren veya çok yakın kan bağı taşıyan kişiler olsa bile bu geçerlidir. Çatışmalar bazen o kadar yorucu olabilir ki, bizi işimizden, eşimizden, arkadaşlarımızdan, akrabalarımızdan uzaklaştıracak duruma gelir. Şu halde denilebilir ki çatışma denince ilk akla gelen, kişiler arasındaki uyumsuzluklardır. Bu uyumsuzluk bir ilişki değişkenidir. İki veya daha çok kişi arasında olabildiği gibi ülkeler arasında da olabilir ve hem bireylerin, hem toplumların yaşamlarını etkiler.

Kişilerarası ilişkiler çerçevesinde "çatışma" terimi değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Çeşitli tanımları özetlersek şunları yazabiliriz:

* "Çatışma iki ya da daha çok taraf arasında uyuşmayan isteklerden kaynaklanan anlaşmazlıktır"

* "Çatışma, insanların farklı ilgiler, düşünceler, inançlar, değer ve ihtiyaçlarından kaynaklanan doğal anlaşmazlıklardır."

* "Çatışma, zıtlıklardan doğan karşıtlık veya anlaşmazlıktır."

* "Çatışma, farklı ilgi, istek veya değerleri ya da kıskançlığı yansıtan uyumsuz davranışlardır."

* "Çatışma en az iki bağımsız parti arasında uyuşmayan amaçlar, kıt ödül veya kaynaklar nedeniyle ortaya çıkan ifade edilmiş bir mücadeledir." (Aktaran: Sweeney ve Carruthers, 1996).

* "İlgilerden kaynaklanan çatışma bir kişinin amacına ulaşmaya çabşırken, kendi amacına ulaşmak isteyen diğerinin davranışları tarafından engellenmesi, ketlenmesi olarak ortaya çıkar." (Deutsch, 1973; Aktaran: Carruthers ve ark., 1996).

İlgilerin çatışmasına yönelik tanımlar çatışma kavramını rekabet, saldırganlık, gibi kavramlarla ilişkilendirir. Ancak çatışmaların hepsi rekabet veya saldırganlık içermez. Bu olguya ilişkin tanımlarından hareket ederek çatışmaların kaynağına inildiğinde çatışma nedenleri üç temel grupta toplanabilir (Glasser, 1994; Aktaran: Öner, 1999) :

1- Karşılanmayan gereksinmeler: Çatışmanın ana nedeninin diğer insanlar olduğu düşünülür ama asıl neden karşılanmayan gereksinmelerdir. Glasser (1994)'e göre altı temel gereksinim vardır. İnsanların tüm seçimlerini ve davranışlarını belirleyen bu gereksinmeler yaşamda kalma, ait olma, güç elde etme, özgürlük kazanma, eğlenme ve sevilme olarak belirtilir. Bireylerin davranışlarının altındaki dürtüyü anlamak çatışmaların nedeni konusundaki bilinçlilik düzeyini de arttıracaktır. Örneğin; Glasser okullardaki disiplin problemlerinin %95'inin güç elde etmek isteyen çocuklar nedeniyle çıktığını vurgulamıştır. Doğuştan geldiği ve tüm insanlarda ortak olarak bulunduğu öne sürülen altı gereksinim alanı aşağıdaki gibidir (Schneller, 2005):

a) Temel gereksinmeler: Bunlar açlık, susuzluk, uykusuzluk, üreme gibi doğrudan yaşamı sürdürmeyle ilgili gereksinmelerdir ve doyurulmadıklarında ya da engellendiklerinde kişinin gerilmesine yol açarlar. Bu sonuca yol açan kişi/lerle çatışma yaşanması ise olağandır.

b) Ait olma gereksinmesi: Sevme, sevilme, bir gruba ait olma, paylaşma gibi gereksinmeleri içerir. Örneğin; bir gruptan dışlanan kişi, temel gereksinmelerinin karşılanması yönünde hiçbir engelle karşılaşmadığı halde, bu grupla büyük bir çatışma yaşamaya başlayacaktır.

c) Güç kazanma gereksinmesi: Saygı duyulma, bir statüye sahip olma, onur duyma gibi gereksinmelerden oluşur. Bunların doyurulmasında bir problem olduğunda çatışmalar ortaya çıkacaktır. Öte yandan bu ihtiyacını karşılayamayan kişiler, bunu karşılayanlarla da çatışma yaşayabilirler.

d) Özgürlük gereksinmesi: Bu gereksinim bireylerin kararlarını kendileri vermek ve özgür seçimler yapmak istemeleriyle ilgilidir. Bu hakları engellendiğinde, insanlar buna neden olan kişi/lerle çatışmalar yaşarlar.

e) Eğlence gereksinmesi: Hangi yaşta olursa olsun insanlar zaman zaman gülmek ve oyunlar oynamak ihtiyacı duyarlar. Bu konuda yaşanan engellenmeler onları çatışmalara sürükleyecektir. Örneğin; bir çocuğun oyuna alınmaması arkadaşlarıyla çatışması için yeterlidir.

Maslow yaygın olarak bilindiği gibi gereksinmeleri beş ardışık grupta açıklamıştır:

a) Fizyolojik gereksinmeler

b) Güvence gereksinmesi

c) Sevme, sevilme, bir gruba ait olma gereksinmesi

d) Statü, onur kazanma gereksinmesi

e) Kendini gerçekleştirme gereksinmesi

Galtung (1990) ise dört gruba ayırdığı gereksinmeleri şöyle sıralamıştır:

a) Güvenlik gereksinmesi(yaşamı sürdürme gereksinmeleri): Şiddetten kaçma davranışına yol açar.

b) Zenginlik gereksinmesi (yeterlik gereksinmeleri): Yoksulluktan kaçma davranışlarına neden olur (Bu ihtiyaç fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra eğitim alma gibi sosyal ihtiyaçları da kapsamaktadır.)

c) Kimlik gereksinmesi: Yabancılaşmaktan kaçma. çabasıdır. Bu ihtiyaç Maslow'un kuramındaki kendini gerçekleştirme ile özdeştir.

d) Özgürlük gereksinmesi (Seçme hakkı ihtiyacı): Engellenmekten kaçmayı getirir (Aktaran: Carlsson, 1999).

Birbirine benzerlik gösteren bu sınıflamalarda sözü edilen ihtiyaçlar bireyden bireye farklılık gösterir ve bunlar yan yana geldiğinde çatışmalara yol açabilir. Bir nedenle yan yana olan iki insan aynı anda aynı ihtiyacı duymakta olabilirler veya tamamen farklı gereksinmeleri vardır. Öte yandan herkesin zihninde aynı ihtiyacı karşılamanın ve bu ihtiyacı giderecek nesnenin imajı veya ortamı farklıdır. Bu nedenle bazen karşısındakinin bir ihtiyacını karşılamak için elinden gelenin en iyisini yaptığını düşünen kişi karşısındakinin böyle düşünmediğini görerek hayal kırıklığı yaşayabilir. Kimi zaman da bir ihtiyacını gideren kişi diğer ihtiyacını karşılayacak zaman veya kaynak bulamayabilir. Bu gibi nedenlerle çıkan çatışmalarla sık sık günlük yaşamımızda karşılaşırız.

2- Kaynakların sınırlı olması: Çoğu çatışmanın nedeni kaynakların sınırlı olmasıdır ve bu çatışma yaşayan tarafları rekabete yöneltir. Rekabet sadece birinin veya birkaçının elde edebileceği bir amaca birden çok kişinin ulaşmaya çalışması olarak tanımlanabilir. Zaman, para ve mal gibi kaynakların kısıtlı olması bireyleri karşı tarafla çatışmaya itecek ve kendi çıkarları yönünde davranışlarda bulunmasına neden olacaktır. Rekabet zaman zaman, çok kısaca bir diğerine zarar verme biçiminde açıklanabilecek bir davranış biçimine, yani saldırganlığa yol açabilir.

"Toplumdaki çatışma şiddet davranışına izin veren toplum tarafından yaratılmıştır." diyen kültürel açıklama ile "Kaynakların eşit olmayan dağılımının, bireyi şiddete de yöneltebilecek düşmanlık ve kırgınlık olarak kendini göstereceğini" söyleyen durumsal açıklamanın karşılaştırıldığı iki çalışmada şu sonuçlar ortaya konulmuştur: Kişilerarası şiddet kültürel etkenlerden çok durumsal faktörlerden etkilenmektedir. Bir başka ifadeyle alt sosyal sınıflar kültürel aktarım gereği şiddete olumlu

baktıkları için değil, kaynakların dağılımındaki yetersizlik nedeniyle şiddet davranışına daha eğilimli olurlar (Luckenbill ve Doyle 1989; Bell ve Forde,1999).

3- Farklı değerler: Güzel / çirkin, doğru / yanlış, iyi / kötü, gibi yargılardaki farklılıklar insanları kolaylıkla çatışmaya yöneltir. Değerler bizim yol kurallarımızdır. Hangi davranışların ve bakış açılarının kabul edilebilir olduğunu bize bildirir. Amaçlarımızı ve onlara ulaşmaya çalışırken yapacağımız davranışları ve bunları nasıl gerçekleştirebileceğimizi belirler. Değerler kendini tercihler, fikirler, inançlar ve ilkeler olarak ortaya koyar. Değerlerin kimisi bilinç düzeyindedir. Örneğin; açık biçimde eğitimin önemli olduğuna inanan kişi bunu gerekçeleriyle birlikte savunacak durumdadır. Ancak kimi değerler bilincimizin dışındadır, örneğin; kızıl saçlıların hoşlanmayan bir kişi bunun farkında olmayabilir ve bu nedenle de duygusunu yansıtarak ifade eder. Değerler bize kalıtsal olarak gelmez, iki yolla elde edilirler: Kişisel deneyim ve kültürel aktarım. Bu, birey dünyaya geldiği anda başlayan uzun ve yoğun bir süreçte gerçekleşir ve kişiliğin gelişmesine paralel olarak ilerler. Sonuçta değerler öylesine bizim parçamız olurlar ki bilinçli ya da bilinçli olmayarak, insanlar değerleri söz konusu olduğunda savunucu olur ve katılaşırlar. Böylece karşısındakinin değerlerini kabul etmeye yanaşmazlar. Sonuçta farklı değerler en önemli çatışma nedenlerinden birini oluşturur.

Bir bütün olarak bakıldığında tüm çatışmalar uyuşmayan davranışlar olarak tanımlanabilir. Şu halde çatışmalarımın temel nedeni kalıtım ile çevrenin doğal olarak belirlediği bireysel farklardır. Bizler fiziksel, zihinsel duygusal, toplumsal ve cinsel özelliklerimiz açısından farklılıklar gösteririz. Tek yumurta ikizleri dışında hiç kimsenin genetik yazılımı diğerlerininkine benzememektedir ve tek yumurta ikizleri bile anne karnında da geçerli olmak üzere aynı çevre koşullarını paylaşmazlar. Farklı nitelik, ihtiyaç, yetenek, ilgi, beklenti, kültür, yaşantı, zevk, görüş ve değerlere sahip kişiler arasında çatışma çıkması ise son derece doğaldır. İnsanlar diğerinin ahlaki, kültürel, dini veya politik farklılıklarını hoş görmedikleri sürece çatışma kaçınılmazdır ve

pahalıya mal olur (Cornelius ve Faire,1993). Bu çağın insanları olarak bunun doğruluğuna neredeyse her gün bizzat tanıklık etmekte ya da medya aracılığıyla izlemekteyiz.

Çatışmayı bireysel farkların varlığı ile açıklamak bizi çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu gerçeğini temel bir varsayım olarak kabul etmek zorunluluğu ile karşı karşıya bırakır. Çatışma gruplarda çok doğal bir oluşumdur; farklı üyelerin farklı ihtiyaç, ilgi, değerleri sonucu, ya da aynı ilgiye ama kısıtlı kaynaklara sahip olmaları nedeniyle ortaya çıkar. Çatışmanın yaşanmadığı bir topluluk hayal etmek hemen hemen olanaksızdır. Hatta toplumsal çatışmanın grubun yapısının oluşmasına yardım ettiğini söylemek olasıdır. Karşıtlık ve çatışma çocukların olgunlaşması ve toplumsallaşmasının doğal bir parçasıdır. Gerçekten de Yalom (1975); çatışmanın insan yaşamına ve topluluklara dram, heyecan, değişim ve gelişme getirdiğini söylemiştir. Benzer biçimde Couger (1985) "çatışmanın değişme ve gelişme için fırsat yarattığını" belirtirken, Jandt (1973) "çatışma yolu ile mevcut norm ve uygulamaların tartışılıp değiştiğini ve çatışma yoluyla yaratıcılığımızı kullandığımızı" ifade etmiştir (Aktaran: McClure, Miller ve Russo,1992). Opotow (1989) çatışmanın ergenlerin yaşamını sadece olumsuz yönde etkilemediğini, aynı zamanda kimlik gelişimlerini etkileme, değerlerini geliştirme, sosyal statülerini yükseltme, kişilerarası ilişkileri daha iyi anlama biçiminde olumlu gelişmeler sağladığını bildirmiştir. Bir başka ifadeyle: "Yaşam çatışmadır ve ancak çatışma içinde sağ kalırız" (Koch ve Miller, 1987).

Şu halde sorun çatışma değildir. Bir başka deyişle olumlu veya olumsuz olan çatışmanın kendisi değildir. Çatışma büyük, küçük, basit veya çok karmaşık olabilir ancak, yaşamın bir parçasıdır ve kaçınılması olanaksızdır. Sorun onunla nasıl başa çıktığımızdır. Bunun için kullandığımız yollar yapıcı veya yıkıcı olabilir. Yaşam karşıtlıklar içinde başlar ve devam eder. Eğer bu süreç içinde potansiyel çatışmaları beklemeyi ve yapıcı olarak çözmeyi öğrenirsek her şey çok daha az acı verici olacaktır.

Çatışmayı çözmek için ise ondan haberdar olmak gerekmektedir. Bu nedenle çatışmaya yol açan veya çatışmayı işaret

eden belirtileri tanımak önemlidir. Bir çatışmanın söz konusu olduğunu belirten ipuçları basitten karmaşığa doğru şöyle sıralanabilir (Cornelius ve Faire,1993).

Rahatsızlık: Çatışma yaşayan kişi tam olarak ne olduğunu bilemez. Ancak sezgisel bir biçimde tedirginlik yaşar.

Tekrarlanan rastlantılar: Küçük bir olay olur, bir kaç gün içinde unutulur. Ancak aynı şeyin bir kez daha olması olayı tırmanışa geçirebilir (örneğin; bireyin eşinin veya arkadaşının istediği bir şeyi almayı unutması veya söz verdiği halde telefon edememesi ve kısa süre sonra bunun tekrarı olayı çatışmaya dönüştürebilir).

Yanlış anlama: Yetersiz iletişim sonucu durum hakkında yanlış varsayımlar yapılmaya başlanır.

Gerilim: Bireyin diğerini algılaması değişir. İlişki zayıflar, sabit fikirler, olumsuz tutumlar ortaya çıkar. Örneğin; kocası karısına "Saçların uzamış." der karısı ise "Beğenemedin mi?" diye tepki verir.

Kriz: Şiddet krizin en kesin belirtisidir. Şiddetli bir tartışma, bağırma, itme, kişiye ya da eşyaya zarar verme gibi saldırgan davranışlara dek uzanabilen olumsuz durumlara yol açar.

Çatışma çıktığında, ancak çözülmediğinde ya da kötü bir biçimde çözülmeye çalışıldığında ortaya şunlar çıkacaktır: "Kaygı, stres, erteleme, geri çekilme, çaresizlik, taşkınlık, yadsıma, öfke, kin, nefret, ayrılma, kutuplaşma, abartma, yalnızlık, üreticiliğin azalması, bastırılmış öfke, kırgınlık, yorgunluk, halsizlik, mide, deri, kalp hastalıkları, yüksek tansiyon ve kırılmış tabaklar."Çatışma çözüldüğünde ise: "Rahatlık, neşe, mutluluk, açıklık, arkadaşlık, başarı, ekip çalışması, büyüme, değişim, barış, sağlık, gevşeme ve rahat bir uyku görülür." (Cornelius ve Faire, 1993). Ancak ne yazık ki çatışma durumunu tehdit olarak algılayarak genellikle reflekse benzeyen kaçma ya da saldırma türü tepkiler gösteririz ve bunların doğru olduğunu düşünürüz. Oysa bunlar öğrenilmiş basit davranışlardır ya da başka bir ifadeyle alışkanlıklardır. Bilinmelidir ki çatışmaları ortadan kaldıracak çok olumlu ve yapıcı davranış biçimleri de vardır.

TARİHTE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA ÇÖZME

Çatışmalar mikro veya makro düzeyde yaşanabilir. Kişinin kendi içinde, kişilerarasında veya küçük gruplar arasında yaşanan çatışmalar mikro; gruplar, organizasyonlar ve uluslar arasındaki çatışmalar ise makro düzeyde çatışmalardır.

Rekabete yönelik ve yıkıcı çatışma makro düzeyde ve toplumlararası boyutta yaşandığında savaş adını alır. Uluslararası çatışmaların savaşla çözülmesi çok eski bir gelenektir. 3426 yıllık kayıtlı tarihin sadece 268 yılında savaş olmadığını bildirilmektedir. Ancak tarih sadece savaştan söz etmez. Çatışmalara yönelik işbirliği ve yapıcı çözüm örneklerini görmek de mümkündür. Hamurabi kanunları bunlara sadece birisidir. Özellikle ticaret, okuryazarlık geliştikçe işbirliği ve yapıcı çözümler de artmış, insanlar kavgadan önce iletişim kurmayı denemenin yararları üzerine konuşmaya başlamışlardır. Socrates ve Plato (İ.Ö.470–399; 427–347) tartışmanın, sorgulamanın, eleştirel düşünmenin ölçütlerini oluşturmuşlardır. I. ve II. Dünya Savaşının yarattığı yıkımın ardından uluslar, çatışmalarını karşılıklı konuşma, işbirliği ve oylaşım gibi barışçı çözüm yollarıyla ortadan kaldırma arayışlarına girmişlerdir. Bu süreçte resmi sıfatta uluslararası arabulucular ortaya çıkmıştır (Sweeney ve Carruthers, 1996). İyi niyetli ve sağduyulu pek çok çabaya karşın açıkça görülmektedir ki savaşları yeryüzünden silmek mümkün olmamaktadır. Bu durum çabaların daha da yoğunlaştırılması gereğine dikkat çekmektedir.

Eğitim tarihi açısından bakıldığında ise eskiden çocukların doğaları gereği "kötü" olarak kabul edildiği görülmektedir. Hala çocuk ve şeytan kavramlarını birlikte kullanmaya devam ettiğimizi söylemek de yanlış olmayacaktır. Bu anlayışla bağlantılı olarak yetişkinler çocuklarla yaşanan veya çocuklar arasında yaşanan çatışmalarda otoriter, cezalandırıcı bir yaklaşım sergilemişler ve yanı sıra çatışmalarını kavgayla çözmeye kalkışan çocukları şiddetle cezalandırmışlardır. İlk kez 1700'lerin sonu 1800'lerin başında Pestalozzi, Jean Jack Rousseau'dan etkilenerek şeytanı sosyal bir olgu olarak tanımlamıştır. Böylece kötü davranışın daha çok çocuğun çevresiyle ilgili olduğu kabul

edilmiştir. Pestalozzi, Froebel ve Durkheim çocuklar arasındaki bireysel farklara dikkat çekmişler ve neyse ki bu konu giderek daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. İlk kez 1930'larda Dewey okulun otoriteye ait bir yer olmadığını vurgulayarak işbirliği ve araştırmanın egemen olduğu bir yer olması gerektiğini söylemiştir. 1950'li yıllarda Skinner pekiştirmenin önemine işaret ederek eğitimde cezanın getirdiği olumsuzluklara dikkat çekmiştir. Ancak 1970'lerde eğitimciler akran guruplarının sosyal sorumluluk alma ve değerleri kazanmadaki önemini kabul etmişlerdir. Akran ilişkileri öğrenci davranışını etkilemektedir. Bu nedenle akran gruplarına sosyal beceriler öğretmek önem kazanmaya başlamıştır. Böylece eğitimde cezalandırıcı ve otoriter yönetim anlayışına son verilmesi en azından bir amaç olarak kabul edilmiş, öğrencinin öğretmen tarafından yönlendirilmesi en son yol olarak değerlendirilmiş ve öğrencilere kaderlerini belirlemede daha büyük bir rol verilmesi gereği kabullenilmiştir. 1990'ların başında okullarda yöneticiler, danışmanlar ve öğretmenler çatışma çözme ve arabuluculuk gruplarıyla ilgilenmeye başlamış ve 1992–1993 eğitim yılında bu ilgi çok büyümüştür. Sonraki yıllarda tarih, felsefe teorileri ve eğitim uygulamalarını temel alan güçlü çatışma çözme programları geliştirme çabaları öne çıkmıştır (Sweeney ve Carruthers,1996).

Genel olarak bakıldığında uluslararası çatışma çözme yöntemlerinin rekabetçi yaklaşımlardan işbirlikçi yöntemlere doğru bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Okullardaki yöntemler ise çatışmaları dıştan, yani ödül veya ceza aracılığıyla çözen taktiklerden, içten yöneten tekniklere, bir başka ifadeyle bireyin kendini yönetme becerilerinin geliştirilmesine doğru evrimleşmiştir (Johnson and Johnson, 1989).

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Çatışma çözme ve arabuluculuk programları kuramsal temelli araştırmalardan çok, pratik uygulamalar yoluyla gelişmiştir. İlk kez çatışma çözme ve arabuluculuk uygulamaları nükleer savaş karşıtlarının hareketleriyle, şiddet karşıtı grupların çabalarıyla ve çözmek zorunda oldukları çatışmalarda çaresiz

kalan hukukçuların geliştirdiği yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Böylece programlar kuramdan bağımsız olarak başlamış ve gelişmelerini sürdürmüştür. Ancak bu durum programların etkililiğinin net biçimde anlaşılmasını engellemektedir.

Eğer çatışma kişilerarası ilişkilerin doğal bir parçası ise tek bir kuram değil, insan davranışları ile ilgili her kuram, çatışma veya çatışma çözme ile açık ya da kapalı biçimde ilgilidir. Bu konudaki örnekler çok eskilere uzanmaktadır.

Davranışlarımıza doğuştan getirdiğimiz kişilik özelliklerimizin yön verdiği düşüncesi yeni değildir. Huy veya mizaç ile anlatılmak istenen kişinin doğuştan gelen genetik kökenli özellikleridir. İnsanın bu özelliklerine ağırlık veren kuramlar Antik Yunan'a dek uzanır. Hippocrates (460–370 İ.Ö.) ve sonraları Galen (130–200 İ.S.). dört temel huy olduğunu dile getirmişlerdir. Bu dört tip ısı ve nemlilik gibi iki temel etkenin kesişmesi ile belirlenir. 'Neşeli- Sanguine' sıcak ve ıslak, 'Sinirli-Choleric' sıcak ve kuru, 'Soğukkanlı-Phlegmatic' soğuk ve ıslak, 'Melankolik-Melancholic' ise soğuk ve kuru kişilik tipleridir. Bu tipleri biraz açabiliriz (Jourdain, 2004):

Neşeli (Sanguine) tipi neşeli, iyimser, uyumlu ve geçinmesi kolaydır. Sanguine Latince kan anlamına gelen 'sanguis' kelimesinden üretilmiştir ve bu tipteki kişinin vücudunda çok miktarda kan olduğuna inanılır. Bu nedenle bu kişiler kırmızı yanaklı ve sağlıklı görünüşlüdür. Çok ve çabuk konuşurlar ve konuşurken tüm vücutlarını bu sürece katarlar. Çevrelerine duyarlı ve değişime açıklardır. Bu kişilerin çatışmaları yeni şeyler öğrenmek için bir fırsat olarak gördüklerini ve uygun problem çözme yaklaşımalarını kullanmaya çalışacaklarını söylemek mümkündür.

Sinirli (Choleric) tip hırçın çabuk sinirlenen ve saldırgan bir kişiliği tanımlar. Kelime Latince safra anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu tipler sarı bir cilde ve gergin kaslara sahiptir. Bu kişiler iletişim kurmaktan hoşlanmaz. Söyleyeceklerini en az kelimeyle doğrudan ifade ederler. İşlerine o kadar yönelmişlerdir ki diğer insanları unuturlar ve çatışma yaşadıklarında onları incitecek davranışlar yapabilirler.

Soğukkanlı (Phlegmatic) tip sakin yavaş hareket eder; tembel ve hantaldır. İsim Latince'de balgam (phlegm) anlamında kullanılmaktadır. Balgam soğukalgınlığı sırasında bronşlar tarafından üretilen sümüksü bir maddedir. Bu insanlar da soğuktur ve ellerini sıkmak bir balığa dokunmak gibidir. Bu insanların iletişim sırasında da soğuk ve mesafeli olacaklarını düşünmek olasıdır. Bu kişiler çatışmalardan hoşlanmaz, uyum yapmakta güçlük çeker ve uzaklaşmak isterler.

Melankolik (Melancholic) tip üzgün, depresif ve kötümserdir. Kelime üzüntü ile eşanlamlı kullanılmakta ve Latince siyah safra anlamına gelen bir sözcükten gelmektedir. Bunlar çok yumuşak kalpli ve karşılarındakilere çok duyarlı kişilerdir. Bu nedenle çatışmalardan hoşlanmazlar ve alttan alarak durumu yatıştırmaya çalışırlar.

Farklı iklimlerin bu tiplerle bağlantılı olduğuna ilişkin idddialar da vardır. Bu açıdan bakıldığında İtalyanlar neşeli (sanguine), Araplar sinirli (choleric), Ruslar melankolik ve İngilizler soğukkanlı (phlegmatic) olarak değerlendirilir.

İlginç olan, bu kuramın kimi çağdaş kuramlar üzerindeki etkisidir. Örneğin; Pavlov köpeklerinin kişiliklerini açıklamak için bu kuramları kullanmıştır. Çatışma koşullaması içeren çalışmasında Pavlov köpekleri ilkin yiyeceğin geldiğini haber veren bir zile daha sonra da yiyecek verilmesinin bittiğini haber veren başka bir zile koşullamıştır. Bu çatışmalı durumda kimi köpekler sevimli davranmayı sürdürmüş, kimisi uzanmış ve uyuklamaya başlamış, kimisi sızlanmaya ve gerginleşmeye başlamış, kimisi de sinirlenmiş ve deli gibi havlamaya koyulmuştur (Jourdain, 2004).

Freud kuramında id ve superego arasındaki bilinçdışı çatışmalara dikkat çeker. Bu bir anlamda bireyin toplumsal kurallarla yaşadığı çatışmalarla ilgilidir.

1921'de ünlü psikolog Jung, kişilik tiplerini bilimsel olarak tanımlayan ilk kişi olmuştur. Bu tipler: Düşünen, duygusal, duyarlı, sezgisel tipler olarak sıralanır. Jung daha sonra içedönüklük ve dışadönüklük boyutunda ele aldığı insanları bu dört

kişilik tipi ile birleştirerek sekiz farklı tip ile tanımlamıştır: Düşünen-dışadönük, düşünen-içedönük; duygusal-dışadönük; duygusal-içedönük,; duyarlı –dışadönük; duyarlı-içedönük, sezgisel-dışadönük; sezgisel-içedönük,). Bu kişilik örüntülerinin hangi çatışma yönetme stillerini kullanacaklarını çıkarsamak çok da güç değildir. (Keirsey and Bates, 1984; Aktaran: Darling ve Walker, 2001).

Adler'in bireysel psikolojisinde bu kuramın izlerini bulmak mümkündür. Ancak burada insan kalıtsal olarak iyi ve toplumsal ilgiye sahip olarak kabul edilir. Uzlaşma ve konuşarak problem çözme gibi çatışma çözme davranışları da toplumsal ilgi olarak kabul edilebilir. Öte yandan Erikson'un sekiz yaşam evresinin her biri iç çelişkilere örnektir. Bilinçdışı yaşanan en temel çatışmanın anne-babayla yaşanan çatışma olduğunu vurgulayan Horney çocukların tüm çatışmalarla başa çıkmayı öğrenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Çatışmaları kötü olarak değerlendirmemiş, aksine bir fırsat olarak yaklaşılması gerektiğini dile getirmiştir. Ancak çocukların bunu yapabilmesi için ilkin anne- babaların çatışmaları sağlıklı biçimde yönetmeleri gerekir, çünkü çocuklar bu davranışları onları izleyerek öğrenecektir. Çocukluk çağındaki çatışmaların çoğu da yatma saati, yemek yeme, ders çalışma gibi nedenlerle çocukla anne-baba arasında yaşanmaktadır (Aktaran: Quinn, 2007).

Maslow'un kuramındaki ihtiyaçlarda çatışmalar ve bunları çözme yolları vardır. Piaget'nin özümleme ve uyma kavramları uzlaşma ve işbirliğine benzer. Ayrıca zihinsel gelişimi açıklayan dört evresi çocukların çatışmayı nasıl anladığını kavramamıza da yardım eder. Dewey okullarda işbirliğinin önemini vurgulayarak bu konuya katkısını zaten kesinleştirmiştir (Koch ve Miller, 1987).

Bilişsel kuramlar açısından bakıldığında birey çatışma ve çatışma çözme hakkında bir görüşe sahiptir ve bu yorum çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlara yönelmesini sağlar. Örneğin: Sadalla, Henriquez ve Holmberg (1987) çatışmanın dört aşamada gerçekleştiğini söylemektedir:

1-Çatışma hakkındaki inanç ve tutumlar.

2- Çatışma olayı

3- Çatışmaya tepki

4- Bu tepkiye bağlı olarak ortaya çıkan sonuçların bireyi tekrar inanç ve tutumlara götürmesi.

Deutsch (Aktaran: Sweeney ve Carruthers,1996) çatışma döngüsünü saatin kadranıyla açıklamaktadır: İnanç ve tutumlar saat 12.00'ye yerleşmiştir. Çatışma saat 3.00 konumunda olur. Bunu 6.00'da yapıcı veya yıkıcı bir davranış izler. Ortaya çıkan sonuç 9.00'dadır ve tekrar 12.00'ye döneriz. Diğer anlatımla davranışın sonucu bireyin inanç ve tutumunu oluşturmasını etkiler.

Ellis'in akılcı-duygusal terapisinde bilişin ve mantığın duygu ve davranışları, dolayısıyla da çatışma çözme yöntemlerini nasıl etkilediği açıkça ifade edilmiştir.

Pondy (1967) klasik sayılan çalışmasında çatışmayı etkileyen ve kişinin algısına bağlı değişkenleri rapor etmiştir

Örtülü çatışma: Bu aşamada çatışmaya neden olacak koşullar üstü kapalı olarak ortamda bulunmaktadır.

1. Algılama: Taraflar bu aşamada ortamdaki çatışma yaratan koşullardan haberdar olur.

2. Hissedilen çatışma: Bu aşamada çatışma kişiselleştirilerek algılanır. Gerilim ve düşmanlık hissedilmeye başlanır. Ancak gene de çatışma açık değildir

3. Ortaya çıkan çatışma: Çatışma durumunun algılanması sonucu ortaya gerçek çatışma davranışları çıkar.

4. Çatışmanın sonuçları: Çatışma sona erdikten sonra ortaya yeni bir durum, yeni koşullar çıkar.

Burada ortamdaki çatışma yaratan örtülü koşullar çatışmanın çekirdeğini oluşturur. Kıt kaynaklar bu duruma bir örnek sayılabilir.

Thomas (1992) da benzer şekilde çatışmanın beş aşamada geliştiğini söylemiştir:

1. Çatışmadan haberdar olma
2. Çatışma konusuna ilişkin düşünce ve duygular
3. Niyetler
4. Çatışma çözme yönünde davranış
5. Davranışın sonuçları

Lewin'in alan kuramına göre olaylar, durumlar, nesneler, canlılar her insanın yaşam alanında farklı değerlere sahiptir ve bu değerler birbiriyle hem kişinin kendi içinde, hem de kişiler arasında, hem gruplar arasında çatışabilir. Lewin çatışmaların, insanın çevresini doğru algılamasıyla çözülebileceğini belirtmiştir. Lewin ayrıca kişinin kendi içinde yaşadığı çatışmalardan ayrıntılı biçimde sözetmiştir. *Yaklaşma-yaklaşma* çatışması aynı anda, birbirine yakın düzeyde hoşlandığı iki şeyden birini seçmek durumunda kalan kişinin yaşadığı çatışmayı tanımlar. *Uzaklaşma-uzaklaşma* çatışması hoşlanmadığı iki şeyden birini seçmek zorunda olan kişinin yaşadığı durumdur. *Yaklaşma – uzaklaşma* çatışması ise bir şeye aynı anda, hem olumlu hem olumsuz değerler yükleyen kişinin o nesne, olay, durum ya da canlıya yaklaşımında yaşayacağı çatışma durumudur. Aynı anda hem olumlu, hem olumsuz olarak nitelediği iki şeyden birini seçmek durumunda kalan kişi ise *ikiye katlanmış yaklaşma-uzaklaşma* çatışması yaşayacaktır (Lewin, 1935).

Skinner'in kuramı çatışmaların çözüm yollarının çevredeki ödül ve ceza programından nasıl etkilenebileceğini açıklamaktadır. Ödül-ceza programının etkili biçimde düzenlenmesinin, olumlu çatışma çözme davranışlarının başkalarının kontrolünde gerçekleşmesi yerine, alışkanlık biçiminde kullanılmasına nasıl dönüşeceği de kuramdan çıkarsanabilir.

Bandura'nın gözlem ve taklit yoluyla öğrenme kuramı çatışmaların yanlış model seçimiyle gündeme gelebileceğini ve çatışma çözme yollarının da gözlem ve taklit yoluyla öğrenileceğini ima etmektedir. Kuram elbette modelin davranışlarının yapıcı olmasının önemine de dikkat çekmektedir.

Gelişim kuramları ve sosyal psikoloji kuramları çatışma konusunun en ilişkili olarak tartışıldığı kuramlardır. Psikoana-

litik kuram çatışmayı; aileden ayrılmayı sağlayan, bireyselliği yüreklendiren, kaygıları azaltan, ilişkileri yeniden düzenleyen bir kavram olarak ele alır. Çocuk yaşama sevgi dolu ilişkilerle belirlenen bir ailede başlar. Ancak olgunlaştıkça aile ilişkilerinde çatışmalar ortaya çıkmaya başlar, birey akran guruplarında alternatif ilişkiler arar (Johnson ve Johnson,1996).

Bilişsel gelişim kuramlarında zihinsel olgunlaşma sonucu ortaya çıkan çatışma bireyin kendisini ve ilişkilerini yeniden gözden geçirmesine neden olur. Çatışma sayesinde çocuklar ve ergenler yeni bilişsel yapılar, yeni bakış açıları kazanır, nedensellik örüntüsünde değişiklikler ve bunun sonucunda da davranışlarında değişiklikler ortaya çıkar. Yeni davranış örüntüleri yeni çatışmalar yaratır. Oylaşım ise zihinsel gelişimin ileri düzeylerini gerektiren bir aşama olarak görülür ve çatışma çözme taktiklerinin bilişsel olarak en mükemmeli kabul edilir.

Selman ve arkadaşları (1986) tarafından bilişsel gelişim kuramı temel alınarak yapılan çeşitli çalışmalar sonucu çocukların çatışma çözme davranışı dört düzeyde ele alınmıştır (Aktaran: Johnson ve Johnson,1996):

1- Çocuk istediğini elde etmek veya kendine zarar gelmesini önlemek için tepkisel fiziki davranışlar gösterir.

2- Karşısındakini kontrol etme veya susturma amaçlı tek yanlı davranışlar yapar.

3- Karşılıklı yararların kollandığı davranışlar (takas davranışları) gerçekleşir.

4- Ortak amaçlara yönelik işbirliği gözlenir. Çatışma çözmenin bu düzeyiyle ilgili olarak dört sosyal bilgi işleme becerisi belirtilmiştir: a) Problemi tanımlama, b) Alternatif taktikler yaratma, c) Belli bir taktiği seçme ve geliştirme, d) Sonuçlara ulaşma.

Selman ve arkadaşlarının çalışması şunları ortaya koymuştur:

• Çatışma karşısında gösterilen davranış yaşla ilgilidir. Daha büyük çocuklar küçüklere göre daha üst düzey taktikleri, daha sık kullanırlar.

• Birbirini tanıyan çocuklar çatışmalarında daha üst düzey taktikler kullanırlar. Bu taktiklerin varlığı yakın arkadaşların varlığını işaret eder. Aynı zamanda çocuklar arasındaki çatışmalarda, büyüklerle çocuklar arasında yaşanan çatışmalardan daha sık üst düzey taktikler kullanılır.

• Daha yüksek düzeydeki taktikler ve sosyal yeterlik çocuğun uyum işlevleriyle ilgilidir.

• Daha gelişmiş taktikler kullanılması çocuğun akranlarıyla toplumsal yapılanmasına bağlıdır.

Çatışmayı açıklayan üç sosyal psikoloji kuramı vardır. Sosyal Bağlılık kuramı, Tutum- Davranış Süreci Kuramı ve İkili İlgi Kuramı:

Sosyal Bağlılık Kuramı (Social İnterdependence Theory) 1900'lerin başında Gestalt psikolojisinin kurucularından Kurt Koffka'nın tüm grupların, üyeleri arasında değişik nitelikler taşıyan bağlılıklar bulunan dinamik bir bütün olduğunu öne sürmesiyle ortaya çıkmıştır. Bireyler ortak amaçlar paylaştıklarında ve bir bireyin elde edecekleri, diğerlerinin davranışları tarafından etkilendiğinde sosyal bağlılıktan söz etmek gerekir. Bu kuram çatışmanın tüm sosyal ilişkilerde bulunduğunu ve başa çıkılmasının etkileşimin doğasına bağlı olduğunu söyler (Deutsch, 1949, 1962; Aktaran: Johnson & Johnson, 1989). Bir başka ifadeyle herhangi bir durumdaki ilişki biçimleri sonuçları belirler. Açıktır ki:

1. İşbirliği gelişen, ilerleyen çözümlere ulaşmayı mümkün kılar, çünkü işbirliğinde bireyler aynı amaca hizmet etmektedir.

2. Rekabet zıt etkileşime, çatışmaların sağlıksız ve yıkıcı çözümüne yol açar. Bunun nedeni burada tarafların birbirlerini engellemeye çalışmakta olmalarıdır.

3. Bireysel durumlarda bireyler kendi kendilerine çalışırken etkileşim olmaz ve çatışma da olmaz, zira kişi karşısındakinin amacına ulaşmasının kendi başarısıyla biniştiğini düşünmez. Etkileşimin zıtlaşmaya ya da gelişmeye yönelik olması çatışma ortamının algılanmasına bağlıdır. Çoğu zaman, gerçekte öyle ol-

madığı halde taraflar kendilerini rekabet içinde algılayabilir. Çatışmalar:

- Tarafların tatmin olduğu bir çözüm elde edildiğinde
- Tarafların arasındaki ilişki ilerlediğinde
- Taraflar gelecek çatışmaları yapıcı biçimde çözme becerileri geliştirdiğinde, yapıcı biçimde çözülmüş olarak kabul edilir. (Johnson ve Johnson,1995).

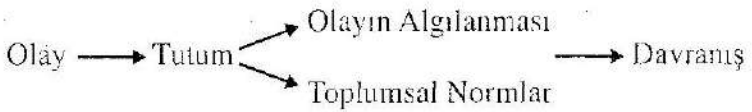
İlişki örüntülerine göre ortaya çıkabilecek sonuçlar aşağıda bir tablo yardımıyla özetlenmiştir:

Bağlılık	Olumlu	Olumsuz	Yok
İlişki örüntüsü	Destekleyici	Karşıt	Yok
Sonuç 1	Başarmak için çok çaba gösterme	Başarmak için az çaba gösterme	Başarmak için az çaba gösterme
Sonuç 2	Olumlu ilişkiler	Olumsuz ilişkiler	İlişki yok
Sonuç 3	Psikolojik sağlık	Psikolojik hastalık	Psikolojik bozukluk

Tablo- 1: Johnson & Johnson (1998: 1)

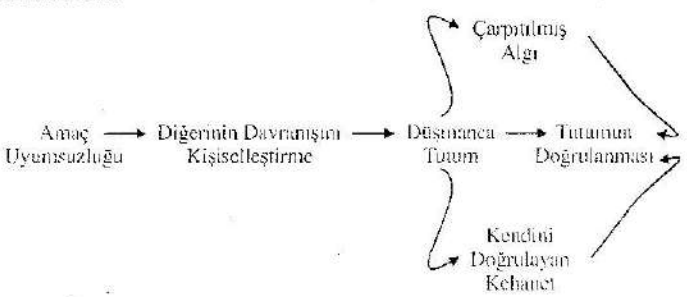
Sosyal bağlılık kuramına yakın ancak daha geniş bir kuram olan ***"Tutum – Davranış Süreci kuramı (Attitude-to-Behaviour Process)"*** Fazio (1989) tarafından Lewin'in alan kuramından esinlenilerek öne sürülmüştür (Aktaran: Fazio, Powell ve Williams, 1989). Bu kurama göre, bir olay ortaya çıktığında bireyin tutumu davranışının nasıl olacağını belirler. Başka bir anlatımla birey olayı öznel olarak nasıl yorumluyorsa o yönde bir davranış sergiler. Bireyin bu tutumunun gelişmesine de geçmiş anılar ve deneyimler neden olmuştur. O andaki olay tutumu harekete geçirir, tutum bireyin olayı algılamasını etkiler. Eğer bireyin olay karşısındaki davranışını belirleyecek böyle bir anısı, yaşantısı, dolayısıyla gelişmiş bir tutumu yoksa bu kez toplumsal aktarım yoluyla dış koşullar bireyin davranışının nasıl olması gerektiği hakkında fikir verir. Bu noktada çevre rol tanımları ve norm beklentilerini bireye yansıtarak uygun olan ve

olmayan etkileşim biçimlerini belirler. Etkenlerin birindeki değişiklik sistemde bireyin etkileşimine yansır, tutum ve davranışlarını değiştirir. Bunlar da çatışmanın yapıcı veya yıkıcı biçimde çözümüne yol açar. Bu döngü basit bir şekille şöyle gösterilebilir:



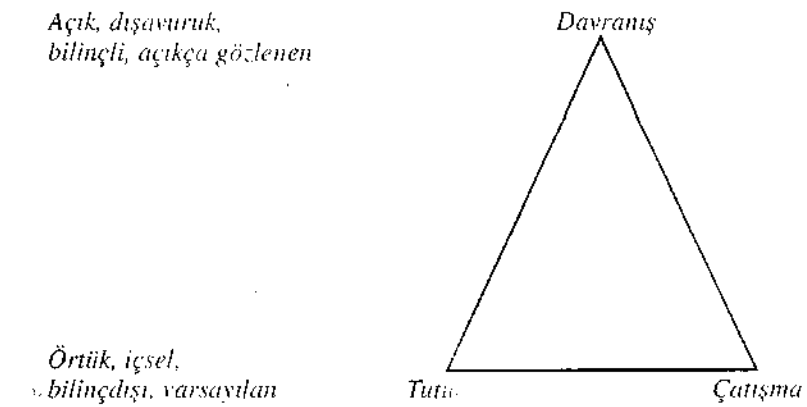
Şekil-1: Magee (2007:1)

Cooper ve Fazio (1979) tarafından öne sürülen ***Beklenti/ Davranış/Geribildirim Modeli (Expectancy/Behaviour/Feedbeck Loop)*** da benzer yapıdadır. Modele göre çatışan ilgileri olan iki taraftan birisi olumsuz bir kişiselleştirme sonucu diğerini kendisine karşı kasıtlı olarak kötü davranıyor diye algılar. Bu algı diğerine karşı düşmanca tutumlar geliştirmesine yol açar. Böyle bir tutum artık karşı tarafın davranışlarının kötü olacağı beklentisine yol açacaktır. Beklenti çarpıtılmış algılara ve düşmanlığa dönüşür. Bu süreçte karşı tarafın herhangi bir davranışı bu yönde algılanarak beklentiye "kanıt" gösterilecektir. Bu duruma "kendini doğrulayan kehanet" adı verilir. Bütün bunlar bir grup içinde gerçekleşiyorsa birbirlerini destekleyen grup üyeleri mekanizmanın etkisini büyüteceklerdir. Bu döngü aşağıdaki gibi açıklanabilir:



Şekil 2: Beklenti/ Davranış/ Geribildirim Modeli (Expectancy/ Behaviour/ Feedbeck Loop) Grup içinde düşmanca tutumların gelişmesi ve yaşamasına ilişkin şema (Cooper & Fazio, 1979: 157).

Galtung (1996) "***çatışma üçgeni (conflict triangle)***" yaklaşımında çatışmada üç temel elemanın varlığından sözetmektedir: Tutum, davranış ve çatışma yaratan nedenler.



Şekil 3: Çatışma Üçgeni (Galtung 1996: 72)

Döngü üçgenin herhangi bir köşesinden başlayabilir. Örneğin, taraflardan biri amacının diğeriyle kesiştiğini ve diğerinin kendisine engel oluşturduğunu hisseder (çatışma). Bu duygu saldırganlığa dönüşür (tutum). Bu tutum da saldırgan davranışa yol açar. Karşı taraf bu davranıştan incinir ve düşmanlık duymaya başlar (tutum). Bağlı olarak saldırgan davranır. Bu da yine çatışmaya neden olur. Böylece yeni bir çatışma eskisinin üzerine eklenmiş olur.

Çatışma davranış köşesinden de başlayabilir. Birisinin yaptığı bir davranış diğeri tarafından kötü niyetle yapılmış olarak algılanır ve çatışma biçiminde yorumlanır. Bu düşmanlık tutumuna, düşmanlık da diğerine karşı olumsuz bir davranışa yol açar.

Üçüncü olasılık çatışmanın tutumlar köşesinden başlamasıdır. Aile, kültür veya ideoloji tarafından aktarılmış olumsuz bir tutum olumsuz davranışa, bu da çatışmaya neden olur. Öte yandan herhangi bir köşeden başlayan çatışma herhangi köşeden

hareketle durdurulabilir. Galtung üçgenin hem bireyler, hem gruplar ve hem de uluslar için geçerli olduğunu savunmuştur.

Pruitt, Rubin ve Kim'in (1994) ortaya attıkları ***"Sosyal Çatışma (Social Conflict)"*** kuramı da çatışmanın nasıl giderek tırmandığı sorusuna yanıt aramaktadır. Çatışma, taraflar isteklerinin aynı anda doyurulamayacağına inandıkları için çıkar. Bu isteklerin kişi için önemi çatışmanın düzeyini de belirleyecektir. Bir kişinin büyük bir coşkuyla istediği bir hedefi, ideali, ölçütü varsa çatışmanın boyutunun artması beklenen bir şeydir. Bireyin istekleri çoğunlukla da toplumun koyduğu ve onların benimsediği normlar, ideallerdir.

Tarafların çatışmaya temel oluşturan, isteklerini elde edemeyeceklerine yönelik algıları üç boyutlu olarak gelişir:

1- Bireyin kendi isteğinin gücüne yönelik algısı,

2- Karşı tarafın istek düzeyini algılaması,

3- Bütünleyici çözüm yollarının varlığına/ yokluğuna dair algısı.

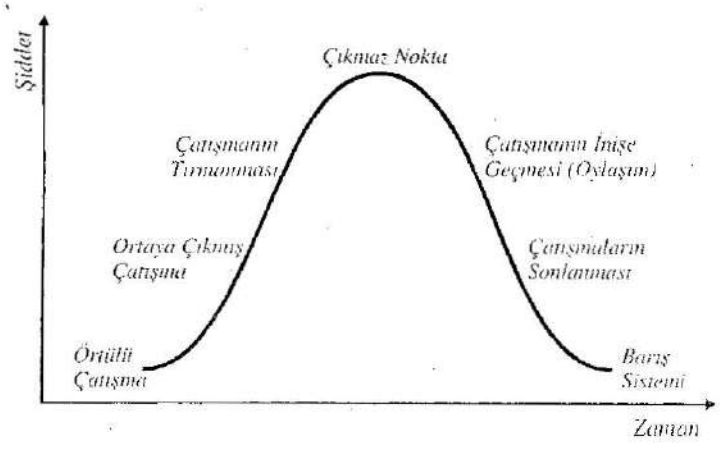
Gücün dengeli olduğu, kaynakların bol olduğu, normların benzer olduğu ortamlarda çatışma çıkması düşük bir olasılıktır. Oysa tersi olan rekabet ortamında bireyler amaçlarına ulaşabilmek için aldatmak, tehdit etmek, kendisi ve diğeri arasındaki güç farkını arttırmak için çareler aramaya koyulurlar. Bu süreç bir süre sonra çıkmaza girmeye başlar. Sonuca ulaşmak için, iki taraf da bu yöntemleri giderek sıklaştırır, ağırlaştırır ve kendisi için iyi olanı yapmak yerine diğerini yetersiz kılacak arayışlar içinde olurlar Çatışma tırmandıkça taraflar çok incindikleri, korktukları ve/veya düşmanca duygularla doldukları için geri dönmekte zorlanmaya başlarlar. O ana dek yitirilen para, zaman ve enerji de davranışı değiştirmeme yönünde direnç yaratır. Tüm bunların sonunda taraflar tamamen karşıt kutuplara yerleşir ve katılaşırlar. Sonunda çatışma tam bir çıkmaz sokağa dönüşür. Hiç bir çözüm yolu yoktur ve hiç kimse kazanamamaktadır.

Öte yandan kimi koşullar tarafları davranışlarını değiştirmeye ikna edebilir. Deutsch (1992) tarafların sorunu çözmek üzere konuşmaya hazır olmalarını tanımlayan iki aşamadan sözetmektedir:

1. Birey o andaki çıkmaz noktanın artık ilgilerine hizmet etmediğini anlar.

2. Çatışmalar işbirliği ile ele alınırsa, daha iyi sonuçlar elde etme olasılığının yüksek olduğunu kavrar. Ancak, bu aşamanın gerçekleşebilmesi için bireyin, karşı tarafın da böyle düşündüğüne inanması gerekir

Bazen de çatışma durumu daha fazla tırmanmadan durağan kalır Genellikle toplumsal bağlar bu duruma neden olur. Arkadaşlık, iki tarafın durumunun benzer olarak algılanması, aynı grupta olmak, ilişkilerin ileride de sürmesinin gerekli olması ve toplumun olumlu davranışları onaması çatışmanın aslında tam çözülmeden, ama daha fazla şiddetlenmeden belli bir noktada durmasına sebep olur. Yakınlığın çatışmaları durdurmada etkili olmasına karşın aşırı bağımlılık kırgınlıklara ve çatışmalara yol açar. İronik biçimde tehdit ve cezalar da çatışmanın tırmanmasını durdurmada çok etkili olur. Güçlerin dengeli olması da çatışmaların tırmanmasını engelleyen bir başka unsurdur. Brahm (2003) çatışmalara ilişkin bu döngüyü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:



Şekil 4: Brahm (2003: 1)

Mitchell (2002) de bilişsel yaklaşımı temel alan ***Çatışma Bölümleri Modelini (Conflict Episode Model)*** geliştirmiştir. Bu modele göre çatışma çeşitli bölümler halinde gelişir. Birinci bölüm çatışmaya giriş aşamasıdır. Bu aşamayı belirleyen kişinin doğuştan getirdiği davranış eğilimleri, toplumsal çevresinden gelen baskılar, diğerleriyle daha önceden yaşanan çatışma deneyimleri ve bunlara bağlı anılardır. Herkes bir çatışma durumuna bu tür bir hazıroluşlukla başlar. İkinci bölüm çatışmayı başlatan bir olay ile gündeme gelir. Bu mutlaka açık bir olay olmak zorunda değildir. Üçüncü aşama hayal kırıklığı aşamasıdır. Bu aşama ikinci bölümdeki vakanın sonucu olarak ortaya çıkar. Dördüncü aşama çok önemlidir, çünkü bu safha çatışma durumunun kavramlaştırılması ile ilgilidir. Bu noktada kişi "o çok kötü", "beni hiç sevmiyor", "o'na asla güvenemem" gibi kavramlaştırmalar yapabilir. Beşinci aşamada kişi bu kavramlaştırma doğrultusunda çatışmayı çözmek için uygun gördüğü bir davranış yapar. Altıncı ve son aşamada ise bu davranışın ortaya çıkaracağı sonuçlar yer almaktadır.

Çatışmaların yönetilme biçimleri söz konusu olduğunda en çok dikkate alınan yaklaşım Blake ve Moutan (1964) 'ın yaklaşımı doğrultusunda Pruitt ve Rubin (1986) tarafından geliştirilen ***İkili İlgi Modeli (Dual Concern Model)*** olmuştur. Bu modele göre çatışma çözmede iki temel ilgi konusu vardır:

1. Bireyin amacına ulaşmaya yönelik ilgisi (çıkarı)
2. Diğeriyle uygun ilişkiye girmeye yönelik ilgisi

Amaç ve ilişkiler önemsizden önemliye doğru değişebilir ve önem derecesine göre kişinin çatışma çözme için kullanacağı çeşitli taktikler vardır (İkili ilgi modeli doğrultusunda ortaya atılan çatışma çözme tipleri sonraki bölümde verilmiştir.).

Aslında günümüzden çok önce, çatışmayla ilgili ilk düşünür ve yazarlardan biri olan Follet (1924) çatışma çözme için çağdaş felsefi varsayımların ilklerini kaydetmiştir:

* Çatışmadaki insanlar statik değil dinamik bir deneyim yaşarlar.

* Çatışma tarafları çatışmanın yaratıcılarıdır. Bu nedenle çözüm için de sorumluluğa sahiplerdir.

* Farklı ilgi ve ihtiyaca sahip taraflar birbirinin karşıtı değildir ancak karşı karşıyadırlar.

* Her iki tarafın da kazanacağı çözümler mevcuttur (Aktaran: Sweeney ve Carruthers, 1996).

Pek çok eğitimci toplumdaki ve okullardaki çatışmanın sadece şiddet gibi olumsuz ve yıkıcı sonuçları üzerinde dursa da görülmektedir ki bir çok kuramcı çatışmanın insan gelişimi ve ilişkilerinin gerekli, olumlu ve kaçınılmaz bir yönü olduğunu vurgulamakta ve aynı zamanda çatışmalara yapıcı çözümler bulmanın her zaman olası olduğuna dikkat çekmektedirler.

ÇATIŞMA YÖNETİMİ TAKTİKLERİ

Bu konuya başlamadan önce çatışma yönetimi ve çatışma çözme kavramlarını birbirinden ayırmak gerekmektedir. Çatışma yönetimi çatışma ortaya çıktığında, çatışmanın üstesinden gelmek için yapılanları içermektedir. Çatışma çözme de elbette bir çatışma yönetme biçimidir, ama hatırlanması gerekir ki çatışmayı yönetmek için yapılanlar her zaman çatışmaların çözülmesi ile sonlanmaz. Bazen çatışma iyi bazen de kötü yönetilir. Çatışmaları yönetmek için çeşitli çatışma çözme taktikler kullanılmaktadır. Bu taktikler belli durumlara tepki olarak algılanır. Oysa bunlar daha derin anlamlar ifade ederler ve dış koşulların yanında onları kullanan kişinin kültürünü, deneyimlerini, ilişkilerini, duygularını, düşüncelerini yansıtırlar. Bu nedenle kişilerin kullandığı çatışma yönetme biçimleri oldukça durağandır ve kişilik özellikleriyle yakından bağlantılıdır (Furr ve Fendi, 1998; Aktaran: Friedman, Currall, Tsai, 2000).

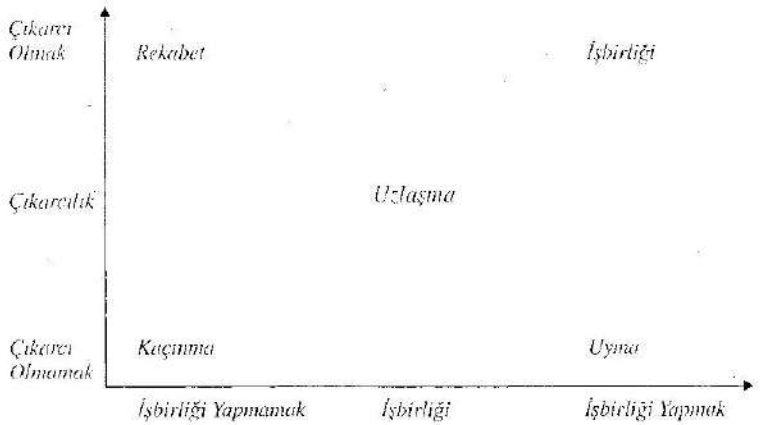
Bu konuda yazan ilk araştırmacılardan Follett çatışmaların üstesinden gelmek için kullanılan üç temel yol olduğunu bildirmiştir: Yönetme, uzlaşma ve bütünleşme. Daha sonraları kaçınma ve bastırma yöntemini de bu maddelere eklemiştir. Blake ve Moutan (1964) ikili ilgiden sözederek, insana verilen önem ile elde edilecek şeye verilen önemin çatışma yönetme taktikle-

rini belirlediğini öne sürmüşler ve kişilerarası çatışmalarla başa çıkmak için beş çatışma çözme biçiminden söz etmişlerdir: Problem çözme, yatıştırma, zorlama, geri çekilme ve paylaşma. Thomas (1976) bu çatışma yönetme biçimlerini kaçınma, uyum yapma, rekabet etme, uzlaşma ve işbirliği yapma olarak yeniden adlandırmıştır. Bu taktikler bireyin iki ilgi alanını belirtmektedir: işbirliği ve çıkarcılık. İşbirliğinde bir taraf diğerinin ilgilerini doyurmaya çalışır, oysa çıkarcılıkta kendi ilgilerini dikkate alır. İşbirliğinde bireyler kazan/kazan yaklaşımıyla davranır ve çatışmalarının kökenine inerek problemi çözmeye çalışırlar. Kaçınmada çıkarcı davranış yoktur, ancak işbirliği de yoktur. Bu davranış bazen önemsiz sorunların çözümünde yardımcı olabilir ama sürekli kullanılması kesinlikle doğru değildir. Rekabet bütünüyle çıkarcı davranışları barındırır. Burada birey tamamen kendi amacına yönelmiştir. Kendini hep haklı görür ve diğerlerini de bu konuda ikna etmeye çalışır. Uyma davranışı ise çıkarcılıktan uzak, işbirliği davranışları içerir. Uyma davranışı gösteren kişiler çatışma konusunu önemsiz gibi göstererek problemi çözmeye çalışırlar veya kendi isteklerini görmezden gelerek karşıdakinin isteklerini yapmaya çalışırlar. Ancak bu kez karşı tarafın isteklerine çok fazla boyun eğer ve diğerleri tarafından güçsüz olarak nitelenirler. Uzlaşma ise işbirliği ve çıkarcılığı orta düzeyde barındırır. Karşılıklı fedakarlık gerektiren bu davranış biçimi genellikle onaylanan bir yöntemdir. Rekabet ve uyum yöntemleri arasında yer alan bu yöntem ancak tarafların güçleri eşit olduğunda işe yaramaktadır. Thomas'ın öne sürdüğü çatışma yönetme biçimleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Rahim ve Bonoma da (1983) Thomas (1976) gibi Blake ve Moutan'ın (1964) yaklaşımını kullanarak çatışma yönetme biçimlerini kaçınma, hükmetme, uzlaşma ve bütünleşme olarak belirlemiştir. Burada üzerinde durulan iki ilgi alanı bireyin kendisine veya karşısındakine duyduğu ilgidir.

Rahim ve Bonoma'nın geliştirdiği modeldeki iki ilgi alanı kişinin kendisine ve diğerlerine yönelik ilgisi olarak tanımlanmıştır. Çatışma çözme sırasında bireyin davranışı bu ilgiler tarafından güdülenmektedir ve bu iki ilgi alanının kesişmesi beş çe-

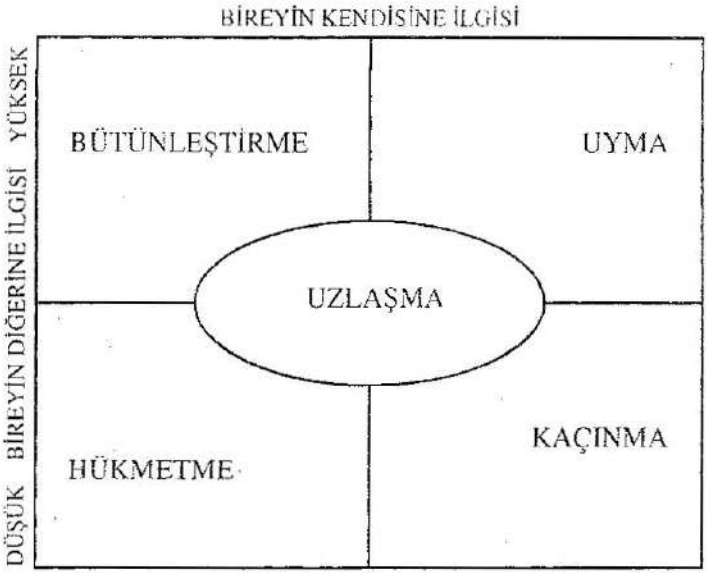
şit çatışma çözme davranışı ortaya çıkarmaktadır: *Bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme, kaçınma.*



Şekil 4: Thomas ve Ruble (1977; Aktaran: Sökmen & Yazıcıoğlu, 2005)

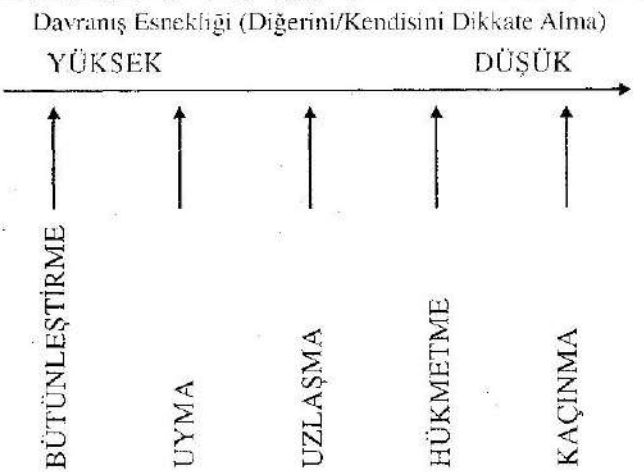
Problem çözme yöntemi olarak da bilinen bütünleştirme yönteminde bireyin ilgisi yoğun biçimde hem kendisi hem diğerinin üzerinde toplanmıştır. Uyma yönteminde kişi karşı tarafı biraz daha fazla dikkate aldığı için ödün verebilir. Uzlaşma yönteminde kişi hem kendisine hem de karşısındakine orta düzeyde ilgi duymaktadır. En ideal çatışma çözme yöntemi deyince insanların çoğunun aklına ilk gelen bu yöntemde aslında iki tarafın karşılıklı fedakarlığı temel koşuldur. Kaçınma yöntemi bireyin hem kendisi hem de karşısındaki için düşük bir ilgi ifade eder. Böylece kişi hem çatışma konusundan, hem diğer kişiden uzaklaşır. Hükmetme yöntemi çatışmanın kazan/ kaybet yaklaşımı ile ele alınmasıdır ve ilgi bireyin kendisine yönelmiştir. Birey gerekirse diğeri üzerinde baskı kurarak istediğinini elde etmeye çalışır.

Rahim ve Bonoma'nın Çatışma Yönetimi Modeli aşağıda bir grafik yardımıyla ifade edilmiştir.



Şekil 5: Rahim (1983: 368–376)

Bunların yanı sıra davranış esnekliğinin kullanılan çatışma taktikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu kişilik özelliği, farklı durumlarda farklı ve uygun davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Birçok ilişki farklı güdülenmeler içerir ve ilişkilerin iyi yürümesi yüksek düzeyde davranış esnekliği gerektirir. Esnek kişiler davranışlarını ortamın isteklerine göre ayarlayacak bilgi ve algıya sahiplerdir. Bunlar çatışma durumunda hem kendi, hem diğerinin bakış açısını dikkate alır, işbirliğini arttırır ve en olumlu sonucu almaya çalışırlar. Davranış esnekliği düşük olanlar ise karşı tarafın bakış açısına uyum yapamayacak ve çatışma düzeyinin artmasına neden olacaktır. Yiu ve Cheung (2005) tarafından geliştirilen bu modelde davranış esnekliği dikkate alınarak Rahim ve Bonoma'nın modelindeki çatışma çözme tipleri aşağıdaki gibi dağıtılmıştır:



Şekil 6: Davranış esnekliği modeli (Yiu, Cheung, 2005)

Nicotera (1994) ikili ilgi modeline alternatif olarak üç boyutlu bir model geliştirmiştir. Buna göre çatışmalarda kullanılan çatışma çözme stillerini beirleyen üç temel ilgi alanı, kişinin kendi görüşüne yönelik ilgisi, diğerinin bakış açısına ilgisi ve ilişkiye yönelik duygusal ilgisidir. Herhangi bir çatışma, bu ilgi alanlarının dağılımına göre sekiz çeşit çatışma çözme biçimi ile sonuçlanabilmektedir. Çatışmadaki her davranış bu üç boyutun kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Bunlardan birinin yüksek veya düşük bir değerde kodlanmış olması diğerinin de aynı değerde olmasını gerektirmez.

Kendini düşük düzeyde, diğerini de alt düzeyde dikkate alan, ilişkiyi de değerli bulmayan kişinin kullanacağı çatışma çözme tipi ***"kayıtsız kalma"*** olacaktır. Kayıtsız kalan kişi çatışmaya katılmaz, böylece ilişki de zedelenmez. Çatışma yaşanan kişiyle daha az vakit geçirme, konuya katılmama, kimi konuları konuşmayı yasaklama, "ne yapalım, ben böyle bir insanım" gibi tepkiler verme bu yönteme örnek oluşturur.

Kendini ve diğerini düşük düzeyde değerlendiren ilişkiye ise yapıcı olarak yaklaşan kişi ***"kaçınma"*** tipi çatışma çözme

tekniği kullanacaktır. Kaçınma yöntemini kullanan kişi ilişkiyi korumak için çatışmaya katılmamayı seçer. "Bu konuyu konuşmak istemiyorum.", "Bu işe beni karıştırmayın." gibi tepkiler bu tarz davranışa örnektir.

Kendini düşük düzeyde, diğerini üst düzeyde dikkate alan, ilişkiyi ise yapıcı olarak değerlendiren kişinin kullanacağı çatışma çözme tipi ***"uyum yapma"*** olacaktır. Burada kişi kırgınlığını bastırıp, karşıdakinin görüşüne uyum yapmaya çalışır. Kendi canını sıkan şeyleri görmezden gelerek "Bir şey canını mı sıkıyor?" sorusunu sorar.

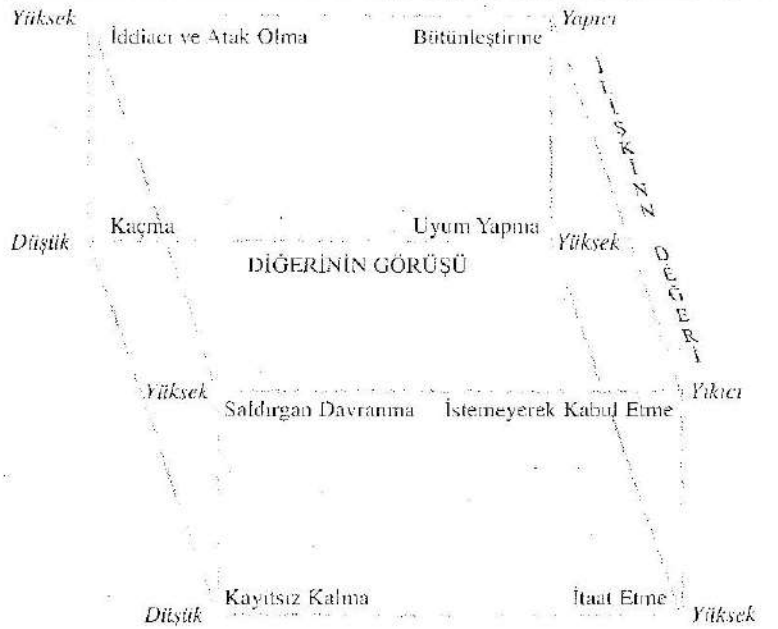
Kendini ve diğerini üst düzeyde dikkate alan, ama ilişkiye düşük değer veren kişi ***"istemeden kabul etme"*** davranışı gösterir. Örneğin, madem toplandık, o halde konuşalım", "madem bunu yapmak zorundayız, yapalım" türü tepkiler bu davranışa örnektir.

Kendini düşük, diğerini yüksek düzeyde dikkate alan ve ilişkiye yönelimi olumsuz olan kişi küçümsenmeyi kabul ederek ***"itaat etme"*** davranışı sergiler. Kırılır, kızar, kinlenir veya inanmaz ama itaat eder ve karşısındakinin istediğini yapmasına izin verir.

Kendini yüksek, diğerini düşük düzeyde değerlendiren, ilişkiye ise yapıcı yaklaşan kişi iddiacı olur ve ***"atılganlık"*** yapar. Kendi görüşünü anlatır, vurgular, diğerinin görüşünü dinlemez veya değersiz bulur. Ancak bunları sakince, sinirlenmeden gerçekleştirir.

Oysa kendini yüksek, diğerini düşük değerlendiren ve ilişkiye düşük değer veren kişi bunları düşmanca, savunucu ve tehdit edici biçimde yapacak, ***"saldırganlık"*** gösterecektir. Diğerini ve ilişkiyi zedeleme pahasına istediğini elde etmeye çalışacaktır.

Kendini, diğerini ve ilişkiyi değerli bulan kişi ise ***"bütünleştirme"*** yöntemini kullanır. Burada kişi iki görüşe de önem verir ve takım çalışmasıyla soruna çözüm bulmaya çalışır.



Şekil 7: Üç boyutlu çatışma yönetme modeli (Nicotera, 1993, Aktaran: Nicotera, 1994)

Bu alternatif modele karşın çatışma konusu ile ilgilenen araştırmacılar yaygın olarak ikili ilgi modelini kullanmaya devam etmektedirler. İkili ilgi kuramı doğrultusunda öne sürülen çatışma çözme taktikleri genellikle yukarıda belirtildiği gibi beş tip çatışma çözmeden sözetmektedir. Ancak bu beş çeşit çatışma çözme tipinin aşağıdaki gibi üçe indirgenebileceğini düşünen araştırmacılar da vardır (Putnam & Wilson, 1982):

* Zorlama, hükmetme veya kontrol etme
* Problem çözme, çözüm üretme veya bütünleştirme
* Yatıştırma, kaçınma veya yüzyüze gelmeme

Anlaşılabileceği gibi, Blake ve Moutan'ın (1964) çalışmasını temel alarak geliştirilen kuramlar kaçınma (geri çekilme) yöntemini olumsuz ve yıkıcı bir yöntem olarak tanıtmaktadır.

Örneğin; Rahim (1983) kaçınmayı hem kendisi hem de diğerleri için ilgisizlik olarak nitelemiştir. Cornelius ve Faire (1993) geri çekilmeyi kaybet/kaybet taktiği olarak kabul etmektedir. Benzer biçimde Thomas da (1976) kaçınmanın onaylanmayan bir yöntem olduğunu söylemiştir. Nicotera (1994) da benzer bir tanımlama yapmaktadır. Bütün bunlar yüzleşmenin kaçınma ve yatıştırmadan daha değerli yöntemler olduğu izlenimini doğurmaktadır. Oysa bu sonuçlar başka bir açıdan tartışmaya açıktır. Bu yaklaşımların ortaya çıktığı Amerikan kültürü bireyci toplumların niteliklerine ağırlıklı olarak sahiptir. Bireycilik bireylerin birbirlerine çok sıkı bağlarla bağlı olmaması, kendilerini bağımsız hissetmeleri, kendilerinden sorumlu olmaları ve kişisel amaçlarını diğerlerinin amaçlarının üzerinde tutmaları olarak açıklanmaktadır. Gruba bağlı toplumlar ise bireyci toplumların tersine birbirlerine sıkı bağlarla bağlanmış bireylerden oluşur. Bu bireyler kendilerini aile, işyeri, millet, kabile gibi bir ya da daha çok toplumsal grubun bir parçası olarak hissederler ve bu gruptaki kişilerin amaçlarını kendi amaçlarından üstün tutarlar. Özerklik ihtiyaçları gelişmiş bireyci toplumların üyeleri çatışma sırasında karşısındaki kişiden çok, sonuçta elde edececkleri ile ilgilenirler. Bu nedenle de hükmetme, kontrol etme taktiğini daha sık kullanırlar. Sık kullandıkları bir başka davranış biçimi de problem çözme amacıyla oylaşım (müzakere) yapma davranışıdır. Öte yandan kaçınma davranışını gruba bağlı toplum üyelerinden (Oetzel ve Ting-Toomey, 2003) çok daha az kullanırlar (Oetzel ve Ting – Tooney, 2003).

Dünyadaki toplumlar sanayileşme düzeyleri ile bağlantılı olarak bağlılık kültürlerinden bireyci kültürlere doğru farklı nitelikler gösterirler. Türkiye'nin de içinde olduğunu söyleyebileceğimiz üçüncü dünya ülkeleri bireysellik ile bağlılık değerlerinin bir sentezinden oluşan yeni bir kültüre yönelmiştir. Bu kültürde bireyler bağlı oldukları gruba (iç grup) sorumluluk hisseder, bağımlı davranır ve onların amaçlarına büyük özen gösterirler: ama bu grubun dışından algıladıklarına karşı (dış grup) bireyci davranışlar sergilerler. Gruptaki insanlar arasındaki bağlılık ise ekonomik temeller üzerine değil, duygusal bağlılık üzeri-

ne yapılandırılmıştır. Örneğin; anne-babalar çocuklarını büyütürken "Ben sana bakıyorum, ben yaşlanınca sen de bana bakacaksın." türü ifadelerle duygusal bağlılık yaratırlar. Üçüncü dünya ülkelerinde sanayileşme, globelleşme gibi değişkenlere bağlı olarak bile bu bağlılık niteliklerinin kolay değişmediği öne sürülmektedir. Ülkemizde bu tür davranışlarla yaşantımızın bir parçası olarak çok sık karşılaştığımızı söylemek olasıdır. Yolda giderken hatalı bir dönüşünü gördüğü bir şöföre sinirlenen ve söylenmeye başlayan birey, çok ciddi bir çatışma yaşayacağı sırada, bu kişinin tanıdığı biri olduğunu fark ettiğinde öfkesi geçecek, selamlaşacak ve bu olay aralarında şakaya dönüşecektir.

Tüm kültürlerde insanlar diğerleriyle ilişkiye toplumsal kimlikleriyle girerler. Toplum içinde saygın olma ve değerli bulunma ihtiyacı duyarlar ve bunu yitirince çok sarsılırlar. Ting-Toomy (Oetzel & Ting-Toomey, 2003) tarafından geliştirilen *«itibar–oylaşım (face negotiation)»* kuramı, son yıllarda çatışma ile ilgili çalışmalarda çok sık kullanılmaktadır. Bu kuram farklı kültürlerde farklı çatışma çözme stilleri kullanıldığını savunmakta ve oylaşımın en nitelikli çatışma çözme taktiği olarak değerlendirilmesinin ancak kimi kültürler için geçerli olduğunu vurgulamaktadır. İtibar, ilgili bir konuda, benlik imajının olması istenen durumuna karşılık gelir. Evrensel bir görüngü olarak, herkesin saygı duyulmaya ve kendine saygı duymaya ihtiyacı vardır. Bunu korumak ve yükseltmek için kullanılan taktikler her kültürde farklılıklar gösterir. Bu nedenle yapılacak oylaşımların iki yönü vardır:

* *"Kimin itibarı kurtarılmaya çalışılıyor?"* Bu sorunun üç cevabı olabilir: Kişi kendisinin itibarı ile ilgilidir, diğer kişi veya kişilerle ilgilidir veya iki tarafın itibarını da dikkate almaktadır.

* *"İtibarı korumak için nelere ihtiyaç vardır?"* Bu ihtiyaçlar özerklik ihtiyaçları (ayrıcalık veya özel bir alana sahip olma) veya kabul edilme ihtiyaçları (saygı ve kabul) olarak ikiye ayrılır.

Bireyselliği ön plana çıkaran toplumlar ile bağlılığı ön plana çıkaran toplumlarda kullanılan çatışma çözme taktikleri farklıdır. Bireyci toplumlarda kişi kendi itibarı ile ilgilidir ve özerklik ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Oysa toplumsal ağırlıklı kültürlerde ilgi karşısındakinin veya iki tarafın itibarını kurtarmaya yönelmiştir ve saygı görme, kabul edilme ihtiyaçları öne çıkmıştır. Bu nedenle de grup üyeleri yüzleşme gibi doğrudan değil, dolaylı çatışma çözme taktiklerini kullanmaktadır. Bağlılık kültürünün ağırlıkta olduğu gruplarda bir kişinin karşısındaki kişinin itibarını zedelemek pahasına isteklerini öne çıkarması ilişkiyi, bağımlı ilişkilerden dolayı da toplumun bir kesimini ilgilendirir. Karşısındakini incitecek bir şey yaparak utanma korkusu ile davranan kişiler atılgan ve açık yöntemleri tercih etmeyeceklerdir. Böylece yüzleşme içeren etkin çatışma çözme yöntemleri olumsuz olarak nitelenmektedir. Öte yanda bireyci bir toplum olan Amerika'da bu yöntemler en değerli yöntemlerdir. İşte "itibar-oylaşım" kuramı bir taktiği olumlu veya olumsuz diye nitelemek yerine içinde geliştiği kültürün özelliklerine göre ele almayı öngörmektedir.

Çatışma yönetme tipleri ile ilgili çalışmalar hem akademik yönden hem de uygulama açısından önemlidir ve bu çalışmaların kronolojik olarak incelenmesi çatışmaya yönelik bakış açısındaki değişimin anlaşılmasını sağlamaktadır. Putnam ve Wilson (1982)'a göre 1960'lardan önceki çalışmalar çatışmayı olumsuz, yıkıcı bir güç olarak tanımlamış ve ne pahasına olursa olsun kaçınılması gerektiğini savunmuşlardır. Örneğin; Rapaport (1960) çatışmayı kişilerarası saldırganlıktan kaynaklanan kavga olarak tanımlamıştır. Kavgalar duygusal, mantıksız, korku ve düşmanlık içeren kalıp yargılar tarafından harekete geçirilmiş tepkilerdir ve taraflardan birini devre dışı bırakmayı amaçlarlar. 1960'larda çatışmanın olumlu ve sağlıklı yönleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Böylece çatışma kişilerarası ilişkileri şekillendiren, taraflar arasındaki güç dengelerini koruyan ve yaratıcı problem çözme becerisinin gelişmesine yardım eden bir dinamik olarak görülmeye başlanmıştır. 1980'lere dek durum aynı kalmış: çatışma işlevsel ve gelişme için gerekli görül-

meye devam etmiştir. 1980'lerden bu yana da çatışmaların kullanılan çözüm yollarına bağlı olarak yapıcı veya yıkıcı olduğu kabul edilmiş ve yapıcı yönünü geliştirecek uygulamalar üzerinde yoğunlaşılmıştır.

ÇATIŞMA YÖNETİMİ TAKTİKLERİNİ KULLANIRKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

Çatişmalarin yönetilmesi sırasında kullanılan her taktik belli koşullarda geçerlidir. Yukarıda belirtildiği gibi her çatışmada tarafların iki ilgi alanı olduğu yaygın biçimde kabul edilmektedir: Bir amacı elde etmek ve diğer tarafla ilişkiyi korumak ya da başka sözcüklerle anlatılırsa, kendi çıkarını korumak veya karşıdaki kişiyi dikkate almak... Amacın ve ilişkinin ne kadar önemli olduğu kullanılan taktiklerin niteliğini belirler. Bunların önem derecesine göre beş çeşit çatışma çözme taktiği kullanılabilir. Önemli olan çatışma sırasındaki amacın ve taraflarla olan ilişkinin iyi analiz edilmesidir. Ayrıca kullanılacak taktiklerin iyi tanınması gerekir. Eğer ilişki önemli değilse kısa vadeli kazançlar, eğer ilişki önemli algılanıyorsa uzun vadeli kazançlar üzerinde durulur. Aile ve iş yaşamı gibi okul ilişkilerinin de uzun sürmesi beklenen ilişkiler olduğu hatırlanmalıdır.

Kimi taktikler karşı tarafın katılımını gerektirir, kimileri ise tek başına gerçekleştirilebilir. Çatışmayı yatıştırma ve geri çekilme tek başına uygulanabilen taktiklerdir. Öte yandan zorlama, uzlaşma ve oylaşım karşı tarafın katılımını gerektirir.

Taktiklere uyarken dikkat edilmesi gerekenler noktaları biraz daha irdelenirse şunlar söylenebilir (Johnson & Johnson, 1991):

1- Geri çekilme: Amaç ve ilişki önemli değilse kişi her ikisinden de vazgeçer. Bazen bu taktik akıllıca olabilir. Karşıdaki kişi çok mantıksızsa, problemi çözmek mümkün değilse, amaç veya ilişki önemini yitirmişse geri çekilme uygun görünebilir. Örneğin; gece değişiklik olsun diye parka giden kişi orada tehlikeli olabilecek kişiler görünce içeri girmekten vazgeçebilir.

Eğer parka girmesini mutlaka gerektiren önemli bir neden varsa, örneğin kendisi için önemli biri parkta onu bekliyorsa, belki de bu kişilerle çatışmayı göze alarak parka girecektir. İnsanlar aynı zamanda karşısındaki kişiden ürktüğünde, aşağılanma, dışlanma, statü kaybı tehlikesi algıladığında geri çekilir. Geri çekilmede ya diğeri kişiyle karşı karşıya gelinmez veya konu hakkında konuşma reddedilir. Kişi çatışma yaşadığı kişiye kızgınlığını, kırgınlığını, kıskançlığını ifade ederse reddedileceğinden, sevilmeyeceğinden veya karşıt saldırıya uğrayacağından korkar. Çatışmanın görmezden gelinmesi veya geri çekilme genellikle sağlıksız bir yoldur ve ne çatışmanın çözümüne ne de kişiyi rahatlatmaya hiç yardımcı olmaz. Örneğin; kültürümüzde özellikle kadınlar arasında sık rastlanan bir geri çekilme taktiği olarak kullanılan «*küsme*» çatışmaları çözme amacına kesinlikle hizmet etmez. Sadece açık olmak kırıcı olur diye algılandığından (itibar kuramında açıklandığı gibi) bu yola başvurulur. Küsme ilişkiyi bitireceği için özellikle de ilişkinin uzun dönemli sürmesi beklenen birisiyle çatışma yaşanıyorsa durumla yüzleşmek, konuyu açıkça tartışmak yapılacak en sağlıklı iştir. Bu koşullarda ilişkinin zarara uğraması olasılığına hep vardır. Ancak geri çekilmenin kişisel bedeli daha büyüktür: Geri çekilme durumunda duygusal enerji yok olmaz, öfke, kin, kırgınlık, düşmanlık biçiminde var olmayı sürdürür. Öfkenin bastırılması duygusal patlamalar yaratarak psikolojik uyumu bozar, yeni çatışmalar yaratır veya eskilerini canlandırır. Önceki çatışma çözme çabaları hep olumsuzlukla sonuçlandığında, kişilerde öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkar. Şu halde denilebilir ki geri çekilme sadece ilişkinin ve amacın önemli olmadığında veya zaman ve enerji yeterli olmadığında yapıcı biçimde kullanılabilir.

2- Zorlama: Amaç çok önemli fakat ilişki hiç önemli değilse kişi amacına diğerini zorlayarak veya kandırarak ulaşmaya çalışır. Bu teknik kazanma-kaybetme ikilemi taşımaktadır. Örneğin: maçtaki futbolcular karşı tarafın durumunu hiç dikkate almadan sadece kazanmak isterler; bu nedenle de zaman zaman saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Bir eşya alırken tek amacımız fiyatı olabildiğince indirmektir. Karşı tarafın ne kazandı-

ğını hiç düşünmeyiz. Elbette satıcı da sadece kendi çıkarını düşünmektedir. Bu taktik saldırma veya tehdidin yanı sıra kandırma taktiklerini de içerir.

Mutlak kazanma çabası çoğunlukla zorlamayı, tehdidi, münakaşayı ve güç kullanmayı beraberinde getirir. Bu durumda kazanma ilişkiye zarar verir, karşı tarafta kızgınlık, kırgınlık gibi duygulara yol açar ve sonuçta ileride birlikte bir amaç için çalışma olasılığını azaltır.

Brehm'in Karşıt Tepki Kuramı (Reactance theory) (1966) 'na göre kişi özgürlük ve kontrolüne yönelik bir tehdit sezerse bunları geri kazanmaya güdülenir. İşte bir çatışma durumunda amacından vazgeçmeye zorlanan kişi karşıt tepki geliştirerek amacına daha çok bağlanır ve daha şiddetli tepki verir. Bu kez zorlama arttırılır, karşıt tepki de paralel bir artış gösterir. Bu sert ortamda başarılı olan kişi kendini büyük bir zafer kazanmış gibi hisseder. Öte yandan kazanamayan depresyon, suçluluk, kendine güvensizlik ve utanç duygularıyla boğuşacaktır. Açıktır ki bu taktik ne bireysel ne de toplumsal kültürlerde onay görmesi beklenmeyen bir taktiktir.

3- Yatıştırma: Amaç çok önemli değil de ilişki çok önemliyse kişi amacına ulaşmaktan vazgeçer ve çatışmayı yatıştırarak ilişkiyi korumaya çalışır. Özür dileme yatıştırma çabasının en tipik tepkisidir. Özür dileyen kişi çoğu zaman gerçekte hatalı olduğunu düşünmez ancak diğerini kaybetmekten korktuğu için amacından geri adım atar. Yatıştırma ancak karşılıklı olursa bir işe yarar. Özellikle uzun sürmüş veya sürmesi beklenen ilişkilerde taraflar birbirlerine ve birbirlerinin amaçlarına özen gösterirler. Bazen kendi düşüncelerini karşısındakinin düşüncelerine uydurmaya çalışırlar Bazen birisi bir diğerinin iyiliği için çatışmaya neden olan ilgi alanından vazgeçer, bazen de diğeri... Bu eşitlik bozulursa problemler baş gösterecektir. Diğerinin ilgi alanına özen gösterme her zaman sevgi gibi öznel nedenlerle değil, bu ilişkiyi korumanın getireceği ödülleri göz önüne almak gibi daha nesnel nedenlerle de gerçekleşebilir. Bu tekniğin bir dezavantajı çatışmayı yatıştıran kişinin pasif olarak algılanmasıdır. Bu durum karşı tarafa cesaret vererek bundan sonra yaşana-

cak ilişkilerde de kandırma ve güç kullanmasına neden olabilir. Bu teknik aynı zamanda uygun nedenlerle kullanılmadığında kişinin ilgilerini bastırmasına ve sonunda karşı tarafa düşmanlık geliştirmesine neden olmaktadır.

4- Uzlaşma: Hem amaç hem de ilişki orta düzeyde önemliyse hem amaçtan hem de ilişkiden biraz vazgeçilir. Uzlaşma genellikle paylaşmayla sonuçlanır. Taraflar umduklarının yarısıyla yetinirler. Bu durumda da karşı tarafa kimi olumsuz duygular besleyebilirler. Yazı tura atma, kura çekme de uzlaşma amacıyla kullanılan taktiklerdir ve burada kişi isteği dışında amacından vazgeçer. Çoğu zaman aslında oylaşım yoluyla çatışmalarını çözebilecek durumda olan kişiler vakitleri olmadığı için veya oylaşım taktiğini nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri için uzlaşma yolunu seçerler. Bu teknik bir şeyin yarısına sahip olmak hiç sahip olmamaktan iyidir mantığıyla uygulanır. Teknik geri çekilme ve yatıştırma tekniklerinden uzakta, yatıştırma ve problem çözme oylaşımları arasında bir yerlerdedir. Genellikle problemi çözme için yeterli zaman olmadığında başvurulur ve elde edilmek istenen şeyi mekanik olarak bölüşme konusu üzerinde odaklanır (Van de Vliert, 1990).

5- Problem çözme oylaşımları: Amaç ve ilişkisi önemliyse kişi hem kendini hem de karşısındakini tam olarak memnun edecek çözümler arar. İlgilendiği amaca ulaşma çabasını sürdürür; ancak bunu karşısındakinin ilgisini de dikkate alarak yapar. İşte bu noktada aynı veya farklı şeyleri isteyen tarafların bir anlaşma yolu bulmak için gerçekleştirdikleri uğraşı dönemine oylaşım denir (Johnson & Johnson, 1994). Bu taktiği uygulamak için kişinin ilkin zaman zaman ortaya çıkan savunmaları bırakıp ilgilerini açığa çıkarması gerekir. Kuşkusuz aynısını diğer tarafın da yapmasını beklemelidir.

Okyanusta küçük bir teknede ilerlemeye çalışan iki kişi düşündüğünüzde, bu iki kişinin sağ kalabilmesi için kürek çekmeye, yiyeceğe, suya, uykuya ne denli gereksinmeleri olduğunu hayal edebilirsiniz. Bu süreçte bu kişilerin arasında kimin kürek çekeceği, ne tarafa gidileceği, yiyecek, içeceğin dağılımı gibi konulardan dolayı çatışma çıkmaması olanaksızdır. Ancak bu

iki kişinin sağ kalmalarını sağlayacak şekilde anlaşmaları şarttır. İşte bu anlaşma problem çözümüne yönelik oylaşım tekniğine tam örnek oluşturur. Bütünleştirici bir çatışma çözme için verilebilecek iyi örneklerden birisi de yaşanmış bir olaydır: IBM şirketinde çalışan bir eleman yaptığı hata sonucu şirketin 9 milyon dolarlık zarara girmesine yol açmıştır. Kovulmayı beklerken başkan bu kişiyi odasına çağırır. Yeni ve büyük bir projeden sözetmeye başlayarak bu projeyi onun yönetimine vermek istediğini söyler. Bu eleman büyük bir şaşkınlıkla kovulacağını düşünürken nasıl kendisine böylesine önemli bir işin verildiğini sorar. "*Kovmak mı?*" diye cevaplar başkan "*Şu anda benim en değerli elemanım sensin; çünkü senin eğitimine 9 milyon dolar yatırdım.*" (Cornelius & Faire, 1993).

Bu süreçle ilgili unutulmaması gerekenler şunlardır:

• Oylaşımın en önemli iki koşulu karşılıklılık ve eşitliktir. İki tarafın ilgileri de dikkate alındığı için iki taraf da anlaşmaya isteklidir.

• Oylaşım zordur ve zaman alır ama varılan anlaşma oldukça kalıcıdır. Diğer yollarla; örneğin kurayla elde edilen bir anlaşma kısa sürede diğer tarafı huzursuz etmeye başlar ve anlaşmaya itiraz sesleri yükselir.

• Tarafların ilişkisi güçlenir ve bu ileride yaşanacak çatışmaların da daha kolay çözülmesini sağlar.

Genellikle iki tip oylaşım süreci yaşarız: Birincisi yabancılarla yaşadığımız geçici çatışmalarla ilgilidir (*bir satıcıyla alınan malı iade etmek yüzünden veya otobüse binme sırası yüzünden bir başkasıyla çatışmak gibi*), diğeri ise ailemiz, iş arkadaşlarımız, komşularımız ve arkadaşlarımızla yaşadığımız sürüp giden çatışmalarla ilintilidir. İnsanlar birlikte yaşadığında, çalıştığında fikirlerini, eşyalarını, yiyeceklerini, duygularını, bilgilerini paylaşırlar. Elbette bu süreçte çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu durumda kişinin yapması gereken sessiz kalmaya ya da konuşmaya karar vermektir. Bu karara etki eden en önemli güç ilişkinin kendisidir. İlişki çok güçlüyse problemi olabildiğince olumlu yollarla çözmek için elden gelen her şey ya-

pılır. Öte yandan karşıdaki kişi çok kaygılı, çok heyecanlı, değişme isteği az, kendine güveni düşük veya çatışma çözme becerileri yetersiz olduğu için bu tekniği kullanmaya hazır olmayabilir. Oylaşmaya karar verildiyse problem daha fazla büyümeden bir an önce bu karar uygulamaya konmalıdır. Oylaşıma başlamak problemin kolayca çözüleceği anlamına gelmez; bu sadece bir başlangıçtır. Bu başlangıç için en uygun zamanın seçilmesine özen gösterilmelidir. Tarafların acelesi varken, yorgunken, sinirliyken veya hastayken böyle bir konuşma yapılamaz. Aslında randevu almak en iyisidir. Konuşma tahrik edici, suçlayıcı olmamalı, kişisel eleştiri içermemelidir ve kişiden çok probleme odaklanmalıdır. Karşıdaki kişiye problemin bir bütün olarak kendisiyle değil kimi düşünce veya davranışlarıyla ilgili olduğu belirtilmeli ve karşı tarafın ifadesinin de bu nitelikleri taşıması gerektiği vurgulanmalıdır. Konuşma boyunca sağduyu elden bırakılmamalı, karşıdakini incitmekten sürekli kaçınılmalı ve söyledikleri can kulağıyla dinlenmelidir. Oylaşım belli aşamalarla gerçekleşir (Johnson & Johnson, 1995):

*Çatışmadaki tarafların her biri ne istediğini açıklar: Herkesin istekleri, ihtiyaçları, beklentileri vardır. Bunları karşımızdakine açıkça anlatırken karşı tarafın da bunları kendi isteklerine zarar verici olarak algılaması riski olduğunu kabul etmemiz gerekir. Bu nedenle isteklerini anlatanların, bunların sadece kendisine ait olduğunu kabullenerek "ben, benim" gibi ifadeler, bir başka ifadeyle "ben" dili kullanması yerinde olacaktır.

*Çatışmadaki tarafların her biri ne hissettiğini açıklar: Çatışma çözme sürecinde en güç olan şey duyguların ifadesi ve belki de daha zoru duyguların kontrolüdür. Birçok çatışma duygular açıkça ifade edilmedikçe çözülmez. Filmlerin mutlu sonla bitmesi de çoğunlukla bu temaya bağlıdır. Kahramanlar karşı karşıya gelir, konuşur ve sonunda yanlış anlaşmaları düzeltirler. Duyguların ifadesi aynı zamanda bireyler arasında yakınlık doğurur. Belirtmek gerekir ki bu koşullar duyguların ancak yapıcı biçimde ifadesi ile mümkündür.

*Taraflar olayı birbirlerinin bakış açısından görmeye çalışırlar. Bunu başarabilmenin yolu karşıdakini çok iyi dinlemek-

tir. Oylaşımda hiçbir beceri iyi bir dinleyici olmaktan daha değerli değildir. Yalnızca bunu yapabilenler olayları karşısındakinin bakış açısından görmeye başlayabilirler.

* Her iki taraf da çözüm seçenekleri üretir.

* Bu seçeneklerden en mantıklı olan üzerinde anlaşmaya varılır.

Pruitt and Rubin (1986) sorunu konuşarak çözmeye başlamak veya onların ifadesiyle "bir anlaşmaya ulaşmak için güdülenmek" amacına hizmet eden kimi pratik davranışlar sıralamışlardır:

• Tarafların itibarlarını kaybetmeden kimi ödünler verebileceklerine inanmaları.

• Taraflar arasında bir parça da olsa güven ortamı oluşması.

• Çözüm olasılıklarına dikkat çekilerek ortamın canlandırılması.

• Problemi kendi kendilerine çözecek özerkliğe sahip olduklarına inanmaları.

Johnson (1990) bu taktikleri aşağıdaki varsayımların ışığında özgün biçimde niteleyerek şöyle aktarmaktadır:

1- Herhangi bir durumda kullanılan çatışma çözme taktiği kişinin amaç ve ilişkiye yüklediği öneme göre farklılık gösterir.

2- Çatışma yönetiminde beceri sahibi olmak beş taktiğin hepsinde beceri kazanmak anlamına gelir.

3- Bu taktikler öğrenilebilir.

Rekabetçi köpekbalığı

• Köpekbalıkları güç kullanma ve rekabeti içere çatışma yönetimi taktikleri kullanırlar.

• Köpekbalıkları için amaçlarına ulaşmak çok önemlidir.

• İlişkilere pek önem vermezler.

• Çatışmaları çözmek için saldırgan davranışlar kullanmaktan çekinmezler.

• İşbirliğine yanaşmadıkları gibi, despot, otoriter, tehdit edici ve korkutucu olabilirler.

• Diğerlerinin kaybetmesi pahasına daima kazanmak isterler. Böylece kazan/ kaybet durumu yaratırlar.

• Avantaj: Eğer köpekbalığını kararı doğruysa fazla zaman yitirmeden bu karar uygulamaya konacaktır.

• Dezavantaj: Bu taktiği kullanan kişiye öfke ve kırgınlık duyguları beslenmesine yol açar.

• Bu taktiği kullanmak için en uygun zamanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

✓ Çatışma değiştirmenin çok güç olduğu kişisel farklılıkları kapsıyorsa;

✓ İlişkiyi ilerletmenin ve iyileştirmenin önemli olmadığı durumlarda;

✓ Çatışmanın acilen çözülmesi gerekiyorsa ve karar verme krizi çözmek için yaşamsal önem taşıyorsa;

✓ Alışılmadık kararların da uygulamaya konması gerekli görüldüğünde

Kaçıp saklanan kaplumbağa

• Kaplumbağalar kaçınarak veya geri çekilerek çatışmadan kurtulmaya çalışırlar.

• Çatışmayı çözmektense saklanır veya görmezsen gelirler. Bu da onları işbirliği içeren davranışlardan uzaklaştırır.

• Kişisel amaçlarından vazgeçerek kaybet/ kaybet durumu yaratacak pasif davranışlar sergilerler.

• Avantaj: Çatışma çözme sırasında zedelenme olasılığına karşı ilişkiyi korur.

• Dezavantaj: Çatışmalar çözülmeden kalır. Bu taktiğin sık kullanılması diğerlerinin bu kişiyi ezebileceği düşüncesine kapılmasına yol açabilir.

• Bu taktiği kullanmak için en uygun zamanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

✓ Elde edilecek şey çok büyük değil veya kişi için çok önemli değilse;

✓ Yüzleşme iyi giden bir ilişkiyi bozacaksa;

✓ Kaybedilecek şey çatışmanın çözülmesi ile elde edilecek olandan büyükse;

✓ Ani bir karar vermektense biraz zaman kazanıp bilgi toplamak gerekiyorsa;

✓ Diğerleri çatışmayı daha etkili çözebilecekse;

✓ Biraz ara vermek gerekiyorsa.

Uyum yapan oyuncak ayıcık

• Ayıcıklar insan ilişkilerini ön plana alarak, sakinleştiren ve uyum yapan bir çatışma yönetme stili kullanırlar.

• Kendi amaçlarından vazgeçerler ve haklarını diğerlerine vererek ve çekingen kalarak çatışmayı çözerler. Böylece diğeri kazanırken onlar kaybeder.

• Avantaj: Uyum yapma ilişkiyi korur.

• Dezavantaj: Uyum yapan kişi avantajı kaybeder ve üretken bir sonuç elde edemez.

• Bu taktiği kullanmak için en uygun zamanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

✓ İlişkiyi korumak diğer isteklere göre çok daha önemliyse;

✓ Elde edilecek şey çok önemli değilse;

✓ Kaybetmek kazanmaktan daha çok şey kazandıracaksa;

✓ Zaman kısa ve uyumu korumak çok önemliyse.

Uzlaşmacı tilki

• Tilkiler hem ilişkileri hem de amaçlarını dikkate alarak çatışmaları uzlaşmacı biçimde yönetirler.

• Kendi isteklerinin bir kısmından vazgeçerken karşı tarafı da kendi isteğinden biraz vazgeçmeye ikna etmeye çalışırlar.

• Uzlaşma işbirliği ve ataklık gerektiren bir yöntemdir, ancak kazan/ kaybet veya kaybet/ kaybet sonuçlarına yolaçabilir.

• Avantaj: İlişkiler korunur ve çatışma çözülür.

• Dezavantaj: Uzlaşma ideal sonuçtan daha azı ile sonuçlanır ve tarafların hoşnutluklarını belirtmeleri genellikle rol oynamadır.

• Bu taktiği kullanmak için en uygun zamanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

✓ Önemli ve karmaşık konular açık ve basit çözümlere işaret etmediğinde;

✓ Çatışan tarafların gücü eşitse ve farklı çözümler aramak için güçlü istekleri varsa;

✓ Zaman sınırlaması yoksa.

İşbirlikçi baykuş

• Baykuşlar hem amaçlarını hem de ilişkilerini yitirmeden işbirliğine ve yüzleşmeye yönelik bir çatışma çözme taktiği kullanırlar.

• Çatışmaları her iki tarafça kabul edilebilir çözümler bulma süreci olarak görürler.

• Avantaj: İki taraf da istediğini elde eder ve olumsuz duygular ortadan kaldırılır.

• Dezavantaj: Çok zaman ve çaba gerektirir.

• Bu taktiği kullanmak için en uygun zamanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

✓ İlişkileri korumak önemli olduğunda;

✓ Zaman önemli olmadığında;

✓ Akranlar arasında çatışma yaşamıyorsa;

✓ Farklı bakış açılarını öğrenmek önemli göründüğünde.

Kuşkusuz tüm canlılar varoldukları günden bu yana (atalarımız gibi) çatışmaları çözmüşler ve çözmeye devam etmektedirler. Bunu yapmak için ne kitap okurlar ne de herhangi bir eği-

timden geçerler. Sadece çatışmaları çözmek için doğuştan sahip oldukları donanımla bu tür durumlara tepki verirler. Ancak ne yazık ki bu tepkiler çok incelikli ve yapıcı değildir ve çatışmaları kişiler, kurumlar ve toplum için olumlu sonuçlara yol açacak biçimde çözme becerisi bize kalıtsal olarak aktarılmamıştır. Gerçi sosyobiyoloji hayvanlar arasında kendini feda etme, işbirliği ve özgecilik hakkında bir şeyler söyleyecek olsa da bunların yaşamı sürdürme içgüdüsüyle bağlantılı olduğu düşünülür. Şu halde öğrencilere çatışmalarını yapıcı yollarla yönetmelerini öğretmek için çatışma çözme ile ilgili eğitim programlarına gerçekten ihtiyaç vardır. Çatışma çözme programları işbirliği ortamı yaratır, öğrencilere sırasıyla oylaşım tekniğini, arabuluculuğu, eğer bu ikisi başarısız olursa öğretmenlerin nasıl hakemlik edeceğini öğretir ve derslerin içeriğini kullanarak öğretmeye devam eder.

OKUL ORTAMINDA ÇATIŞMA VE ŞİDDET

Şiddet ve çatışma kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Herhangi bir şiddet davranışı çatışma olduğunun düşünülmesine, şiddet davranışının olmaması da çatışmanın varolmadığının düşünülmesine yol açar. Bu doğru değildir. Çatışmanın varlığı basitçe dış görünüşe bakarak anlaşılmaz. Çatışma bir olay değil bir süreçtir ve ancak derinliklerine bakarak anlaşılabilir. Her farklı görüş, davranış, duygu çatışmayı barındırmaz, her çatışma da şiddet içermez. Bu doğrultuda çatışmalar üç grupta ele alınabilir: Gerçek çatışma, yalancı çatışma ve örtük çatışma. Gerçek çatışmanın diğer ikisinden ayrılması önemlidir. ***Yalancı çatışmada*** taraflar arasında gerçek çatışmada olduğu gibi ilgi, değer ihtiyaç çatışması yoktur. Sadece yanlış anlamalar, bozuk iletişim veya güvensizlik sonucu taraflar çatışma yaşadıklarını zannetmektedir. İnsanlar bazen aynı şeyi savunarak bile tartışabilirler. Burada ihtiyaç duyulan tek şey yanlış anlaşmanın düzeltilmesidir. ***Örtük çatışmada*** ise ortada hiçbir çatışma işareti yoktur. Taraflardan biri veya ikisi ilgi, ihtiyaç veya değerleri arasında çatışma algılamazlar ya da bun-

ları su yüzüne çıkarmazlar. Bunun nedeni güçsüzlük veya durumun bilincinde olmamaktır. Günlük yaşamda da eğitim ortamında da sık sık dile getirilmemiş, üstüne gidilmemiş, hatta farkına varılmamış ciddi çatışma durumları görebiliriz. Bunlar sağlıklı biçimde yönetilmedikleri sürece kendi içlerinde büyümeye, zamanla ilişkileri bozmaya, insanları incitmeye devam edecektir (Cascon, 2001).

Okulu toplumun küçük bir örneği olarak kabul edersek toplumda yaşanan şiddetin bir biçimde sınıfa da yansıyacağını daha baştan kabul etmemiz gerekir. Medya neredeyse saat başı bize akıl almaz şiddet olaylarını görüntüleriyle sunmaktadır. Artan nüfus, ekonomik sorunlar, işsizlik, etnik gruplaşmalar, din, mezhep ve ırk anlaşmazlıkları toplumların her katmanında huzursuzluklara neden olmaktadır. Çevreyi izlediğinizde en küçük toplumsal birim olan aileden başlayarak, işyerlerinde, sokakta, ülkeler arasında, özetle yaşamın her alanında sık ve şiddetli biçimde çatışmaların yaşandığını söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak son yıllarda sınıf yönetimi giderek zorlaşmaktadır, çünkü dünyadaki toplumsal problemler bir biçimde sınıfa da girmiştir (Mitchell, 1997). Gerçekten de günümüzde devlet okulları da özel okullar da ciddi disiplin sorunlarıyla boğuşmaktadır ve eğitimle ilgili disiplin sorunları giderek daha karmaşık ve şiddet içeren bir görüntü sergilemektedir. Eskiden bu tür sorunlardan söz edilince akla gelenler derste konuşmak, sakız çiğnemek, sırası gelmeden konuşmak, ödevini yapmamak ve koridorda koşmak gibi davranışlardı. Oysa günümüzde okullarda kabalık, küfürleşme, hırsızlık, bıçaklama, cinsel taciz, ilaç kullanımı ve hatta cinayet sık rastlanan davranışlar olarak görülmeye başlanmıştır. Kuşkusuz okulda yaşanan bu sorunlar toplumdan bağımsız değildir (Johnson & Johnson, 1995).

Bu konuyu daha iyi açıklamak için saldırganlık ve şiddet kavramlarını tanımlamak gerekecektir. Davranış bilimlerinde saldırganlık, kasıtlı olarak zarar verme veya acıtma amacıyla gerçekleştirilen davranış/ların ortaya çıkardığı durum olarak tanımlanmıştır. Kişinin sahip olduğu eşyalara zarar verme gibi her türlü yıkıcı davranış da saldırganlık olarak sınıflanır. Saldırgan-

lık açık ya da örtülü, şiddetli ya da hafif, özel ya da genel, tepkisel ya da planlı, görünür bir nedene bağlı ya da açık bir nedene bağlı olmadan, sözel veya fiziksel olabilir. Hangi biçimde olursa olsun, eğer davranış zarar verme niyetiyle yapılmışsa karşısındakini incitmemiş veya acı vermemiş bile olsa saldırganlık olarak nitelenir. Öte yandan kazara karşısındakini inciten veya acı veren davranış saldırganlık değildir. Şiddet ise herhangi bir saldırganlık davranışıdır. Kişiyi veya kişileri incitmeye veya acı vermeye, ya da eşyalarına zarar vermeye neden olur; bazen de suç olarak nitelenebilecek davranışlarla son bulur. Şiddet rasgele veya planlı olarak gerçekleştirilir. Rasgele yaşanan şiddet birden ortaya çıkan bir duruma verilen tepkisel bir davranıştır ve savunucu saldırganlık olarak değerlendirilir. Planlı şiddet için ise savaş iyi bir örnektir. Haftalar, aylar öncesinden hazırlıklar yapılır, nerelere, nasıl saldırılacağı ayrıntılarıyla belirlenir. (Wikipedia, 2007). Diğerine doğrudan zarar vermek amacını taşıyan bu şiddet biçimi kökünü genellikle düşmanca ve içtepisel saldırganlıktan almaktadır. Diğer taraftan, şiddet davranışı diğerine zarar verme niyeti olmadan, belirli bir amaca (kimi olanak veya kaynaklara ulaşma, bir statüyü koruma veya elde etme gibi) ulaşmak için yapıldığında araçsal saldırganlık söz konusudur. Düşmanlık ise saldırganlığın tutumsal yanına karşılık gelmektedir.

İnsanın saldırganlık davranışını birbirine zıt bakış açılarıyla açıklayan değişik kuramlar vardır. Biyolojik veya içgüdü temelli yaklaşımlar, engellenme-saldırganlık modeli, öğrenme kuramı, bilişsel yaklaşımlar gibi... Birinci yaklaşıma örnek verebileceğimiz psikoanalitik kuramda insanın saldırganlığının doğuştan geldiğini savunulur. İnsanın doğduğu andan itibaren denetiminde olduğu ve kişiliğin fizyolojik yanı olarak tanımlanan id iki enerji biçimi içerir: Libido ve destrado (thanatos). Libido yaşam enerjisidir ve yaşamı sürdürmemizi sağlayacak tüm davranışlar için gerekli enerjiyi sağlar. Öte yandan destrado ölüm enerjisidir. Ölüm yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır; bu nedenle de bizi ölüme doğru yönlendiren bir enerjini varlığı şaşırtıcı olmamalıdır. Destrado zaman zaman kişinin kendisinden

çevreye doğru yönelir. İşte bu durumda saldırganlık adını alır ve çok yıkıcı olabilir. Einstein Freud'a yazdığı ünlü mektupta savaşların ne zaman biteceğini sorar. Ancak Freud'un cevabı hiç rahatlatıcı değildir: "*Savaşlar hiç bitmeyecek, çünkü saldırganlık insanın içgüdüsüdür.*"

Farklı bir yaklaşımla Fromm insanda saldırganlığın biyolojik olarak iyi huylu ve savunmacı olduğunu öne sürer. Hayvanlarda olana büyük benzerlik gösteren nörofizyolojik donanım bu saldırganlığa yön vermektedir. Canlıların çoğu gibi insan de sadece temel ihtiyaçlarını gidermek ve kendisine yönelik bir tehdit ortaya çıktığında kendini savunmak için saldırganlık gösterir. Ancak doğal yaşamından giderek uzaklaşan insan artık kötü huylu saldırganlık göstermeye başlamıştır, kişisel ya da uluslar arası boyutta kasıtlı ve planlı olarak doğrudan veya dolaylı saldırgan davranışlar sergilemektedir.

Saldırganlığı içgüdü olarak kabul eden bir diğer görüş de Lorenz'e aittir. O'na göre insanlar ve hayvanlar türün devamını sağlamak için temel bir savaşma içgüdüsüne sahiptirler. Bu güdü bazen türün diğer üyelerine de yönelebilir.

Miller (1941) engellenme – saldırganlık kuramında, herhangi bir saldırganlık davranışının altında engellenme aramak gerektiğinden sözetmiş ve bu ilişkinin içsel ya da öğrenilmiş olabileceğini dile getirmiştir. Sears (1954) ve Feshbach (1964) engellenme ve öfke arasındaki içsel bitişikliğe dikkat çekmiştir. Berkowitz (1978) de engellenmenin saldırgan eylemlere hazırlık oluşturduğunu ileri sürmüştür. Burada vurgulanan çok önemli bir nokta, bireyin daha önce edindiği saldırgan alışkanlıkların, saldırgan davranışlara hazır oluşluğu arttırdığı gerçeğidir. Berkowitz'e göre uygun ipuçları olmadığında saldırgan davranışlar ortaya çıkmayabilir. İpuçları saldırgan davranışı harekete geçirir ve eğer bir davranış engellenmenin getirdiği sıkıntıyı ortadan kaldırıyorsa bu davranış öğrenilir. Özetle Berkowitz, saldırganlığı iç güçler (öfke) ve dış güçlerin (ipuçları) bir etkileşimi olarak değerlendirmektedir (Aktaran: Green, 2007).

Bandura ise pek çok şey gibi saldırgan davranışların da gözlem ve taklit yoluyla kazanıldığını öne sürmektedir. Bireyler

çocukluklarından itibaren çevrelerinde kendilerine model seçtikleri kişileri gözleyerek ödül alan davranışları taklit ederler. Sosyal Bilgi İşlemleme Kuramlarının bir temsilcisi olan Dodge 1986'a göre, çocuk saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olan durumu gözler, elde ettiği veriyi belleğine yerleştirir, bu durumu yorumlar, verilen potansiyel tepkileri geneller, sonuçları değerlendirir, davranış repertuarına yerleştirir ve sonuçta benzer bir ortamda kaydedilen davranışı tekrarlar (Aktaran: Delveaux ve Daniels, 2000).

Görüldüğü gibi ne Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme kuramında ne Dodge'un Sosyal bilgi işlemleme kuramında ve hatta ne de Berkowitz'in ipucu kuramında saldırgan davranışın ortaya çıkması için öfke gerekli değildir. Çevreden öğrenilenler ve önceki deneyimler, uygun bir ortamda benzer tepkilerin verilmesine neden olarak saldırgan davranışları ortaya çıkarabilir. Şu halde çocuğa ya da diğerlerine saldırgan davranan annebabadan başlayarak, şiddetin film ya da haber olarak baş tacı edildiği medyaya dek her türlü etken topluma bir biçimde yansıyacak ve bulaşıcı hastalık gibi nesilden nesile yayılacaktır.

Türkiye'de okullar açık olduğu süre içinde çok sık olarak ilk ve orta öğrenim kurumlarından şiddet haberleri alınmaktadır. 31 Mayıs 2006 tarihli bir haber son beş ayda okullarda 14 öğrencinin öldürüldüğünü bildirmektedir. Genellikle bıçaklama biçiminde rastlanan okul suçlarına silah kullanmanın eklendiği görülmektedir. Bu olaylarda 100'den çok öğrenci ve üç öğretmen de yaralanmıştır. Bu tarih doğrultusunda son iki ayda ortaya çıkan beş ölümden dört tanesinin nedeni silahtır. Bir araştırma bulgusu okullarda her beş çocuktan birinin bıçak, çakı gibi delici ve kesici aletler taşıdığını bildirmektedir (Akyol, 2006).

30 Mart 2007 tarihli gazete haberlerinde "Türkiye Büyük Millet Meclisi, Çocuklarda Artan Şiddet Eğilimi Araştırma Komisyonu" ile Hacettepe Üniversitesinin işbirliği ile gerçekleştirilen bir araştırmanın korkunç sonuçları yer almaktadır. 26.000 öğrenciye yöneltilen bir anket aracılığıyla elde edilen verilere göre ülkemizde 9–12 yaş arasındaki ilköğretim öğrencilerinin %5,9'u ateşli silah, % 9,2'si kesici alet taşımaktadır. Öğrencile-

rin %7,7'si çete üyesidir. Son üç ay içinde öğrencilerin % 53'ü sözel şiddet, %36,3'ü duygusal şiddet, %15,8'i cinsel şiddet ve % 22'si fiziksel şiddet ile karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Aynı komisyon 2005 yılında 163.000 şiddet olayının kayda geçtiğini duyurmuştur (aynı tarihli Vatan Gazetesi).

Çocuklarımızın şiddete yönelmesi şaşırtıcı değildir. Onlar içine doğduğu aileden başlayarak yaşamın her alanında şiddet içeren davranışlarla her gün karşılaşırlar. ***Sözel şiddet*** bunların en yaygınlarındandır. Anne ve baba birbirine bağırır, çocuğa bağırırlar, baba arabada diğer şoförlere bağırır, devlet dairelerinde memurlarla bekleyen insanlar birbirine bağırır, öğretmen öğrencilere bağırır. Elbette bağırma sırasında argo ve küfür niteliğinde sözcükler de kullanılmaktadır. Sözel şiddet sadece bağırmaktan ibaret değildir. Alay etme, isim takma, fiziksel görünüş, etnik grup, cinsel tercihle ilgili aşağılayıcı sözel ifadeler de sözel şiddet kapsamındadır.

Çocuğun yaşantısına giren şiddet bununla sınırlı değildir. Çocuk ***fiziksel şiddeti*** en başta kendisine yönelmiş olarak algılayacak ve daha sonra çevrede izlemeye devam edecektir. Fiziksel şiddet ikiye ayrılır: Temas ederek uygulanan fiziksel şiddet ve temas olmadan uygulanan fiziksel şiddet. Temas ederek uygulanan fiziksel şiddet vurma, itme, tokatlama, tekmeleme, çimdikleme gibi yollarla gerçekleştirilir. Temas etmeden uygulanan fiziksel şiddet ise kişisel eşyalara zarar vermek, jest ve mimiklerle korkutmak, telefon, mesaj veya elektronik posta aracılığıyla tehdit etmek gibi davranışları kapsar ve insanları duygusal olarak gerçek fiziksel şiddetten daha fazla etkiler.

Üçüncü şiddet türü belki de en ürkütücü olandır. O kadar ürkütücüdür ki üzerinde konuşmak istemeyiz, konuşmayınca da çok seyrek yaşandığına veya bizim çevremizde olmadığına inanırız. ***Cinsel şiddet*** tecavüzü, cinsel tacizi, istenmeyen dokunuşları, laf atmayı, cinsel imaları ve şakaları içerir ve itiraf etmek istemeyeceğimiz kadar yaygındır ve kuşkusuz çocuklar da bundan payını almaktadır.

Şiddet doğrudan başına gelmese bile çocuk çevresinde izlediği davranışları model alma yoluyla öğrenecek, benzer du-

rumlarda benzer tepkiler verecek ve giderek bu davranışları içreleştirecektir. Bir başka ifadeyle karşısındakiyle herhangi bir nedenle çatıştığında çıkış yolu olarak aklına şiddet uygulamaktan başka bir çare gelmeyecektir.

Saldırganlık sınıfında yer alan bir davranış türü olan zorbalık, çatışmadan farklıdır. Çatışma etkileşimin doğal sonucudur. Saldırganlık her yaşta çatışma çözme amacıyla kullanılır. Ancak bu durum çatışma tarafları arasında mutlaka bir zorba-kurban ilişkisi olacağı anlamına gelmez. Zorbalıkta güçler arasında dengesizlik vardır ve taraflardan birisi kendini korumada güçlük çeker.

Hangi türde olursa olsun okulda şiddetle ilişkili davranışlar gösteren çocuklar okul dışındaki yaşamlarında şiddet görmüş veya istismara uğramış çocuklardır ve yetişkin yardımına ihtiyaç duyarlar. Yöneticiler, öğretmenler ve rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları bu yardımı en etkili sağlayabilecek kişilerdir (Stein ve ark., 2003).

Toplum ve okulda artan şiddet eğitimcileri bu konuya yöneltmiş öğrencilerine yardım edebilmek anacıyla şiddetin neden bu denli arttığı sorusuna cevap aramaya koyulmalarına neden olmuştur.

Bu soruya cevap vermeye yardımcı olacak üç önemli etkenden söz edilebilir (Johnson ve Johnson, 1995).

Değişen aile ve toplum yapısı

Günümüzde çocukların giderek ailelerinden daha bağımsız yaşadıkları bir gerçektir. Bunun pek çok nedeni olduğunu düşünmek mümkündür. Kendi toplumumuz açısından baktığımızda ilk olarak geniş aile bağlarının azaldığını söyleyebiliriz. Çekirdek aile temel aile yapısı haline gelirken komşuluk ilişkilerinde de azalmadan söz etmek olasıdır -en azından kentler için geçerli olmak üzere-. Annelerin de çalışmaya başlamasıyla çocuklar babalarının yanı sıra annelerini de çok az görmektedirler. İş yerleri de giderek daha yoğun çalışma gerektiren, büyük,

karmaşık ve çocuğun yaşam alanından uzakta yerler olmaya başlamıştır. Tüm bunların yanı sıra anne-babalar kendilerine uygulanan otoriter eğitim yaklaşımını kendi çocuklarına uygulamamak adına abartılı bir demokratik yaklaşım sergilemektedirler. Oysa çocuklar henüz doğru ve yanlış arasındaki farkı bilmezler ve bu nedenle kendilerine gerekçesi açıklanmış kurallar konmasına ihtiyaç duyarlar. Oysa bu yeni disiplin biçiminde neredeyse roller değişmiş ve çocuklar kuralları koyar duruma gelmiştir. Öte yandan boşanmalar büyük bir hızla artmakta, batı kültürlerinde babanın genellikle sperm bankaları yoluyla sağlandığı tek ebeveynli aileler giderek olağan kabul edilmektedir. Ekonomik sıkıntılar, işsizlik tehdidi, ilaç ve alkol eğilimlerindeki artış diğer etkenlerdir. Bu nedenlerin sonucu olarak çocuk yeterince toplumsallaşamaz. Bir başka anlatımla çocuklar aileleriyle toplumsal davranışı öğrenebilecek kadar çok zaman geçirmezler. Kimse onlara çatışmalarını yapıcı yollarla çözen modeller oluşturmaz veya bunun nasıl yapılacağını anlatmak için çaba sarfetmez. Zira çalışan anne-babalar çok yorgun olduklarını, çocukları için para kazanmanın da iyi ebeveyn olmak için yeterli olduğunu düşünürler. Çalışmayan annelerle çocuklar daha çok zaman geçirirler, ancak bu kez anneler eğitimsizdir ve çocuk için bilinçli bir uğraş sergileyemezler.

Aile ve toplum birbirleriyle etkileşim halindedir. Toplumda varolan şiddetin kökeninde aile içinde yaşanan şiddet yeralır. Bu tür ailelerde büyüyen çocuklar geleceğin şiddet kullanan yetişkinlerini ve toplumunu oluşturacaklardır. Oysa çocuk, toplumsal düzenin en savunmasız üyesi durumundadır ve kendi kendine hiçbir gereksinmesini karşılayamaz. Ayrıca sadece yiyecek, giyecek gibi gereksinimlere değil, duygusal desteğe de ihtiyaç duymaktadır.

Şiddeti normal kabul etmeye başlamak

Şiddetin artmasındaki en önemli ve ürkütücü etkenlerden bir şiddetin toplumda olağan kabul edilmeye başlanmasıdır. Çocuklar da yetişkinlerle birlikte çıplak ve acımasız gerçeklerle dolu bir dünyada bulunmaktadırlar ve dünyanın sonunu hazırla-

dığı iddia edile küresel ısınma, savaşlar, dini-etnik kutuplaşmalar nükleer silahlar, kirlilik, depremler, açlık, aşırı beslenme gibi çok önemli sorunlarla iç içe yaşamaktadırlar. Eskiden çocukların yanında konuşulmamasına özen gösterilen konular bir haber sağanağı yoluyla pek çok teknik yolla herkesin elinin altındadır.

Günümüzde şiddetin çocuk oyunlarının bir parçası olduğunu görmezden gelmek zordur. Çizgi filmler, diğer filmler, bilgisayar oyunları ve oyuncakların çoğu şiddetle bir şekilde bağıntılıdır ve çocuğun bu yalancı *«kahramanlarla»* özdeşleşmesi kaçınılmazdır. Kuşkusuz çocukların şiddet eğilimini arttıran etkinliklere artık "oyun" adını vermek doğru değildir (Elias, 1997'den aktaran Carlsson, 1999).

Kitle iletişim araçları özellikle ülkemizde yazılı basından çok daha fazla kişiye ulaşan televizyon bu durumdan sorumludur. Araştırmalar çocukların yarıdan fazlasının günde üç saatten fazla televizyon izlediğini göstermektedir. Bu yoğunlukta çocukların yaşamında olan televizyonda sadece haberlerde değil diziler, filmler ve diğer tüm programlarda şiddet o denli yoğun ve ayrıntılı işlenmektedir ki iyi ve kötü, utanılacak ve gurur duyulacak davranışlar arasındaki sınır ortadan kalkmaktadır (Abt & Seesholtz, 1994'den aktaran Johnson & Johnson, 1995). Politikacılar, ideolojik gruplarda olanlar veya ticaretle uğraşanlar bir görüşü veya malı satabilmek adına yalan söyleyerek veya gerçeği çarpıtarak haksızlıkları haklı, yanlışları doğru, çirkinleri güzel göstermeye çalışmaktadır. Sonuçta adalet, adaletsizlik, hukuk, doğru, yanlış, haklı, haksız yargıları hiçe sayılarak sadece kendini düşünen, başkalarının kayıpları ve mutsuzlukları üzerine kendi 'ben'lerini inşa etmeye çalışan, kendini bu davranışları için haklı gören yeni bireyler yetişmekte ve sistem içindeki rollerini almaktadırlar. Sonuç şiddetin onaylandığı ve hatta neredeyse kutsandığı bir toplum biçimidir.

Silah, alkol ve ilaçlara kolaylıkla ulaşmak

Alkol ve ilaç bireyin kontrolünü kaybetmesine yol açar. Günümüzde özellikle de değişik biçimlerde bir araya geldiklerinde şiddet içeren davranışlara yol açtığı açık olarak bilinen bu

maddelere çeşitli yollarla, bazen çok kolay ulaşmak mümkündür. Cinayetlerin %40'ının, tecavüzlerin ise %52'sinin bu maddeler veya alkol alımı ile ilgili olduğuna ilişkin bir rapor mevcuttur (Johnson, 1995).

Aile ve toplum yaşamındaki değişiklikler ve bağlı olarak yapıcı biçimde toplumsallaşmadaki yetersizlikler çocukların şiddet ve saldırganlığa başvurmadan çatışmaları nasıl yönetecekğini öğrenememesi ile sonuçlanır. Toplumda ve okullarda şiddet arttıkça güvenli, düzenli okullara duyulan ihtiyaç artmakta ve okullar büyük bir sorumlulukla karşı karşıya kalmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı düzeni bozan, saldırgan çocukları dışlamayı, böylece okul ortamını olumlu kılmayı hedef edinir. Her türlü ceza bu okullarda istenmeyen davranışlara karşı başvurulan en önemli silahtır. Oysa günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Eğitim Birliğinin Raporunda şiddet davranışlarda bulunan öğrencilerin haklarından söz edilmektedir. Rapor saldırgan ve düzeni bozan öğrencilerin okuldan dışlanmaması gerektiğini öngörmektedir. Feda edilecek tek bir öğrenci bile yoktur. Okul sadece uygun davranmayı bilen, uslu olarak nitelenen öğrenciler için düzenlenmiş bir yer olmamalıdır. Okullar problem çıkaran öğrencilerle başa çıkmayı sağlayacak programlar geliştirerek kendini yeniden yapılandırmalıdır.

Dikkat çekilmesi gereken bir diğer önemli nokta da okul, çatışma ve şiddet denince ilk akla gelen grubun ergenler olmasıdır. Gerçekten de çatışma özellikle ergenlerin yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır. Ergenler kişilik gelişiminin son derece hızlandığı bu karmaşık kriz döneminde doğal olarak çatışmalar yaşayacaklardır. Ancak bunları yapıcı yollarla çözmeyi bilmedikleri sürece şiddete yönelirler ve şiddet sonucu zarar görenler de daha çok onlardır (Center for Disease Control, 1992). Özellikle yetişkinlerin suç yüzdesinin yüksek olduğu çevrede gelişen ergenler arasında bu oran yüksektir. Ancak en güvenli grup kabul edilen üst-orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda bile suçluluk oranı artmaktadır. Sınıftaki ortamı bozan davranışların en önemli nedenlerinin şiddet içeren çevre, kopmuş top-

lumsal bağlar, stres, yetersiz ve etkin olmayan eğitim programları ve yöntemleri olduğunu söylemek olasıdır (Carlsson, 1996).

Kaynaklar tutarlı olarak Amerika Birleşik Devletlerinde cinayet işleyen ve tecavüz edenlerin çoğunun erkek ve 30 yaşın altında olduğunu, en şiddetli suçların ise 18 yaşındaki erkekler tarafından işlendiğini göstermektedir (Bell & Forde,1999).

Sosyo ekonomik düzey ile saldırganlığın ilişkisi konusunda birkaç kuramsal açıklama şu şekilde özetlenebilir:

Tedeschi ve Felson (1994) saldırganlığı etkileşim yaklaşımıyla açıklamaktadır. Özellikle genç ergenler davranış ve değerlerini büyük ölçüde gruplardan öğrenir. Şiddet de bu yolla öğrenilmiş, edimsel bir davranıştır.

Kriminoloji kuramı onura ilişkin bir alt kültürün insanları sorunlarını otoriteden yardım almadan, kendi kendine çözmeye yönelttiğini öne sürmektedir. Burada kişi çatışmasını çözmek için başkasından yardım istemek yerine (ki buna polis ya da yargı da dahildir) kendi bildiği yolları kullanır. Şiddet bu yollar içinde genellikle beklenen bir yöntemdir (De malo, 2006).

Bir başka yaklaşım olan *"ketlenmiş fırsatlar kuramı* (inhibited opportunities theory)" şiddeti amaca giden kabul edilir yolların sınırlı olması durumunda başvurulan bir davranış biçimi olarak nitelendirmektedir (Bell & Forde, 1999). Black (1995) ise insanların sosyal kontrolü sağlamak için suç işlediklerini söylemektedir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki insanlar otoriteye güvenmez ve otoritenin de kendisine güvendiğini düşünmez. Böylece saldırganlığı da kapsayacak davranışlarla kendi sorununu çözmeye çalışır (aktaran Bell & Forde,1999).

Şu halde ergenlerle ilgilenenler bilmelidir ki ergenler arasındaki çatışmalar kronik bir problemdir. Onların yaşamlarında ailenin önemi azalmış akran gruplarının önemi artmıştır. Rol modelleri olarak onları seçer ve benlik imajlarını oluşturmaya çalışırlar. Bu nedenle akran grubunda yaşanan şiddeti de benimsemeleri kolay olacaktır.

Öte yandan Opotow (1991) karşıt bir görüş dile getirmektedir ve çatışmanın okullarda çoğunlukla şiddete başvurulmadan çözüldüğünü söylemektedir. Öğrencilerin 2/3'ü okuldaki

çatışmaları şiddet içeren çatışmalar olarak tanımlamaktadır. Ancak kavga ve incinme sık ve olağan değildir. Kamu Okullarında Bütünlük Komisyonu (The Commission for Integration at Public Schools) New York Okullarında şiddetin en üst düzeyde olması beklenirken tüm şiddet olaylarının ve ilaç kullanımının okul sonrası saatlerde ortaya çıktığını veya okulda da öğrenci olmayanlarla başlatıldığını rapor etmektedir. Kayıtlı suçların okulla ilgili olanları tarandığında daha çok tehdit ve fiziksel zarar vermeyen kavga gibi suçlara rastlanmıştır. Kullanılan silahlar ise daha çok el altında olan taş, cetvel, metal kutulardır. Çatışma kuşkusuz rahatsızlık yaratan bir şeydir ve öğrenciler çatışmalarını hatırladıklarında öfke, şiddet gibi kötü yönleri dile getirirler. Bu nedenle okullardaki şiddet olduğundan fazla gibi görünmektedir.

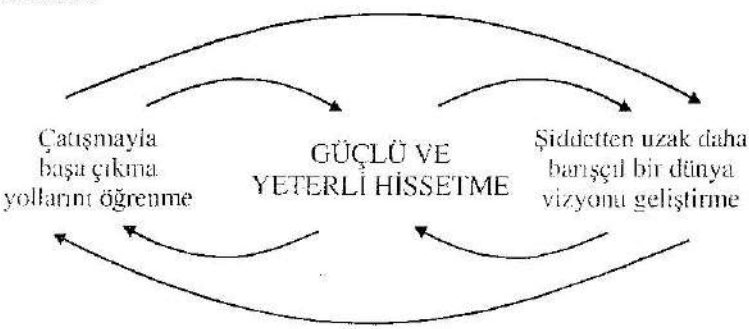
Bu görüş geçerli ise, bir başka deyişle şiddetin asıl yaşandığı ve öğretildiği yer okul değil de dışarıdaki yaşam olsa bile bu, okulun çatışmaları şiddet içermeyen yollarla çözme sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Dikkat çekilmesi gereken bir başka nokta da, bu bulguların ancak saptanan çatışmalarla ilgili olmasıdır. Kuşkusuz okullarda yaşanan ve gözden kaçan pek çok çatışma vardır. Öğrenciler çatışmalarının hepsini anlatmazlar ve bir süre sonra da hatırlamazlar zaten... Gene de okullarda hem fiziksel, hem sözel şiddet –dozu düşük bile olsa- günlük olaylardandır ve eğitim bu durumdan önemli ölçüde etkilenmektedir ve açıkça görülmektedir ki toplumun her alanında yaşanan şiddetin düzeyi okullardaki olumlu çabalardan daha yükseklerdedir. Eğitimcilere düşen pek çok sorumluluk ve yapılması gereken pek çok iş vardır. Henüz okullardaki çatışmalarla nasıl baş edildiği hakkında çok az şey bilinmektedir ve okullarda kullanılan çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının pek azı kuramsal temel üzerine oturtulmuştur (Johnson & Johnson, 1996). Bütün engellere karşın sorunların çoğu eğer öğretmenler bu konuda eğitim alırsa, çalışırsa, diğer öğretmenlerle güçlerini birleştirirse, eğer yöneticiler, danışmanlar onlara katılırsa, annebabalar eğitilirse, sivil toplum kuruluşları, dernekler bu çabaya destek olursa çok daha kolay çözülecektir.

Bu yönde bir eğitimin olmadığı durumda şiddetin toplumda yarattığı kısır döngü Carlsson (1999)'un öne sürdüğü iki spiralli modelde açıklanmıştır. Şiddete de yol açacak yetersizlik ve güçsüzlük duyguları karamsarlığı da beraberinde getirir. Her unsuru birbirinden beslenen bu kısır döngü bir davranış değişikliği olmadığı sürece devam edecektir.



Şekil. 8 Şiddete yol açacak yetersizlik duygularının gelişmesine neden olan geri besleme kısır döngüsü (Carlsson, 1999:140)

Çatışmayla başa çıkma davranışlarını öğrenen kişi kişisel olarak güçlenecek ve yeterlilik duyguları gelişecektir. Bu da kişinin şiddetten bağımsız, barışçı bir dünya vizyonunu canlandıracaktır.



Şekil 9: Şiddeti azaltacak yeterlilik duygularının gelişmesini sağlayacak geri besleme döngüsü (Carlsson, 1999; s.141)

Özetlemek gerekirse şiddeti önleme ve çatışmaları çözme karşılıklı etkileşim halindedir. Şiddetin önlenebilmesi için öğrenciler çatışmaları yapıcı yollarla çözmeyi öğrenmek zorundadır. Şiddet ve hatta cinayetler genellikle taraflar -ki bunlar aile üyeleri ve arkadaşlar da olabilir- arasında çıkan anlık tartışmalar sırasında gerçekleşir. İşte öğrenciler tam da bu anlarda şiddete yönelik davranışlara alternatif davranışlar öğrenme ihtiyacındadır.

Öğrencilere çatışma çözme yollarını öğretmek sadece okulları sakin ve huzurlu yerler haline getirmekle kalmaz; aynı zamanda öğretimin kalitesini arttırır. Böylece öğrenciler okula isteyerek gelmeye başlarlar. Okula severek gelen öğrencilerin dikkat, öğrenmeye güdülenme, merak ve yaratıcılıkları güçlenir. Bu yararlar kuşkusuz okul dışına da taşacaktır. Öğrenciler ailelerinde, mesleklerinde, ulusal boyutta ve hatta uluslar arası boyutta karşılaştıkları çatışmaları da yapıcı yollarla çözmeye başlayacaktır.

Şiddeti önleme ve çatışma çözme çabalarına girişmeleri için eğitim sistemi içinde çalışanların ilkin okullarında şiddetin varlığını kabullenmeleri ve okullarını arındırma isteği duymaları gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu uyuşturucu, bıçak veya değişik silahlar, çeteler ve kavgaları kendilerinden soyutlayarak tamamen toplumsal bir sorun olarak görmektedir. Ancak okul en güçlü eğitim kurumu olarak üzerine düşen sorumlulukları almak ve bu toplumsal sorun için yapabileceklerinin en iyisini yapmak zorundadır.

ÇATIŞMA ORTAMI

Okul yönetimleri ve öğretmenler önemli miktarda zaman, para ve enerjilerini sınıftaki çatışmalarla uğraşarak harcarlar, çünkü öğrenciler çatışmalarını kendi başlarına çözemezler (Johnson ve Johnson,1996). Öğrencilerdeki sınıf ortamını bozan davranışlar içten veya dıştan güdülenmiş olarak ortaya çıkabilir. Geleneksel eğitim sisteminde, bu davranış içten güdülenmiş ise

öğrencinin danışmaya ihtiyacı vardır diye düşünülür ve öğretmenin düzeltici bir işlevinin olamayacağı kabul edilir. Dıştan kaynaklanan davranış ise o andaki duruma ilişkindir ve öğretmenin çevreyi kontrol ederek öğrencinin davranışını değiştirecek uygun değişikliği yapması beklenir (Johnson ve Johnson, 1996). Bu durum okulda problem olarak algılandığı için yönetici ve öğretmenler başa çıkabilmek için ceza başta gelmek üzere kimi yollar dener ve planlar yaparlar. Oysa bilmeleri gereken sınıf ve okuldaki olumlu öğrenme çevresi ve sosyal ortamın çocukların ilerideki davranışlarını da olumlu yönde etkileyecek kadar güçlü bir etken olduğudur. Böyle bir ortam yaratabilmek için öğrencilerin o anda yaşadığı çatışmaları çözmek ya da problemli olarak değerlendirilen çocuğu danışmana göndermek yeterli değildir. Önemli olan, çatışma çözme taktiklerini öğrenmelerini sağlamak ve böylece uzun vadede diğerleriyle yaşadıkları çatışmaları azaltarak güvenli bir okul iklimi oluşturmaktır.

Her çatışma kendi içinde değişik boyutta problem barındırır. Genel olarak ele alındığında sınıf içinde ortaya çıkan çatışma nedenleri ortama bağlı olarak altı grupta toplanabilir (Kreidler, 1984):

√ ***Yarışmacı ortam:*** Sınıfta rekabet ortamı çatışmalara yol açan en önemli nedenleri doğurur. Böyle bir sınıfta öğrenciler birbirleriyle çalışmak yerine birbirlerine karşı çalışırlar. Rekabeti uygun olmayan biçimde ve uygun olmayan yerlerde gündeme getirir, öğretmen ve arkadaşlarına güvenmezler. Kazanmak çok önemli görüldüğünden kaybetmekten çok korkarlar. Bu nedenle herkes kendini düşünerek hareket ederler. Zaten grupla çalışma becerileri de oluşmamıştır.

√ ***Hoşgörüsüz ortam:*** Hoşgörüden yoksun bir sınıf ortamı dostça duygular ve güven uyandırmaz. Öğrenciler esnek ve nazik olmayı beceremezler. Bir diğerini elde ettiği başarı, sahip olduğu bir şey veya sahip olduğu nitelikler nedeniyle kıskanırlar. Benzer biçimde kültürel farklılıklara da hoşgörüsüz yaklaşılır. Böylece öğrenciler kendilerini yalnız hatta izole edilmiş bulacak kadar destekten yoksun kalırlar.

√ **Zayıf iletişim:** İletişimin zayıf olduğu ortamlar çatışma için çok verimli ortamlardır. Birçok çatışma diğerlerinin niyet, duygu ve davranışlarının yanlış anlaşılmaları nedeniyle ortaya çıkar. Bu ortamda çatışmaların en önemli nedenleri bireylerin istek ve ihtiyaçlarını nasıl anlatacaklarını bilememeleri veya diğerlerini yeterince dinlememeleri ve gözlememeleridir.

√ ***Duyguların yanlış yollarla ifadesi:*** Tüm çatışmaların duygusal bir boyutu vardır ve bu duyguların ifadesi çatışmaların nasıl gelişeceğinin doğrudan belirleyicisidir. İnsanlar duygularını iyi analiz edemediklerinde, kızgınlık ve engellenmelerini ifade etmenin saldırgan olmayan yollarını da bilemezler. Duygularını bastırdıklarında veya kendilerini kontrol etmede yetersiz kaldıklarında ise çatışmalar kaçınılmazdır.

√ ***Çatışma çözme becerilerinin yetersizliği:*** Bu konuda eğitilmemiş öğretmenler ve öğrenciler çatışmalarla yaratıcı yollarla nasıl başa çıkacaklarını bilemezler. Anne-baba ve akran grupları da çatışma durumlarında saldırgan davranışı ödüllendirirler veya saldırgan davranış için model oluştururlar. Çocuğun genel olgunluk düzeyi ve bulunduğu ahlak gelişim evresi de bu becerilerin elde edilmesi üzerinde bir etkendir.

√ ***Öğretmenin gücü yanlış kullanması:*** Bu durum üstte yazılı olan tüm maddelerin içeriğini davet eder. Öğretmen:

⊗ Bir öğrencisi için mantıksız veya çok yüksek beklentilere sahip olduğunda,

⊗ Sınıfı katı kurallarla yönettiğinde,

⊗ Korku temelli ve güvensiz bir ortam oluşturduğunda

gücün yanlış kullanılmasından sözedilebilir.

Çatışmayı başlatan nedenlerin en önemlileri hiç kuşkusuz ortaya çıktığı ortam ve bu çatışmada yer alan kişilerdir. Bir başka anlatımla ortada çatışma yaratan bir ortam ve bu ortamı algılayan kişiler vardır. Sosyal bağlılık kuramının belirttiği gibi çatışmanın tipinden çok çatışmanın nasıl algılandığı ve yorumlandığı önemlidir. Örneğin; bir ortamda şaka olarak algılanan bir söz, başka bir ortamda saygısızlık olarak algılanabilir. Saygısız-

lık olarak algılanan olağan bir davranış ise bazen öldürmeye bile neden olabilir. Şu halde denilebilir ki çatışmanın olumlu ve yapıcı sonuçlara ulaşması iki şeye bağlıdır: Çatışmanın ortaya çıktığı çevre ve kullanılan çatışma çözme yöntemi.

Sosyal bağlılık kuramının üç önemli önermesi şöyledir (Johnson & Johnson, 1996) :

* Çatışma yapıcı veya yıkıcı sonuçlara neden olabilir, korkunç tehlikeler veya geleceğe yönelik umut dolu vaatler barındırabilir.

* Bu sonuçlar çatışmanın işbirlikçi veya rekabetçi bir ortamda olup olmadığına ve tarafların çatışma çözme için kullandığı taktiklerin çatışma ortamıyla uyumlu olup olmadığına bağlıdır.

* Çatışma işbirlikçi gayretlerin doğal ve gerekli parçasıdır. İnsanlar amaçlarda anlaşmış olabilirler. Ancak bu amaca nasıl ulaşacakları konusunda çatışma yaşayabilirler. İşte işbirlikçi ortam, bireylere ortak amaçları elde etmek için birlikte çalışma yolunu aramayı ve sonunda bulmayı öğretmektedir.

İşbirliği çatışma çözmeyi iki biçimde sağlar:

❶ Çatışmanın çözümü, tarafların ortak kazançlarını en üst düzeye çıkarabilmek için çabalarını eşgüdümlü kullanmaları ve gelecekte de işbirliği içinde çalışacak bir ilişki kurmalarıyla mümkün olur.

❷ İşbirliği tarafların çatışma çözme gayretlerini kısa dönemli taktik ve çözümler yerine uzun dönemli çözümlere yöneltmesini sağlayacak bir ortam oluşturur. Aile içinde veya meslek çevresinde yaşanan çatışmalar işbirliğine uygun bir ortamda ortaya çıktıysa yapıcı biçimde yönetilir. Bunun nedeni tarafların kısa dönemli kazançlardan çok uzun dönemdeki birlikteliklerini düşünmeleridir.

Nash'in oyun kuramında yer alan ***«mahkumun ikilemi (prisoner's dilemna)»*** çatışma ortamına ilişkin ilginç ipuçları vermektedir (Axelrod, 1984). Öyküde iki kişi önemli bir suçun sanığı olarak tutuklanmışlardır. Savcı suçu bu kişilerin işledi-

ğinden hemen hemen emindir, fakat deliller tam da yeterli değildir. Sanıklar birbirleriyle hiç karşılaşmayacak şekilde ayrı yerlerde tutulmakta ve sorgulamaları ayrı yapılmaktadır. Bu sorguda kuşkusuz iki tarafın verdiği ifadelerin tutarlığı önem kazanmaktadır. Kanunlara göre eğer her iki taraf da konuşmazsa ikisine de altı ay hapis cezası verilecek. Eğer birisi suçu diğerine atarsa özgür kalacak, ama diğeri 10 yıl hapiste kalacaktır. İki taraf da suçu birbirinin üzerine atarsa ikisi de iki yıl hapis cezasına mahkum edileceklerdir.

İkilem aşağıdaki gibi özetlenebilir:

	Sanık B sessiz kalır	**Sanık B diğerini suçlar**
Sanık A sessiz kalır	İkisi de altı ay hapis cezası alır.	Sanık A 10 yıl hapis cezası alır. Sanık B özgür kalır.
Sanık A diğerini suçlar	Sanık A özgür kalır. Sanık B 10 yıl hapis cezası alır.	İkisi de iki yıl hapis cezası alır.

İki tarafın da en az zarar görerek kurtulacakları durum işbirliği yaparak sessiz kalmalarıdır. Böyle yaptıklarında sadece altı ay hapis cezası alacaklar, birbirlerini suçladıklarında ise biri kazanırken diğeri kaybedecektir. Suçlamayı aynı anda yaptıklarında ise ikisi de kaybedecektir. İki tarafın çıkarının en üst düzeyde korunması ancak işbirliği ile gerçekleşir ve bu tüm ilişkiler için geçerlidir.

Deutch (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1979), ilişki işbirliğine yönelikse çatışmaların daha sık olacağını, ancak daha az olumsuz etkiyle çözüleceğini, daha çok açıklama ve eleştiri kullanılacağını, problem çözme yöntemlerine daha sık başvurulacağını söylemektedir. Bu tür ilişkilerin yaşandığı ortamda büyüyen çocukların akıl yürütmeleri daha hızlı olgunlaşmaktadır. Bu bir döngüdür. Akıl yürütme düzeyleri daha olgun olanların da sosyal etkileşim ve ilişkileri güçlenir, ilerler. *İşbirliğinin olduğu koşullarda şunlar gerçekleşir:*

☺ İlgili konularda iletişim açık, sık ve dürüsttür.

☺ Diğerinin algılanması daha yapıcı ve doğru olur. Yanlış algılama veya saptırma daha seyrektir ve bunların düzeltilmesi daha kolaydır.

☺ İlişki güven ve sorumlulukla tanımlanır. Bireyler birbirlerinden hoşlanır ve bir-birlerinin rica, istek ve ihtiyaçlarına daha duyarlıdır.

☺ Sonuçta iki tarafın da ihtiyaçlarına uyum sağlayacak bir çözüm üretilmeye çalışılır.

Sherif (1961) "***Gerçekçi Çatışma Kuramında - Realistic Conflict Theory***" çatışmanın aynı kaynağa sahip olmak isteyen taraflar arasındaki rekabetten kaynaklanan önyargı ve kalıp yargılar nedeniyle ortaya çıktığını savunmuştur. Sherif kuramının geçerliğini çok ünlü bir alan deneyi ile kanıtlamıştır *(Robber'ın mağarası deneyi -Robber's cave experiment-)*. Bu deneyde okul başarısı iyi, zekaları ortalamanın üzerinde, anne-babaları sağlıklı, 22 erkek beşinci sınıf öğrencisi bir yaz kampına götürüldüler. Önceki tanışıklıklar nedeniyle ortaya çıkmış önyargının ortamı etkilemesine engel olmak için çocuklar birbirini daha önce hiç görmemiş öğrenciler arasından seçilmişlerdi. İki gruba ayrılan ve iki ayrı binada kalan öğrenciler önceleri kendi gruplarıyla yürüyüş, yüzme gibi etkinlikler yaptılar ve bu sırada grupları için birer isim seçtiler (Kartallar ve çıngıraklı yılanlar). Bu isimleri bayraklarına ve tişortlarına işlediler ve böylece giderek gruplarına bağlandılar. İkinci aşamada gruplar arasında kazanana kupa, madalya, kamp bıçağı gibi ödüllerin verildiği yarışmalar düzenlendi. Bu sırada gruplar arasında önyargılar oluşmaya başlamıştı. Önceleri alay etme veya isim takma gibi sözel yollarla ifade edilen bu duygular daha sonraları fiziksel nitelik kazanmaya başladı. Çocuklar birbirlerinin bayraklarını yaktı, yataklarını devirdi, özel eşyalarını çaldılar. Sonunda o kadar saldırgan davranışlar gösterdilerdir ki öğretmenler çocukları birbirlerinden ayrı tutmak zorunda kaldı. İki günlük bu sakinleşme süresinde taraflardan kendi gruplarının ve diğer grubun niteliklerini listelemeleri istendiğinde kendi gruplarını olumlu, diğer grubu ise son derece olumsuz terimlerle nitelediler. Gruplar bu sürenin

sonunda yeniden bir araya getirildiklerinde öncekinden daha fazla kavga etmeye ve gürültü çıkarmaya başladılar. Ancak gruplar tek bir amaç için bir araya getirilip işbirliği içinde çalışmaya yöneltildiklerinde gerginlik ve ön yargı azaldı (Stock, 1999).

Bu örneğin bize anlattığı gibi okulları kötü yönetilen çatışmalardan arındırmak, sınıfta ve okulda işbirlikçi bir ortam yaratmakla mümkündür ve bu eğitimcilerin görevidir. Oysa birçok okul işbirliğiyle değil rekabetle yönetilir. Rekabetçi ortamda bireyler amacına, ancak diğeri ulaşmazsa ulaşır. Rekabet kıtlıktan kaynaklanır. Öğrenciler ödüllerin azlığından rekabete başlar ve kısa dönemli sonuçlara enerjilerini yoğunlaştırarak sadece kazanmaya yönelirler. İyi bir ilişki kurmayla ilgilenmezler. Tersine, iletişimden kaçınır ya da tehdit, yanlış bilgi verme, alay etme, kinayeli konuşma gibi biçimlerde iletişime devam ederler. Karşıdakini yanlış algılama, çarpıtma sıktır ve düzeltilmesi güçtür. İlişki güvensizlik, düşmanlık ve öfkeyle tanımlanır. Diğerinin ihtiyaç ve istekleri reddedilir (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1979).

Oysa çatışmaları olumlu yollarla çözmeye çalışan öğrenciler işbirliği yapmayı öğrenirler. Bir ekibin parçası olarak bir konuya odaklanmak ve bir amaç için çalışmak ileride onların çok işine yarayacaktır. Özellikle çalışma yaşamı günümüzde neredeyse tamamen bir ekip işi haline gelmiştir ve ne denli üst düzeyde bir işi olsa da herkes diğerleriyle işbirliği içinde çalışmak, bu durumun doğal sonucu olarak ortaya çıkacak çatışmaları da uygun yollarla çözmek zorundadır. Hiçbir şey insanları kötü yönetilmiş bir çatışma kadar bölemeyeceği gibi iyi yönetilmiş bir çatışma kadar birleştiremez.

Bu amaca ulaşabilmek için okullar çocuklara paylaşmayı ve işbirliğini öğreten yerler olmalı; öğrenciler ve okuldaki herkesin arasında olumlu ve süreğen bağlar oluşturmalıdır. Yine bu amaç için okullar artık sadece belli bir zaman aralığında gidilen yerler olmaktan çıkarılmalıdır. Öğlen araları, okul saatleri sonrasında, hafta sonları ve yaz tatillerinde müfredat dışı etkinlikler için okula gidebilen çocuklar sokaktan, çetelerden, uyuşturucu-

lardan ve sıkıntıdan kurtulmuş olurlar. Okulun zevkli vakit geçirilebilecek alternatif bir ortam olması özellikle ergenler için son derece önemlidir. Bu barış ve güven dolu çevreyi yaratabilmek için okul sadece öğrencilerine değil, içinde yaşayan herkese çatışma çözmeyi öğretmek ve kullanmasını sağlamak zorundadır. Yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar da öğrenciler kadar bu çabaya katılmalıdır. Okul kendi kültürünü yaratır ve bunu öğrencilerine aktararak bu kültüre uygun davranışlar kazanmasını sağlar. Bu nedenle belli okul mezunlarının niteliği hakkında kalıp yargılarımız vardır. Bu süreç elbette uzundur ve kolay değildir. İnsanların alışkanlıklarını, tutumlarını hemen değiştirmesini beklemek bir hayaldir. Bu yüzden öğretilenler tekrar tekrar, bazen başka biçimlere büründürerek ve başka taktiklerle yeniden öğretilmelidir. Okulun dışındaki aile, sosyo-ekonomik düzey, kültürel yapı gibi çok önemli etkenler de elbette bu oluşumu etkilemeyi sürdürmektedir. Bu nedenle okul aileyle, resmi kurumlarla, sivil toplum kuruluşlarıyla, hatta kimi uyarılar ve ipuçları almak üzere polisle devamlı işbirliği yapmak zorundadır. Ancak bunların sonunda psikolojik, toplumsal sağlığın olumlu yönde gelişmesi beklenebilir. Sabırlı çabalar bu süreçte en çok gereksinim duyulan şeydir. Amerika Birleşik Devletlerinde sigaraya karşı yürütülen yoğun kampanyaların sonunda sigara alışkanlığında anlamlı bir azalma ancak 30 yıllık bir süreçte sağlanabilmiştir. Kuşkusuz şiddet davranışlarında umut edilen azalma çok daha uzun bir süre alacaktır (Johnson & Johnson, 1995).

ÇATIŞMA ÇÖZME İÇİN EĞİTİM ALMIŞ VE ALMAMIŞ ÖĞRENCİLER TARAFINDAN KULLANILAN TAKTİKLER

Atalarımız da diğer canlılar gibi varolduklarından bu yana çatışmalar yaşamışlar ve bunları bir biçimde çözmüşlerdir. Bunu yapmak için ne kitap okumuşlar, ne de eğitim almışlardır. Şu halde, çatışmalar doğal yollarla da çözülür, ancak bu çözüm taktikleri saldırganlığı da içeren davranışlar içerebilir. Kişiler, ku-

rumlar ve toplum için olumlu sonuçlara yol açacak biçimde çatışma çözmeyi sağlayan beceriler ne yazık ki bize kalıtsal olarak aktarılmamıştır. Gerçi sosyobiyoloji bu noktada kendini feda etme, işbirliği ve özgecilik hakkında bir şeyler söyleyecek olabilir, ama bunların akıllıca düşünülmüş çatışma çözme planları olduğunu düşünmek yerine, sadece yaşamı sürdürme içgüdüsüyle bağlantılı olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Çatışma kişilerarasında yaşanan bir uyumsuzluk süreci olarak tanımlanmaktadır. Uyuşmazlık yaşayan kişinin bunu kendisine yönelik bir tehdit olarak algılaması şaşırtıcı olmaz. Doğadaki her canlı gibi insan da tehdit hissetme durumunda içgüdüsel olarak savunma durumuna geçer. Savunma davranışları ise hepimizin bildiği gibi karşıt saldırıya geçmek veya - yiğitliğin onda dokuzu saydığımız- kaçmaktır.

Gerçekten de iki kişi arasında çatışma çıktığında ilkin iletişim kesilir. Her iki taraf da destek almak için kendi yanında olan eski arkadaşları ile veya bu konuda yakın hissettikleri yeni arkadaşları ile temas kurar. Bu süreçte çok konuşulur, az dinlenir, dedikodu yapılır, günah keçileri seçilir. Artık düşman belirlenmiştir. İkinci aşama kutuplaşma aşamasıdır. Taraflar fiziksel olarak birbirinden iyice ayrılır, birbirlerini görmek bile istemezler. Ancak aynı evde yaşarken, aynı sınıfta bulunurken veya aynı ortamda çalışırken bunu yapmak çok zordur. Çatışma aynı zamanda stres yaratan bir süreçtir. Stres çatışmanın kişiselleştirilmesine yol açar ve taraflar diğerine karşı dışlama, düşmanlık ve kin geliştirmeye başlarlar. Her koşulda, bu aşamada intikam duyguları yükselir. Açık düşmanlık mikro düzeyde küsme, kavga, zorbalık, makro düzeyde ise soğuk veya sıcak savaşla sonlanacaktır.

Çatışmalar yaşamın her alanında olduğu gibi okul yaşamının da kaçınılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler oyun sırası için, yazı yazarken kolları birbirine çarptığı için, öğretmen birisine "aferin" dediği zaman, biri diğerinin eşyasına dokunduğunda ve bunun gibi pek çok nedenle çatışırlar. Sadece medyada izlediğimiz haberlere ve kendi gözlemlerimize dayanarak söyleyebiliriz ki okullarda, özellikle de şehir okullarında sözel veya fiziksel

saldırı hızla artmaktadır. Konuşarak problemi çözmeyi deneyen hemen hiçbir öğrenci yoktur. Öğrenciler aksini öğrenmedikleri sürece, belki de bir iç eğilim olarak çatışmayı yapıcı olmaktan çok yıkıcı biçimde algılarlar (Johnson & Johnson, 1995).

Sık sık belirtildiği gibi çatışmaların varlıkları değil, yönetilme biçimleri yapıcı veya yıkıcı olmalarını belirler. Çatışmaların yıkıcı yollarla yönetildiği geleneksel okullarda çatışmalar kötü kabul edilir ve değersizdir. İdareciler ve öğretmenler çatışmalardan onları bastırarak, kaçınarak veya varlıklarını inkar ederek kurtulmaya çalışırlar. Oysa çatışmaların reddedilmesi, bastırılmak istenmesi veya kaçınılması olumsuz sonuçlara yol açacak; o anda değilse bile daha sonra, bir şekilde kişiye ya da kuruma zarar verecektir. Çatışmaları olumlu yollarla nasıl çözecekleri öğretilmediği sürece de öğrenciler bu yöntemleri kullanmaya devam edeceklerdir.

Bu tür okullarda çatışma durumunda çocukların çoğu küser veya öfkelenir, kavga etmeye başlar, sözel, fiziksel şiddet kullanırlar. Ortaya çıkacak potansiyel yıkıcı sonuçlar fiziksel olarak zarar görme, sosyal yalıtılmışlık, statü kaybı, akademik başarıda düşme, dikkat kaybı, karmaşa, kin, nefret, yalnızlık, çaresizlik, stres ve depresyondur. Gerginlik arttıkça ortaya çıkan kavga genellikle arkadaş kaybıyla sonuçlanır. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların artışı notlarda düşme ve okuldan uzaklaşma getirir. Bu ortamdaki öğrenciler ya sürekli kazanmaya çalışarak korku, kaygı, güvensizlik ve savunmalara yol açan problemler yaşarlar; ya da çatışmalardan kaçınmaya uğraşarak yalnız kalır, içlerine kapanır ve giderek, belki de tüm yaşamları boyunca insanlara güvenmez ve onlardan uzak dururlar. Elbette bu yöntemler çatışmaları kökünden çözmez ve tarafları birbirinden ve sonuçta okuldan uzaklaştırır. Bu okullarda ne öğretmenlere ne öğrencilere çatışmaları olumlu yollarla nasıl çözecekleri öğretilmez. Bunlar disiplin sorunu olarak algılanır ve ceza yoluyla ortadan kaldırılmaları hedeflenir.

Opotow (1991) öğrencilerin çatışmaları yapıcı yollarla çözmelerini engelleyen iki davranış biçimi kullandıklarını rapor etmiştir: Kavga etmek ve kaçınmak. Öğrencilerin % 95'i öfkele-

rini tutma ve hiçbirşey olmamış gibi davranmaktan yanadır. Yeni, yaratıcı yollar aramaz ve bu geleneksel yöntemleri kullanmayı sürdürürler. 6-12 yaşlarındaki çocukların doğal gözlem yoluyla incelendiği bir çalışma çocukların sırasıyla zorlama ve yönetme gibi güç kullanmayı gerektiren yöntemler ile yadsıma ve neden bulma gibi savunma mekanizmalarından oluşan kaçınma yöntemlerini kullandıklarını ortaya koymuştur (Krapmann & Oswold, 1987). Johnson, Johnson ve Dudley (1992) 1-6. sınıfları tarayan çalışmalarında öğrencilerin % 61'inin öğretmene söyleme, kalanların da isteğin tekrarı ve tartışma yollarını kullandıklarını bildirmişlerdir. Çocuklar da yetişkinler de okulda çatışmadan ve çatışma yaşadıkları diğerinden kaçındıklarını ifade etmiştir. Çekilme yöntemi, yüzleşmeden iki kat fazla kullanılmaktadır. Okullarda çatışmalar görmezden gelinerek, rastgele veya birisinin araya girmesiyle çözülmektedir (Johnson & Johnson, 1996). Çatışma çözme için hiç bir özel eğitim almamış öğrencilerin kullandığı taktikleri inceleyen diğer araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında hangi yaşta olursa olsun öğrencilerin çatışmalarıyla geri çekilme, bastırma, saldırganlık, öğretmene şikayet gibi olumsuz yöntemlerle başa çıkmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Arabuluculuk için gelen başvuruların incelenmesi, gözlem veya doğrudan öğrenci ifadesine başvurularak yapılan bu çalışmalarda sonuçlar tutarlıdır. Yine bu araştırmalara dayanarak ilk ve orta öğretim okullardaki olağan çatışmaların ortaya çıkma nedenlerinin isim takma, hakaret, sözel tartışma, dedikodu ve söylenti yayma, fiziksel saldırı, eşyaya zarar verme, hatta flört veya ilişki konularından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Eğitim almamış ergenler üniversite öğrencileri ve yetişkinler oylaşmayı paylaşma olarak algılamakta veya kazananın kim olacağına karar verme süreci olarak görmektedirler. Bunun taraflar için en yüksek ortak kazanç noktası olduğunu ifade eden yoktur. Eğitim almamış öğrencilerin yaşadığı çatışma onların kendine güvenlerini azaltır. Çatışma uzarsa öğrenciler kendilerinden şüphelenir, kendilerine saygısı iyice azalır ve okul performansları düşer (Johnson & Johnson, 1996).

Eğitilmemiş öğrencilerin davranış amaçları açıktır. Ya ilişkiyi korumak için istediklerinden vazgeçerler veya ilişkiden vazgeçerek istediklerini elde ederler. Bir başka deyişle, bir çatışmayla yüz yüze gelindiğinde bireyler ya kendi kazançlarını, diğerinin kaybetmesi pahasına en üst düzeye çıkarmaya çalışır, yani "bölüşmeci" bir tutum takınır, ya da kendi isteklerinden tamamen vazgeçerler. Ancak seçenekler arasında, ortak yararların en üste çıkarıldığı "*bütünleyici*" bir yol daha vardır. Doğaldır ki bu davranışlar birbirinden çok farklı sonuçlara yol açarlar. Öğrencilerin uzun süren ilişkileri söz konusu olduğunda kullanılması gereken teknik kuşkusuz bütünleyici yöntem olmalıdır. Ancak çatışma çözme eğitimi almamış öğrenciler nadiren bu taktiği kullanırlar. Bunu bir seçenek olarak bilmedikleri için geri çekilme veya kazancı kendi çıkarını kollayarak bölüşme türü davranışlar gösterirler. Örneğin; Johnson ve arkadaşları (1995) bir arabuluculuk programının etkisini saptamak için yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin % 90'ının bölüşmeci bir yol seçerek kendi çıkarlarını -diğerinin kaybı sayesinde- en üste çıkaracak bir yol seçtiklerini rapor etmiştir. İlköğretim öğrencileri arasında kazanma yönünde doğal bir eğilim var gibi görünmektedir. Bu rekabetçi ve bölüşmeci yönelim büyük olasılıkla yaşamın ilk yıllarında deneyim ve kültürel aktarım yolu ile öğrenilerek elde edilmektedir.

Şu halde varsayabiliriz ki; bölüşümcü yöntemi çatışma çözme eğitimi almamış kişiler, bütünleyici yöntemi ise çatışma çözme eğitimi almış kişiler kullanma eğilimindedir. Bu tür eğitimler sadece, öğrenmenin, öğretmenin ve okul ikliminin daha nitelikli olması için, yönetim ve öğretmenlerin gerekli ortamı yaratmaya çalıştığı, bir başka deyişle çağdaş eğitimin egemen olduğu okullarda gerçekleştirilir (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1979). Bu okullarda çatışmalar doğal, sağlıklı, değerli ve kaçınılmaz kabul edilir. Çatışmalar sorun olarak, dolayısıyla kaçınılması veya saldırıya geçilmesi gereken durumlar olarak değil, çözümün bir parçası olarak algılanır. Böylelikle de genellikle çözülmeden bırakılan veya kavgayla çözülmeye çalışılan çatışmalar artık konuşularak sonuçlandırılır (Johnson & John-

son, 1996). Bu biçimde ele alındığında, çatışmalar akıl yürütmeyi, problem çözmeyi ve giderek başarıyı arttırırlar. Çocukların ve gençlerin olgunlaşmasına yardım ederler. Olayları diğer kişinin bakış açısıyla değerlendirmeyi öğrenen çocuklar ileride daha az bencil davranışlar gösterirler. Bu arada kendilerinin nelere önem verdiklerini, nelere kızdıklarını, nelerden korktuklarını, nasıl mutlu olduklarını öğrenirler. Bu becerilerini geliştirdikçe kendilerine güvenleri artar, insan ilişkilerinden artık korkmaz ve çekinmezler. Daha girişken ve işbirlikçi olur, stresle daha kolay baş edebilir ve duygusal açıdan daha sağlıklı olurlar. Böylece diğerleriyle daha iyi ilişkiler kurabilir ve ilişkilerini korumayı öğrenirler. Kendi davranışlarını düzenleme güçleri artan öğrenciler, aynı zamanda bunu yapmayanlara da yapıcı yaklaşarak yardım etmeye başlarlar (Johnson & Johnson, 1996). Ve aslında çatışma çözmenin ilke ve uygulamalarını geliştirmek için en uygun çevre koşulunu hazırlayan şey çatışmaların ta kendisidir. Doğru açıdan yaklaşıldığında çatışmalar enerji verir. Çatışmayı nasıl çözeceğini düşünmeye başlayan kişi tüm gücünü bu konuya odaklar, planlar yapar ve bunları yaşama geçirir. Sporla uğraşan insanlar bu nedenle sporu sever ve uzaklaşmak istemezler; çünkü burada yaşanan çatışmayı çözme yolları tamamen olumludur. Sonuçta da ortaya enerji veren ve eğlendiren bir etkinlik çıkar.

Aşağıdaki tabloda yapıcı ve yıkıcı sonuçlara yol açan çatışma tipleri arasındaki farklar özetlenmiştir:

***Yıkıcı* sonuçlara yol açan çatışma çözme yöntemleri**	***Yapıcı* sonuçlara yol açan çatışma çözme yöntemleri**
Taraflardan biri kazanır, diğeri kaybeder.	Tarafların hepsi kazanır.
Taraflar, öfkeli, kırgın, incinmiş ve güvensizdir.	Taraflar kendilerini rahatlamış hissederler. Birbirlerinden hoşlanır ve saygı duyarlar.
İleride yaşanacak çatışmaların yapıcı yollarla çözülme olasılığı giderek azalır.	İleride yaşanacak çatışmaların yapıcı yollarla çözülme olasılığı giderek artar.

ÇATIŞMA ÇÖZME TAKTİKLERİNİN CİNSİYET İLE İLİŞKİSİ

Hayvanlar dünyasında çatışmalar genellikle statü çatışması biçiminde ve genellikle erkekler arasında yaşanır. Bu süreçte şiddet kullanılır ve süreç kısadır. Birinin üstünlüğü belirlenince sona erer. Çatışma dişiler arasında da olur, ama daha küçük çaptadır. İnsanlarda da durum hemen hemen aynen böyledir. Erkekler kavga eder, zaman zaman sözel veya fiziksel şiddet kullanır, üstün olanı belirledikten sonra çatışmayı sonlandırırlar. Kadınlar şiddet içermeyen yollarla çatışma yaşar, ancak kin tutar ve öfkelerini daha uzun süre yaşatırlar.

Cornelius (1998), çatışma durumunda iki tepki veriden sözetmektedir: Dengeleyiciler ve statü arayanlar. Dengeleyiciler her zaman değil ama çoğunlukla *kadındır* ve şu niteliklere sahiplerdir:

√ Gücü kendine saklamaz paylaşırlar.
√ Fırsat eşitliği yaratırlar.
√ Farklı bakış açılarını anlamaya çalışırlar.
√ Dürüstlüğe çok önem verirler.
√ Temel olarak herkesi aynı görürler.
√ Gerektiğinde danışır ve destek ararlar.
√ Gücünü kendini gerçekleştirmek için kullanırlar.
√ Oyun ve eğlence için alan yaratırlar.

Statü arayanlar genellikle *erkektir* ve şu niteliklerle belirlenirler:

√ Sorumluluğu kendi başına yüklenir.
√ Statüyü elde edilenler, pozisyon ve güç kaynakları ile tanımlarlar.
√ İlişkilerde kendilerini sürekli diğeri ile karşılaştırırlar.
√ Yasal otoriteyi kabul ederler.
√ Hierarşiye önem verirler.
√ Güç ile ilgili konuları dikkatle gözlerler.
√ İnsanların birbirinden farklı olduğunu düşünürler.
√ Saygı isterler.

√ Kendilerine saygı duymak isterler.

Kadınların çatışma nedenleri genellikle şunlardır:

• Eşit olmayan biçimde yönetildikleri, kendilerine güç kullanıldığını hissederler.

• Hak ettikleri iyiliği, desteği alamadıklarına inanırlar.

• Kendilerine kötülük yapıldığını düşünür, yalan söylendiğine inanırlar.

Çatışmaların çözülmesi sırasında en önemli engelleri aşırı alçakgönüllü olmalarıdır. Bir şey yaptıktan sonra "*Hiç önemli değil, ne yaptım ki*" gibi tepkiler verir; bir süre sonra ise "*Herkes için pek çok şey yaptım. Onlar benim için ne yaptı?*" diye düşünmeye başlarlar.

Bu anlatılanlarla bağlantılı olarak kadınların sosyal yönlerinin daha gelişmiş olduğunu varsayarsak çatışmalara tepki verirken sosyal ipuçlarını değerlendireceklerini, empati kuracaklarını, karşı tarafın çekiciliğini veya tepkilerini dikkate alarak duruma uygun işbirlikçi bir tutum sergileyeceklerini düşünebiliriz. Kızlar ilişkilere önem verirler ve uzun sürmesini isterler. Erkekler ise zorlayıcı davranışları kızlardan çok daha fazla bir yaşam biçimi olarak benimsemişlerdir. Ancak kızların çatışmalarda istediğini elde etmek için bazı incelikli yolları denediklerini söyleyebiliriz. Dedikodu çıkarmak, gruptan dışlamak, küçük düşmesine neden olmak gibi aslında zorlama olarak nitelenecek taktikleri kimin başlattığını saptamak güç olduğu için kızlar bu grup içinde algılanmazlar. İlginç bir bulgu da kızların oylaşım yapmaya daha kolay ve sık yönelmelerine karşın, erkeklerin nadiren kullandıkları oylaşım sonucu daha olumlu sonuçlar elde etmeleridir (Johnson & Johnson, 1996).

Bu söylediklerimize karşın, aslında çatışma çözmenin cinsiyet faktöründen etkilenmediğini gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Ancak gene de şiddetin gençler arasında daha yaygın olduğu ve özellikle erkekler arasında yaşanan yoğun çatışmalarda başvurulan bir yol olduğu birçok çalışmaların sonuçları arasındadır (Luckenbill & Doyle, 1989; Bell ve Forde, 1999).

İlginç bir araştırma bulgusu anne-babalık biçiminin saldırganlık üzerindeki doğrudan etkisini çok açık biçimde ortaya koymaktadır. Tür olarak çok sakin olan bir hayvan yavrusu saldırgan bir türe ait olan anne tarafından yetiştirildiğinde kendi türündeki hayvanlardan çok daha fazla saldırgan olmaktadır (Southwick, 1968). Annelerinin yanı sıra babalarının da bulunduğu bir ortamda büyüyen farelerin, sadece annelerinin yanında büyüyen farelerden daha saldırgan oldukları yönünde de kanıtlar vardır (Mugford & Nowell, 1972'den aktaran Smith & Simmel, 2004). Bu konudaki en çarpıcı ve sarsıcı katkı Broek-Utne (1997)'den gelmektedir: ***"Mikro düzeyde yaşanan şiddetin makro düzeye de yansıması kaçınılmazdır. Şu halde kadına yönelik şiddet ortadan kalkmadıkça savaşların ortadan kalkması beklenemez."*** (aktaran Carlsson, 1999).

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMLARININ GELİŞMESİ

Geleneksel okullarda, çatışma durumunda çözüm, genellikle öğretmen veya yöneticilerin hakemliğine başvurularak elde edilir. Bulunan çözüm öğrenciye kabul ettirilir. Geleneksel eğitimde "çözüm" anlayışı çatışmayı durdurmakla eşdeğerlidir. Bu çözüm ödül veya çoğunlukla da ceza ağırlıklı olarak elde edilir. Okullar kuruluşundan bu yana ödül veya cezayla bir başka deyişle iç denetimle değil, dış denetimle idare edilmektedir. Bu da öğrencilerin iç denetimlerini geliştirmelerini engellemektedir. Oysa artık çocuk yetiştirmede geleneksel yöntemler geçerliliğini yitirmektedir. Öğretmen ya da anne-babanın çocuğa bedensel ceza vermesi neredeyse suç gibi kabul edilmektedir ve yasal olarak öyledir de... Otoriter yöntemler yerini demokratik yöntemlere bırakmaktadır. Bu nedenle öğretmenler sınıfta karşılaştıkları davranış problemleriyle barışçı ve yapıcı taktiklerle başa çıkma becerilerini öğrenmek ve öğretmek zorundadır.

Çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğu düşüncesi genel bir kabul görmekle birlikte çatışmanın olumlu sonuçlara yönelik bir potansiyel taşıdığı gerçeği pek anlaşılmaz, çünkü in-

sanlar çatışmaları genellikle saldırgan ve yıkıcı yollarla çözme eğilimindedir. Çocukların çatışmalarla daha yapıcı yollarla başa çıkmalarını sağlayacak iki yol olabilir. (Johnson ve diğ., 1997).

❶ Duruma müdahale edecek yetişkinlerin varlığı.

❷ Çatışma çözme süreçlerinin öğretilmesi.

Yetişkinlerin müdahalesi zaman gerektirir ve genellikle dirençle karşılanır. Oysa okullardaki disiplin sorunlarının üstesinden gelmek için öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışmalıdır. Wayson ve Pinnel (1985) disiplin problemlerinin şu koşullarda azalacağını söylemiştir:

√ İnsanlar problemleri çözmek ve karar vermek için birlikte çalışırlar.

√ Otorite ve yetkiler dağıtılmıştır.

√ Kurallar herkes tarafından anlaşılmış, geliştirilmiştir.

√ Kişisel sorunlar hem öğrenciler hem okul personeli tarafından anlaşılmıştır ve hep birlikte bir karar vermek için çalışılmaktadır (aktaran Smith, 2005).

Bu bağlamda okullarda kullanılan çatışma çözme ve arabuluculuk programları giderek artmaktadır. Uygulanan bu programlar 1900'lerin toplumsal yapısından kök almaktadır. İlk kez Çinli, Yahudi göçmenler, Hristiyan organizasyonlar Amerika'ya göç ettikleri yıllarda yaşadıkları uyumsuzluklarını arabuluculuk yoluyla gidermeye çalışmışlardır. Daha sonraları, 1960 ve 70'lerdeki gelişmelerin etkileri ile günümüz çatışma çözme çözme programları ortaya çıkmıştır (Sweeney & Carruthers, 1996). Sözü geçen yıllarda:

• Hierarşik yapıya, bir başka deyişle alt ve üst sosyoekonomik düzey düzenlemelerine ilişkin itirazlar,

• Uluslararası ilişkilerle ilgili problem çözme çalışmaları,

• Hukuk sisteminde halkın avukatlara alternatif arayışı bu programların gelişmesini sağlamıştır.

Maxwell (1989) ise okullardaki çatışma çözme programlarının 1970'lerdeki şu gelişmelerden kaynaklandığını rapor etmiştir:

√ 1972'de New York okullarında başlayan ve şiddet karşıtı davranışı öğreten "Quaker Projesi".

√ Başkan Carter zamanında başlatılan komşu yargı merkezleri uygulaması (Neighborhood Justice Center-NJC-). Bu projede belli bölgelerde yaşayan komşuların, akrabaların, aile üyelerinin, gençlerin çatışmaları arabuluculuk yoluyla, barışçı olarak çözülmeye çalışılmıştır. Başkan Carter döneminde 10 milyon dolar harcanan bu projenin bütçesi daha sonra kesilmiştir.

√ Eğitimcilerin sosyal sorumluluk için yönlendirilmeleri (1981).

√ Eğitimde arabuluculuk için ulusal birliğin kurulması (1984).

Bu çerçeveden bakıldığında çatışma çözme programlarının dört kaynaktan ortaya çıktığı görülmektedir:

1. Çatışma çözmeye yönelik araştırmacılar,
2. Nükleer savaş karşıtları,
3. Şiddete karşı olan gruplar
4. Hukukçular.

Çatışma çözme tanımları incelendiğinde birleştikleri ortak noktanın "çatışma çöz-menin uyumsuzlukları ortadan kaldırma süreci"olarak kabulü olduğu söylenebilir. Maurer (1991) "tarafların anlaşmazlıkları ortadan kaldırarak çatışmaya başarılı bir çözüm getirilmesi sürecini" *çatışma çözme* olarak adlandırmıştır. Duryea (1992) ise çatışma çözmeyi "fikirbirliği yaratma süreci" olarak tanımlamıştır. Dikkati çeken bir nokta birçok yazarın çatışma çözme terimini paylaşma, uyma gibi davranışlarla değil de, iletişim kurarak problem çözme süreciyle eşdeğer tutmakta olduğudur. Yukarıda da belirtildiği gibi en genel anlamıyla çatışma çözme, çatışma durumunda bir anlaşmaya ulaşma sürecidir. Ancak bu süreç savaşma, düello etme, yazı-tura atma, pazarlık etme (oylaşım), görmezden gelme, hakeme başvurma veya durumu müzakere etme gibi farklı yöntemleri içerebilir.

Bu tanım kuşkusuz çatışma çözmeyi sadece oylaşım ve arabuluculuk gibi şiddet içermeyen bir süreç gibi tanımlamaya çalışan tanımlardan daha geçerlidir. Böylece çeşitli çatışma çözme yollarını inceleyerek bir karşılaştırma yapabilme şansını getirir (Sweeney & Carruthers, 1996).

Çatışma Çözme Programları

En geniş anlamıyla çatışma çözme, çatışmaları ortadan kaldırma sürecidir. Bir çatışma çözme programının amacı sınıf ortamında öğrencilerin çatışmayı ve çatışmayla başa çıkmayı daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Çatışma çözme eğitimi sonucu öğrencilerin çekilme ve güç kullanma yerine problem çözme yönünde bütünleyici oylaşıma yönelmeleri beklenir. Çatışma çözme programlarının ilk kez ortaya çıktığı Amerika Birleşik devletlerinde okullarda kullanılan çatışma çözme programları giderek artmaktadır. Programlar arasında farklar olmakla birlikte pek çok benzerlikler vardır. Tüm programlar çatışma çözmeyi kişilerarası ilişkilerin doğal sonucu olarak kabul eder ve olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabileceğine işaret ederler. Amaçları çatışmaları şiddet içermeyen yollarla olumlu sonuçlara yöneltmektir (Carruthers ve diğ., 1996). Çatışma çözme programları kişiliğe ya da kişilerarası ilişkilere yönelik konular işler. Programların kuramsal ve uygulamalı yönleri vardır. Kuramsal yönü çatışmanın tanımı, nitelikleri ve farklı biçimleri ile ilgilidir. Pratik yönü ise çatışma çözme yöntemleri hakkında deneyim şansı verir. Kişisel konular kendini tanıma, kişisel eğilimleri anlama, tepki kontrolü, öfke yönetimi, kendine güven duyma gibi kişilikle ilgili konuları öğretir. Kişilerarası konular ise karşısındakinin bakış açısını alma, ikilemleri açıklığa kavuşturma, iletişim becerileri ve problem çözmeyle ilgilidir. Kişisel ve kişilerarası konular pek çok uygulama alanına sahiptir. Canlandırılan çatışmalar ve rol oynama öğrencilere yapılandırılmış ortamlarda programın kuramsal ve uygulamalı yanlarını birleştirme fırsatını verir (Carruthers ve diğe., 1996). Okuldaki çatışma çözme ilke ve pratiklerinin amacı öğrencilerin çatışma çözmeyle ilgili kuramsal bilgileri öğrenmelerini ve öğrendiklerini uygu-

lamalarını sağlamaktır (Sweeney & Carruthers, 1996). İyi bir çatışma çözme programı katılımcılara hem kuramsal hem pratik deneyimler sağlar, böylece öğrenciler esnek, dengeli, etkin yetişkinler olma yolunda ilerleme şansı elde ederler.

Çatışma çözme programlarını sınıflamanın en az üç yolu vardır (Johnson & Johnson, 1996):

1. Birincisi programın kapsadığı öğrenci sayısıyla ilgilidir. Çatışma çözme programları tüm öğrencilere veya bir kısmına hitap edebilir.

2. İkinci sınıflamaya göre, çatışma çözme programları ikiye ayrılır:

a- Öğrencilere çatışmanın doğasını ve çatışmalara şiddet içeren çözümler dışında alternatif çözümleri öğreten çatışma çözme programları ve çatışmaları önlemeye yönelik programlar (sosyal beceriler eğitimi, empatik beceri eğitimi, stres ve öfke yönetimi, ön yargılardan haberdar olma eğitimi gibi...).

b- Arabuluculuk programları.

3. Üçüncü sınıflamada ise çatışma çözme programları şu şekilde üçe ayrılır:

a. Beceri yönelimli yaklaşımlar (küçük grup becerileri öğretilir).

b. Akademik yönelimli yaklaşımlar (zihinsel beceriler ve kritik düşünce öğretilir).

c. Yapısal değişim yaklaşımı (okul yapısını yüksek performanslı organizasyonel bir yapıya kavuşturarak çatışmayla baş edecek işbirlikçi bir ortam yakalamaya çalışılır).

Öte yandan çatışma çözme programları bir başka ölçüte göre de Ornstein ve Hunkins (1993) tarafından iki sistemde ele alınır: Doğrusal programlar ve doğrusal olmayanlar (aktaran Carruthers ve diğ., 1996). Doğrusal programlar bir başı ve sonu olan, arzu edilen sona doğru belli aşamalarla ilerlenen programlardır. Başlangıç bitiş ve aradaki her aşama çok açık biçimde belirtilmiştir. Programlanmış günlük ya da haftalık kurslar ve seminerlerle, çatışmanın doğası ve çözüm yolları hem kuramsal

hem de uygulamalı olarak, ardışık bir sıra içinde aktarılır. Doğrusal olmayan programlarda ise uygulayana büyük bir esneklik tanınır. Herhangi bir noktadan programa girilebilir. Kimi parçalar atlanabilir, yer değiştirebilir, tersine çevrilebilir ya da aynı anda birden çok parça ele alınabilir.

Çatışma çözme programlarında genel olarak izlenen aşamalar özetlenirse ilkin olumlu bir ortam hazırlanarak işe başlanması gerektiği söylenebilir. Daha sonra çatışma konusuna ilişkin algıların netleştirilmesine çalışılır. Tarafların davranışlarının ardındaki gereksinmeler irdelenir, seçenekler üretilir, uygulanabilir olanlar seçilir ve her iki tarafın da kazançlı çıkacağı sonuçlara ulaşılır. Bunu yapabilmek için taraflar "ben" yerine "biz"ifadesini kullanmalı, geçmişten çok geleceğe yönelmeli, çatışma çözme ile ilişkiler birlikte düşünülmelidir. Duygu tonu çok yüksekse bu azaltılmalı, bu amaçla taraflar dikkatlerini birbirleri üzerinde değil de konu üzerinde yoğunlaştırmalıdır (Öner, 1999).

Bu konuda gösterilecek çabaların boşa gitmeyeceğinden emin olunmalıdır. Çatışma çözme programları öğrencilerin ego gücünü arttırır, kişinin stres ve problemlerle başa çıkma kapasitesini geliştirir. Birey böylece diğerleriyle iyi ilişkiler kurar ve bu durumu korumayı öğrenir. Anlaşmalara oylaşım yoluyla ulaşmayı öğrenmek, öğrencilerin kendi davranışlarını düzenleme güçlerini artırır. Aynı zamanda bunu yapmayanlara da yapıcı yaklaşarak yardım etmeleri mümkün olur (Johnson & Johnson, 1996). Aslında çatışmalar çatışma çözmenin ilke ve uygulamalarını geliştirmek için en uygun çevre koşulunu hazırlar. Çatışma doğaldır ve bulunmaması normal değildir. Ancak doğrudan bir eğitim uygulaması olmaksızın öğrenciler yapıcı çatışma çözme taktiklerini öğrenemezler. Bu doğrultuda sınıfların yıkıcı çatışmaların önlendiği, yapıcı çatışmaların yaşamı zenginleştirdiği yerler olması gerekmektedir (Johnson & Johnson, 1996).

Çatışma Çözme Programlarının Kullandığı Yöntemler:

Arabuluculuk

Arabuluculuk çatışma çözmenin bir biçimidir ve arabulucu adını alan yansız bir üçüncü tarafın iki ya da daha çok tarafa, çatışmalarını herkesin en üst düzeyde kazanacağı bütünleyici bir sona götürecek olan oylaşım aşamasına ulaşmalarına yardım ettiği yapılandırılmış bir süreçtir. Oylaşım ise ilgilerini paylaşan ancak zıtlaşan ve bir anlaşma ortamına ulaşmaya çalışan kişilerin içinde bulunduğu süreçtir.

Okullarda arabulucular genellikle çiftler halinde çalışırlar ve sınıf ortamını bozacak davranışları en aza indirirler. Çatışma çözme ve arabuluculuk programları birbirleriyle yakından ilgilidir ve bunların birleşimi kişilerarası problemleri bir eğitim ortamında en yapıcı biçimde çözmek için en verimli yöntem olacaktır. Belki de çatışma çözme programlarını en etkili biçimde uygulamanın yolu çatışma çözme programı ile arabuluculuk programlarını birleştirmektir (Sweeney & Carruthers,1996).

Arabulucular çatışmanın doğasını ve çatışma çözme taktiklerini öğrenmiştir. Bu bağlamda iletişim ve problem çözme süreçlerini etkin biçimde kullanırlar. İletişim kurma, karar verme becerileri, etkin dinleme, bilgi toplama, benzerlikleri bulma, empati kurma, beyin fırtınası yaratma, uygun seçenekler geliştirme ve güvenilir bir çözümü kolaylaştırma konusunda eğitilirler (Day-Vines ve diğ., 1996). Arabulucu kesinlikle nesnel, yansız ve empatik olmalıdır. Katılımcıları suçlamaz, utandırmaz, birbirlerini dinlemeleri için cesaretlendirir. Herkesi dinler, her görüş açısını değerlendirir, çözüm ararken hepsini dikkate alır (Cornelius & Faire, 1993). Arabulucular taraflara ne yapacaklarını veya neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemez. Taraflardan daha fazla güçlü olmayan yardımcılardır ve polis, yargıç ya da danışman rolü oynamadan süreci kolaylaştırırlar. Böylece tarafların çözümü kendileri bulması beklenir (Lupton-Smith ve diğ., 1996).

Okullardaki arabuluculuk programları arabulucu olarak yetişkinlerden veya öğrencilerden yararlanır. Öğrenciler aracılığı ile gerçekleştirilen arabuluculuk sürecine akran arabuluculuğu adı verilir. Bunların sınıfın olumlu davranışlar gösteren öğrencileri arasından seçilmesi gerektiği doğru değildir. Arabulucu olarak sadece akademik başarısı iyi olanların kabul edileceği inancı da yanlıştır. Öğretmenler ilk aşamada başarılı öğrencilerin iyi modeller olmaları, işbirlikçi, sorumlu, coşkulu, kararlı ve güdülü olmaları nedeniyle, onları aday gösterme eğilimindedirler. Ancak yetersizlikleri olan, ya da sosyal olarak kısıtlı alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler de bu grupta mutlaka yer almalıdır. Etkin olmayan, güvensiz, göze çarpmayan, okul başarısı kötü, okula devamı düşük öğrenciler de diğerleri kadar iyi arabulucular olabilir (Day-Vines ve diğ., 1996). Tüm öğrenciler arabulucu olmayı öğrenebilirler. Hatta bu sıraya konmalıdır. Bu yolla tüm öğrenciler arabuluculuk yapmayı öğrenmiş olurlar; çünkü etkili bir arabulucu olmak, bu yöntemi iyi bilmenin yanı sıra deneyimli olmayı da gerektirir.

Yine de arabulucuları seçerken program düzenleyicileri öğrencilerin iyi bir arabulucu ölçütüne uyup uymadıklarına karar vermelidir. En önemli ve basit ölçütlerden biri de bu öğrencilerin tüm öğrenci evrenini aynı oranda temsil etmeleridir. Yaş, cinsiyet, ırk, kültürel yapı arabulucularda eşit oranlarda temsil edilmelidir. Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu okullarda bu özellikle güç olabilir. Ya her kültürden eşit sayıda arabulucu alınır, ya da her kültürün ortamdaki nüfus dağılım oranı doğrultusunda temsil edilmesi sağlanır. Kendi gruplarının yeterince temsil edilmediğini düşünen öğrenciler kendilerini kırgın hissederler ve programa katılmaya direnirler (Day-Vines ve diğ.,1996). Bu durum yabancı ülkelerde özellikle siyah ve beyaz ırkın birarada bulunduğu okullarda önem kazanır. Ancak ülkemizde de farklı etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin programda yer alması öğrencilerin karşısındakinin bakış açısını almayı öğrenme şansını arttıracak ve programı geliştirecektir. Bu yolla öğrenciler okula ait olma ve birliktelik duygusu yaşayacaklardır ve bu kuşkusuz günlük yaşamlarına da taşınacaktır.

Uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerin bir toplantı yaparak, böyle bir programdan yararlanabilecek öğrencilerin listesini yapmaları iyi bir öneridir. Daha sonra öğretmenler bu öğrencileri programa katılma yönünde yüreklendirebilirler. Annebabalarla ilişki kurulabilir ve onların da desteği istenir. Ancak öğrencilerin gereğinden fazla umutlandırılmaması da önemli bir koşuldur. Bu kırgınlıklara, hayal kırıklıklarına yol açabilir (Myrick & Bowman, 1991).

Arabulucular seçildikten sonra bir dizi temel yetenek aşamalar halinde öğretilir. Bunlar yukarıda sözü edilen etkin dinleme, karar verme, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme, ön yargıyı azaltma gibi becerilerdir. Arabuluculuk yeteneklerinin herhangi bir durum ve kültüre uygulanabilir olması temel ilkedir. Arabulucunun herhangi bir kültüre ilişkin yanlı davranışı bütün süreci hayal kırıklığıyla sarsabilir. Bu nedenle kültürel duyarlılıklara ilişkin konuları ele almak çok önemlidir. Çatışma çözme eğitimi diğer kültürleri anlamak ve kabul etmek için iyi bir fırsattır (Deutch, 1993).

Bennet (1993) kültürlerarası farklardaki ön yargılardan kurtulmanın altı evrede gerçekleşeceğini söylemektedir (aktaran Day-Vines ve diğ., 1996): Birey önce böyle bir önyargısı olduğunu reddeder → sonra savunur → önyargılar azalır → yeni düşünceler kabul edilir → uyum yapılır ve → en sonunda durum en açık haliyle görülmeye başlanır.

Bu sürede öğrencinin zihinsel gelişim düzeyi kuşkusuz önemlidir. Piaget'ye göre ilköğretimin ilk dönemindeki çocuklar (6–12 yaşlar arası) somut işlemler dönemindedir ve kendilerini karşısındakinin yerine koymakta güçlük çekerler. İlköğretimin ikinci evresinden itibaren düşünce daha karmaşıktır, soyuttur ve öğrenciler karşısındakinin görüş açısını alabilecek olgunluktadır. Empati kurma, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminde ele alınması gereken en temel becerilerden biridir. Ancak ilköğretimin ilk beş yılı içindeki öğrencinin diğer kültürleri anlama ve kabul etmesinin güç olacağını, bunun daha sonraki evrelerde elde edileceğini bilmek yararlıdır. Kültürlerarası farklar konusundaki duyarlılık, çatışmanın algılanmasını ve çözüm biçimini etkileyecektir (aktaran Day-Vines ve diğ.,1996).

Arabulucular az eğitim almışsa öğrenciler tarafından polis gibi görülür ve sevilmez. Ancak iyi eğitimli bir arabulucudan yardım almış taraflar bu yöntemi yeniden kullanacaklarını ve arkadaşlarına önereceklerini belirtmektedir (Emerson, 1990 aktaran Johnson & Johnson, 1996). Arabuluculuk eğitimi bilişsel ve uygulamalı olarak gerçekleşir. Bilgi aktarımından çok bunların gözleneceği ve davranışa dönüştürüleceği ortamlar önemlidir. Bu nedenle rol oynama ve canlandırma çok etkili yöntemlerdir. Senaryo oluşturmak ve rol oynamak sonucu öğrenciler değişik seçenekleri farkeder, çatışma çözme ile ilgili performanslarını tekrar ederek analiz ederler, güçlü ve zayıf yanlarını gözler, sorular sorar, olası tepkileri anlamaya çalışırlar. Eğitimciler küçük gruplar halinde toplanarak ve birkaç örnek vererek, arabulucu adaylarını kendi senaryolarını oluşturmaya yönlendirebilirler. İyi senaryolar daha sonraki oturumlarda da kullanılır (Day-Vines ve diğ., 1996).

Arabulucuların iki tür görevi vardır: Birincisi çatışma yaşayan tarafların problemini çözmelerine yardım etmek, ikincisi de taraflara oylaşım tekniklerini öğretmek. Arabulucular aynı zamanda bu görevleri sırasında özel konuları da dinledikleri için sır tutma sorumluluğu taşımaktadırlar. Ancak problemi çözmekte güçlük çektiklerinde veya çatışan tarafların yasal olmayan bir şeyler yaptıklarını düşündüklerinde, uyuşturucu, silah, alkol ya da okul eşyalarına zarar verme söz konusu olduğunda bunu öğretmenle paylaşabilirler.

Arabuluculuğun temel kuralları aşağıdaki gibidir (Johnsen ve Johnsen, 1996):

- ☺ Çok iyi dinlemek
- ☺ Gerçekleri aramak
- ☺ Çatışma için olası çözüm yolları düşünmek
- ☺ Kuralları uygulamak (kimsenin uygulamayı kesmesine, bağırmasına, saygısızlık etmesine izin vermemek)
- ☺ Sabırlı olmak
- ☺ Çatışmadaki tarafların hepsine saygılı davranmak

Arabulucuların ilk yapması gereken tarafları sakinleştirmektir. Bu çatışmayı çözmez, ama duygusal tonu azaltır ve ta-

rafların olaya daha akılcı bakmaya başlamalarını sağlar. Bazen sadece sakinleyince bile taraflar çatışmanın çözüldüğünü düşünürler. Bazen de arabulucular fiziksel kavgayı ayırmak durumunda kalabilirler. Böyle bir koşulda öğretmene haber vermeleri uygun olacaktır. Standart uygulama iki tarafa da durmalarını söylemektir; fakat bunu yaparken öğretmenin kavganın bu şekilde sona ermemesi durumunda (ki bu büyük olasılıktır) ne yapacağına ilişkin bir planı olmalıdır. Bu bazen bir başka öğretmeni, bazen de polisi yardıma çağırmaktır. Kavgayı ayırırken taraflardan birinin yakalanıp diğerinin serbest bırakılması hiç doğru değildir, çünkü bu sırada bu kişi diğer tarafın saldırısına açık durumda kalacaktır. Bu nedenle iki kişiyi birden tutmak için en az iki kişiye ihtiyaç olacaktır. Bu kez öğrencilerin öfkesinin öğretmenlere yönelebileceği de hatırlanmalıdır. Eğer yakınlarda yardım istenecek bir yetişkin yoksa kavgayı arabulucunun kendisi sonlandırmak zorunda kalacaktır. Böyle bir durumda yapılması gereken tarafların ilgisini başka bir yere çekmektir. Tarafların göz teması kaybolursa kavga sona erebilir. Arabulucu yüksek sesle bir şey söyleyebilir, örneğin; "Bu 10 lirayı kim düşürdü?" sözü bile işe yarayabilir.

Taraflar yatıştıktan sonra arabuluculuk oturumu başlayabilir. Dikkat çekilmesi gereken bir başka önemli nokta bu sürece katılmanın gönüllülük gerektirdiğidir. Eğer taraflardan birisi gönüllü değilse arabulucunun yapacağı pek çok şey yoktur. Oturum başlamadan önce arabulucu ortamı düzenlemelidir. Arabulucu masanın bir ucuna otururken taraflar karşı karşıya gelecek biçimde masanın kenarlarına yerleştirilmelidir. Masada herkesin önünde kalem ve kağıt bulunmalıdır. Arabulucu hazır olunca taraflar içeri girer ve yerlerine otururlar. Arabulucu taraflarla sıcak ilişkiler kurmaya çalışır, ancak duygular çok güçlüyse taraflarla ilkin ayrı ayrı görüşülür. Genellikle 5–10 dakikalık bir öngörüşme onları bu sürece hazırlamada etkili olacaktır.

Daha sonra sırasıyla arabulucu:

☺ Kendini tanıtır ve tarafların da bunu yapmasını ister.

☺ Hiç kimsenin yanını tutmayacağını, doğru ve yanlış yargılamasında bulunmayacağını, ne yapacaklarını söylemeyeceğini anlatır. Bu zamanla gelişen standart bir konuşma olabilir.

☺ Oturumun kurallarını bildirir ve taraflardan bunlara uyma sözü alır. Bu kurallar aşağıdaki gibidir:

√ Problemi çözmek için kararlı olmak

√ Birbirine saygılı davranmak

√ Önceleri arabulucuya bakarak konuşmak

√ Birbirinin sözünü kesmeden dinlemek

√ Olay ve duyguları açıklarken dürüst olmak

√ Üzerinde anlaşmaya varılan çözüm yolunu uygulamak

√ Oturumda konuşulanların orada kalmasını sağlayarak güvenliği korumak

√ Son olarak taraflara sürece ilişkin soruları olup olmadığı sorulur.

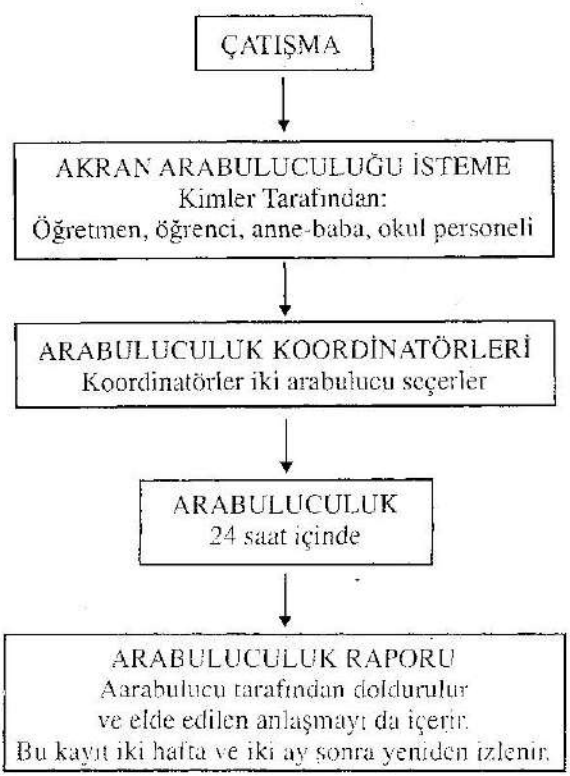
Sonraki aşamada taraflardan aşağıda örneği görülen bir form doldurmaları istenir:

Çatışma Formu

1- Kiminle çatışma yaşadınız?
2- İstediğiniz neydi?
3- Diğer kişi bu isteğinize nasıl engel oldu?
4- Ne hissettiniz?
5- Karşınızdakinin istediği neydi?
6- Siz karşınızdakini isteğine nasıl engel oldunuz?
7- O ne hissetti?
8- İkinizin arasındaki çatışmayı çözecek ve yeniden iyi bir ilişki kurmanıza yardım edecek üç olası çözüm yazınız.
a-
b-
c-
9- Çatışma yeniden yaşanırsa bu kez yapmayı düşündüğünüz üç şeyi yazınız.
a-
b-
c-
10- Çatışma yaşadığınız kişiye söyleyeceğiniz bir şey var mı?

(Craigne ve Carruthers, 1996)

Daha sonra bu forma yazılanlar üzerine konuşmaya başlanır, tarafların isteklerini, duygularını paylaşmaları ve birbirlerini anlamaya çalışmaları beklenir. Söze ilkin kimin başlayacağına arabulucu karar verir. Arabulucu sık sık çalışmanın işbirliği ile ilgili yanına dikkat çekmelidir."Birlikte bir çözüm bulacağız."; "Bir araya gelmediğimiz sürece problemlerimizi çözemeyiz." ; "İlişkilerimiz iyi olursa gelecekte de problemlerin üstesinden geliriz." gibi cümleler bu işe yarayabilir. Akran arabuluculuğunda akış sırası öyle özetlenebilir:



Şekil 10: (Engert, 1996 aktaran Smith, 2005)

Akran arabuluculuğunun çatışmaları çözmek dışında da yararları vardır. Problemleri yetişkinlerden bağımsız olarak çözmek öğrencilere bir güçlülük duygusu verir. *Bu tür programlarda çalışan öğretmen ve koordinatörler akran arabuluculuğunun yararlarını şöyle belirtirler* (Smith, 2005). Arabuluculuk:

☺ Liderliği geliştirir.

☺ Dil becerilerini arttırır.

☺ Kendine güveni yükseltir.

☺ Akademik başarıyı arttırır

☺ Öğrenciye arkadaşları arasında olumlu bir statü kazandırır.

☺ İletişim becerileri ve problem çözme tekniklerini geliştirir.

☺ Bu süreci izleyen diğer öğrenciler üzerinde de olumlu etki yapar.

Bunların yanı sıra arabuluculuk programları okullarda şiddetin kontrol alınmasına yardım eder, katılımcıların kişilerarası ilişkilerini kolaylaştırır, yöneticilerin disiplin sorunlarını azaltır. Ayrıca değişik kültürel ardalanlarından gelen öğrencileri kaynaştırır, programın giderek tüm öğrencilere yayılmasını sağlar. Başarısız öğrenciler okula çekilir, okul ve toplum arasındaki ilişki güçlenir. Bu tür katılımlar okul başarısını arttırır, öğrencilerde doyum ve memnuniyet yaratır. Ancak alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler okul dışı etkinliklere pek katılmazlar ve kendilerini yabancı hissederler. Arabuluculuk da bu tür bir etkinliktir. Uygulamayı duyurmak üzere posterler asılır, başvuru formları dağıtılır. Ancak okuldışı etkinliklere katılmayan öğrenciler bunlara tepki vermeyecektir. Bu nedenle daha kişisel ve ikna edici yaklaşımlar denenmelidir. Öğretmen ya da diğer okul personelinin kişisel ilgi, sıcaklık ve içtenliği öğrencilerin yaklaşmasını ve kabuğundan çıkmasını sağlayacaktır. Okuldan atılma durumunda olan öğrenciler risk grubunu oluşturur. Okuldan atılma potansiyeli taşıyan öğrenciler genellikle devamsız, uyumsuz davranışlara sahip, okul başarısı düşük, alt sosyo-eko-

nomik düzeyde, kendine güveni az, saldırgan, gelecek için amaçları olmayan öğrencilerdir. Arabuluculuk gruplarına bu öğrencilerin alınmasında da büyük yarar olabilir. Bu öğrencilerin olumlu kanallara aktarılabilecek liderlik özelikleri vardır. Çatışma çözme programı sırasında olumlu modeller izleyerek, yeni bakış açıları kazanarak değişebilirler (Day-Vines ve diğ., 1996).

Güdülenme ve becerilerdeki bireysel farklılıklar sosyal çevredeki farklarla şiddetlendirilir. Birçok öğrencinin sınıfta kişilerarası ilişki becerileri ve empatik beceri eksikliği nedeniyle yetişkinliğe de yansıyacak bozuk davranışlar gösterdiğini öne sürülmüştür. Bu tür yardım programları bir sağaltım süreci gibi işleyerek problemli öğrencilerin kendilerini daha önemli duyumsayıp güdülü hale gelmesine yardım edebilir ve bir gruba ait olma duygusu yaşatabilir. Sosyal ilişkileri iyi olmayan öğrenci de bu etkinlikler sayesinde daha çok kişiyle ilişkiye girer. Bazan başa çıkmak güç olsa da öğrenciler arasındaki farklılıklar onlar için mükemmel bir öğrenme fırsatı yaratacaktır (Myrick & Bowman,1991).

İşbirlikçi Öğrenme

Birçok okulda öğretmenler çatışma çözme için bu yöntemi kullanırlar. Deutch (1993) işbirlikçi öğrenme ve çatışma çözmenin eğitimde birbirine bağlı hareketler olduğunu söylemiştir. İşbirlikçi öğrenme çatışma çözmeyi kolaylaştırır ve çatışmaların yapıcı çözümü işbirliğini artırır. İşbirlikçi öğrenmedeki yüzyüze etkileşim ve kişilerarası iletişim becerileri geliştirme çalışmaları çatışma çözme süreçlerine paraleldir.

İşbirlikçi öğrenme, küçük gruplardaki bireylerin kendisi ve diğerleriyle birlikte herhangi bir konudaki öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için gerçekleştirdikleri etkinliktir (Johnson ve diğ., 1994). Slavin (1990) *işbirlikçi öğrenmeyi* "küçük yüzyüze gruplardaki geniş öğrenme-öğretme etkinlikleri" olarak tanımlar (aktaran Jordan & Le Métais, 1997). *İşbirlikçi öğrenmenin beş temel elemanı vardır:*

☺ Olumlu bağımlılık

- ☺ Uyarıcı ve destekleyici etkileşim
- ☺ Bireysel ve gruba yönelik sorumluluk
- ☺ Kişilerarası iletişim ve küçük grup becerileri
- ☺ Grupça ilerleme süreci

Olumlu bağımlılık yoluyla öğrenci şunu öğrenir: Diğerinin iyi bir şey yapması kendi yararına, kötü yapması ise zararınadır. Aynı durum çatışma çözme için de geçerlidir. İşbirlikçi öğrenme ve çatışma çözmenin ikisi de yardımseverlik, bir diğerini dikkate alma, gelişmiş iletişim yetenekleri ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacına hizmet ederler.

İşbirlikçi öğrenme yöntemleri oldukça esnek olabilir. Öğrencilerle bireysel çalışılır, ya da ekipler oluşturulur. Gruplar projeler üzerinde açık uçlu, yaratıcı etkinliklerde veya herhangi bir akademik içerikte çalışabilirler. Gruplar üç-dört-beş-altı kişi veya daha fazla olabilir ve çalışma aylarca sürebilir. Bu gruplar tipik olarak heterojen biçimde yapılandırılırlar. Bu taktik öğrencilerin, karşısındakinin görüş açısını almayı öğrenmeleri açısından gereklidir. İşbirlikçi öğrenme tüm sınıflarda ve her konuda uygulanabilir ve her öğretmenin çatışma çözme için kullanabileceği bir temel oluşturur, çatışma çözme ilkelerini tanıtmak için çok iyi bir fırsat verir. Bu katılımın sonunda öğrenciler birbirinden hoşlanmaya başlar. İşbirlikçi öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğrenciler geleneksel sınıf ortamına göre birbirlerine çok daha fazla olumlu duygular ifade etmişlerdir. Bu durum etnik gruplar için de geçerlidir. Diğer olumlu sonuçlar okul başarısının artması, olumlu grup içi ilişkiler, gruplara kabul edilmeyen öğrencinin kabulü, kendine güvende artış, okuldan hoşlanma, özgecilik, davranışlar üzerindeki bireysel kontrolün artması, karşıdakinin durumunu anlamak, zorbalık karşıtı tutumlar, bilişsel gelişme, güdülenme, yüzeysel ilişkilerin ötesinde yakınlıktır. Böylece etkili sosyal beceriler gelişir, toplumsal, duygusal gelişme sağlanır, bireysel farklar anlaşılır ve bunlara saygı duyulur. (Carruthers ve diğ., 1996).

Dürüstçe söylemek gerekirse dünyaya işbirlikçi bireyler olarak geldiğimizi ve birbirimizle etkili iletişim kurmayı içgü-

düsel olarak bildiğimizi iddia etmek zordur. Sosyal beceriler basitçe diğerini seyrederek de öğrenilmez. Eğer çocuğun yetiştiği çevre bu becerilerden yoksunsa ileride bunları geliştirmesini beklemek mümkün değildir. Yapılacak tek şey bu becerilerin öğrenilmesini akademik öğrenmeler gibi yapılandırılmak ve desteklemektir. Sınıf ortamında bunu öğretmen yapacaktır. Öğretmen öğrencilerin birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi işin püf noktasıdır. Ancak ilişkiler yoluyla, birey gelişmesini sürdürecektir. Öğretmen öncelikle öğrencilerin bu becerilere duyulan ihtiyacı görmelerini sağlayan kişidir (Jordan & Le Métais, 1997). Eğer birlikte çalışırlarsa bu amaca daha kolay ulaşacaklarına inanmalarına yardım eder, sosyal becerileri anlamalarını sağlar ve bu becerileri uygulama fırsatı verir. Öğrencileri basitçe bir gruba yerleştirerek birlikte öğrenmelerini söylemek hemen işbirliği, başarı gibi olumlu sonuçlara yol açmayacaktır. Ancak programlı, yapılandırılmış etkinlikler bu sonucu getirebilir. Okul sürekli alma-verme ilişkilerinin yaşandığı, farklı bireylerin biraraya geldiği farklı statüden insanlarla karşılaşılan çatışmaların sık karşımıza çıkabileceği zengin bir yaşam sunar ve bu tür etkinlikler için çok iyi bir kaynak sağlar. Hatırlatmak gerekir ki işbirliği hem her an mümkün değildir hem de üretkenliği tek başına garantilemez. Yine de işbirliği ve çatışma daima birlikte en verimli gelişmeyi sağlayacaktır. Elbette bireyler çatışmalarda yapıcı olmaya devam ettikleri sürece... (Johnson & Johnson, 1995).

Akademik Çelişki

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde de kulanılan ve işbirliği ile gerçekleştirilen bir başka yöntem akademik çelişki yöntemidir. Okullarda çok etkili olabilecek ancak yeteri kadar tanınmayan ve kullanılmayan bu yöntemin kuramsal temelleri Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Heider'ın denge kuramı ve çatışma kuramları ile ilgilidir. Bu üç yaklaşımda da, tarafların işbirliği çabaları sırasında yaşadıkları bilişsel çatışmalara bağlı olarak tartıştıkları, bu tartışmalar sırasında uygun olmayan görüşleri elediklerini, yeni öğrenmelere doğru güdülendikleri ve ça-

tışma konusunu yeniden değerlendirerek çözdükleri öne sürülmüştür (Johnson, 1995). *Çelişki süreci beş aşamada işlemektedir* (Johnson & Johnson, 1979):

1- ***Önerilerin hazırlanması:*** Bu aşamada öğrenciler bilgileri toplar ve çıkarsamalar yaparlar. Gruplardan bir problemi çözmeleri veya bir konuda karar vermeleri istendiğinde, bu bilgi ve deneyimlerini kavramsal bir çerçeveye oturturlar. Daha sonra tümden gelim ve tüme varım mantığını kullanarak bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Eğer öğrencilerin bilgileri, kaynakları, deneyimleri veya kullandıkları akıl yürütme teknikleri yetersizse, hazırladıkları öneriler başarısız olacaktır.

2- ***Önerilerin sunulması:*** Bu aşamada öğrenciler konu ile ilgili hazırlıklarını sunarlar. Kaynak gösterilerek yapılan sunumlar sırasında her öğrenci diğerinin görüşünü dinler ve zaman zaman savunduğu görüşe tamamen zıt görüşlerle karşılaşır. Bu durum bilişsel çatışmalara yol açar ve öğrencinin merakını arttırır. Konuyu daha derinlemesine araştırmaya başlayan öğrenci daha üst düzeyde bilişsel işlevler kullanır, yeni bilgiler edinir ve bunları paylaşır.

3- ***Savunma:*** Öğrencilerin savunmalarını yapmaya başlamadan önce kimi kuralları kabul etmiş olmaları gerekir. Bunlar karşıdaki konuşurken sözünü kesmeden dinlemek, eleştiriyi asla kişilere değil düşünceye yönelik yapmak ve değişime açık olduğunu kabullenmek gibi kurallardır. Savunma aşaması belirsizlik, dengesizlik ve kavramsal çatışma yaratır. Her grup üyesi diğerinin savunmasını eleştirir, mevcut bilgi ile tutarlı olmayan sonuçlara işaret eder. Çatışmalar giderek artar ve büyür. Rekabete dayalı anlaşmazlıklar da baş gösterebilir.

4- ***Karşıt görüşü alma:*** Öğrenciler bu kez konuya işbirlikçi bir ortam içinde farklı açıdan bakmayı denerler. Karşıdakini mantığını anlamaya çalışır, bunu yapabilmek için gerekirse yeni bilgi arayışına girişirler.

5- ***Bir sonuca ulaşma:*** Burada öğrenciler tüm görüşleri dikkate alarak bir senteze ulaşır ve üstün nitelikli, yaratıcı çözümler ve kararlar elde ederler.

Bu teknik katılımcıları arasında olumlu duygular yaratan, toplumsal davranışı geliştiren ve kendilerine duydukları saygıyı arttıran etkiler yaratmaktadır. Üyelerin heterojen yapıda olması önemlidir. Farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kişilik, beceriye sahip üyelerden oluşan bir grup değişik bakış açılarını tanıma ve anlama fırsatını çok daha fazla yakalayacaktır. Ancak çok fazla rekabetin yaşandığı bir ortamda yöntemin yararlı olma şansı çok düşüktür. Bu nedenle ilkin ortamın işbirliğine uygun hale getirilmesine dikkat etmek gerekir. Bu başarılırsa yöntem akademik yaşama çok önemli katkılar getirebilir. Ancak ilkin öğretmenlerin bu yöntemi kullanma konusundaki dirençlerinin kırılması gerekir. Bunun nedeni öğretmenlerin bu konuya kazan/kaybet ikilemi gibi bakmaları olabilir. Böyle bir yaklaşım öğrenciler arasında çıkacak çatışma ve tartışmalardan kaçınma adına ve aynı zamanda zamanı harcamama düşüncesiyle bu tür uygulamalardan kaçınmalarına yol açmaktadır.

Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi sosyal ve kültürel yaşamdaki ahlaki çöküntüye bir çözüm olarak okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Okulların geliştirmeye çalıştığı niteliklerden çoğu kuşkusuz çatışma çözme programlarının geliştirmek istedikleridir. Kişilikle ilgili bir çatışma çözme tekniği olan *karakter eğitiminin üç amacı vardır* (Sweeney & Carruthers,1996):

❶ Uygun ahlaki değerleri anlamak

❷ Bu değerleri kabul etmek

❸ Bu değerlere göre davranmak.

Bu amaçla okuldaki tüm sorumlular, yani müdür, öğretmenler ve danışmanlar bir araya gelerek kazandırılması gereken ahlaki davranışları kararlaştırırlar. Elbette bu nokta büyük bir hassasiyet taşımaktadır. Değişik ideolojik yaklaşımların olumlu olarak nitelediği davranışların bu listeye yerleştirilme olasılığı bile korkutucudur. Dikkat edilmesi gereken evrensel olarak olumlu kabul edilen davranışlar üzerinde bir anlaşmaya varılmasıdır. Örneğin: bir okulda, okul kurulu kazandırılmak istenen

sekiz karakter özelliği belirlemiştir. Bunlar; *cesaret, iyilik, saygı, sorumluluk, kendini yönetme, koruyuculuk, tutarlılık ve iyi yargılayabilmedir.*

Görülmektedir ki hem çatışma çözme, hem karakter eğitimi yapıcı toplumsal davranış oluşturma amacına hizmet ederler. Kişilik ve kişilerarası ilişkiler boyutunda ele alındığında kişilik özellikleriyle ilgili karakter eğitimi bir uçta iken kişilerarası özelliklerle ilgili olan çatışma çözme diğer uçta yer alır. Karakter eğitimi kişiliğin gelişmesini sağlayarak kişilerarası ilişkilere yansır. Olumlu kişilik özelliklerine sahip iki insan arasında bir çatışma yaşandığını varsayılırsa, bu insanlar çatışma çözme becerilerini öğrenirse çatışmalarını çok kolay ve yapıcı biçimde çözebilirler.

Çok Kültürlülük Eğitimi

Kültürler her çatışmada açık ya da örtülü biçimde bulunur, çünkü çatışmalar insan ilişkileri ile ilgilidir. Kültürler bizim çatışmaları isimlendirmemizi, sınırlandırmamızı, tırmandırmamızı veya yumuşatmamızı etkiler. Bir çatışmanın var olup olmaması bile tamamen kültürel bir konudur. Örneğin; bir görüşme sırasında Kanada'da yaşayan yaşlı bir Çinli önceki 40 yıl boyunca hiç çatışma yaşamadığını ifade etmiştir. Bunun nedeni Kafkas atalarının kültürel yaklaşımı ile dünyaya çatışma yerine uyum gözlüğü ile bakması olabilir. Kimi iletişim biçimlerini çatışma olarak isimlendirmek ve bu şekilde analiz etmek daha çok batı kültürlerine özgü bir özelliktir ve ilişkilere ciddi engeller getirir. Gençler ve anne-babaları arasında yaşanan çatışmalar farklı kuşakların kültürleri nedeniyle, eşler arasında yaşanan çatışmalar ise diğer kültürel farkların yanısıra, cinsiyet kültürlerindeki farklar nedeniyle yaşanmaktadır. Kurumlarda ise farklı disiplin kültürlerine sahip insanlar arasında yaşanan çatışmalar sözkonusudur. Kültür daima heryerdedir. Bir buzdağı gibi çoğunlukla varlığını hissettirmeden bireylerin algılarını, tutumlarını ve davranışlarını etkiler. Kişinin ait olduğu grup çoğunlukta ise kendisi gibi düşünen veya davranan normal ve doğal olarak

kabul edilir. Bunun dışında kalanlar ise tuhaf ve yanlıştır. Mademki kültür çatışmalarla bu denli içiçedir, o zaman çatışma çözme yolunda atılan adımlar kültürel konuları ve etkileri aza indirgeyebilir. Kültürel akışkanlığın sağlanması bu yolda atılmış bir adım sayılmalıdır. *Kültürel akışkanlık* değişik kültürleri doğasını ve çeşitli boyutlarını uyum yapmaya çalışarak anlama çabası olarak tanımlanır (Le Baron, 2003).

Kültürel farklara hoşgörü ile yaklaşmanın gerekliliği üzerinde son yıllarda giderek daha çok durulmaya başlanmasının kimi nedenleri vardır. Gerçekte, 30–40 yıl öncesine kadar yolculuk yapmak kolay bir iş değildi. İnsanların çoğu doğduğu bölgede yaşamını sürdürür ve o bölgeye has mesleklerden birini seçerdi. Sonraları yolculuk yapmak kolaylaştı, ekonomik yapı değişmeye başladı. İnsanlar çalışmak için veya eğitim almak için başka kentlere göç etmeye başladılar. Zaten geniş bir mozaiğe sahip olan ülkemiz koşullarında artık çok çeşitli etnik grup, mezhep, ideoloji ve kültürden insan aynı sınıfta okumaya, karşılıklı evlerde oturmaya veya aynı işyerinde çalışmaya koyuldular. Bu nedenle insanların farklı kültürleri tanıması, anlamaya çalışması, kabul etmesi ve saygı duyması problem yaşamamak adına önemli olmaya başladı. Bu doğrultuda ortaya çıkan çok kültürlülük kavramı bireylerin benzer niteliklerini anlamak ve farklılıklarına saygı duymak biçiminde tanımlandı (Duryea, 1992).

Çok kültürlülük eğitiminin amacı bireyin, kendi sosyal grubunun bireyleriyle olduğu kadar farklı kültürel ve etnik grupların bireyleriyle yaşaması ve çalışması için bilgi vermek ve bu beceriyi geliştirmektir. Hepimizin coğrafi bölge, din, kültür, etnik köken, dil, cinsiyet, yaş, yetenekler bakımından ve daha başka açılardan farklı olduğu yadsınamayacak bir gerçektir. Bu farklılıklar bizi elbette çatışmaya götürecektir. Ancak, öte yandan farklılıklar tarafların çatışmalarına yeni çözümler bulma olasılığını artıracaklardır (Sweeney & Carruthers, 1996). "Benzerliklerimiz yoluyla farklılıklarımızı çözebiliriz" sözü çatışma çözme ve çok kültürlülük eğitimi arasındaki kesişimi açıklamaktadır (Shulman, Sweeney & Carruthers, 1995). Duryea

(1992) çatışma çözme pratiklerinin çok kültürlülük eğitimini tamamladığını söylemektedir.

Az önce belirtildiği gibi kişilik geliştirmeyle ilgili bir yöntem olan karakter eğitimi bir uçta yer alırken kişilerarası niteliklerde gelişme sağlayan çatışma çözme diğer uçta yer alır. Çok kültürlülük eğitimi ise bu çizginin ortalarında bulunur, çünkü hem kişilikle ilgili, hem de kişilerarası etkinlikler içerir. Çokkültürlülük eğitimi çok temel bir çatışma çözme tekniğini temel alır: *Karşısındakinin görüş açısını anlama ya da başka kelimelerle: etkin dinleme.*

Etkin Dinleme

İyi dinleme temel bir empati kurma ve çatışma çözme becerisidir. İnsanlar genellikle birbirlerini dinlemeden tepki verirler. Özellikle çatışma yaşayanlar birbirlerini anlamaya çalışmadan konuşurlar. Örnek verildiğinde öğrenilmesi son derece kolay görünen bu davranışı ilginç biçimde çok az kişi gerçekleştirebilir. Birey bir kez bunu yapmaya başlarsa diğerleri de bunu uygulamaya başlayacaktır. Burada sözü edilen her zamanki dinleme tarzı değildir, kişinin kendi bakış açısını bir süre için bozarak karşısındakinin bakış açısına uyum sağlamak etkin dinlemedir. İletişimi kaliteli yapan şey empatidir. Bu iki kişi arasında diğerinin güdü ve duygularını anlamalarını sağlayan akımdır (Cornelius & Faire, 1993). Empatiyi başlatan şey ise küçük konuşmalardır. Herhangi bir konu, TV, müzik, futbol, yemek gibi konular ya da kişinin problemine teğet geçen bir konu üzerinde konuşma diğerinin sesini duymayı getirir. Benzer biçimde oyun oynamak, bisiklete binmek, birlikte fotoğraf çektirmek gibi harhangi bir etkinliği paylaşmak da kişiler arasında köprü oluşturur ve empati sürecini nitelikli kılar (Cornelius & Faire, 1993).

Etkin dinleme sırasında bireyin kendisi hakkında konuşma, konuyu değiştirme, başka şeyle ilgilenme, tavsiye, teşhis, güvence verme, eleştiri yapma, tuzak kurma, yargılama gibi davranışlardan kaçınması gerekir. Tehdit, emir, isim takma (ap-

tal, geri v.b.), onun yerine konuşma, soru sorma, yönetme, nasihat, ikna etmeye çalışma, konuyu tartışmayı reddetme, konuya başlık koyma iletişimi öldüren davranış biçimleridir. Öte yandan, yüreklendirme, soru sorma, tekrar etme ve özetleme etkin dinleme tekniklerini oluşturmaktadır. Karşıdakinin konuşmaya devam etmesi için ona cesaret verme, açık uçlu sorularla konuyu açma, önemli duygu ve düşüncelerin tekrarlanması, gene bunların seçilerek özetlenmesi ve vurgulanması olayların ardındaki duyguların anlaşılması için önemlidir. Aynı olayı paylaşan kişiler bile farklı duygular yaşarlar ve bunlar anlaşılmadan çatışmaların çözülmesi de mümkün değildir. Konuşanın "sen" dili yerine "ben" dili kullanması da etkin dinlemenin bir başka boyutudur. "***Sen***" ile başlayan mesajlar yargılayıcı, suçlayıcı ve eleştirici mesajlar içerir. Oysa konuşmaya "***ben***" diliyle devam eden konuşmacı kendi hem düşünce, duygu ve davranışlarını açıklar, hem de karşısındakini savunucu davranışlara itmez ve böylece hatalarını görebilir (Öner, 1999).

Dinleyen kişinin bu sırada karşısındakinin sözsüz iletişimini izlemesi gerekir. Diğer kişinin vücut dili, örneğin; ellerinin titremesi, kollarını kavuşturması veya gözündeki yaşlar pek çok şey anlatacaktır. İletişim çeşitli düzeylerde olur ve kelimeler sadece bir düzeyi oluşturur. Karşısındakinin ses tonunu, mimiklerini, jestlerini de "dinleyen" kişi gerçek empatiye yaklaşmış olacaktır (Cornelius & Faire, 1993).

Etkin dinlemede Anlaşılmayan bir şeye "anladım" demek son derece yanlıştır. Aksine bu konunun iyice netleştirilmesi gerekir ki bu da açıkça "anlamadım, bir kez daha açıklar mısın?" diye sorularak yapılabilir. Daha sonra anlatılanlardaki ana nokta yakalanıp, altı çizilir ve geribildirilir: "Şunu demek istiyorsun", "gerçekten kırgın hissediyorsun" gibi. Böylece konuşanın da onları keşfetmeye çalışması sağlanır, çünkü etkin dinlemenin amacı sadece dinleyenin değil, anlatanın da kendini anlamasıdır. Konudan ayrılmadan anladığına dair dönüt verme, kesmeden, konuyu kendine getirmeden dinleme, etkin dinlemenin özüdür (Cornelius & Faire, 1993).

Etkin dinlemede fiziksel çevre önem taşır. Fiziksel olarak rahatsız konumdaki biri karşısındakini dikkatle dinleyemez. Öte yandan, etrafta dinlemelerini istemediği kişiler varsa anlatan kişi rahat hissetmeyecektir. Örneğin; arabada birlikte giderken, mutfakta iş yaparken iyi bir konuşma yapılabilir. Hem göz teması, hem de dinleyen başka biri yoktur. Kuşkusuz zamanlama da önemlidir. Diğeri çok meşgul, başka bir şeye yoğunlaşmış veya stresli olmamalıdır. İletişim bir kez açıldıktan sonra empati büyüyecektir (Cornelius & Faire,1993). Kuşkusuz dinleyenin, dinlediği kişiye yönelik duygu ve önyargıları da önemlidir. Bunlar çok olumsuz ise bireyin karşısındakini dinlemesi de güçleşecektir. Oysa bireyin karşısındakinin görüşünü en azından bir kez dinleyerek kabul ya da reddetmesi çok daha sağlıklı olacaktır (Öner,1999).

Yeniden Yapılanma

Glasser (1994) kontrol kuramını sınıf ortamına uygulayacak kalite okullarını geliştirmeyi önermiştir. Glasser'in görüşleriyle çatışma çözme arasında büyük paralellik vardır (aktaran Schneller, 2005). Daha önce de belirtildiği gibi Glasser'e göre tüm insan davranışı altı temel ihtiyacın karşılanmasına yöneliktir:

- Hayatta kalmak ve üremek
- Ait olmak ve sevmek
- Güç kazanmak
- Özgür olmak
- Eğlenmek
- Sevilmek

Son beş ihtiyaç psikolojik ihtiyaçlarla ilgilidir ve birçok çatışmanın temelini oluşturur. İnsanlar genellikle bu ihtiyaçların elde edilmesi amacıyla çatışmaya düşer. Glasser ekipler kurarak, işbirlikçi öğrenme ilkelerine benzer biçimde öğrencilerin gelişmesini sağlamaktan söz eder. Böyle bir ekip içinde gelişmeyi sağlayan, sözü edilen ihtiyaçların karşılanıyor olmasıdır.

Ait olma, sorumluluk alma, sahip olma gibi duygular öğrencinin güçlenmesine ve sorunların üstesinden gelebilmesine yardım edecektir.

Gossen (1992) Glasser'in felsefesini okul disiplin kurallarına "yeniden yapılandırma" adıyla uygulamıştır. Bu görüşe göre öğrenciler hata yaparlar. Onları cezalandırmak yerine hataları üzerinde yoğunlaşarak düzeltmek gereklidir. Bir başka deyişle "*yeniden yapılanma*" sağlanmalıdır. Yeniden yapılanma yaratıcı bir kendini disipline etme sürecidir ve çatışma çözme pratiklerinin felsefesiyle kesinlikle uyumludur. Bireyin kendi davranışının sorumluluğunu alması hem çatışma çözme hem yeniden yapılanma sürecinde temel noktadır. Yeniden yapılanma tek bir kişinin yanlışlarını düzeltmekle uğraşırken çatışma çözme iki veya daha çok kişiyle uğraşır. Bununla birlikte rağmen çatışma çözme sürecinin içinde yeniden yapılanma hep vardır (aktaran Sweeney & Carruthers, 1996).

Öfke Yönetimi

Öfke tamamen normal, genellikle sağlıklı, herkes tarafından yaşanan bir insan duygusudur. Hafiften şiddetliye doğru değişik güçlerde hissedilebilir. Ancak kontrol dışına çıkarsa son derece yıkıcı olabilen ve problemlere yol açabilen, kestirilmesi güç, kuvvetli bir duygudur. Öfkeye diğer duygular gibi fizyolojik ve biyolojik değişiklikler eşlik eder. Öfkelenen kişinin kalp hızı yükselir, tansiyonu artar, enerji üreten hormonların salgıları çoğalır. Öfkeyi ifade etmenin içgüdüsel yolu saldırganlıktır. Bu aynı zamanda canlıların savunma mekanizmasıdır ve tehdit altında olan ya da saldırıya uğrayan kişinin kavga ederek yaşamını kurtarmasını sağlar. Ama çağdaş yaşamda insanlar kendilerini her rahatsız eden kişiye veya nesneye fiziksel olarak saldıramazlar. Kanunlar toplumsal normlar ve sağduyu onları öfkelerini içgüdüsel yollarla göstermekten alıkoyar. İnsanlar öfkeleriyle uğraşmak için bilinçli veya bilinçdışı kimi yöntemler denerler. Bunlardan en çok kullanılan üç tanesi:

1- Öfkeyi ifade etme,

2- Bastırma

3- Sakinleşmedir.

Öfkenin atılgan ama saldırgan olmayan biçimde ifade edilmesi en sağlıklı yoldur. Açıklanmayan öfke pek çok problem yaratır. Öfke bastırıldığında yok olmaz orada enerji üretmeye devam eder. Sonunda başka bir biçime dönüştürülür ve yeniden ortaya çıkarılır. Örneğin, öfkenin patolojik bir dışavurumu olan pasif- saldırgan davranışa yol açar. Son olarak insanlar sakinleşmeyi denerler. Bunu sadece dış koşulları değiştirerek yapmazlar. Aynı zamanda kalp atışlarını, soluklarını yavaşlatmaya çalışırlar. Spielberger'in dediği gibi "Bu üç yöntem de işe yaramazsa birileri incinecek demektir." (APA, 2007).

Öfke yönetiminin amacı hem öfke duygularını hem de öfkenin neden olduğu fizyolojik uyarılmayı azaltmaktır. Öfkeden kurtulmak veya kaçınmak mümkün değildir. O halde yapılabilecek en iyi şey onu kontrol altına almayı öğrenmektir. Bazı insanların diğerlerine göre daha kolay öfkelendiğini herkes bilir. Bunların kimisi öfkelerini açıkça gösterir, kimisi de içine atar ve kronik olarak gerginleşirler. Hangi yöntemi kullanırsa kullansın kolay öfkelenen insanlar sadece çevresindeki insanları ve eşyaları kırmaz, aynı zamanda toplumda yalnız kalır ve fiziksel olarak hastalanırlar. İnsanların kolay öfkelenmesine yol açan etkenlerin kalıtım ve çevre olduğu açıktır. Aile çevresinin bu konudaki etkisine değinen bir çok araştırma sonucu karmaşık bir etkileşim,in yaşandığı, duygusal iletişimin ise yaşanmadığı ailelerden gelen insanların kolay öfkelendiğini göstermektedir.

Öfkeyi kontrol etmenin çeşitli yolları vardır (APA, 2007):

Gevşeme: Öfke durumunda gevşemek için uygulanabilecek teknikler basitçe aşağıdaki gibi olabilir:

* Diyaframdan derin nefes almak. Göğüsten alınan nefes gevşeme sağlamaz.

* Yavaşça sakinleştirici bir kelimeyi tekrar etmek ve bunu derin nefesler alırken tekrarlamak: "Sakin ol", "aldırma", "gevşe" gibi.

* Daha önce yaşanan veya böyle bir anı yoksa bile hayali olarak bir gevşeme deneyimi düşünmek.

* Kasları gevşetme teknikleri uygulamak (Yoga benzeri teknikler).

* Bu teknikleri her gün kullanmak. Ancak sık kullanılan teknikler öfke durumunda otomatik olarak devreye girecektir.

Bilişsel yeniden yapılanma: Basitçe bu kişinin düşünme biçimini değiştirmesi demektir. Öfke sırasında kişinin düşüncesi çok abartılmıştır ve aşırı derecede dramatiktir. Yapılması gereken bunları daha rasyonel düşüncelere dönüştürmektir. Örneğin; "korkunç bir durum", her şey çok kötü", "mahvoldum" gibi düşüncelerin yerine, "güç bir durum, ama üstesinden gelebilirim", "biraz hayal kırıklığına uğradım", "karışık, ama anlaşılabilir" gibi düşüncelere yönelme... "Asla" ve "daima" kelimelerinden kaçınılmalıdır. Öfkelenmenin hiç bir şeyi düzeltmeyeceği ve kişinin kendisini daha iyi hissetmesini sağlamayacağı, hatta daha kötü hissetmesine neden olacağı hatırlanmalıdır. Mantık daima öfkeyi alteder, çünkü mantık devreye gidirdiğinde öfke mantıksız görünür.

Problem Çözme: Bazen öfke kişinin yaşadığı önemli problemler nedeniyle ortaya çıkar ve bu durumda öfke doğal bir tepki olabilir..Bu noktada yapılması gereken öfkeyi güçlendirmek yerine problemin üstüne gitmektir. Ancak her problemin bir çözümü olduğu da doğru değildir. Şu halde problemi çözmeye çalışmaktan önce problemle yüzleşmek önemlidir. Sağlıklı insan problemsiz insan demek değil, problemleriyle uyum içinde yaşayan insan demektir.

İyi İletişim: Öfkeli insanlar genellikle son söylenecek şeyi en başta söyleyen insanlardır. Oysa öfke anında yapılması gereken sakinleşmek ve tepki vermeden önce düşünmek ve aynı zamada karşı tarafı dinlemektir. Birisi tarafından tehdit edildiğinde, eleştirildiğinde kişinin savunmaya geçmesi normaldir.

Gene de biraz sabır ve anlamaya çalışma durumu kontrol altına almak için yeterlidir.

Mizah Kullanma: Bazen öfke yaratan duruma durup uzaktan, mizah gözlüğü ile bakmak durumun algısını tamamen değiştirebilir ve olayın daha geniş bir açıdan ele alınmasını sağlayabilir. Bu probleme gülüp geçmek anlamına gelmez, ama olayın daha yapıcı biçimde ele alınmasını sağlar. Öfkelenme sırasında gülmek zannedildiği kadar zor da değildir. Elbette öfke ciddi bir duygudur, ama içinde kolayca gülünecek düşünceler barındırır.

Çevreyi değiştirmek: Bazen kişinin çevresi o'nu gerginleştirecek ve irkiltecek ipuçları barındırır. O zaman kısa bir süre için bile olsa o çevreden uzaklaşmak, ya da aynı çevrede bir süre kendi kendine kalmak – örneğin; odaya çekilmek veya 5-10 dakika konuşmamak- öfkenin kontrol altına alınmasında yardımcı olacaktır. ,

Öğrencilere öfkeyle başa çıkma taktiklerini öğreten pek çok program vardır. Bu programlar ve çatışma çözme programları arasında büyük paralellikler vardır. Her ikisinde de bizi neyin kızdırdığı, kızınca neler hissettiğimiz, karşımızdakinin neler hissettiğini anlamak ve sorunu kavga etmeden çözmek esastır. Öfkesini kontrol edemeyen insan karşı tarafın ne hissettiğini veya söylediğini anlayamaz bile. Bu nedenle çatışma çözme eğitimi öncesinde veya sırasında öfke yönetimi yönünde bir eğitim yapılmalıdır (Sweeney & Carruthers, 1996).

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası konuyla ilgili kişilerin bir araya getirilerek belirlenen durumla ilgili akıllarına gelen çözümleri söylemeleri biçiminde gerçekleştirilir. Bir konuyu açıklığa kavuşturmak veya bir sorunu çözmek amacıyla başvurulan bir yöntemdir. Beyin fırtınası öğretmen tarafından veya öğretmen tarafından seçilen öğrenci/ler tarafından uygulanır. Grubun büyüklüğüne göre bir veya iki sekreter seçilir ve tartışma konusu sunulur. Daha sonra

öneriler alınır. Bu süreçte herkese söz hakkı vermek ve önerilere gülünmemesini sağlamak önemlidir. Önerilen çözümler sekreter/ler tarafından kaydedilir. Bunlar sınıfça tartışılır ve bir sonuca ulaştırılır. Önerilerin sunulması sırasında bazen zaman sınırlaması konulabilir. Örneğin; "Beş dakika veya yarım saat süreyle konuşacağız" gibi. Bu ilk akla gelen fikirlerin söylenmesini kolaylaştıracaktır. Ne kadar çılgınca olursa olsun tüm fikirler kabul edilmelidir. Üstelik biraz şaka gerginliği azaltacaktır. Olanaksız görünen şeyler iyi çözümlerin çekirdeği de olabilir. Bir başka önemli nokta da fikirlere ön yargısız yaklaşılmasıdır (Cornelius & Faire,1996). Beyin fırtınası çatışmayla ilgili oylaşım sürecinin her aşamasında yararlanılabilecek bir yöntemdir.

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMI ÖRNEKLERI

Değişik modeller üzerine geliştirilmiş birçok çatışma çözme programı vardır. Bunlar genellikle küçük gruplar halinde çalışan rehberlik-danışmanlık temelli programlar biçiminde, hergün ya da haftada bir toplanırlar ve doğrusal bir süreç izlerler. Ancak değişik yapıda programlar da geliştirilmiştir. Çatışma çözme için kullanılabilecek teknikler kişilere, kültürel yapıya ve durumlara bağlı olarak değişkenlik gösterir. Çatışma çözme programları öğrencileri, öğretim elemanlarını, sonuçta toplumu değiştirecek bir potansiyel taşımaktadır ve çatışma çözmeyi okullarda uygulamanın sayısız yolları vardır (Sweeney & Carruthers,1996).

Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere, birçok ülkede okullarda kullanılabilecek bini aşkın çatışma çözme programı bulunmaktadır ve bunların sayısı hızla artmaktadır. Bu programların bir kısmı da ticari amaçlıdır.

Johnson ve Johnson (1994) öğrencilere çatışma çözme öğretmenin, dolayısıyla tüm *çatışma çözme programlarının üç amacı olduğunu söylemiştir*:

√ Okulların yüksek kaliteli eğitim veren huzurlu yerler olmasını sağlamak.

√ Çatışmanın potansiyel gücünü kullanarak dikkat sağlamak, korumak, öğrenmeyi güdüleyen entelektüel merakı ve problem çözme yaratıcılığını arttırmak.

√ Bu programa katılan kişilerin gelecekte aile, iş ortamında, toplumsal, ulusal ve uluslararası boyutta karşılaşacakları çatışmaları yapıcı biçimde çözebilmelerini sağlamak.

Çatışma çözme programlarından kimi örnekler aşağıda verilmiştir.

- ***Kanunlarla Ulusal Vatandaşlık Eğitimi Kurumu*** - *National Institute of Citizenship Education in Laws (NICEL)*- ile "Ulusal Suç Önleme Komisyonunun - National Prevention Crime (NCPC) -" birlikte 1975 yılında geliştirmeye başladıkları bir projenin ürünü olan ilginç bir program "***Sokak Kanunu (Street Law)***" programı adını taşımaktadır. Programın iki uygulama şekli vardır: "*Bunu aşabiliriz* (We can work it out) programı" ve "*çatışma bahçesi programı* (conflict garden)" .

"*Bunu aşabiliriz*" programı temelde bir arabulucu yetiştirme programıdır ve ilköğretimin birinci ve ikinci evresine yönelik olarak hazırlanan eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Program çatışmayı ve ilgili kavramları tanıtan derslerle başlar. Masallar, romanlar veya öykülerden derlenerek geliştirilmiş senaryolar yardımıyla öğrencilere etkin dinleme, analiz, sentez, eleştirel düşünme gibi beceriler öğretilir ve bu becerileri uygulamaları sağlanır. Birinci ve ikinci evredeki öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerindeki farklılık dikkate alındığından senaryoların nitelikleri farklı hazırlanır. Bu programın tanıttığı ilginç bir teknik "*Arabuluculuk vitrini* (Mediation Show-case)" dir. Bu teknikte öğrenciler arabulucu olarak görev aldıkları senaryoları rol oynama tekniği ile canlandırırlarken uzman yetişkinler onları izler ve geribildirim verirler.

"*Çatışma bahçesi*" programı ise ilköğretimin üçüncü ve dördüncü sınıfları için yapılandırılmıştır. Bu program ders yılı başında, öğrencilerin çok ilgisini çeken bir hayvanat bahçesi öyküsüyle başlar. Bu hayvanat bahçesinde tüm yavru hayvanlar bir arada yaşamaktadırlar. Ancak çok farklı nitelikler taşıyan bu

hayvanlar zaman zaman birbirleriyle çatışmaktadır. Öğrenciler bu sorunları aşabilmeleri için hayvanlara yardımcı olmaya başlarlar. Giderek bu teknikleri kendi yaşamlarına da taşıyacaklardır.

—*İkinci Adım - Bir Şiddet Önleme Programı* (Second Step - A Violence Prevention Curriculum) Çocuk Komitesi (The Committee for Children- 1980) tarafından geliştirilen, sınıfta gerçekleştirilen, şiddeti önleme amaçlı bir sosyal beceri geliştirme programıdır. Program 4 -14 yaş aralığındaki çocuklara tepkisel ve saldırgan davranışlarını azaltarak, olumlu amaçlara yönelmeyi, kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlamayı, duygularını kontrol etmeyi ve yardımsever davranışları öğretir. Program ders programıyla kaynaştırılarak, anne-baba eğitimi verilerek ve beceri geliştirilerek uygulanır. Program iki yaş grubu için düzenlenmiştir. İlki ana sınıfı ile beşinci sınıfın sonuna dek olan aralık içindir ve yılda 20–25 ders içerir. Program, 6–9. sınıf aralığında yılda 15 ders, sonraki iki yıl ise yılda sekiz ders ile sürdürülür. Her program dört temel üniteden oluşur:

* Problemi anlama
* Empati kazanma
* Fırsatlar yaratma
* Bu becerileri gerekli durumlara uygulama

Her ünite için amaçlar hedefler, kavramlar yaş düzeyleriyle bağlantılı olarak tanımlanmıştır. Pek çok yazılı ve resimli ve video formatındaki materyal öğrencilere konuları anlatmak ve ev ödevi vermek için hazırdır (aktaran Guzzo, 2007).

- Fisher ve Ury (1983) çatışma çözme için tarafların ilişkisini iyileştirecek, iyi bir anlaşmaya ulaşmanın şart olduğunu söylemişler ve oylaşım süreci için dört ilke önermişlerdir.

√ Katılımcıları problemden ayırmak

√ Durum üzerinde değil, ilgiler üzerinde odaklaşmak.

√ Ne yapılacağına karar vermeden bir dizi olasılık yaratmak

√ Sonucun nesnel standartlar üzerinde gelişmesini sağlamak.

Bu ilkeler sürecin her aşamasında bulunmalıdır. Süreç problemin, diğerinin ilgi ve algılarının ve mevcut seçeneklerin analiz edilmesiyle başlar. Son olarak da taraflar biraraya gelerek anlaşabilecekleri bir çözüm yolu bulmak üzere konuşmaya başlarlar.

Katılımcıları problemden ayırmak işin oldukça zor bir parçasıdır. Fisher ve Ury'ye göre çatışmaların üç temel nedeni vardır:

√ Tarafların algılarındaki farklılık: Çatışmaların çoğu tarafların birbirlerini ve durumu farklı algılamalarından kaynaklanır. Bu durumu ortadan kaldırmanın tek yolu bireyin kendini karşısındakinin yerine koymaya çalışması ve o'nun algı alanına girebilmesidir.

√ Duygular: Duygular çatışmalarda çok önemli rol oynarlar. Çatışma durumu tek başına engellenmişlik, korku, öfke gibi güçlü duygular yaratır, çünkü kişi kendini tehdit edilmiş hissetmektedir. Duygularla başa çıkmanın yolu onlarla yüzleşmek, reddetmemek ve kaynağına inmektir. Birey ne kendisinin ne de karşısındakinin duygularını görmezden gelmemelidir. Özür dileme ve özürü kabul etme durumunda duygulara duyulan saygı ifade edilmiş olur.

√ İletişimdeki kopukluklar: Çatışmaların çoğu diğerini dinlememe, yanlış veya eksik anlatma/anlama nedeniyle ortaya çıkar.

Taraflar önce ilgilerini ayrıştırmalı ve çatışmaya nasıl neden olduklarının bilincine varmalıdır. Bundan sonra biraraya gelmeleri ve birbirlerinin ilgilerini tartışmaları gerekir. Tartışmalar geçmiş olaylara değil, geleceğe odaklanmalı, taraflar farklı önerilere açık olmalıdır.

Farklı seçenekler bulma aşamasında da genellikle dört engel bulunur. Taraflar:

- veya taraflardan birisi olgunlaşmamış bir seçenekte karar kılar ve bunu değiştirmeye yanaşmaz.
- çözüm yollarından sadece birini seçmek üzere algılarını daraltırlar.
- seçenekleri kazan/kaybet terminolojisini kullanarak geliştirirler.
- çözüm yolunu diğerinden beklerler.

Geliştirilen seçenekler birbirine tamamen zıt ise nesnel ölçüt kullanma gereği ortaya çıkar. Bu ölçüt yasal, bilimsel, profesyonel, ve pratik olmalıdır.

Taraflardan birisi daha güçlüyse, hiç bir oylaşım süreci tam olarak güç farkının üstesinden gelemez. Bu noktada, zayıf taraf eğer kabul edebileceklerinin en alt sınırını önceden belirlerse kötü bir anlaşmaya karşı kendini koruma şansı bulur. Bazen de taraflar etik olmayan ve çirkin hileler kullanırlar. Burada yapılması gereken karşı tarafın söylemlerini doğrulamasını istemektir.Unutulmamalıdır ki psikolojik sağlığını tüm olumsuz koşullara ve saldırılara karşın koruyan kişi de diğer tarafın planlarını bozmuş sayılır. Zaman zaman da bu tür davranışları görmezden gelmek karşı tarafı şaşirtacak ve kötü niyetlerini boşa çıkaracaktır.

-Sadalla, Henriquez, Holmberg (1987) ilköğretim öğrencileri için geliştirdikleri bir programda anaokulundan altıncı sınıfa dek uygulanabilecek yöntemler önermektedir. Program altı bölümden oluşmaktadır:

- ☺ Yaşamlarımızdaki çatışmaları anlama
- ☺ Kendimizi ve diğerlerini değerlendirme
- ☺ Duyguları anlama
- ☺ Net ve açık konuşma
- ☺ Diğerlerini dinleme
- ☺ Çatışmaları çözme

Amaçlar her bölümde belirtilmiştir ve her bölüm birçok etkinlik içermektedir. Ancak çok küçük çocuklar bu etkinlikleri

anlamakta zorluk çekebilmektedir (aktaran Carruthers ve diğ., 1996).

- Sadalla, Holmberg ve Halligan (1990) tarafından geliştirilen **San Fransisco Halk Kurulu Programı (the Community Board Program in San Francisco)** çatışmayı yaşamın olumlu bir parçası olarak değerlendirir. Çatışmalar sayesinde insanlar problemlere yeni ve yaratıcı tepki biçimleri geliştirirler. Çatışmalar sayesinde ilişkiler güçlenir, insanlar kendileri ve diğerleri hakkında daha çok şey öğrenirler. Böylece kazan/kazan varsayımı ulaşılabilecek bir hedef haline gelmeye başlar. Yapıcı yollarla problem çözmeye çalışanlar diğerinin hatalı olduğunu ispatlamaya çalışmaz, o'nun ilgilerini anlamaya çalışır. Bu nedenle tüm çatışmalarda izlenmesi gereken süreç şöyle olmalıdır:

Birinci aşamada yapılacak olan çatışmayla ilgili her bireyin durumu nasıl gördüğünü keşfetmeye ve değerli bulmaya çalışmaktır. Bir çatışmaya karşı tarafın bakış açısını değiştirme niyetiyle girmek hiç gerçekçi değildir. Bunun yerine problemin altında yatan duyguları anlamaya uğraşmak önemlidir. Herkes duygularının anlaşılmasına ve bunlar hakkında açıkça konuşmaya ihtiyaç duyar. Burada özsaygı işin içine girer. Özsaygısı yüksek olan kişi kendini diğerlerinin bakış açılarımdan daha az tehdit edilmiş hisseder ve bu süreci daha iyi gerçekleştirir. Böylece yanlış anlama ve anlaşılma gibi önemli bir engel ortadan kalkmış olur. Oysa çatışma durumunda insanlar ilkin karşı tarafı suçlayarak tepki verirler. Bu sadece karşı tarafın savunmalarını harekete geçirir.

Halk Kurulu programı diğerinin davranışları ile ilgili konuşmalarda "*ben*" mesajları ile vermenin önemine dikkat çekmektedir. Böylece yargılanmadan değerlendirildiğine inanan kişiler savunmalarını zayıflatır. Tipik bir konuşma örneği:

"Sen .....yapınca, ben.....hissediyorum, çünkü.....ve ben.....istiyorum."

Bu konuşma biçimi tüm yaşlardaki çocukları için geçerlidir. Gene de bu tür konuşmalar uygun yer ve zamanlarda yapılmalıdır. İletişimin kelimelerden öte bir boyutu olduğu da unutulmamalıdır. Sadece dinlemekle bile çatışmanın çözüm yolları ile ilgili pek çok ipucuna ulaşmak olasıdır. Dinlemek ayrıca taraflara sakinleşmek için zaman da verir. Bu, diğerinin duygularını anlayabilmek için kendi duygularını bir süreliğine bir tarafa bırakmayı gerektirir Çatışma çözmenin belki de en zor aşaması budur. Ancak etkin dinleme sayesinde iki taraf da kendini ifade edebilmek için eşit şansa sahip olduğunu bilir.

Program çatışmaları beş aşamada çözmeyi öngörmektedir:

1. Öğrenciler birbirlerinin sözünü kesmeyecekleri, isim takmayacakları ve çatışmayı çözmek için çaba gösterecekleri konusunda anlaşırlar

2. Bir taraf öyküyü "*Ben*" mesajları kullanarak kendi görüş açısından anlatır

3. Diğer taraf sorunun ne olduğunu karşıdakinin açısından yeniden açıklar. Sonra kendi açısından anlatır. Bu kez diğeri aynı aşamaları tekrarlar. Bu süreç tarafların olgunluk düzeyine göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; küçük çocuklarla çalışırken problemi karşı tarafın bakış açısından anlatmasını istemek yerine, karşı tarafın ne dediğini anlayıp anlamadığı sorulur

4. İki taraf da beyin fırtınası yoluyla olası çözümler önerirler.

5. İki taraf bir çözüm üzerinde anlaşırlar.. Anlaşma her iki taraf için de özelleştirilmiş olmalı ve kim, ne, ne zaman, kiminle yapacak gibi soruları çok açık biçimde cevaplamalıdır. Ayrıca anlaşma son derece dengeli olmalıdır.

Bütün bu süreçteki en etkili sorumlu öğretmendir. Sınıfta öğrencilerle örnek vakaların çözülmesi öğretmenin bu tekniği öğretme işini kolaylaştıracaktır. Bu amaçla öğrencilerin problemlerini sınıfa getirmesi istenir ve hep birlikte buna çözüm aranır. Her sınıfın bir "sakin köşe"si olmalı ve çatışma yaşayan öğrenciler bu köşeye giderek çatışma çözme arayışına girmeli-

dir. Bu köşe diğer öğrencilere uzak olmalı ve duvarlarında konuyla ilgili yönergeler ve resimler posterler asılı olmalıdır. Köşeye gitmeden önce öğrenciler kısaca durumu öğretmene anlatmalı ve onun iznini almalıdır. Üzerinde anlaşmaya varılan sonuç da öğretmene anlatılır ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenin onayı alınır. Daha sonra öğrenciler sınıftaki yerlerini alabilirler.

Bu programın bir diğer önerisi ise okul bahçesinde "çatışma yöneticileri" bulundurmaktır. Çatışma yöneticileri dördüncü veya beşinci sınıf öğrencilerinden seçilebilir. Genellikle sınıf arkadaşları tarafından teklif edilirler, ama kabul edip etmemekte özgürlerdir. Bunlar çatışma çözme konusunda eğitilir ve bir sınavdan geçerler. Eğitimini bitirenler üzerlerinde görevlerini belirten bir yazı veya amblem ile okulda dolaşır ve problem yaşayanları saptadıkları zaman yardım teklif ederler. Bu teklif öğrenciler tarafından kabul edilebildiği gibi red de edilebilir. Çatışma yöneticileri problemi çözmez, sadece yansız bir üçüncü taraf olarak ortamda bulunurlar. Tarafların dikkatini bu kişilere çevirmesi bile öfkeyi azaltır. Arabuluculuk ve akran arabuluculuğu sınıftaki ve bir ölçüde bahçedeki saldırgan davranışları azaltmada da başarılıdır. Ceketlerinin önünde ve arkasında "Çatışma Yöneticisi" yazan çocuklar gururla dolaşır ve çatışma anında hemen müdahale ederler. Unutulmamalıdır ki, çatışma çözme sürecinde öğrencilere tanınan sorumluluk arttıkça elde edilen olumlu sonuçlar da artmaktadır. Öğrenciler problemlerini öğretmene götürmeden çözdükleri için, kendilerine güven duyulduğu için çok mutlu olurlar. Öğretmenin dikkate alması gereken çok önemli bir başka nokta da etkili sosyal becerilerin öğretilmesinin çatışma çözmede mucizeler yarattığı gerçeğidir. Bu beceriler konuşmak için sırasını bekleme, bir şeyi kibarca istemeyi bilme kadar basit olabilir, fakat ödülleri çok boyutludur. Bununla beraber daha fazlası da yapılabilir. Kimi okullar doğal çevrenin çatışma çözme üzerindeki etkisini anlamış görünmektedir. Bu amaçla doğal bir ortam haline dönüştürülen okul bahçesinde her öğrenci kendini oyalayacak bir ilgi alanı bulacak ve rahatlayacaktır. Okul bahçesine basketbol potası veya voleybol

sahası koymakla bahçe düzenlemesinin bitmiş olmadığı ve zaten her çocuğun da böyle grup oyunlarıyla mutlu olmadığı unutulmamalıdır. Gelişmiş bir vizyon ve biraz da çalışma ile yapılmayacak şey, yaratılmayacak fark yoktur.

-Akran Arabuluculuğu: Okullarda Çatışma Çözme (Peer Mediation: Conflict Resolution in the Schools) programı ise **Schrumpf, Crawford ve Usadel (1991)** tarafından geliştirilen ise altı aşamalı bir çatışma çözme programıdır (aktaran Lupton - Smith ve diğ., 1996). Okul dışında bir ortamda gerçekleştirilen iki günlük akran arabuluculuğu eğitimi şunları içermektedir:

1) Temel insan ihtiyaçları ve bunları doyurmanın alternatif yolları ile ilgili sunumlar,

2) Etkin arabulucuların özellikleri ile ilgili tartışmalar,

3) Arabuluculuk sürecinin aşamalarını kullanarak rol oynama

Arabuluculuk sürecinin aşamaları ise aşağıdaki gibidir:

1- Oturumu açma,

2- Bilgi toplama,

3- Ortak ilgilerde dikkati toplama,

4- Beyin fırtınası yoluyla çözümler üretme,

5- Seçenekleri geliştirme ve bir çözüm biçimini seçme,

6- Anlaşmayı yazma ve uygulamaya başlama

İki günün sonunda eğitim almış öğrenciler çiftler halinde çalışır ve en azından iki akran arabuluculuğu gerçekleştirirler.

-Çocuklar İçin Yaratıcı Çatışma Çözme (Creative Conflict Solving for Kids) Schmidt ve Friedman (1991) tarafından geliştirilmiş ve üçüncü, dördüncü sınıf öğrencileri için oluşturulmuştur. Program altı bölüm içermektedir (aktaran Carruthers ve diğ., 1996):

- ☺ Kendini ve diğerlerini tanımak
- ☺ Duyguları ve çatışmayı tanımak
- ☺ Dürüstçe mücadele etmek

☺ Çatışma çözme taktiklerini öğrenmek

☺ Arabuluculuk konusunu anlamak

☺ "Biz barışçıyız" sloganını benimsemek

Her bölümde öğretmenler için çeşitli etkinlikler ve öğrencilerin kullanacağı materyal sunulmuştur.

-Schmidt, Friedman ve Marvel'in (1992) geliştirdiği akran arabuluculuğu programında dürüst kavganın kuralları anlatılır. Arabulucuların çok iyi öğrenmesi gereken dürüst kavganın altı aşaması şöyle gerçekleşir.

√ Problemin çok iyi tanımlanması

√ Probleme odaklanmak

√ Probleme savaş açmak

√ Açık görüşlülükle dinlemek

√ Diğer kişinin duygularına saygı göstermek

√ Davranışının sorumluluğunu almak

Bu kurallara uymanın yanısıra arabulucular arabuluculuk sürecinde yapılması ve yapılmaması gerekenleri öğrenmelidir. Ancak bu sayede oturumları dürüst ve nesnel olabilir.

Yapılması gerekenler	Yapılmaması gerekenler
☺ Dikkatle dinleme	☹ Taraf tutma
☺ Dürüst olma	☹ Taraflara ne yapacaklarını söyleme
☺ Çatışma yaşayan taraflara nasıl hissettiklerini sorma	☹ Çatışmayı kimin başlattığını sorma
☺ Tarafların olup biteni anlatmasına izin verme	☹ Bir tarafı suçlama
☺ Taraflara saygıyla yaklaşma	☹ Neden böyle yaptığını sorma
☺ Konuşulanları güvenli biçimde koruma	☹ Nasihat verme
☺ Mahremiyete özen gösterme	☹ Şahit göstermesini isteme

Schmidt, Friedman ve Marvel (1992)'a göre arabuluculuk okul çevresi üzerinde büyük etki yapar ve öğrencilerin yaşamlarında önemli değişikliklere neden olur. Arabuluculuk programına katılanlar çatışma ve çatışma çözme sürecini kavrayarak, çok değerli deneyimler ve beceriler kazanırlar; Okul ortamında bu becerileri kazanan kişiler ise ilerideki yıllarda, okul ortamı dışında da işyerlerinde evliliklerinde, boşanmalarında, çevre ile ilgili konularda ve uluslararası konularda bunları kullanmaya devam ederler (aktaran Kaliska, 2002).

-Küçük Çocuklar İçin Barışçı Beceriler *(Peacemaking Skills for Little Kids)* isimli program Schmidt, Friedman ve Marvel (1992) tarafından geliştirilmiş ve anaokulu ile ikinci sınıflar için düşünülmüştür. Programın felsefesi dört temel kabul üzerine kurulmuştur (aktaran Sweeney & Carruther, 1996):

√ Barışçı bir dünyanın temeli çocukların arkadaş olduğu, hep birlikte çalıştığı ve oynadığı, yaşayan tüm canlı varlıklara saygı duydukları bir çevredir.

√ Hepimiz insanız, özgün olduğumuz kadar birbirimizin eşiyiz. Benzerlik ve farklılıklarımızı saygıyla karşılıyoruz.

√ Duygular hepimizin paylaştığı ortak noktalarımızdır ve bizi bir insan ailesi olarak birbirimize bağlar.

√ Barış elde etme becerileri bizi insan ailesinin sorumlu bir üyesi yapar.

Bu programda amaç ve hedefler ayrıca belirtilmemiştir. Bunlar dört temel önermede gizlidir ve her alanda yol gösterici etkinlikler vardır. Örneğin; dördüncü kavramda üzerinde durulacak nokta hepimizin çatışmaları olduğu ve bunları sürekli çözmek zorunda olduğumuzdur. Değişik hayvan öyküleri bu yönde sorumluluk almayanların başına gelenleri ve bu canlıların doğru yolu bulmalarını anlatır. Bu etkinlikler mantıklı bir sıra izleyerek bireyin kendini, diğerlerini tanıması, aralarında ortak bir bağ olduğunu öğrenmesi ve çatışmaları çözmeyi öğrenmesi amacına doğru sıralanır.

-Cornelius ve Faire (1993) kazanma/kazanma ikilemini ortaya koyarak çatışmanın ancak her iki tarafın da istediklerini

aldıklarında yapıcı biçimde çözülmüş olacağını söylemişlerdir. Kazanma/kazanma sonucuna ulaşacak çalışma şu aşamalarla gerçekleştirilir:

❶ ***İhtiyaçları saptamak:*** Her iki taraf da istenen şeye neden ihtiyaç duyduklarını ifade ederler.

❷ ***Farklılıkların kesiştiği noktayı bulmak:*** İki kişi aynı şeyi farklı nedenlerden isteyebilirler. Ancak çok iyi bakılırsa bunların kesiştiği noktalar bulunabilir.

❸ ***Seçenekleri belirlemek:*** Herkesin daha çok kazanacağı yeni seçenekler üretmek olasıdır.

❹ ***İşbirliği yapmak:*** Çatışmanın birlikte daha iyi çözüleceğini kabul ederek, diğerini karşıt değil ortak olarak görmek gereklidir.

Çatışmaya yönelik yaratıcı tepkilere ihtiyacımız vardır. Yaratıcı tepkiler bakış açısını değiştirir, çatışmayı fırsata dönüştürülebilir ve böylece durum yeniden yaratılabilinir. Tutumlar davranışları belirler ve olumlu düşünülürse olumlu sonuca ulaşmak daha kolaydır. Bu amacı elde etmek için kazan/ kazan programı şu bölümlerden oluşmuştur:

Giriş bölümünde şunlar önerilir:

* Çatışmanın yıkıcı etkilerini düşünün
* Çatışmadan çıkarılacak olumlu sonuçları düşünün
* Çatışmayı daha yapıcı biçimde çözmek için hangi yeteneklere ihtiyacımız olduğunu sıralayın
* Coşkunuzu kontrol ederek daha akılcı davranın.
* Seçenekleri sıralayın
* Diğerlerinin ihtiyaç ve tepkilerini anlamaya çalışın.
* Esnek olun.
* İletişim yeteneklerinizi harekete geçirin.
* Karşınızdaki insan/lara değil, probleme odaklanın.

İkinci bölüm, çatışma çözme ile ilgili olarak öğrenilen yaratıcı tepkilerin tutuma dönüştürülmesine yöneliktir. Amaçla-

nan problemlerin fırsata dönüştürülmesidir. Durumun ne kadar korkunç olduğunu düşünmek yerine, neler yapılabileceği düşünülür. Mükemmeliyetçilik şapkasını giyen kişi yaşamın bir mücadele olduğunu inanır. Durmadan doğru şeyler yapmaya çalışır, yanlış yaparsa çok utanır. Keşfetme şapkasını giyen kişi ise coşku ile araştırır. Hataları hoşgörü ile kabul eder, bunlardan gelecek için olumlu sonuçlar çıkarır. Bu bölümde, bir grup çalışması önerilir: Bir çatışma durumu düşünülüp olumlu bir sonuç bulunmaya çalışılır. Çatışma yaratan kelime veya ifadeler beyin fırtınası yöntemiyle bulunur, sonra bunları olumluya çevirmenin yolları aranır.

Üçüncü program, empati kurmayla ilgilidir. Empati iki kişi arasındaki açık ve yakın ilişkidir. Yokluğunda kimse diğerinin duygu ve gereksinimlerinizi anlayamaz. En kolay yolu etkin dinleme ile karşıdaki kişiye anlaşıldığı duygusunu vermektir. Bu aşamada katılımcılardan iki kişi arasındaki empatiyi ketleyenlerin neler olduğunu düşünmeleri istenir. Diğerine yönelik baskı kurma, tehdit, emir, eleştiri, isim takma, yönetme, suçlu hissettirme, çok kibar olma, şaka yapmak, duyguları yadsıma, konuyu değiştirme, etkileme, nasihat, problemi çözemeyeceğini ima etme hep iletişimi öldüren davranışlardır. İnsanlar bilgilendirilmiş, eşit, olduğu gibi kabul edilmiş olarak olayın içinde olduklarında daha güvenli hissederler. Çalışma etkin dinleme uygulamaları içerem grup dersleri ile devam eder.

Dördüncü program, atılganlık eğitimi odaklıdır. Burada sözü edilen karşıdakinin savunmalarını ayaklandırmayacak uygunlukta bir atılganlıktır. Bunu en etkili yolu *"ben"* dili kullanmaktır. Katılımcıların öncelikle haklarıyla tanışması sağlanır. *Haklarımız şöyle sıralanabilir:*

- ☺ Saygıyla davranılma
- ☺ Dinlenilme ve ciddiye alınma
- ☺ Suçluluk hissetmeden "hayır" diyebilme
- ☺ Seçme şansına sahip olma
- ☺ Kapasitesine güvenilme
- ☺ Profesyonel birinden bilgi alma

☺ Kişisel ve mesleki önceliklerine saygı duyulma

☺ Bedelini ödediği şeye sahip olma

Her insan saldırmadan, karşısındakinin haklarına saygısızlık yapmadan hakları için ayağa kalkmalıdır. Bu amaca ulaşmak için katılımcıların *"Ben"* ile başlayan ifadeler kullanmasına yönelik grup etkinlikleri yapılır.

Beşinci program, işbirliğinin gücünden söz eder. Rekabetin çatışma yaratma gücüne karşın, işbirliğinin çatışmaları çözme gücü bu konuyu çok önemli yapmaktadır. Güç doğaldır ve yansızdır. İnsanlar ve grupların gücü vardır. Kullanım yolu, gücü yapıcı veya yıkıcı yapar. Sonuçta güç istediğini elde etme yeteneğidir. Bilinen temel güçler ödülün gücü ve cezanın tehdididir. Oysa bilgi edinmenin ve iyi ilişkilerin gücü kadar mutlu ve güvende hisetmeyi sağlayan güç yoktur. Tam da bu nedenle bu kaynaklar işbirliğinin gücünü arttırmak için kullanılmalıdır. Birlikte amaçlar ve kurallar koymak, esneklik, görev ve sorumluluk paylaşımı, bilgi aktarımı, hataları kabul etme kurulan takımın gücünü arttıracaktır.

Altıncı program, duyguları reddetmeden yönetmenin önemini vurgular ve bu amaçla çeşitli etkinlikler önerir. İnsanlar davranışlarını bir amaç doğrultusunda yaparlar. Bu amaçlara yönelmiş bir tehdit algıladıklarında ise savunmaya geçerler. Yanlış davranışların altında genellikle yanlış duygu ve inançlar vardır. Örnek verilirse:

Dikkat çekme davranışı altında "sadece fark edilirsem önemliyim" inancı bulunur. Bu amaca ulaşamayan birey tedirgin olur, algıları değişir ve bu durumdan sorumlu olduğunu düşündüğü kişilerle çatışma yaşamaya hazır hale gelir.

Çatışmanın varlığını belirleyen ilk şey duygulardır. Bunların kontrolü, güçlü olumsuz duyguların olumlularla değiştirilmesi önemlidir. Duygular fiziksel bir uyarılma başlatır. Bu nedenle bastırılırsa varlığını sürdürür ve vücudumuzu, dolayısıyla, sağlık ve mutluluğumuzu engeller. Bu enerjinin alternatif etkinliklerle boşaltılması büyük önem taşımaktadır.

Önerilenler, spor, egzersiz, resim, müzik, dans, yastık ya da yatağı yumruklamak, kimsenin duymadığı yerde bağırmak, yürüyüş, derin bir nefes almak gibi etkinlikler olabilir. Kişi bu sırada: *"Niçin böyle hissediyorum?", "Duygularımı boşaltmak için neye ihtiyacım var?", "Problemim nedir, problemin hangi kısmı benim hangi kısmı karşı tarafın?"* sorularına cevap aramalıdır. Daha sonra şu amaçlara yönelmesi beklenir:

√ Tehdit veya ceza olmaksızın duygularını iletmek

√ Durumu değiştirmek

√ İletişimi güçlendirmek, diğerinin duygularını da dinlemek, kızgınsa bile altındaki güdüyü aramak. Bu davranış çok değerlidir, çünkü ancak insanlar duygularını birbirleriyle paylaşırlarsa ilişki derinleşir. Bu arada iletişimin bilgi gerektirdiği unutulmamalıdır. Bilgi toplamak için de sorular sormak, tekrar etmek, özetlemek gereklidir.

Yedinci program, katılımcıların çözüme istekli hale gelmesini sağlar. Öfke kırgınlık, kin çatışmaların başarıyla çözülmesini ketleyen unsurlardır. Bunların hepsi *"id"* veya *"gölge"* olarak bilinçaltında saklıdır. Yaratıcılık için kullanabileceğimiz kapasitemizin çoğu burada bastırılmış ihtiyaçlar, çözülmemiş kişisel geçmiş, kabul edilmeyen olumsuz nitelikler olarak bulunur. Örneğin; çok çabuk sinirlenen biri, aslında tehdit sezdiğinde yetersiz olan güven ihtiyacının bilincinde olmadan tepki vermektedir. Jung, birşeyin bilinçli olarak bilinmediğinde kader olarak görüldüğünü söylemiştir. Bu konudaki grup etkinlikleri bilinçaltı materyelin ortaya çıkarılarak anlaşılması amacını güder.

Sekizinci program, çatışmanın haritasını yapmayı öğretir. İnsanlar şaşkın, umutsuz ve öfkeli olduğunda, bir şeylerin yanlış gittiğini anladıkları, ama ne olduğunu bilmediklerinde, karşıdaki kişinin nasıl böyle davranabildiğini çözemediklerinde bir haritaya ihtiyaçları var demektir. Haritalar ilgilenilen şeyin nelerle ilişkisi olduğunu net bir şekilde gösterir. Çatışma haritası, çatışmanın altındaki ihtiyaçtan başlayarak çözüm seçeneklerine dek

bir plan yapılması anlamına gelir. *Harita şu aşamalarla gerçekleştirilir:*

1. *Problem nedir?* Burada konu geniş terimlerle tanımlanır. Problemin doğasını hemen analiz etmenin anlamı yoktur, bu nedenle problem tanımı açık uçlu bırakılır.

2. *Problemin içindeki kişiler kim/lerdir?*

3. *Bu kişiler gerçekte ne istiyorlardır?* Burada yapılması gereken herkesi dinleyerek konunun arkasındaki güdüleri, ihtiyaç, ilgi, korku ve kaygıları anlayarak haritayı genişletmektir.

4. *Çözüm seçenekleri nelerdir?* Bu evrede problem çok büyükse yönetmesi daha kolay parçalara bölünerek çözüm üretmek daha işlevseldir.

Her yerde, her zaman, herkesle bir harita yapılabilir. Tahtada veya kağıt üzerinde renk renk tebeşir veya kalemlerle bireyler kendi haritalarını oluşturabilirler. Haritalar geleceğe de hitap eder.

Harita oluşturmak bir insanın diğer insanın ayakkabılarını giymesini sağlar, yeni öğrenmeler ve iç görü geliştirmesine neden olur. Ortak noktaları bulma, benzer ihtiyaç ve ilgileri görme, farklı değer ve bakışı birleştirmeyi getirir. Bunu yapabilenler ise eski alışkanlıkları bırakıp yeni fırsatları ortaya çıkarılır ve listelenelir.

Dokuzuncu programda, her iki tarafın da en çok kazanacağı seçenekler belirlenir. Grup etkinliklerinde beyin fırtınası yoluyla bu seçenekler belirlenir.

Onuncu bölümde, gene grup etkinlikleri yoluyla durumu, seçenekleri oylaşıma açmak öğretilir. Seçenekler şu açılardan tartışılabilir:

- √ Kullanışlı mı?
- √ Kimi unsurları eksik mi?
- √ Pratik mi?
- √ Yeterli mi?

Daha sonra seçilen seçenekten hareketle şunlar tartışılır:

√ Görevler neler?

√ Kim yapacak?

√ Ne zaman yapacak?

Son olarak herkesin anlamış olduğundan emin olunması için üzerinden anlaşılan kararlar tekrar edilir.

Onbirinci program, eğer çatışma iki kişi arasında çözülmezse bir üçüncü kişiden yardım isteme, bir başka deyişle arabuluculukla ilgilidir. Arabulucu nesnel, empatik olur, herkesi dinler, her bakışı değerlendirir, tarafları birbirlerini dinlemeleri için cesaretlendirir, çatışma çözme taktiklerini öğretir. Bunların hepsi grup içinde bir çatışma konusu bulunarak ve bir arabulucu seçilerek gerçekleştirilen uygulamalar yoluyla öğretilir.

Onikinci program, katılımcıların bakış açısını genişletmeyi amaçlar. Bu kişilerarası olduğu kadar uluslararası konularda da geçerlidir. Bu beceriyi elde etmek güçtür, çünkü kişinin bulunduğu noktayı kaybetme tehlikesini taşır. Ancak çatışma içinde de olsalar tüm insanların bir sistemin parçası olduklarını kavramaları çözüm çabasına ivme kazandıracaktır. Grupta bireysel, ulusal veya uluslararası bir konu bulunarak bu doğrultuda tartışmalar yaratılır.

-Barış için çalışmak: Öfke yönetimi, Çatışma Çözme ve Şiddeti Önleme (*Working Toward Peace: Managing Anger, Resolving Conflict and Preventing Violence*) tarafından ergenler için geliştirilmiştir. Programın üç temel amacı vardır (Morgan & Laird, 1994; Quest International'den aktaran Carruthers ve diğ., 1996):

❶ Öğrencilerin diğerleriyle etkileşim biçimlerini değiştirmek

❷ Öğrencilerin şiddet karşıtı tekniklere ait bilgilerini arttırmak (öfke yönetimi, çatışma çözme, oylaşım gibi...)

❸ Bu bilgilerin kullanıldığı davranışları arttırmak.

Bu amaçların altındaki varsayımlar şunlardır:

Çatışma yaşamın bir gerçeğidir ve her ilişkinin doğal bir parçasıdır. Şiddet ve öfke, çatışma için kabul edilemez tepkiler-

dir. Gençler çatışmaların çoğunu yetişkinlerin denetim ve tavsiyesi olmadan da çözebilirler.

Program dört üniteden oluşmuştur:

* Öfkemize hakim olmak
* Çatışmayı anlamak
* Çatışmanın üstesinden uygun yollarla gelmek
* Barışa giden yolları keşfetmek

Her ünite için hedefler belirlenmiştir. Bir ön-test ve son-test gelişmeyi saptamak üzere programa eklenmiştir.

-Argyris (1994) ilköğretim öğrencilerinde çatışma çözme becerilerini geliştirecek bir program hazırlamış ve sosyal beceri, problem çözme taktikleri, çatışma çözme yeteneği olmadığı öğretmenlerce belirlenen öğrencilere uygulamıştır. Bu davranışların nedenleri analiz edilmiş ve çatışma çözme becerilerinin eksikliğinin düşük sosyo ekonomik düzey, şiddete maruz kalma, zayıf aile ilişkileri, kendine güvenin eksikliği, alternatif çözümler hakkında bilgi yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda geliştirilen programda dersler sırasında öğrencilere öğretmen aracılığıyla:

√ Kendine güven hakkında dersler verilmekte,

√ Edebiyattan çatışma çözme tekniklerine ilişkin kimi örnekler gösterilmekte ve bunlar rol oynama tekniğiyle canlandırılarak pratik yapılmakta,

√ Bu beceriyi yaşama geçirebilme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

Johnson, Johnson ve Dudley (1992), ilkin öğrencileri arabulucu olacak şekilde eğiten 15 saatlik bir program geliştirmişlerdir. Her gün 30 dakika olmak üzere 30 gün bu eğitim verilmesiyle öğrencilerin arabuluculuk becerilerini geliştirilmesi hedeflenmiştir. Daha sonraları, Johnson ve Johnson (1995) bu yaklaşımı ***Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı*** *(Teaching students to be peacemakers)* adı altında düzenlemişler ve haftada iki kez, 30 dakikalık derslerden oluşan 40 saatlik

bir programa dönüştürmüşlerdir. Bu programın başlangıç noktasını oluşturan temel düşünce, birkaç saatlik bilgi verme ya da uygulamalarla öğrencilere yapıcı çatışma çözme yollarının öğretilemeyeceğidir.

Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı öğrencilerin her yıl oylaşım ve arabuluculuk becerilerini daha çok geliştirdikleri 12 yıllık spiral bir programdır. Program öğrencilere çatışmalara yapıcı yaklaşmayı, problem çözme üzerinde odaklanmayı ve arabuluculuk becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir. Amaç 12 yıllık bir eğitimin sonunda, öğrencilerin çatışmaları yaşamlarının geri kalanında da kullanacakları biçimde, olumlu yönde değiştirmektir. Program yedi aşamada gerçekleşmektedir (Johnson & Johnson, 1995):

1. **İşbirliğine yönelik bir ortam yaratmak.** Öğrenciler rekabet ettiklerinde kazanma için büyük bir baskı altına girerler. Ancak uzun dönemli ilişkiler dikkate alındığında gerekli olan koşullar sadece işbirliği ortamında bulunmaktadır. İşbirliğine uygun bir ortam yaratmanın en kolay yolu işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanmaktır.

2. **Yapıcı olarak yönetilen çatışmaların değerli olduğunu öğretmek.** Öğrencilere çatışmalardan uzak yaşanamayacağı vee çatışmaların çok olumlu sonuçları olabileceği öğretilir.

3. **Öğrencilere problem çözmeyi, bütünleyici oylaşım sürecini öğretmek.** Öğrencilerin eğitimleri sırasında altı aşamalı bütünleyici oylaşım süreci öğretilir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- ☺ Ne istediğini tanımlama
- ☺ Nasıl hissetiğini açıklama
- ☺ İstek ve duyguların altındaki nedenleri vurgulama
- ☺ Bakış açılarını değiştirme
- ☺ Tarafların kazancı için en az 3 seçenek önerme
- ☺ Bunlarda birini seçerek el sıkışma ve tam anlaşmaya ulaşma

4. Öğrenciler arabuluculuk yapmayı öğretmek. Öğrencilere dört basamaklı arabuluculuk süreci öğretilir. Bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır:

√ ***Düşmanlığı sonlandırmak:*** Bu aşamada kavgaları durdurma ve tarafları sakinleştirme yolları anlatılır. .

√ ***Taraflarla arabuluculuk sürecini başlatmak için anlaşma yapmak:*** Arabulucu taraflara önce kendini tanıtır, süreci anlatır ve kabul etmeleri beklenen kuralları bildirir. Sürecin ancak bu kurallara herkes "*evet*" dediğinde başlayacağını söyler. Daha sonra kuralları açıklar:

☺ "Arabuluculuk süreci katılımcıların gönüllü olmasını gerektirir. Ben sorununuzun çözümüne siz isterseniz yardımcı olmak için buradayım."

☺ "Ben yansızım. Kimin haklı, kimin haksız olduğunu söylemeyeceğim. Sadece çatışmayı çözmenize yardım edeceğim."

☺ "Herkes çatışma ile ilgili kendi görüşünü müdahale edilmeden dile getirme şansına sahiptir."

☺ "Kabul etmeniz gereken kurallar şunlardır: **a)** problemi çözmeye çalışmak, **b)** isim takmamak, **c)** diğerinin sözünü kesmemek, **d)** olabildiğince dürüst olmak, **e)** bir çözüm üzerinde anlaşmaya varıldığında, onu uygulamaya koymak and **f)** burada konuşulan her şeyin burada kalması konusunda güvence vermek."

√ ***Öğrencilerin birbirleriyle oylaşım yapabilmelerine yardım etmek:*** Bu basamakta öğrencilerin daha önce öğrendikleri oylaşım aşamalarını yaşama geçirmeleri için yardımcı olunur.

√ ***Anlaşmayı resmileştirmek:*** Anlaşma bir kontrat haline dönüştürülür. Taraflar bunu okur ve imzalarlar. Arabulucu da tanık olarak kabul edilir.

5. Akran arabuluculuğunu yaşama geçirmek. Öğretmen hergün asıl arabulucuya diğer öğrencilerden iki yardımcı seçer. Bu seçim rastgele olabileceği gibi, öğretmenin düzenle-

mesi yoluyla da olabilir. Örneğin; öğretmen içedönük bir öğrenciyi dışadönük biri ile başarısı düşük olanı başarısı yüksek biri ile eşleştirebilir. Arabuluculuk önceleri mutlaka çiftler halinde yapılır. Ancak deneyim kazanan kişiler tek başlarına arabuluculuk yapabilirler. Bunlar okulun resmi arabulucuları olur ve özel basılmış şapka, tişört veya kol bandı takarlar ve bahçede, kantinde dolaşırlar. Böylelikle ihtiyacı olan öğrenciler onları kolaylıkla tanırlar. Sınıf arkadaşlarının birbirlerine arabuluculuk etmesi, öğrenciler birbirlerini tanıdığı için en etkili arabuluculuğu getirecektir. Eğer akran arabuluculuğu işe yaramazsa öğretmen devreye girebilir. Eğer bu da başarı getirmezse öğretmen hakem rolünü alarak kimin haklı, kimin haksız olduğunu söyler. Bu da çatışmayı çözmeye yetmezse okul müdürünün arabuluculuğuna başvurulur. Hala bir sonuç elde edilmediyse müdür hakem olur ve yargılar.

6. Öğrencilerin bilgilerini tazelemek ve becerilerini geliştirmek için oylaşım ve arabuluculuk süreci hakkında eğitime tüm yıl devam etmek. Bunu yapmanın en kolay ve etkili yolu eğitimi derslerle bütünlüştürmektir.

7. Yukarıda sözü edilen altı aşamayı her yıl daha gelişmiş ve karmaşık olarak uygulamaya devam etmek. Bu uygulama anasınıfından orta öğretimin sonuna dek devam edecektir.

Uygulamanın başarısı şu sorularla sınanmaktadır:

√ Eğitim alan öğrenciler çatışma çözme izleğini yeterince öğreniyorlar mı?

√ Öğrendiklerini sınıf ve okul dışı ortamlara transfer edebiliyorlar mı?

√ Öğrendiklerini aile ortamına taşıyorlar mı?

√ Öğrencilerin akademik başarısı artıyor mu?

√ Yönetici, öğretmen ve anne-babalar çatışma çözme yöntemlerine olumlu yaklaşıyor mu?

√ Barışçı olma eğitimi ders programlarına giderek katılıyor mu?

√ Barışçı olmayı öğretme amaçlı eğitim okul öncesinden itibaren başlatılabilir mi?

-Carruthers, Carruthers; Day-Vines, Bostick ve Watson (1996) ana sınıfından 11. sınıfın sonuna dek kullanılan gelişimsel bir program geliştirmişlerdir. Programın amacı öğrencileri şiddet içermeyen ve yapıcı biçimde çatışmalarını çözecek, farklılıklarla açık ve yaratıcı biçimde uğraşacak bilgi, beceri ve tutumlarla donatmak, böylece güvenli ve işbirlikçi bir okul ortamı yaratarak, öğrenci ve öğretmenler arasında güven atmosferi elde etmektir.

Program öğretmen ve öğrenciler için dört öğrenme ünitesinden oluşmuştur:

√ Kişilerarası ilişkiler

√ Çatışma çözme

√ Çatışma

√ Şiddet

Birinci ünite kişilerarası ilişkiler bölümüdür. Amaç öğrencilerin kişilikleriyle ve kişilerarası konularla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek barışçı çözümlere ulaşmalarını sağlamaktır. Bu bölüm anaokulundan itibaren uygulanabilir. Diğer insanları saymak, dikkate almak, davranışa geçmeden önce düşünmek, diğerleri konuşurken dinlemek gibi konularda anaokulu öğretmenleri öğrencileri yüreklendirmelidir. Bu amaçla dürtü kontrolü, öfke yönetimi, karakter eğitimi, duygudaşlık gibi kişiliği güçlendiren beceriler öğretilir. İletişim becerilerinin geliştirilmesi sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıtmayla başlar; vücut duruşu, göz teması, dikkatle dinleme gibi sözel olmayan iletişim biçimleri ile ses tonunu kullanma, altını çizme, vurgulama, özetleme, "*ben*"mesajları verme, duygu ve gerçeklerin yansıtılması gibi sözel iletişim biçimlerin öğretilmesiyle devam eder.

İkinci ünitenin en önemli kısmı çatışmanın nasıl olumlu sonuçlara yol açabileceğidir. Bu bölümün amacı öğrencilere şiddet içermeyen, işbirlikçi, yapıcı çatışma çözme yollarını öğretmektir.

Çatışma çözme ile ilgili derslerin amaçları şöyle sıralanabilir:

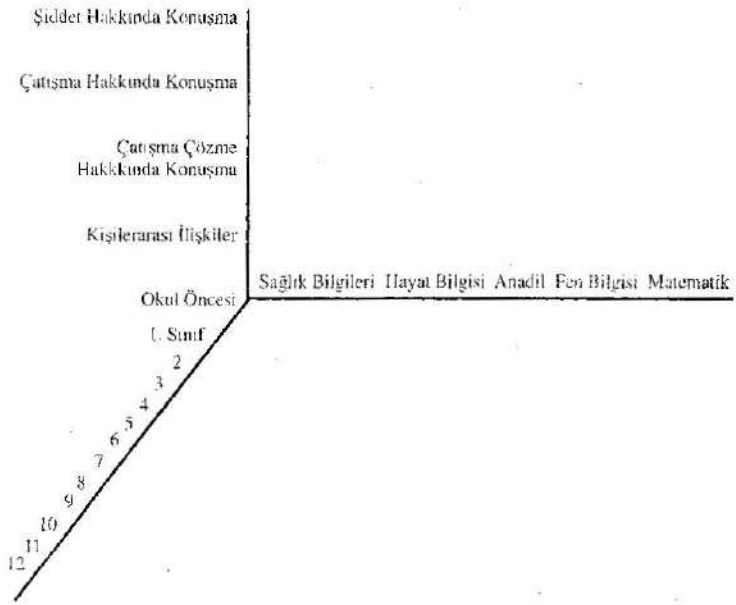
* Çatışma çözmenin tanımı
* Yapıcı ve yıkıcı çatışma çözme yöntemleri
* Kişilerarası çatışmanın çeşitleri
* Uzlaşma
* Oylaşım, arabuluculuk, hakemlik, problem çözme yöntemleri
* Bunların okul ve özel yaşama uygulanması

Bu bölümdeki dersler daha çok uygulama içerir. Bir çatışmadaki çeşitli rolleri almak üzere öğrenciye "*rol oynama*" tekniği uygulanır. Öğrenci böylece bir çatışmaya getirilecek çeşitli bakış açıları olduğunu öğrenir, kendisininkinden farklı bakış açıları olduğunu farkeder, diğerinin bakış açısını, bilişsel ve duyuşsal olarak daha iyi anlar.

Üçüncü ünite çatışmanın tanımı, kişilerarası ilişkilerdeki yeri ve doğallığı, olumlu ve olumsuz sonuçlara nasıl yol açtığı, farklı tipleri ve boyutları, değişik kaynakları ve varlığını kanıtlayan belirtilere ilişkindir. Bu konu kuramsaldır, ancak pratik yönleri de vardır. Örneğin; öğrencilere ev ödevleri verilir, günlük tutarak yaşadıkları kişilerarası çatışmaları yazıp, analiz etmeleri, kaynağını, sonuçlarını, kültürel farklılıkların duruma etkisini tartışmaları istenir.

Dördüncü ünite büyük sınıflar için uygundur. Bu bölümün amacı şiddeti tanımlamak, çocuklar ve gençler üzerindeki etkisini anlatmaktır. Bu dersler çatışma çözme programlarının her zaman bir parçası değildir. Ancak lise gibi daha büyük sınıflarda kullanılması uygundur. Kuşkusuz bu düzeyden daha küçük çocukların şiddet konusuyla yüz yüze gelmesi sakıncalı olabilir.

Bu program değişik okulların özelliklerine uygun biçimde düzenlenebilecek genel ve geniş kapsamlı bir çatışma çözme programıdır. ***Program üç boyutlu olarak aşağıdaki gibi açıklanmıştır:***



Farklı sınıflardaki öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlenen derslerdeki hedeflerin çatışma çözme eğitiminin hedeflerine nasıl dönüştürülebileceğine ilişkin birkaç örnek aşağıda verimiştir:

Düzey	Ders Hedefleri	Çatışma Çözme Hedefleri
Okul öncesi	▪Öğrenci çeşitli uyarılar, sesler ve şekillerle karşılaşınca uygun davranışı ortaya çıkarabilir. Örneğin; sağlıklı yaşayalım gibi konular bu içeriği taşımaktadır. ▪Şekillerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırabilir.	▪Çatışmayı işaret eden sözel veya sözel olmayan göstergeleri öğrenebilir. ▪İnsanların farklılıklarını anlayabilir ve bunu saygıyla karşılayan davranışları benimseyebilir.
İkinci sınıf	▪Diğer insanların yaşamlarını anlatan konuları anlayabilir Örneğin; hayat bilgisinde "komşularımız" gibi konulara ilişkin örnekleri anlayabilir. ▪Çıkarsama yapmaya başlayabilir.	▪Diğer insanların bakış açısını anlamak üzere empatik beceriler geliştirmeye başlayabilir. ▪Çatışmanın çeşitli kaynakları olduğunu anlayabilir.
Dördüncü sınıf	▪Belli bir konu üzerinde kompozisyon yazabilir ve hayali eklemeler yapabilir. ▪Tepkisel davranışlara alternatif davranışlar önerebilir. Örneğin; okuma parçasındaki çocuğun davranışını eleştirebilir ve doğru olanı ifade edebilir.	▪Uzlaşma ve işbirliğinin ilkelerini öğrenebilir. ▪Diğerleriyle iletişim kurarken uygun kontrollü tepkiler vermeyi öğrenebilir.
Yedinci sınıf	▪Kişilerarası ve toplumsal ikna yollarını kullanmayı öğrenebilir. Sosyal bilgilerin konuları bu şansı sık sık tanımaktadır. ▪Problem çözme durumları için bilgisayarı kullanabilir.	▪Etkin dinleme, yansıtmalı konuşma ve ilgili iletişim davranışlarını kullanabilir. ▪Şiddetin değişik kişi ve gruplar tarafından farklı biçim ve güçte kullanıldığını anlayabilir.

-Carruthers, Carruthers, Day-Vines, Bostick ve Watson (1996) ayrıca yoğunlaştırılmış bir çatışma çözme programı öne sürmüşlerdir. Öğretmenler ilk kez çatışma çözme programı kullanacaksa yoğunlaştırılmış bir çatışma çözme programı uygulanması çok daha iyi bir sonuç elde edilmesini sağlayacaktır. Bu tür bir programda amaçlar, hedefler bellidir ve dersler planlanmıştır ve yoğun biçimde, ardı ardına uygulandığından öğretmen ve öğrenciler programın içine iyice gireceklerdir. Böylece konuyu iyi bilmeyen öğretmen bile kendini daha rahat hissedecek, anne-baba da çocuğuna uygulanan programı farkedecektir. Bu programda belli miktarda bilgi görece kısa sürede tüm öğrencilere sunulur. Örneğin; hazırlanan 10 derslik konu günde 30 da-

kika olmak üzere iki haftada öğrencilere aktarılır. Öğretmen böyle bir programa kendi konularını da ekleyebilir. Kendi programını hazırlayan öğretmen en az dört konuya değinmelidir.

❶ Şiddetin doğası ve onun çocuk ve gençlerdeki yıkıcı etkisi

❷ Çatışmanın olumsuz sonuçlara yol açmayan doğal bir süreç olarak tanımlanması

❸ Kişilerarası iletişim becerileri

❹ Oylaşım ve arabuluculuk gibi iletişim biçimleri

Böyle bir programı ilkokulda her öğretmen hazırlayabilir veya uygulayabilir. Lisede ise daha çok sosyal bilgiler, sağlık, çevre, dil ve sanat öğretmenleri sorumludur.

Yoğun çatışma çözme programlarının en önemli avantajı, etkinin diğer programlara göre olabilecek en üst düzeye çıkmasıdır. Dezavantaj ve sınırlılıkları ise kimi öğrencilerde direnç yaratması, kimi öğrencinin konuyu içrelleştirmeden papağan gibi öğrenmesidir. Bazı öğrenciler bunun bir zaman kaybı olduğunu düşünür, her gün aynı konunun tekrarlanmasından sıkılabilirler. Bilginin özümlenmesi için zaman da kalmaz. Çatışma çözme pratiklerini özümlemek zaman alır, çünkü öğretmenler ve öğrenciler tüm yaşamları boyunca aldıkları eğitimin üzerinde, farklı bir şeylerle karşılaşmaktadır. Yoğun çatışma çözme programı temel bilgi ve kavramları aktarabilir, ancak çatışma çözme deneyimlerini benimsetmek için yeterli değildir (Sweeney & Carruthers, 1996). Bu nedenle öğretmenler iki üç ayı toplu öğrenme deneyimlerine ayırmalı ve temel çatışma çözme ilke ve pratiklerini yoğunlaştırılmış çatışma çözme programıyla vermelidir. Okul yılının kalan zamanında da öğretmenler ana program yoluyla çatışma çözme ilke ve deneyimlerini tamamlamaya çalışmalıdır (Carruthers ve diğ., 1996).

-Richardson (1996) ***"Diğerleriyle İletişim Kurma" (Connecting With Others)*** programını sınıf ortamında özel ihtiyacı olan öğrenciler için planlamıştır. Bu sonraları sınıf yönetimine alternatif bir model oluşturmuştur. Program kendini yönetme becerileri ve çatışma çözme teknikleriyle anaokulu-

üçüncü sınıf ve beşinci sınıf için iki farklı formda yapılandırılmıştır. 30 ders içerir. Dersler üç yaklaşım temelinde geliştirilmiştir: Transaksiyonel analiz, atılganlık eğitimi ve bilişsel davranış biçimlendirilmesi. Derslerin amaçları şöyle özetlenebilir:

- ☺ Kendisini ve başkalarını doğru algılamak
- ☺ Toplumsallaşma sürecini geliştirmek.
- ☺ Problemleri çözmek ve çatışmayı yoketmek.
- ☺ İletişim becerilerini geliştirmek.
- ☺ Paylaşmayı arttırmak.
- ☺ Empatik becerilere sahip olmak.

Her ders gerçek yaşam koşullarından örneklerle genellenmeye yöneliktir. Öykü anlatma, gevşeme, model alma, işbirlikçi öğrenme gibi stratejiler kullanılır. Dersler ayrı verilebildiği gibi sosyal dersler, dil ve sağlık dersleriyle kaynaştırılabilir.

-Lupton-Smith, Carruthers, Flythe, Goette ve Modest (1996) arabuluculuk programlarının üç modelden oluştuğunu olduğunu söylemişlerdir:

Tüm okul modeli: Johnson ve Johnson (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde tüm öğrenciler çatışma çözme ilkelerini öğrenir ve pratik yaparlar. Böylece arabulucu olarak işlevde bulunma fırsatları olur. Bu yöntemin yararı öğrencilerin çatışma çözme yöntemlerini öğrenmeleri sonucu çatışma yönetme kavram ve yeteneklerini güçlendirmeleri, böylece okuldaki çatışma yoğunluğunda azalma görülmesidir. Zayıf yönü ise bu işlemin çok vakit alması ve pahalıya mal olmasıdır. Diğer bir zayıf yan ise bu yöntemin ancak ilköğretime uygun olmasıdır. İlköğretimde öğretmen öğrencilerle uzun süre beraberdir. Ayrıca arabuluculuk aynı sınıf içinde birbirini tanıyan insanlar arasında daha kolay yapılır. Çok öğrencili lise ya da ortaokullarda öğretmen aynı gurupla çok az bir araya gelir. Öğrencilerin birliktelikleri de azalır. Sonuçta sistem işlemez veya verimli olmaz.

Seçimlik ders modeli: Graham ve Cline (1989) arabuluculuğun az saatli seçimlik bir dersle öğretilebileceğini savunmuşlardır. Bu derste bir yandan arabuluculuğun ilke ve yöntem-

leri öğretilirken, bir yandan da arabuluculuk deneyimleri yaşanır. Dersin öğretmeni dersi hazırlar ve düzenler.

Bu modelin pek çok avantajı vardır. Belli bir ders saatinin olması arabuluculuk için tutarlı bir ortam oluşturur. Eğitim derinleştikçe arabuluculuk uygulamaları kolaylaşacaktır. Modelin zayıf yanı işe arabulucuların sadece dersi alan öğrenciler arasından seçilecek olmasıdır. Böylece öğrenci topluluğu tam olarak temsil edilemeyecektir. Diğer zayıf yan ise bu sürecin ancak ders saatleriyle sınırlanmış olmasıdır (aktaran Lupton - Smith ve diğ., 1996).

Öğrenci kulübü modeli: Bu modelde arabulucular tüm öğrenciler içinden seçilerek ders saatleri dışında bir araya getirilir. Bu yöntemin yararı tüm öğrencileri temsil edebilecek öğrencilerin seçilebilmesidir. Okul etkinliklerine hiç katılmayan veya risk grubundaki öğrencilerin de grubu seçebilmesi diğer bir avantajdır. Program bu öğrencilere büyük yarar sağlayabilir ve bunlar diğerlerine uç ve farklı bakış açılarını tanıtarak faydalı olabilirler. Seçimlik ders modeline göre bu modelden daha çok öğrenci yararlanacaktır.Dezavantajı ise konuların çok yayılması sonucu koordinatörlerin daha yaratıcı davranmak zorunda kalmalarıdır (Lupton - Smith ve diğ., 1996).

Bir arabuluculuk programı geliştirilirken okul personeli şu aşamaları izlemelidir (Lupton-Smith ve diğ., 1996) :

1- Giriş evresi: Okul yönetiminden, personel, öğrenciler, aileler ve toplumdan onay ve destek almak böyle bir çabaya girişmenin ilk koşuludur. Tüm bu gruplardan ve öğrencilerden belli sayıda kişi seçilerek bir tavsiye kurulu oluşturulur. Bu komite tanıtım ve uygulama aşamasındaki güç kararlarda yardımcı olacaktır. Örneğin; A.B.D.'deki okulların birinde bu komitede bir müdür yardımcısı, bir danışman, dört öğretmen, iki öğrenci, iki ebeveyn ve bir polis şefi vardır. Yönetimin soyut ve somut desteği başarılı bir program için temel koşuldur.

Stichter (1986)'e göre okul personelini arabuluculuk alanında eğitmek önem taşır. Öncelikle tüm okul personeli programın amacı, yapısı, nasıl işler hale getirileceği ve çalışacağı

konusunda eğitilmelidir. Çok büyük olmayan bir okulda 15 – 20 saatlik bir çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi yeterlidir. Ancak büyük bir okulda (diyelim ki 200 elemanlı bir okulda) tüm elemanlara verilecek 10 saatlik bir eğitim programı beş ayda tamamlanabilir. Öğrenciler, anne-babalar ve toplum üyelerinin çoğu da böyle bir bilgilendirme almalıdır. Toplantılar, DVD kayıtları, bilgisayar programları gibi yollarla eğitim öğrencilere ulaştırılır veya eğitim programları ile bütünleştirilerek verilir. Ailelere veli toplantıları, mektuplar, e-postalar aracılığıyla bilgi aktarılır. Toplum da medya ve sivil toplum kuruluşları yoluyla aydınlatılır (aktaran Lupton- Smith ve diğ., 1996).

İdeal olarak tüm öğrenciler ve personel programın önemini ve nasıl çalıştığını anlamalıdır.

2- Eğitim evresi: *Daha* sonra arabulucuların seçilmesi ve eğitilmesi gerekir. Programın işlemesiyle ilgili alınacak pek çok karar vardır. Sunburst İletişim (Sunburst Communications) tarafından geliştirilen programda aşağıdaki önemli konular belirlenmiştir:

- √ Programı kim geliştirecek?
- √ Hangi öğrenci ve elemanlar eğitilecek?
- √ Hangi konularda arabuluculuk yapılacak?
- √ Ne zaman yapılacak?
- √ Arabulucuların güvenliği nasıl sağlanacak?
- √ Program nasıl geliştirilecek?

Arabulucu olarak eğitilecek öğrenciler çok çeşitli yaş gruplarından olabilir. Deutsch (1994) 10 yaşındaki çocukların bile arabulucu olarak eğitilebileceğini söylemektedir. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıftaki olgun öğrenciler iyi arabulucular olabilirler.

Lane ve Mc Whirter (1992) arabulucu olarak seçilebilmek için üç yol önermektedir:

- Kendini aday gösterme
- Arkadaşları tarafından aday gösterilme

- Öğretmenin aday göstermesi

Lane ve Mc Whirter'a göre 100-200 öğrenci aday gösterilir. Sonra 15-30 öğrenci seçilir. Daha önce de belirtildiği gibi, arabulucular yaş, ırk, cinsiyet, başarı düzeyi açısından tüm öğrenci topluluğundan bir kesit alacak biçimde seçilmelidir. Böylece her kesimden öğrenci kendini temsil edilmiş hissedecek ve arabulucular her kesimdeki çatışmalara tepki verebilecektir. Diğer ölçütlerden biri ise arabulucunun arkadaşlarının sevip saydığı biri olmasıdır. Arkadaşlarının dilini konuşmalı ve farklı gruplar tarafından yansız olarak bilinmelidir. Öğretmenler belli düzeyde bir okul başarısının altında olanların arabulucu olamayacağını söylerler. Ancak okul başarısı, iyi bir arabuluculuğun göstergesi değildir. Olumlu sosyal davranış da kesin bir gereklilik değildir. Davranış problemi olan kimi öğrenciler okul personelinin yüreklendirme ve desteğiyle çok iyi arabulucular olabilirler. Araki (1990) dersleri çok kötü ve bir çeteye dahil bir kız öğrencinin çok iyi bir arabulucu olduğunu, sonraları da okul başarısının yükseldiğini ve davranışının düzeldiğini rapor etmiştir. Araki *etkin bir arabulucunun özelliklerini şöyle sıralamaktadır:* Güvenli, şefkatli, yönlendirici ve iyi dinleyici. Eisler, Lane ve Mei da (1995) duyarlılık, olgunluk, kendine güven, diğerleri tarafından güvenilir ve saygıdeğer bulunmanın iyi bir arabulucunun özelliklerini oluşturduğunu bildirmişlerdir. Bu gibi ölçütlere göre seçilen öğrenciler aday durumuna getirildikten sonra son seçim için bir görüşme yapılabilir. Daha sonra okul personeli deneyimli birileriyle ekip oluşturarak arabuluculuk eğitimine başlar. Bunun için öngörülen süre 10-20 (ortalama 12) saattir.

Eğitim süresinde *gelişim faktörü* de etkilidir. Lise öğrencilerini eğitmek, ilköğretim öğrencilerini eğitmekten daha çok zaman alır. Yaşı daha büyük öğrencileri eğitmek daha çok vakit gerektirir, çünkü onların çatışmaları daha karmaşıktır ve eski öğrendikleri düşünme stillerini bırakmaları zaman alacaktır. Eğitim temel çatışma çözme ilke ve deneyimlerinin tekrarı, oylaşım ve arabuluculuk modellerinin tanıtımı, değişik iletişim becerilerine ilişkin pratikler, rol oynama içerir. Tipik olarak programlar katılımcının bu eğitimi etkili bulup bulmadığı ve işe ya-

rayıp yaramayacağı konularına yönelik bir soru- cevap tartışmasıyla sona erer. Eğitim etkinlikleri hem bilgi vermeyi amaçladığından bilişsel, hem de beceri geliştirmeyi amaçladığından uygulamalıdır. Seçilen öğrencilerin iyi iletişim kurdukları varsayımına karşın iletişim becerileri eğitimi sözel veya sözsüz hitap etme, dikkatini verme, pozisyonlar, göz teması, yansıtmalı dinleme, açık uçlu sorular sorma, altını çizme ve özetleme gibi özel derslere bölünmelidir Diğer dersler empati geliştirme, arabuluculuk sürecinde denge ve tarafsızlığın önemini kavratma biçimindedir. Eğitimin bu kısmı 3,5 saat olmalıdır ki öğrenci etkin olarak bu becerileri görsün ve uygulasın.

3- Değerlendirme evresi: Bu aşamada programın etkililiği değerlendirilir. Koordinatörün görevi henüz bitmemiştir. Okul elemanları, öğrenciler ve arabulucuların eğitimi için gerekli destek sürmektedir. Arabuluculuk sonuçlarının kayıtlarının tutulması, arabuluculuğun güvenirliliğini ölçmek için çatışmalı taraftarların takibi söz konusudur. Arabulucu öğrenciler yıl boyunca ara ara toplanarak sorunları tartışırlar. Bu uygulama en az bir okul yılı devam eder. Okulda kaldıkları yıllar boyunca da görevleri sürecektir. Ancak arabulucuların sınıfları büyüdükçe farklı gelişim özellikleri göstereceklerinden eğitimlerinin yenilenmesi gerekecektir. Örneğin; ilkokul öğrencileri "şu an" a yöneliktir. Basit kelimeler, somut örnekler arabuluculuk ilke ve yöntemlerini aktarmaya yetecektir. Daha büyük çocuklarda daha karmaşık konular örneğin; ön yargıları azaltma, ilgileri açığa çıkartma gibi konular işlenebilir. Değerlendirme programın en zayıf kısmıdır. Enerji daha çok programı işletmeye aktarılır. Ancak programın etkililiğine ilişkin bulgular elde edilene dek koordinatör bu konunun öneminin farkında olmalıdır (Lupton-Smith ve diğ.,1996).

-Craig ve Carruthers (1996) yukarıda sözü edilen aşamaları altı düzeyde ve bunlara bağlı olarak 21 evrede içeren kapsamlı bir arabuluculuk programı geliştirmişlerdir:

I. Düzey: *Giriş ve kuralların tanıtımı (tüm sınıfların tanıtımı).*

1) Kendini tanıtma ve katılımcılara isimlerini sormak

2) Arabuluculuk sürecini açıklamak

3) Güvenlik sürecini açıklamak

4) Kuralları açıklamak

II. Düzey: *Duygu ve düşüncelerini ayırmak (tüm sınıflar için)*

5) Vakayı arabuluculuk ortamına ilk kez kimin getirdiğini konuşmak

6) Birinci katılımcıya "Ne oldu ?"sorusunu sorarak onun gerçekleri algılama biçimine bakmak.

7) Bunu ikinci katılımcı için tekrarlamak

8) Katılımcılara bu durumda ne hissettiklerini sormak

9) Katılımcılara aralarında bundan başka bir problem olup olmadığını sormak

10) Bu problemde onları en çok ilgilendirenin ne olduğunu sormak

11) Gelecekte aralarının nasıl olmasını istediklerini sormak.

12) Bu arabuluculukta ne görmek istediklerini sormak.

13) Tarafların durumunu, gerçekleri algılamalarını ve duygularını birlikte özetlemek.

III. Düzey: *İlgileri ve ortak noktaları belirlemek (3-5. Sınıflar için)*

14) Tarafların ilgi ve ihtiyaçlarını tanımlamalarına yardım etmek.

IV. Düzey: *Olası sonuçları belirlemek (tüm sınıflar için)*

15) Taraflara beyin fırtınası yoluyla değişik çözüm bulmaları için yardım etmek. tüm fikirleri listelemek.

V. Düzey: *Bir anlaşma yapmak (tüm sınıflar için)*

16) Tarafların olası çözümler geliştirmesini sağlamak.

17) Detaylarda netliği sağlamak için şu soruları sormak : "Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ?"

18) Anlaşmayı yazmak, taraflara okumak ve imzalatmak.

VI. Düzey: Arabuluculuk sonrası *yansıtmalar (3-12. sınıflar için)*

19) Taraflara şu soruları sormak:

√ "Bu çatışmayı nasıl farklı biçimde ele aldınız ?"

√ "Hangi etkenler karmaşık göründü veya çatışmayı zorlaştırdı ?"

√ "Diğerleri çatışmanızdan nasıl etkilendi ?"

√ "Bu süreç çatışmanın çözümüne nasıl etki etti ?"

√ "Gelecekte buna benzer bir durum olursa ne yaparsınız ?"

20) Tarafları kutlamak ve teşekkür etmek.

21) Arabuluculuk koordinatörüyle bir değerlendirme yapmak.

-**Mitchell** (1997) tarafından geliştirilen *Hayali Öğrenme Sistemleri* (The Imaginitis Learning System) üçüncü sınıftan, onikinci sınıfa dek uygulanabilecek, işbirliği ve çatışma çözme becerilerini geliştirme amaçlı bir programdır. Minnesota Üniversitesi tarafında geliştirilmiş bir dil programıyla, okul sonrası saatlerde uygulanan bu program, gerçek yaşam koşullarında ve performans temelli olarak yapılandırılmıştır. Uygulama öncesi öğretmenler bir günlük eğitime tabi tutulurlar. Daha sonra öğretmenler bu programda yaparak yaşayarak öğreneceklerdir. Uygulama sırasında her gruba yaşına ve düzeyine uygun öyküler verilir. Öğrenciler bu öykülere kendi yarattıkları olay ve karakterleri ekleyebilirler. Her öğretmen sınıf "koçu" gibi hareket ederek istediği gibi gruplar oluşturabilir ve değerlendirmeler yapabilir. Değerlendirmelerde öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yollarını ve işbirliği yöntemlerini kullanmaları dikkate alınır. Gruplar beyin fırtınası ve oyunlar yoluyla oluşturdukları kitaba konması ve konmaması gereken bölümler üzerinde tartışırlar. Yazılı ya da sözlü olarak her üye ekibe bir katkı sağlamak zorundadır.

Kimi araştırmacılar çatışma çözme programını sosyal bilimler, dil, sanat veya drama dersleriyle kaynaştırmayı önerirler

(Carruthers ve ark.,1996). Böylece çatışma çözme programı tüm okula ve derslere yayılabilir ve geniş çaplı bir uygulama elde edilir. Örneğin; ***DeJong (1994) "Çatışmayı Yaratıcı Biçimde Çözme" (Resolving Conflict Creatively Program-RCCP-)*** programını bir programdan öte bir şey olarak tanımlamaktadır. Program diğer şiddet önlemeye odaklanmış programlar gibi şiddetin öğrenilmiş bir davranış olduğu tezini savunmaktadır. DeJong (1994) çatışmadan kaçınılamayacağına göre değiştirilebilir koşullar üzerinde durmak gerektiğini söylemektedir. Çocuklara şiddetin kabul edilemez bir davranış olduğunu öğretmek bunların başında gelmektedir.

Çocuklara öğretilmesi gereken başka bir şey tek ve sihirli bir çatışma çözme taktiğinin bulunmadığıdır. Kaçınma iyi bir yöntem sayılmamasına karşın, fiziksel bir tehlikeden kaçınmak için uzaklaşmanın gerekli olduğu zamanlar da vardır. Elbette birçok durumda yaratıcı problem çözme üzerinde odaklanmak en iyisidir. Aynı zamanda tüm çatışmaların çözüleceği beklentisinin de yanlış olduğu çocuklara anlatılmalıdır. Bazen de problemle başa çıkma yollarının tümü tükendiğinde fiziksel güç kullanmak bile gerekebilir. Ama önemli olan bu seçeneği en aza indirgemektir. Programa katılan öğretmenler daha iyi bir dünyanın nasıl olacağı konusunda öğrencilerinin hayallerini canlandırırlar. Bunu yapabilmeleri için önce öğretmenlerin değişmesi gerekmektedir. Bu yöntemin temel yaklaşımı öğretmenlerin eğitimi ve profesyonel gelişmesi üzerinde durmaktır. Böylece öğretmenler girdikleri değişik derslerdeki çeşitli konuları çatışma çözme materyaliyle birleştirebilirler.

Program yöneticileri okul saati dışında 20 saatlik oturumlar aracılığıyla öğretmenlere programı tanıtırlar, iletişimi, çatışma çözmeyi, grup içi etkileşim kavramlarını ve bunlara ilişkin becerileri sosyal bilimler, dil, sanat gibi tüm akademik konularla bütünleştirmeyi öğretirler. Eğitim rol oynama, beyin fırtınası gibi öğretme tekniklerini de kapsar. Öğretmenler ayrıca işbirliği ile öğrenen gruplar oluşturmak, çalışma projeleri vererek yeni arkadaşlıklar yapılandırmak ve hatta bu gruplara farklı kültürel yapıdaki öğrencileri atayarak önyargıların yokolmasına çalış-

mak konularında yüreklendirilirler. Program öğretmen eğitiminin yanı sıra anne-baba eğitimine de yer vermektedir. Her okul için 60 saatlik bir atelye uygulaması ile eğitilen iki- üç anne-baba diğer anne-babaların eğitiminden sorumlu olur.

Horowitz ve Boardman (1994) çatışma çözme sürecini okullarda devam eden programın bir parçası olarak nitelendirilmiştir. ***North Carolina Standart Çalışma Kursunda Çatışma Çözme*** (Conflict Resolution in The North Carolina Standart Course of Study: A Handbook) isimli program North Carolina Kamuya Yol Gösterme Bölümü (North Carolina Department of Public Instruction, 1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu program sınıf programıyla bütünleşebilecek şekilde düzenlenmiştir. *Program dört bölümden oluşmuştur:*

❶ Çatışmayı anlamak

❷ Çatışmayı çözmek için beceriler geliştirmek

❸ Çatışmaya arabuluculuk etmek

❹ Farklılıkları anlamak

Sağlık dersleri, sosyal bilgiler, dil, sanat ve rehberlik saatleri öğretmenler için şiddet önleyici ve çatışma çözmeye yönelik becerileri kazandırmak için pek çok fırsat yaratmaktadır. Matematik ve bilgisayar derslerindeki konularla, çatışma ve şiddet konuları arasında paralellikler bulunabilir ve öğrencilere gösterilir. Programın el kitabı yeni bir program yaratmaktan ziyade normal bir ders programıyla bütünleştirilen konulardan söz eder.

Drake (1993) ders programıyla çatışma çözme programını birleştirme yönteminin yararlarını şöyle sıralamıştır (aktaran Carruthers ve diğ., 1996):

√ Öğretmenler temel çatışma çözme becerilerinin gerçekte neler olduğunu görür ve yeni bir bakış açısı kazanır.

√ Üst düzey düşünce becerileri gelişir.

√ Program gerçek yaşamla bütünleşir.

Çatışma çözme programını ana ders programıyla bütünleştirmek kolay görünse de, bu konuyla ilgili planlamayı geliş-

tirmek ve verim almak basit değildir, ancak olasıdır. Disiplinler arasında yapay sınırlar vardır. Bu durum ilköğretim için de geçerlidir. Matematik, fen, sosyal bilgiler, Türkçe derslerinde farklı kitaplar kullanılır. Konular birbirinden ayrılmış gibidir, ancak öğretmenler bir dersin konularını öğrencilere gerçek yaşamda gerçekten çok yararlı olabilecek diğer konularla birleştirebilirler. Bu amaçla öğretmenler bir araya gelerek yaptıklarını aktarır, bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar. Böylece öğretmenlerin ders sunuşu arasındaki farklar da azalabilir. Bu uygulama anaokulundan orta öğretimin sonuna dek gerçekleştirilebilir. Öğretmen yeri geldikçe çatışma çözme bilgi ve becerilerini aktarır. Örneğin; anaokulunda değişik resimlerde benzerlik ve farklılıkları bulmayla ilgili ders insanların benzerliklerini bulma, farklılıklarına saygı duyma konusuna çekilebilir.

Çatışma çözme programları ana programla bütünleştirilirken işbirlikçi öğrenme önem kazanır. İşbirlikçi öğrenme çalışmalarında öğrenciler gruplar oluşturarak:

* Bilgiyi organize eder ve farklı görüş açılarına göre sonuçlar çıkarır, tartışmaya hazırlarlar.

* Kendi görüş açılarından savunmalarını hazırlarlar.

* Diğer grubun görüşünü tartışır ve eleştirirler.

* Gruplarını değiştirir ve karşı tarafın görüşünü savunurlar.

* Gruplar birleşerek bir senteze ulaşmaya başlar ve iki görüşü birleştiren bir çözüme ulaşırlar (Carruthers ve diğ., 1996).

Çatışma çözme programlarının önemli bir gerekliliği de eleman geliştirme eğitimidir. Öğretmenlerin eğitiminde en büyük problem zaman sınırlılıkları nedeniyle ortaya çıkar. Okul dışı saatlerde ve herkese uygun bir zaman dilimi bulmak zor olmaktadır. Eğitim sırasında çatışma çözme bir program olarak tanımlanır, içerik ve yapısı açıklanır, pratik yaptırılır. Eğer öğretmenler çatışma çözme davranışlarına uyum sağlarsa bu konunun ilke ve pratiklerinin kişisel olaylarla ilgisini anlamaya başlarlar. Birçok öğretmen çatışma çözme pratiklerinden hoşla-

nır; genellikle de kendileriyle yöneticiler arasındaki çatışmaları dile getirirler.

Daha sonra işbirlikçi öğrenme, çatışma çözme programı ve bunun ana programla bütünleştirilmesi konularında bilgi verilir. Birçok öğretmen işbirlikçi öğrenme hakkında birşeyler bilir. Kısa bir tekrar yeterli olacaktır. Yapılacakları daha iyi açıklayabilmek için birkaç ticari program tanıtılır, çatışma çözmenin programla bütünleştirilmesine örnekler verilir: Coğrafyada komşu ülkelerdeki sorunlar anlatılırken çatışmanın çeşitli kaynaklarına dikkat çekilebilir. Türkçede bir kompozisyon yazarken uzlaşma konusu gündeme getirilebilir. Öğretmenler ders planlarını çatışma çözme ile bütünleştirebilmek için toplanıp beyin fırtınası yoluyla bir plan geliştirebilirler. Öğretmenlerle çalışma iki gün kadar sürer. Bir iki hafta hepsi bunu sınıflarında uygular ve tekrar bir araya gelip planın çalışıp çalışmadığına bakar ve sonuçları paylaşırlar. Gerekirse uygulama tekrar edilir.

Yukarıda sözü edilen modellerden biri diğerinden üstün değildir. Aralarında farklılıklardan çok benzerlikler vardır. Programı uygulayacak olanlar kendi koşullarına en uygun olanı seçebilir veya kendi ihtiyaçları doğrultusunda yeni programlar geliştirebilirler. Amaca ulaşma çabasında yollar değil sonuç önemlidir. Okul yöneticileri öğretmenler ve danışmanlar öncelikle çatışma çözme eğitiminin önemine yönelik bir anlayış geliştirmelidir.

ÇATIŞMA ÇÖZME PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ

Johnson ve arkadaşları (1994) çatışmaların düşük ve yüksek yatırımlı çatışmalar olarak ikiye ayrıldığını önesürmüşlerdir. Düşük yatırımlı çatışmalar kişi için çok önemli olmayan konuları içerir, 30 saniye ile bir dakika kadar sürerler. Bu tür çatışma yaşayan öğrenciler eğitim almış olsa da oylaşım veya arabuluculuk yöntemlerine başvurmazlar. Yüksek yatırımlı çatışmalar öylesine güçlü bir duygusal ton yaratır ki öğrenci akademik çalışmasını yapamaz ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkilerini sürdüre-

mez. Bu çatışmalar evde, okulda, otobüste kısaca her yerde yaşanabilir, günlerce veya daha fazla uzayabilir. Çatışma çözme programlarının asıl bu tür çatışmalarda işe yaraması beklenmektedir. Öte yandan çatışma çözme ve arabuluculuk programları henüz gelişme aşamasındadır ve etkililikleri hakkında yeterli kanıt yoktur (Johnson ve diğ., 1997).

Genel olarak beklenen çatışma çözme programlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin çatışma durumlarında genellikle kullandıkları geri çekilme veya güç kullanma yöntemlerinden bütünleyici oylaşımlara yönelmeleridir. Konuyla ilgili alanyazın çatışma çözme eğitimi sonuçlarının olumlu olduğu ve bu etkilerin kalıcı olma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Çalışma sonuçları çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının okullarda disiplin problemlerini ve şiddeti azalttığını göstermektedir. Ancak verilerin evreni tam temsil edip etmediği kesin değildir, ayrıca bunlar sadece bireysel raporlara ya da öğretmen raporlarına dayalıdır. Bu nedenle değişik araştırma bulgularını kıyaslamak zordur. Ayrıca bu bulgular henüz boylamsal çalışmalarla desteklenmemiştir ve programların uzun vadeli etkileri hakkında net bir bilgi yoktur. *İki önemli soru henüz cevaplanmamıştır:*

❶Öğrenciler kendilerine öğretilen çatışma çözme süreçlerini gerçekten anlıyorlar mı?

❷Bu süreçleri gerçek çatışma durumlarına uygulayabilirler mi?

Her şeye rağmen, genel olarak bakıldığında araştırmalar göstermektedir ki; yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bakılmaksızın hemen tüm öğrenciler eğitim aldıklarında okul arkadaşlarının çatışmalarını başarıyla çözebilmektedirler. Arabuluculuğun bu başarısı arabulucuların gönüllü olarak seçilmeleriyle, bu işe talip olanların bu konuda yetenekleri olmasıyla veya arabuluculuğa sadece çözülebilir çatışmaların gelmesiyle açıklanabilir. Ancak taraflar arasındaki düşmanlık güçlüyse, arabulucuya güvenilmiyorsa ve taraflar kendilerini arabulucuya emanet etmek istemiyorlarsa tarafların güçleri eşit değilse veya tarafların ilişkisinde

patoloji varsa arabuluculuğun başarılı olmadığına ilişkin kanıt da var demektir (Johnson & Johnson, 1996).

Genel olarak bakıldığında çatışma çözme programlarının toplumsal ve akademik olmak üzere iki yönü vardır: Toplumsal yönden herkesin umudu çatışma çözme ilke ve uygulamalarını öğrenen öğrencinin çatışmaları çözerken daha barışçı yöntemler kullanmasıdır. *Gelişme Johnson ve Johnson'un (1994) tanımladığı üç ölçüt ile belirlenebilir:*

√ Eğer çatışma çözme programı çalışıyorsa öğretmen ve yöneticilere yansıyan öğrenci-öğrenci çatışmalarında azalma olur.

√ Öğrenciler çatışma sırasında oylaşım ve arabuluculuk taktiklerini daha sık kullanırlar.

√ Öğrenciler bunları sadece sınıfta değil diğer ortamlarda da kullanırlar.

Akademik açıdan bakıldığında programın uygulanmasının sonucunda akademik başarıda artış beklenir. Johnson ve Johnson'a göre (1994) "*çatışma dikkati toplama ve koruma, öğrenmeye güdülenme, entelektüel merakı arttırma, problem çözmenin kalite ve yaratıcılığını yükseltme yönünde güçlü bir potansiyele sahiptir*".

Çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının henüz çok yeni olması, tanınmamaları ve etkililikleri hakkında doyurucu kanıtların bulunmaması nedeniyle bu tür uygulamalar okul personelinde direnç yaratmaktadır. *Çatışma çözme programlarının:*

√ Etkili biçimde çalıştıklarının kanıtlanmadığı

√ Akademik öğretme zamanını çaldığı

√ Yaratacağı etkiden daha pahalıya mal olduğu yolunda inanışlar yaygındır (Johnson ve diğ., 1997).

Programların etkililiğinin tam anlaşılamamasının bir nedeni de çok değişik çatışma çözme ilke ve uygulamalarının varlığı ve bunların arasında bir bütünlük bulunmamasıdır. Ticari

yollarla da elde edilebilecek, birçok model üzerine geliştirilmiş birçok çatışma çözme programı bulunmaktadır ve her program kendine özgü güçlü yanlara veya zayıflıklara sahiptir. Aslında en önemli problem programların kuramsal temelinin olmamasıdır. Bu programlar daha önce belirtildiği gibi, ilk kez şiddet karşıtları, nükleer savaş karşıtları ve avukatlar tarafından geliştirilmiştir ve bu nedenle programların doğasını tanımlamak güçtür aynı nedenle etkililiğini saptamak da güçtür. *Oysa öğretmenler öğrencilere tam olarak ne öğrettiklerini bilmeden:*

√ Programı uygulayamazlar, çünkü programa sahip olmak her şeyin kolaylıkla yürüyeceği anlamını taşımaz. Program sadece anahatları çizer, aynen tekrarlanamaz. Bunun nedeni insanla ilgili konularda uygulamanın standart olmaması ve grubun niteliğine göre değişiklik göstermesidir.

√ Programın hangi kısmının gerçekte etkili olduğunu saptamakta güçlük çekerler (Johnson & Johnson, 1996).

Bu konuda çalışmak isteyen ve bir program uygulamaya karar veren eğitimciler öncelikle şunları netleştirmelidir:

√ Çatışma çözme ilke ve uygulamalarının temelindeki kuramsal yapı nedir?

√ Uygulanması düşünülen programın içerik ve yapısı nedir?

√ Bu programın öğretim uygulamaları nasıl gerçekleşmektedir?

√ Bu uygulama çalışmanın yapılacağı okulun koşullarına uygun mudur?

Herhangi bir çatışma çözme programını seçen ve uygulamak isteyen okullar çeşitli problemlerle karşılaşacaktır. Masraflar bu problemlerin başında gelir. Programlar pahalıdır. Çoğunlukla bunları satın almak gerekir, çünkü bu programların kopya edilmesi yasaktır. Programın uygulaması sırasında da basılacak afişler, broşürler gibi sarf malzemeleri ciddi bir gider oluşturacaktır. İkinci problem tek bir programın sınırlı uygulama yaratabilmesidir. Zira pek çok program okullarda bulunan çeşitli

öğrenci tiplerine hitap etmezler. Hele başka bir kültür için geliştirilmiş programların ülkemiz koşullarında aynen uygulanması söz konusu bile olmamalıdır. Bu programların hiçbiri tek başına barışçı bir ortam sağlayamazlar. Üçüncü problem de tüm öğretmenleri memnun edecek tek bir programın bulunmamasıdır. Hangi program olursa olsun kimi öğretmenler ondan hoşlanacak, kimisi hoşlanmayacaktır (Carruthers ve diğ., 1996). Ayrıca öğretmenlerin bu tür uygulamalara zamanlarını çalacak lüzumsuz işler olarak yaklaşmaları riski her zaman mevcuttur.

Bu problemlere ek olarak bağımlı değişkenler çok iyi tanımlanmamıştır. Disiplin problemi, kavga, şiddet, okuldan uzaklaşma gibi tanımlar belirgin değildir ve değişik kültürlerde ve hatta aynı okuldaki değişik öğretmenler tarafından bile değişik biçimde tanımlanabilir. Bağımlı değişken tanımındaki belirsizlik, neyin ölçüleceğine karar verme, nasıl ölçüleceğini planlama konularında problem çıkarır ve çalışma bulgularını karşılaştırmada zorluklara neden olur (Johnson & Johnson, 1996). Ayrıca çatışmanın yapıcı biçimde çözümü de araştırmacı ve eğitimciler tarafından farklı biçimde tanımlanabilir. Örneğin; özellikle de bizim kültürümüzde birçok öğretmen çatışma konusuna karşın hiçbir şey olmamış gibi yaşama devam etmeyi yapıcı bir çözüm olarak kabul etmektedir. Oysa hiçbir şey olmamış gibi davranma alanyazında sağlıklı çözümler arasında kabul edilmemektedir.

Birçok vakada da bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrudan ilişki olup olmadığı belirgin değildir. Örneğin; iletişim becerilerinin artması otomatik olarak şiddet davranışlarının azalmasını getirmez. Öğrencinin bir okul arkadaşıyla çatışmasını başarıyla çözmesi o kişinin gelecekte de çatışmalarını yapıcı biçimde çözeceği anlamına gelmez. Programların çeşitliliği de bunların bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini genellemeyi zorlaştırır. Örneğin; programın biri şiddetten tamamen uzak bir dünyanın doğasını öğretirken, diğeri sadece iletişim becerileri üzerinde yoğunlaşır. Programların benzer ve farklı yanları da tanımlanmamıştır. Program ve bağımlı değişkenler hakkındaki belirsizlik sürdükçe güçlü sonuçlara ulaşmak mümkün

değildir (Johnson & Johnson,1996). Hatırda tutulması gereken başka bir önemli gerçek de şudur: Hiçbir eğitim programı tüm koşullar eşit değerlerde korunarak uygulanamaz. Bu nedenle program sonuçlarının genellenmesi çok zordur.

Çatışma çözme programlarının geliştirilmesi konusuna yönelik birçok araştırma da kısa dönemli vaka çalışması biçimindedir ve bu da sonuçların genellenmesini sınırlamaktadır. İstisnalar dışında çalışmaların çoğu bir kez yapılmış, ne tekrarlanmış, ne de uzatılmıştır. Uygulamanın katılımcılar üzerinde etkisini araştıran ve programın etkisinin belli bir zaman içindeki (bir veya iki yarıyıl sonra) kalıcılığını ölçen ancak bir kaç boylamsal çalışma vardır. Çatışmaları çözmeyi öğrenmenin veya okul arkadaşlarının çatışmalarına arabuluculuk yapmayı öğrenmenin yıllar sonraki etkisi ise asla araştırılmamıştır (Johnson & Johnson,1996).

Bu nedenlerle her okulun kendi koşullarına uygun bir çatışma çözme programı geliştirmesi belki de en iyi çözümdür. Bunun için yönetici ve öğretmenlerin bir araya gelerek öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, aile yapısını ve kültürel mirasını dikkate alan bir program geliştirmeye başlamaları gerekmektedir. Eğitimciler bir çatışma çözme programının ders programının tanımına uyduğunu unutmamalıdır. Hedefler, içerik, yapı ve uygulamalar bu doğrultuda belirlenmelidir. Böyle bir programın ne geliştirilmesi, ne uygulaması ne de yerleşmesi elbette kolay değildir. Geliştirilen çatışma çözme programının ana programa nüfuz etmesinin en az üç-beş yıl gibi uzun süre alacağı, para, yüreklilik ve daha ötesi bunların hepsinin biraraya gelmesini gerektireceği unutulmamalıdır (Lieber & Rogers, 1994'den aktaran Carruthers ve diğ., 1996).

Çatışma çözme yönündeki her türlü uygulamala sırasında alınan notlar, vaka kayıtları, elde edilen ya da edilemeyen sonuçlar o okulun gereksinmelerine uyumlu tamamen yeni ve özgün bir program geliştirilmesine yardım edecektir. Daha önce de belirtildiği gibi hazır programların etkilerinin genellenebilirliği tartışmalıdır. Gene de kuşkusuz etkin programların taranması öğretmen, danışman ve yöneticilere yol gösterecektir. Ancak her

okul eninde sonunda mutlaka kendi koşullarına uygun bir çatışma çözme programı ve bununla ilgili materyal geliştirebilir. Örneğin; A.B.D North Carolina eyaletinde kamu okullarında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma çözmeyi mevcut okul programlarıyla bütünleştirerek, bilgi verip yönlendiren en az bir program geliştirmeleri yönünde bir kanun bulunmaktadır (Sweeney & Carruthers, 1996).

Sınıflar ilerledikçe öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları değişir. Bu nedenle programlar öğrencinin bilişsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişimine uyum sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Buna her öğrencinin kendine özgü bireysel gereksinmelerini de eklersek programların ulaşması gereken esneklik hakkında bir fikir edinebiliriz. Örneğin; anaokulundaki öğrencilere çatışma çözme öğretmek demek somut kişilerarası durumlara dikkat çekmek demektir. Öğretilecek iletişim becerileri çok basittir: başkası konuşurken dinlemek ve sırasını beklemek. Çatışmalı iki taraf arasındaki oylaşım süreci de görece basittir ve ancak öğretmenin yardımıyla gerçekleşebilir. Sonuçta özür dileme gibi basit çözüm bir çözüm elde edilir (Carruthers ve diğ., 1996).

İlköğretim düzeyinde çatışma çözme birinci ve ikinci devre için gene somut çatışmalara somut örnekler vermek, somut canlandırmalar yapmak, soyut sonuçlara gitmek için somut durumları kullanmak demektir. İlköğretim öğrencileri çatışmaları hakkında konuşmaktan çok canlandırmaktan hoşlanırlar. Bunun nedeni çatışmalarını analiz etme ve duyguları hakkında konuşma zorluklarıdır. Canlandırma sırasında konuya ilişkin fiziksel enerjilerini boşaltırlar. Gene aynı nedenlerle alternatif çözümler arama aşamasında da yeterince zengin çözümler üretemezler. İçinde bulundukları gelişim dönemi gereği kendilerini karşısındakinin yerine koymada zorluklar yaşadıkları için araştırmacının beklentisini kavrama ve bu yönde davranış sergileme eğiliminde olmaları ise her zaman olası değildir. Bu da çocukların toplumsal arzu edilirlik yönünde davranmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle çatışma çözmeyi aslında özümsemedikleri halde öğrenmiş gibi yaparak öğretmeni yanıltmazlar.

Liseden itibaren çatışma çözmeyi öğretmek daha karmaşık bir hal alır. Soyut düşünce dönemi başlamıştır ve bağlı olarak çatışmalar duygusal tepkilerle yoğunlaşmıştır. İç çatışmalarla kişilerarası çatışmalar birbirine karışır. Karmaşık çatışmaları çözmek için kazandırılacak iletişim becerileri de daha karmaşık olmalıdır: Etkin dinleme, duygudaşlık kurma, açık uçlu sorular sorma gibi... Burada artık oylaşım süreci daha uzundur, alternatif çözümler daha zengindir. (Carruthers ve diğ., 1996).

Tekrar etmek gerekirse, hangi düzeyde olursa olsun, çatışma çözme eğitiminin etkililiği genellikle çatışma çözme taktiklerini ölçen çeşitli araçların yanı sıra, disiplin problemlerindeki azalma ile saptanmaktadır. Akademik başarıda artış olup olmaması da bu etkililiği test etme şansı verecektir; zira çatışmaların yıkıcı biçimde yönetilmesinin okul başarısını azalttığı yolunda kanıtlar vardır. Çatışmalarda artma depresyon, kaygı, davranış problemleri, saldırganlığın artması, okuldan uzaklaşma ve notlarda düşme meydana getirir. Opotow (1991) arkadaşlar arasında çatışmanın getirdiği stres arttıkça devam ve başarının azaldığını bildirmiştir. Elbette tersi de geçerlidir ve çatışma çözme ile arabuluculuk eğitiminin okul başarısını arttırdığına ilişkin kanıtlar da vardır (Johnson & Johnson.,1996). Deutsch (1992) böyle bir eğitimin sonunda öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin geliştiğini, sosyal destek vermeyi sıklaştırdıklarını, zorbalık yaparak diğerlerini kurban etmekten vazgeçtiklerini rapor etmiştir. Böylece öğrencilerin ilişkilerinde olumlu gelişme, kendine güvende artış, kimlik güçlenmesi, kaygı ve depresyonda azalma, bunlara bağlı olarak kaderini kontrol etme ve mutluluk duygularında yükselme olmuş bunların hepsi de akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiştir. Uygulamaların sonrasında çatışmalara ve okul yönetimine karşı olumlu tutumlar geliştiği rapor edilen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerin psikolojik sağlıkları düzelmekte, okul personeli ve anne-babalar programa yönelik olumlu bir tutum kazanmakta ve ilişkilerin kalitesi yükselmekte, çatışma çözme ve arabuluculuk programı uygulanan okullarda öğretmen ve anne-babalar, öğrenciler arası çatışmaların daha az şiddetli ve yıkıcı olduğunu dile getirmektedir.

(Johnson & Johnson, 1996). Bu doğrultuda çatışma çözme programlarının okul ortamını olumlu yönde değiştirdiğini söylemek mümkündür.

Çatışma çözme eğitiminin etkililiği konusunda anlatılanları özetlersek şunları yazmak mümkündür (Johnson & Johnson, 1996):

Eğitimsiz grup	Eğitimli grup
☹ Tarafların anlaşmaya *ulaşamaması*	☺ *Anlaşma*
☹ Kazanan ve kaybeden	☺ Eşit, en üst düzey kazançlarda birleşme
☹ Başarıda *azalma*	☺ Başarıda *artma*
☹ Çatışmaya yönelik *olumsuz* tutum	☺ Çatışmaya yönelik *olumlu* tutum
☹ *Olumsuz* okul ortamı	☺ *Olumlu* okul ortamı
☹ Psikolojik *uyumsuzluk*	☺ Psikolojik *sağlık*
☹ *Disiplin sorunları*	☺ *Çatışmalarını kendi kendine çözen öğrenciler*
☹ *Olumsuz* duygular	☺ *Olumlu* duygular
☹ *Kopan* iletişim	☺ *Süre giden* iletişim

Çocuk Gruplarında Çatışma Çözme

Bilinmesi gereken önemli bir nokta çocuklara yönelik çatışma çözme eğitimi programlarının ve bu konuyla ilgili çeşitli uygulamaların her zaman ve kolayca başarılı olmayabileceğidir. Çocukların öfkelerini ifade etme biçimleri bireysel farklılıklar gösterse de, çocuklar engellendiklerinde genellikle kavga ederler. Bunun en önemli nedeni çocukların duygularını sözel olarak ifade etmedeki yetersizlikleridir. Bebeklerin bile anneleriyle, babalarıyla ve diğerleriyle çatışma yaşadıklarında nasıl çığlıklar ve tekmeler attıklarını hepimiz biliriz. Çocuklar fiziksel cezayı da çatışmayı çözmenin bir yolu olarak görürler (Arrington, 1987). Bunu oyun sırasında bebeklerine de uygularlar. Arrington (1987) çocuklarda çatışmaları konuşarak çözecek sosyal becerilerin henüz gelişmediğini söylemektedir. Eğitim almasalar da, çocuklar büyüdükçe fiziksel kavgaya daha az yönelir, çığlık atma, ağlama, imdat isteme davranışları azalır; geri çekilme ve

sözel eleştiriyi çatışma çözme yöntemi olarak daha sık kullanmaya başlarlar. Bundan başka mantığa bürüme, yansıtma, yön değiştirme, yadsıma, telafi ve gerileme gibi savunma mekanizmalarını da bu amaçla kullanırlar.

Çatışmanın ifadesi çocuk ve yetişkinlerde en azından bir açıdan önemli fark gösterir. Yetişkinler öfke ve engellenmelerini sözel olarak gösterirken çocuklar fiziksel ifadelerle gösterirler. Bu nedenle çocuklar hangi tür grup olusa olsun, lidere ters düştükleri noktada kavga ederler, kaçarlar, gürültü yapar, sandalyelerini hareket ettirir, konuşur ve boğuşurlar. Böyle bir grubu yönetmek hiç de kolay değildir. Önceleri grup lideri tarafından konulan kurallar da giderek grup normlarıyla yer değiştirir (McClure, Miller & Russo, 1992).

Anderson (1980) çocukların çatışmaya ilişkin duygularını boşaltmalarında fantezi kullanmalarına izin vermenin başarılı bir teknik olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle çocuk gruplarının liderlerine çocukların fiziksel davranışlarına izin vermeleri ve çatışmaları canlandırmaları önerilmektedir Bunu yaparken liderler davranışlarında tutarlı olmalı, çatışma durumlarını belirlemeli ve tanımlamalıdır. Çocukların kızgınlık ve engellenmişlik duygularına değer verilirse çatışmaları ifade etmeleri kolaylaşacaktır. Bu nedenle grup geliştikçe, grup liderlerinin kontrolü azaltması gerekmektedir (aktaran McClure, Miller & Russo, 1992).

Çocuk grupları çatışmaların ifade edilmesi ve çözülmesi için danışmanlara ve öğretmenlere mükemmel fırsatlar verir. Çocuklukta öğrenilen çatışma çözme taktikleri çatışmanın yaşamdaki rolünün kavranılmasına ve gelecekte kullanılacak taktiklerin belirlenmesine yardım edecektir. Maynard (1985) organize bir gruptaki çatışma çözmenin ilerdeki çatışmalara genelleneceğini öne sürmektedir.

Tuckman ve Jensen'a (1977) göre tipik olarak danışmanlık grupları beş gelişim aşamasından geçer: Biçimlenme, fırtına, kuralların (norm) oluşması, performans ve oturumun sonlanması (aktaran McClure, Miller & Russo, 1992). Grubun evrimi için fırtına evresi belki de en önemli evredir. Bu evrede çatışmanın

ifade edilmesi ve çözülmesi bir sonraki aşamada ve ileride çatışmaların nasıl çözülebileceğine ilişkin normların oluşmasına yardım eder. Bu aşamanın başarılı yürütülmesi, birinci aşamanın yüzeysel konuşmaları ile duyguların doğrudan ifadesine götüren sonraki evrelerin arasında bir köprü oluşturur. Grup liderleri bu nedenle sanal çatışmalar oluşturarak, yaratıcı dramayı ve rol oynamayı kullanabilirler. Liderler bu sırada çatışmanın *"iyi"* birşey olduğunu ve duyguların sözel yolla aktarılması gerektiği fikrini işlemelidir. Gruptaki karışıklık bu evrede oluşmaya başlayan kendini keşfetme sürecinin bir bölümüdür. Böylece liderin kontrolünde olan davranış giderek grup üyelerinin kontrolüne girmeye başlar. Bu, çocukların liderlik rollerini almaya çalışmalarına ve daha güçlü benlik duyguları geliştirmelerine yardım edecektir. Fırtına aşamasında, biriken enerjinin bir an önce boşalması sağlanmalı ve akran etkileşimi güçlendirilmelidir. Bu aşamada fiziksel hareket, çatışmalı duyguların doğrudan ifadesini sağlayan önemli bir taktiktir. Unutulmamalıdır ki, çocuk gruplarında başarılı bir çatışma çözme hem çocuklar arasındaki etkileşime hem de grup liderinin önderliğine bağlıdır (McClure, Miller & Russo, 1992).

Lyon (1991)'a göre de çatışma çözme programları *"zor vakalar"*da, yani saldırgan öğrenciler üzerinde hiçbir olumlu etki yapmaz. O zaman programın yoğunlaştırılması gerekebilir. Belki böyle bir grup için yapılandırılmış, üniteleri, dersleri çok net belirlenmiş bir program uygulanması daha başarılı bir sonuç alınmasını sağlayabilir, en azından konunun dağılmasını önleyerek, zaman kazandırabilir.

"Barışçı Olma Becerilerini Öğrenme (Learning the Skills of Peacemaking.) " adlı kitabında Drew (1987) bu konuya değinmiştir. Drew barışçı bir sınıf ortamının dört niteliği olduğunu söylemiştir:

- Kendini ve diğerlerini kabul etmek,
- Etkin biçimde iletişim kurmak,
- Kültürel farklılıkları anlamak,
- Çatışmaları çözmek.

Drew barışın bireyle başladığını ve bireyin kendisini algılama biçimi ile kendisini gösterdiğini ile ifade etmiştir. Drew ilginç bir kavram olarak "yaratıcı canlandırma"dan sözetmektedir. Buna göre bir ortama giren herhesin zihninde kendisi ile ilgili kısmı başta olmak üzere diğerleri ile ilgili canlandırmalar vardır. Örneğin; okula başlayan bir öğrenci sınıfa girdiğinde nasıl bir sınıf istediğine, sınıf arkadaşlarının o'na nasıl davranacağına ilişkin hayallere sahiptir. Böylece pek çok insan hiç düşünmeden kafasındaki kabullere göre bir dünyada yaşadığına ve bu durumu değiştirmenin hemen hemen imkansız olduğuna inanır. Saldırgan davranışlar sergileyen ve zor çocuk diye adlandırılan çocuklar genellikle saldırgan davranışların yaşandığı ortamlardan gelmektedir. Bu nedenle diğer insanların da kötü olduğunu ve onlara saldırgan davranmanın doğru olduğunu düşünürler. Öğretmenler de benzer şekilde sınıfı ve sorunları değiştiremeyeceklerine, barış dolu bir sınıf ortamı yaratmanın olanaksızlığına inanırlar. Birçok öğretmen "zor vaka" olarak tanımlanan çocukları eğitmeye çalışmaktan vazgeçer. Onları sınıfın en arkasına oturtur ve davranışlarına sürekli sinirlenerek bu çocuklardan kurtulacakları günü beklerler. Oysa olumsuz davranışlar görmezden gelinirse bir süre sonra ortadan kalkmaya başlarlar. Bu nedenle Drew öğretmenleri, bu güç çocukların olumlu özelliklerinin bir listesini yapmaya ve yeri geldikçe bunları çocukla paylaşmaya davet etmektedir. Fakat eğer olumsuz davranış devam ederse öğretmen çocuğa seçenekler sunar. Örneğin: "Siz ikiniz! Ya kavgayı bırakın ya da oyundan hemen çıkın.". Özel olarak rica etmek de bir diğer yoldur. Örneğin: "Sizin güzelce oynamazı istiyorum. Lütfen tartışmayı keserek oyununuza devam eder misiniz?" Eğer bu da işe yaramazsa bir molaya ihtiyaç var demektir. Öğretmen bu kez: "Birbirinizden bir süreliğine uzaklaşmanız iyi olur diye düşünüyorum. İkiniz de sakinleştiğinizde oyuna geri dönebilirsiniz." diyebilir. En önemli nokta yargılama ve cezalandırmadan kaçınmadır. Zaman zaman bir ödüllendirme tarifesi geliştirmek ve kullanmak yararlı olabilir. Örneğin; önceden açıkça tanımlanan her iyi davranış için çocuklar bir yıldız alır. O hafta en çok yıldız alan öğrenci "yıldız öğren-

ci" seçilir. Bu öğrenciler sonraki hafta öğretmen yardımcısı olurlar. Bu gibi etkinliklerin sonunda öğrencilerine kendilerini ifade etme ve çatışmalarını çözme becerilerini öğreten öğretmen öğrencilerininki ile birlikte kendine yönelik saygısını da geliştirir.

Dikkat çeken başka bir nokta, başarılı çatışma çözme programlarının içeriği incelendiğinde işbirlikçi öğrenme deneyimlerinin programın etkililiğini arttırdığının görülmesidir (Carlson, 1996). İşbirlikçi öğrenme yoluyla yüzeysel ilişkilerin ötesinde yaşanan yakınlık ve duygusal paylaşım çalışma, bilişsel, toplumsal, duygusal gelişme, güdülenme ve artan başarıyı beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak olumlu akran ilişkileri, etkin sosyal beceriler gelişmekte, bireysel farklar anlaşılmakta ve bunlara saygı duyulmaktadır. Her alanda olduğu gibi burada da insanı geliştiren en önemli güç eğitimdir ve kuşkusuz çocukların bu konuda en büyük yardımcılarının öğretmenleri olması umut edilmektedir.

Bu noktadan hareketle, çatışmalar nedeniyle çok zaman yitiren, zaman zaman da öfkelenen ve verimliliğini azaltan öğretmenlerin henüz öğrencilik aşamasında olumlu çatışma çözme taktiklerini öğrenmesi gereğine dikkat çekmek büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme programları çatışma çözme programlarını kendi programlarıyla birleştirmeli ve bunu sınıfta kullanmaya başlamalıdır. Öğretmen adayları çatışma çözme, işbirlikçi öğrenme, akademik tartışma ve çok kültürlü eğitimin nasıl kesiştiğini ve bu taktiklerin, ilke ve uygulamaların ana programa nasıl dağıtılacağını öğrenmelidir. Bilgi çağında bilgisayarlar, telekomünikasyon ve digital ortamda kayıt teknolojisi çocuk ve gençlerin eğitiminde büyük rol oynar. Öğretmen adayları bunlardan çatışma çözme teknikleri açısından nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir. Bu doğrultuda Copen (1995) telekomünikasyonun kültürlerarası iletişimi nasıl kolaylaştırdığını anlatmış, Rottier (1995) A.B.D.'deki öğrencilerin internet yoluyla diğer ülkelerdeki öğrencilerle oylaşım deneyimi yaptıklarını rapor etmiştir (aktaran: Carruthers ve diğ., 1996). Gerçekten de çeşitli konularda, örneğin populer bir kitap üzerinde fikir alış

verişlerinin yapıldığı pek çok uluslararası forum sitesi vardır. Çatışma çözme kişilerarası bir süreçtir. Kuşkusuz telekomünikasyon yüz yüze iletişimin yerini alamaz, ama bu beceriyi geliştirebilmek için bilgi toplamaya yardım edebilir.

Çatışma çözme uygulamalarının bir diğer yararı da disiplin konularıyla ilgilidir. Okullarda öğrenci disiplini hep ders programının dışında bir yerlerde düşünülür. Oysa çatışma çözme ilke ve uygulamaları öğrenci disiplinini programla birleştirir. İletişim becerileri, problem çözme yöntemlerini öğretmek yoluyla öğretmen, disiplini çok daha kolayca sağlayacaktır (Carruthers ve diğ., 1996). Okulda çatışmalar nedeniyle en sık problem çıkaranlar disiplin sorunlarına yol açan, küstah, kurallara karşı olan ve kavga çıkaranlar genellikle reddedilmiş çocuklardır. İşte çatışma çözme gibi sosyal becerilerin öğretilmesi bu çocukların davranışlarında ve akademik başarılarında önemli gelişmelere yol açacak, sınıf ortamını olumlu yönde değiştirecektir.

Kuşkusuz çatışmanın sınıf ortamını bozması belki de en hafif sonuçtur. Yıkıcı yollarla idare edilen çatışmalar giderek toplumda yaşanan şiddeti oluşturmaktadır. O şiddet ki her akşam T.V. de haberleri izlerken dayanamayarak kanal değiştirmenize neden olmaktadır. Ancak günün birinde bizim ya da yakınlarımızın karşısına çıktığında şiddetten kanal değiştirir gibi kolayca kurtulamayız. Şiddeti azaltmanın ve hatta önlemenin anahtarının eğitimde olduğu hep konuşulur. Şu halde öğretmen yetiştiren kurumlardan başlamak üzere tüm okullar bu konuda hemen harekete geçmeli ve öğrencilerine çatışmadan kaçmayı değil, onunla yapıcı yollarla başa çıkmayı öğretmeye başlamalıdır.

Bütün olumlu özelliklerine karşın, ülkemiz koşulları da dikkate alındığında çatışma çözme programlarının uygulanmasındaki yetersizliğin önemli nedenlerinin şunlar olduğu düşünülebilir:

√ Böyle bir programı özenli ve uzun bir dönem uygulayabilecek elemanların yokluğu

√ Yarım günlük eğitim süresi içinde uygulamaya istekli eleman bile olsa yeterli zaman bulunamaması.

√ Uygulamada kullanılacak mataryel ve diğer masraflar için kaynak yetersizliği.

√ Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin bu konunun önemine yeterince inanmamış olmaları.

Pek çok probleme karşın farklı okullarda, farklı kişilerce, farklı bölgelerde, farklı ülkelerde giderek sayıları artan çalışmalar çabaların boşa gitmeyeceği konusunda umut vermektedir. Bu, son derece verimli bir çalışma alanıdır ve ilgilenenlere hemen pratik uygulamalara geçme şansını tanımaktadır (Johnson & Johnson, 1996). Bu amaçla bundan sonra yapılacak çalışmalar için şu öneriler getirilmiştir:

❶ İlköğretim okulunda çatışma çözme programlarının uygulanmasına başlamadan önce yönetici ve öğretmenlerle birden fazla toplantı yaparak konunun önemine dikkat çekilmelidir. Böylece onların katılım ve desteği sağlanabilir. Bu katılım kuşkusuz, uygulamanın etkinliğini arttıracaktır. Uygulamanın önemine inanan öğretmen ve yöneticiler bu süreç için zaman ve ortam hazırlayarak, danışmanın işini kolaylaştıracaktır.

❷ İlköğretim okullarında gerçekleştirilecek uygulamalar için ortaya çıkan en önemli öneri çatışma çözme eğitiminin daha yoğun ve uzun süreli uygulanmasıdır. Çatışmalarını daha çok zorlama kullanarak çözme eğiliminde olan bu grup eğitimden ancak bu şekilde daha fazla yararlanacaktır.

❸ Orta öğretim ve üniversite öğrencileri uygulamadan çabuk ve önemli ölçüde yararlanıyor görünseler de, bu etkinin devamlılığı en az iki yıllık bir izleme çalışmasıyla ölçülmelidir. Ancak o zaman uygulamaya verilen tepkinin sosyal uyumdan daha fazlası olduğu anlaşılabilir. İzleme okul -dışı çatışma durumlarına da uzanırsa etkinlik daha net bir biçimde ortaya çıkacaktır.

Sonuç olarak kabul edilmelidir ki çatışma belki de daha ilk ilişkilerimizde karşımıza çıkan bir olgudur ve günlük yaşa-

mımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Çağdaş yaşamın karmaşasında her an yeni bir çatışma durumu karşımıza çıkabilir ve bazen bu durum günümüzü cehenneme çevirebilir. Çatışmadan kaçınmak mümkün değildir, sağlıklı da değildir. O zaman yaşamın gerçeklerinden de kaçtığımız söylenebilir. Çatışma, tüm çalışmaların tamamlayıcı bir parçasıdır ve gelişme için gerekli olan tartışmayı yaratır. Çatışma olmadan gelişme ve değişmenin de olmayacağı göz önüne alındığında yapılacak şeyin çatışmalardan kaçınmak değil, onunla yapıcı yollarla başa çıkmak olduğu açıkça anlaşılacaktır. Yıkıcı çatışma, bir görüşü veya tutumu zorla benimsetmeye çalışmakta, yapıcı çatışma ise farklı olanla anlaşmaya, fikir birliğine yol açmaktadır. Aslında içinde yaşadığımız dünyaya bakıldığında tüm insanların ihtiyacı olan bu öğrenme süreci kuşkusuz eğitimin başından sonuna dek, bir başka deyişle doğumdan ölüme dek uzanmalıdır. Ancak daha organize ve planlı bir çatışma çözme eğitimi anaokulundan itibaren başlayabilir ve gecikmiş bir eğitimden çok daha etkili olur. Öğrencilere yapıcı çatışma çözme tekniklerini, rehberlik-danışmanlık temelli bir grup çalışmasıyla öğretmenin, onların kullandığı çatışma çözme taktiklerini istenen yönde değiştirip değiştirmeyeceği denenmeye değer bir çalışma olacaktır. Eğer böyle bir gelişme gerçekleşiyorsa bu umut verici bir durum olarak değerlendirilmeli ve okullar bu uygulamaları yaygınlaştırmalıdır. Çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğrenmiş çocuklar yetişkinliklerinde daha iyi bir eş, ebeveyn, iş arkadaşı olacak ve bu tür yaklaşımların arttığı bir toplum, diğer toplumlarla olan çatışmalarını da olumlu çözümlere ulaştırabilecektir.

Bu çok uzun bir yolculuktur. Okul sistemleri bu yolculuğa değer vermeli ve kurumsallaştırmalıdır. Drake (1993) çatışma çözme programı ile ana programın bütünleştirilmesinin zaman zaman maceraya dönüşen bir yolculuğa benzediğini söylemektedir. Yolculuk eğer, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, anne-babalar ve toplum bu yolculuğa gerekli kalkış gücünü verirse başlayacaktır. Geçmişi arkada bırakma, değişim için savaşma, yeni şeylerden keyif alma, bunu diğerleriyle paylaşma elde edilecek ödüllerdir ama bu, yolculuğunun sonuna gelindiği

anlamına gelmez. Ne yazık ki okul bürokrasisi ve yöneticiler çatışma çözme programlarındaki yapıcı değişim potansiyelini göremezler. Oysa ne kadar erken başlanırsa, bu programlar o kadar benimsenecek ve 11 eğitim yılı boyunca öğrencinin bu bilgi, beceri ve tutumları özümleme şansı artacaktır (Aktaran; Carruthers ve diğ., 1996). Toplumda giderek tırmanan toplumsal, ekonomik ve politik problemler, çocuk ve gençler arasında artan şiddet, bu konuda geç kalınmaması gerektiği konusunda uyarı vermektedir.

ÇATIŞMALARLA İLGİLİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin ilgileri bazen uyumlu bazen uyumsuzdur. Bilindiği gibi, kendi ilgisi yönünde bir amaca ulaşmaya çalışan birisinin önü gene kendi ilgisine bağlı bir amaca ulaşmaya çalışan başka biri tarafından kesilirse çatışma çıkar. Şu halde denilebilir ki; okul ortamında çatışmalar sadece öğrenciler arasında olmaz, öğretmen ve öğrenciler arasında da olur. Bunu yanı sıra öğretmen-öğrenci arasında; öğrenci-öğrenci arasında; öğretmen-yönetici arasında; öğretmen-veliler arasında da çatışmalar yaşanabilir.

Diğer tüm ortamlarda olduğu gibi *sınıf ortamında da çatışmalar üç grupta toplanabilir:*

❶ ***Kaynaklarla ilgili çatışmalar:*** İki veya daha fazla kişi kısıtlı bir kaynağı istediklerinde (bir oyuncak, bir çikolata, öğretmenin ilgisi, bir çocuğun arkadaşlığı gibi...) ortaya çıkan çatışmalar çözmesi en kolay olanlardır.

❷ ***Gereksinmelerle ilgili çatışmalar:*** Çocuklar güç, arkadaşlık, kendine güven ve başarı da dahil olmak üzere pek çok şeye ihtiyaç duyarlar. Bunlar sınıftaki başka bir çocuğun ihtiyaçlarıyla çakışabilir. Bu tür çatışmaları çözmek daha güçtür ve daha incelikli bir uğraşı gerektirir. Bunların nedenleri çok çeşitlidir ve asıl neden derinlerde olabilir.

❸ ***Değerlerle ilgili çatışmalar:*** Farklı değerler nedeniyle ortaya çıkan çatışmalar çözülmesi en güç olanlardır. Değerlerimiz içine doğduğumuz çevre tarafından bize aktarılır ve sonunda bizim bir parçamız olurlar. Bu nedenle değerlerimiz çatıştığında kendimizi tehdit edilmiş hisseder ve savunma durumuna geçeriz. Değerlerden kaynaklanan çatışmalar sadece dini ve politik kökenli değildir. Amaç çatışmaları da bu tür çatışmalardandır, çünkü amaçlarımızı belirleyen de değerlerimizdir. Kimi amaçlarımız diğerlerinden önemlidir ve bunlar başkalarınınki ile kesiştiğinde çatışmalar kaçınılmaz olur.

Kişiler arası ya da uluslar arası, küçük ya da büyük tüm çatışmalar hemen hemen hep aynı örüntüyü izler:

√ Etkileşimde olan iki veya daha çok insan

√ Kaynak, ihtiyaç veya değerler arasında farklılıklar veya bunlara yönelik tehdit olarak algılanan koşullar

√ Çatışma

Bir çatışma çözme tekniği seçmek için şu noktalara dikkat edilmelidir:

* Çatışma durumunda olanlar kimlerdir? Kaç kişiler, kaç yaşındalar, ihtiyaçları nelerdir?

* Çatışma çözmek için zaman uygun mudur? Zira bazen acele davranmak olumsuz sonuçlara yol açabilir.

* Çatışmanın altındaki gerçek problem nedir? İhtiyaçlarla mı, kaynaklarla mı veya değerlerle mi bağlantılıdır? Seçilen teknik uygun mudur?

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ÇATIŞMALARINI ÇÖZMEYE YÖNELİK TEKNİKLER VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Birçok öğretmen uzun zamandır sistem içindedir ve orta sınıftan gelir. Çatışma çıkar, çünkü öğrenciler değerleri, yaşam biçimleri, dil ve davranışları ile öğretmenlere karşı çıkar. Birçok öğretmen, öğretme biçimlerini öğrencilerin öğrenme biçimlerine

uyduramazlar ve öğrencilerin davranışlarını hoşgörüyle karşılayamazlar. Öğretmenlerin anlayamadığı bir şey de akran gruplarının öğrenci için taşıdığı önemdir. Bu nedenle öğrenciyi arkadaşları içinde eleştirmek kabul edilemez bir durumdur ve öğretmen-öğrenci çatışmalarının en şiddetlisine yol açar (Lyon, 1991).

Öğrenciler öğretmenlerle sık sık çatışmalar yaşarlar. Çatışma yaşadıkları kişi belli bir öğretmen olsa da öğrenciler genel olarak öğretmenlerle çatışma yaşadıklarını hissederler. Bir başka ifadeyle daha çok öğretmenlik rolü ile çatışma yaşarlar. Öğretmen-öğrenci çatışmaları çoğunlukla ihtiyaç ve değerlerle ilgilidir ve sıklıkla öğretmenin ihtiyaçları ile öğrencinin ihtiyaçları çatışır. Öğretmenin değerleri ve bunlara göre biçimlendirdiği amaçları vardır. Bunlara ulaşamazsa veya bunlara ters şeyler olursa çatışma kaçınılmaz olur. Asıl çatışma nedeni güçtür. Güç eşit olmayan biçimde hemen tümüyle öğretmendedir. *Öğretmenlerin oynadığı çeşitli güç oyunları vardır:*

√ Güç şımarıkça kullanılmaktadır. Öğretmenler insanların çoğu gibi güç sahibi olunca ne yapacaklarını bilememekte ve yanlış kullanmaya başlamaktadırlar.

√ Öğrencinin gücünün azlığı kibirli bir yaklaşımla ele alınmaktadır.

√ Sınıf kontrolü kural koyma toplantıları yapma, konuları kuralların nedenlerini açıklama gibi olumlu etkenlerle değil de korkutma üzerine temellendirilmektedir (Kreidler, 1984).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışmaları çözmede temel sorumluluk kuşkusuz yine öğretmendedir. Bu bölümde öğretmenlerin yapabilecekleri etkinliklere ilişkin örneklerin büyük çoğunluğu Kreidler (1984)'in "*Yaratıcı Çatışma Çözme* (Creative Conflict Resolution)" kitabından alınmış, bazıları değiştirilmiş, bazıları da yeniden yazılmıştır:

Problem nedir? Amaçları anlama

Öğretmen- öğrenci çatışmalarının çatışan amaç ve ihtiyaçlarla bağlantılı olarak ortaya çıktığı düşünülünce öğretmenin önce çatışma yaratan amaçlarını anlaması gerekir. Öğretmenler çoğu amaçlarından haberdardır. Ancak kimisi üzerinde uzun uzadıya düşünmemişlerdir. Bu nedenle öğretmen ilkin aklına gelen 10 amacı yazabilir. Bunları önem sırasına göre dizerek öğrencilerin amaçlarıyla çelişen amaçlarını, bu amacın kendisi için önemini, vazgeçilebilir nitelikte olup olmadığını anlamaya çalışır. Böylece amaçlarını vazgeçilemez olanlardan, vazgeçilebilir olanlara doğru sıralar ve çatışma çözümünde bu sıralamayı değerlendirir.

Problem nedir? İhtiyaçları anlama

Çatışmalar sadece amaçlarla değil, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla da bağlantılıdır. Bunları değerlendirmek konusunda da öğretmen sorumludur, çünkü ihtiyaçlarından haberdar olma ihtimali yüksek olan odur. *Öğretmenlerin ihtiyaçları genellikle şöyle gruplanabilir:*

Etkililik: Öğretmen işinde iyi olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını bilmek ister.

Otorite: Kendisini ve durumu kontrol edebildiğini bilmek ister.

Kendine saygı duyma: Kendisi hakkında iyi şeyler hissetmek ister.

Olumlu etkileşim: Çevresindekiler, özellikle de öğrencileri tarafından hoşlanıldığını bilmek ister.

İhtiyaçlarından haberdar olmak öğretmenin çatışmayı yaratan problemi iyice tanımlamasını sağlar. Kendisinin ihtiyaçlarını, öğrencinin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların kesiştiği noktaları anlar ve ikisinin de kazanacağı çözüm yollarını görür.

Kural koyma toplantıları

Bu yöntem hem öğretmen—öğrenci çatışmalarına, hem de öğrenciler arasında yaşanan çatışmalara çözüm getirir. Uygun olduğunu düşündüğü kuralları yazdıktan sonra öğretmen bunları önem sırasına koyar sonra bunların sayısını 10–15 olarak sınırlar. Öğretmen ve öğrenciler kuralları birlikte koyarlarsa uyma konusunda daha içten çaba gösterecek ve çatışmalara daha az neden olacaklardır. Çatışma çıktığında ise kullanılacak yapıcı çözüm yolları zaten kuralların kapsamı içerisindedir. Dikkat edilmesi gereken nokta kuralların geniş ve belirsiz değil, durumu açıkça tanımlayabilir nitelikte olmasıdır. *Örneğin;* 'insanlara yardım et' çok geniş ve soyut bir ifade; 'kardeşine yardım et' ise çok fazla dar ve çok özel bir ifadedir. *Oysa* 'yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına daima yardım et' ifadesi anlatılmak isteneni daha iyi tanımlamaktadır. 'Şunu yapma, bunu yapma' demek yerine bu tür olumlu ifadeler kullanmak ise çok daha iyi etki yapacaktır.

Daha sonra her kural nedenleriyle birlikte sınıfa açıklanır ve itiraz ya da katkısı olanlar dinlenir. Aslında ilk iki aşama sınıfla birlikte gerçekleştirilebilir. Kurallara uymamanın getireceği sonuçlar tartışılır. *Örneğin;* "herkes kendi eşyasını kullanır ('kimsenin eşyası alınmaz' olumsuz ifadesi yerine) kuralına uyulmadığında şu sonuçlar üzerinde anlaşmaya varılabilir:

√ Öğrenciye bir uyarı verilir.

√ Öğrenci öğretmenden, arkadaşından ve sınıftan özür diler.

√ Öğrenciler kavga formu doldurur.

√ Öğrenciler teneffüse çıkmayarak diğer çatışma çözme tekniklerini kullanırlar.

Kural ve kurala uyulmaması durumunda yapılacaklar üzerinde anlaşıldıktan sonra liste sınıfa ilan edilir. Ancak bir kez ilan edildikten sonra da hiçbir özür kabul edilmeden ve pazarlığa girmeden bu sonuçlar uygulanır. Böylece hem öğretmen kurallarına uyulduğu için rahattır, hem de kurallar kendi aralarında ya-

şanacak pek çok olası çatışma için öğrencilere çözüm yolları getirmiş olur.

Olumsuz pekiştirme

Kimi özel durumlarda öğrenci ile özel bir yerde konuşmak sınıfın önünde konuşmaktan çok daha iyidir. Öğrenciye o sırada yaşanan olumsuzlukları aşabilmesi için neler yapabileceği anlatılır. Bu çatışmayı çözmez sadece erteler, ama öğrenciye olumlu yollar gösterilmiş olur.

Ödül-ceza

Elbette öğretmen sınıfta daima istenmeyen davranışı ortadan kaldıracak ceza yerine, istenen davranışı yaşatmak üzere ödül kullanmayı tercih edecektir. Ceza öfke, nefret , kin gibi olumsuz duygulara yol açar ve öğretmen- öğrenci çatışmalarını daha da tırmandırır. Ödül kullanan öğretmen de sınıfını daha çok sever, çünkü olumsuz anıları azdır. Ancak bazen öğretmen otoritesini çok sarsılmış hisseder ve ceza vermeye ve/ya öğrenciyi aşağılamaya kalkışır. Bu noktada öğretmenin kendi çocukluğunu hatırlaması yararlı olabilir. *"Ceza verildiğinde zaman neler hisediyordu, ceza davranışını değiştirmesini sağlıyor muydu?"* gibi sorulara yoğunlaşan öğretmenin cezadan vazgeçme olasılığı artacaktır.

Ben dili kullanmak

Ana sınıfı–6.sınıf

"Ben dili kullanma" aslında bir çatışma çözme tekniği değildir. Bu teknik kişinin diğerlerini suçlamadan, savunmacı olmadan bir olaya ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini netleştirmesini sağlar. Bu nedenle bir çatışma durumunda diğer çatışma çözme tekniklerini kullanmaya başlamadan önce ilk kullanılması gereken teknik bu olmalıdır. Bu öğretmenler için de geçerlidir. *"Ben dili" kullanımı için kalıp örnek aşağıdaki gibidir:*

Sen.....yapınca,
ben..........hissediyo*
*rum, çünkü .....**
(-hoşlanmıyorum, kızgın, kırgın, üzgün, hayal kırıklığına uğramış, mutlu oluyorum, hoşlanıyorum, seviniyorum v.s.-)

Örnek: Sınıfta öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı en tipik çatışma büyük olasılıkla ders sırasında sınıfta gezinerek arkadaşlarını lafa tutan öğrencilerle yaşadığı çatışmadır. Böyle bir durumda diyelim ki adı Ahmet olan bir öğrenci öğrenciler tahtadaki çözülmüş problemi defterlerine geçirirlerken sınıf içinde dolaşıyor ve arkadaşlarını konuşturuyor. Öğretmen çocuğa neden yerinden kalktığını soruyor. Öğrenci de silgi aradığını söylüyor. *"Ben dili" kullanarak öğretmen şu tepkiyi veriyor:*

—Ahmet ***sen*** ders sırasında böyle ortada dolaşınca ***ben*** çok rahatsız oluyorum; ***çünkü*** sen problemi defterine geçiremiyorsun ve geçirenlere de engel oluyorsun.

—Tamam, silgi buldum, şimdi yerime oturuyorum.

—Teşekkür ederim.

Oylaşım

Ana sınıfı–6.sınıf

Oylaşım sürecinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

☺ Öğretmen problemi suçlama kullanmadan, en basit haliyle kendi gerçekleriyle özetler, sonra bunu çatışma içinde olduğu çocuğa veya çocuklara anlatarak kendisini onaylamalarını ya da gerekiyorsa düzeltmelerini sağlar.

☺ Ne istediğini ve nedenini belirtir. Aynısını çocuğun da yapmasını ister.

☺ Nelerin oylaşım konusu edileceğini nelerin edilmeyeceğini açıkça ifade eder. Sınırlarını açıkça ortaya koyması önemlidir ve aynısını çocuğun da yapması gerekir. Çatışma çözüldüğünde ortaya çıkacak olumlu tabloyu da belirtilerek öğrencinin bu konuya dikkati çekilir.

☺ Her iki tarafı da memnun edecek bir çözüm arayışına başlanır.

Örnek: Üçüncü sınıftaki öğrenciler matematik dersinde problem çözerlerken Hasan Türkçe kitabının resimlerine bakıyor. Öğretmen Hasan'ın matematiğinin çok da iyi olmadığını biliyor ve soruyor: "Hasan problemi çözdün mü?" Hasan "Hayır" diye cevap veriyor. Öğretmen birkaç dakika sonra Hasan'ın hala diğer kitabı karıştırdığını görünce yanına gidiyor ve niye matematikle ilgilenmediğini soruyor. Hasan "Ben matematiği sevmiyorum, sıkılıyorum onun için de problem çözmeyeceğim." diye cevap veriyor. Öğretmen "Biliyorsun bugün öğleden sonra beden eğitimi var. O dersi seviyorsun değil mi?" sorusuna evet cevabı alıyor. Bunun üzerine eğer problemi çözmezse beden eğitimine katılamayacağını söylüyor. Böylece oylaşımın sınırlarını çizmiş oluyor. Bu sınırlar içinde soruna bir çözüm aranması gerekiyor. Öğretmen "Şu anda çözmek istemiyorsan belki teneffüste bunu yaparsın." diyor. Hasan teneffüsü kaçırmak istemediğini belirtiyor. "Şu halde öğlen arasında yemek sırasında yaparsın" diyen öğretmen Hasanın da bu çözümü onaylamasıyla sorunu çözmüş oluyor.

Davranış anlaşması

Ana sınıfı–6.sınıf

Bazen bir çocuk bir kuralı veya bir sonucu kabul etmek istemez. Kuralı sürekli bozar ve sınıfın düzenini de alt üst eder. Bu durum öğretmenin kendisini öğrencilerle çatışma halinde hissetmesine yol açacaktır. Bu tür durumlarda davranış anlaşması tekniğine başvurulabilir. Bu süreç şu şekilde işlemelidir:

√ Öğretmen öğrenciyle yüz yüze görüşür, problemi gördüğü gibi açıklar ve sınırlarını netleştirir. Daha sonra öğrencinin kurala neden uymadığını anlatmasını ister ve açıklamasını dinler.

√ Öğrencinin duygularını anladığını ifade eder ve kurala uymak için neye ihtiyacı olduğunu sorar.

√ Öğretmenin koyduğu sınırlar içinde uzlaşma önerileri getirilir ve öğrencinin de öneride bulunması sağlanır. Bu süreçte ben dili kullanmaya özen gösterilir.

√ İki tarafı da memnun eden bir anlaşmaya ulaşınca bu yazılır ve beraberce imzalanır. Bu belgede iki tarafın da ne yapıp yapmayacağı açık biçimde yazılmış olmalıdır.

√ Eğer bir anlaşmaya ulaşılamadı ise çözüm ertelenir. Örneğin ertesi gün yeniden konuşmak üzere görüşme sonlandırılır veya karşıdakine bir arabulucu isteyip istemediğini sorulur.

Örnek: Bir ikinci sınıf öğretmeninin çok net bir sınıf kuralı var: "Hiç kimse arkadaşına şaka bile olsa vurmayacak.". Ancak Selen arkadaşı Eda'ya vurmuş. Bunun üzerine öğretmen kuralı hatırlatıyor ve Selen'e neden böyle davrandığını soruyor. Selen Eda'ya ödevini kendisine göstermediği için kızdığını ve bu gerekçeyle böyle davrandığını söylüyor. Öğretmen Selen'le Eda'nın arkadaş olduklarını ve Selen'in Eda ile dargın olmak istemediğini anlıyor. Sonuçta şöyle bir anlaşma imzalıyorlar:

> Anlaşma:
> Selen Eda ile birlikte bir ödev hazırlayacak. Bu süre içinde Selen Eda'ya hiç kötü davranmayacak. Buna karşılık Öğretmenleri Eda ile konuşarak onun Selen'e bir şans daha tanıması için ikna edecek.
>
> İmza: Öğretmen
> İmza: Selen

Problem Çözme Tekniği

Ana sınıfı - 6.sınıf

Bu teknik eğlenceli ve etkin bir çatışma çözme yöntemidir. Ancak ilkin çatışmanın tipi değerlendirilmelidir. Değerlerle ilgili kimi çatışmalarda teknik uygun olmayabilir.

Değişik kaynaklarda problem çözme teknikleri aşamalı olarak verilir ve bu aşamalar bazen çok sayıdadır. Oysa bunlar kısaca üç aşamada toplanabilir:

❶ ***Problemi tanımlama:*** Burada problem insanlardan bağımsız olarak tanımlanmaya çalışılır. Bu çözüm yollarını da içinde barındıran bir tanım olmalıdır.

❷***Çözüm üretme:*** Bu aşamada olabildiğince çok çözüm yolları üretilir. Herkes saçma bile olsa aklına gelen tüm çözüm yollarını dile getirir.

❸***Çözümlerden birini seçme ve davranışa dönüştürme:*** Bir çözüm yolu seçilir veya birden fazla çözüm yolu birleştirilerek yeni bir yol elde edilir. Bu aşama çok önemlidir; çünkü kağıt üzerinde çok güzel görünen bir çözüm davranışa dönüştürülmezse hiçbir anlamı olmaz.

Örnek: Sıralar küme oturma düzenine getirilince öğrenciler kendi aralarında çok fazla konuşmaya başladıkları için öğretmen sıraları gene eski durumuna getirmiş. Ama öğrenciler sıraların küme düzenine göre yerleştirilmesini istiyorlar.

Problemin tanımı:

Öğretmen küme düzeninde çok konuştuklarını bunun da kendisini sinirlendirdiğini ve üzdüğünü; çünkü derse yeterince zaman ayıramadığını söylüyor.

Çözüm üretme:

Parmak kaldırıp söz alarak herkes aklına gelen çözüm yollarını söylüyor, öğretmen de bunları tahtaya yazıyor. Sınıftan gelen fikirler şu şekilde sıralanıyor:

√ Konuşanlar cezalandırılsın.

√ Köşede beş dakika ayakta dursun.

√ O gün akşama kadar bir daha konuşmasın.

√ Kumbaraya bir lira atsın.

√ Bir deftere her konuşma için bir nokta konsun, beş noktası olan beden eğitimine katılmasın.

√ Konuşanlara ceza fişi verilsin

√ Derste herkes fısıltıyla konuşsun.

√ Sadece konuşmayanlar kümelerde otursun.

√ Derste yanındakine bir şey söylemek isteyen herkes birbirine not yazsın.

√ Sıralarda öğrencilerin arasına karton konsun.

Öneriler sona erince öğretmen ve sınıf bunları tek tek tartışmaya koyuluyor. İşlemeyeceğine karar verilen öneriler tahtadan siliniyor. Sonuçta birkaç önerinin birleştirilmesi biçiminde bir çözümde anlaşılıyor ve grupta bir çocuk bile konuşsa gruba ceza fişi kesilmesine karar veriliyor. Üç fişi olan grup o gün küme düzeninde oturamayacaktır. Öğretmen bu kuralı her gün hatırlatma hakkına sahiptir.

Sınıf Toplantıları

Ana sınıfı–6.sınıf

Sınıf toplantıları pek çok nedenle gerçekleştirilmektedir. Bu teknik çatışma çözme amacıyla da etkin bir şekilde kullanılabilir. *Bu konuda dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:*

* Çatışma çözme amacıyla kullanılmadan önce öğrencilerin sınıf toplantılarına alışık olmaları gerekmektedir. Sınıf toplantılarının kuralları vardır ve okul öncesi çocukları bile sırası gelince konuşmayı, diğerinin sözünü kesmemeyi, birisi konuşurken gülmemeyi öğrenebilir. Ancak en önemlisi çocuğun kendini güvende hissetmesidir.

* Sınıf toplantılarına öğretmen çocuklardan beklediği koşullara uyarak katılmalıdır. Onun da sadece bir oyu vardır ve o da sırası gelince konuşur.

* Sınıf toplantıları çatışma çözme amacıyla iki biçimde kullanılabilinir. Birincisi "Bunu neden yapıyoruz?" toplantılarıdır. Öğretmen-öğrenci çatışmalarının çoğu öğrencilerin kurallara uymaması nedeniyle çıkar. Ancak kuralın gerekçesini öğretmen çoğu zaman çocuklara anlatmamıştır. Bu amaçla düzenlenen bir toplantı birçok potansiyel çatışmanın da önüne geçebilir.

İkinci toplantı biçimi ise "Bu durum için ne yapabiliriz?" toplantılarıdır ki bunlar o anda var olan bir çatışma ile ilgilidir.

* Her iki tür toplantıda da katılımcılar duygu ve düşüncelerini söylemeleri için cesaretlendirilirler. Kişilikler hedef alınmadan sadece problem üzerine yoğunlaşılır ve etkin dinleme teknikleri kullanılır.

* Toplantının ağırlaşmasına izin verilmeden canlılık korunmalıdır. Toplantı mutlaka olumlu bir mesajla sonlandırılmalı, o anda olumlu bir sonuç elde edilememişse bile bir diğer toplantıda olumlu sonuçlar elde etme kararı vurgulanmalıdır.

Örnek:

Altıncı sınıf edebiyat öğretmeni girdiği sınıfta öğrencilerinde dersle ilgili hiçbir coşku göremiyor ve buna üzülüyor. Bu duygularını paylaşmak üzere bir sınıf toplantısı düzenliyor ve şunları dile getiriyor:

—Dersi *iyi anlatmak ve geliştirmek için elimden geleni yapıyorum ancak bunun bir işe yaramadığını görüyorum. Ders ne sizin için, ne de benim için eğlenceli geçiyor. Bu sorunun üstesinden nasıl geleceğimizi bilmiyorum. Şu halde şöyle açık uçlu bir soru soralım: Okul nasıl hoş bir yer haline gelir?*

Öğrencilerden gelen tepkiler ve öğretmenin verdiği karşılıklar aşağıdaki gibi oluyor:

√ "Çok fazla eski parçalar okuyoruz. Spordan, yarış arabalarından söz eden parçaları neden okumayalım."

√ "Hoşlandığımız şeyleri okumalıyız."

√ "İstediğimiz ödevi hazırlayıp not alalım."

Öğretmen: "O zaman sizdeki ilerlemeyi nasıl değerlendiririm?"

√ "Bize test verip değerlendirme yapın."

Öğretmen: "Şu halde diyebiliriz ki ders için de ve dersi işleme biçimi için de olumsuz duygular taşıyorsunuz. Niçin?"

√ "Bilmiyoruz. Yaptığımız şeyler bize sıkıcı geliyor.

Öğretmen: "Önerim şu: İki hafta olağan programımızla dersi işlemeye devam edeceğim. Ancak bu sırada küçük bir grupla yaratıcı ve yeni öğretim teknikleri üzerinde çalışacağım. Kim benimle çalışmak ister? Bu arada siz de daha olumlu duygular geliştirme çabası göstereceğinize söz verin. Yakında yine toplanacağız."

Davranışı İyileştirme

3-6.sınıflar

Bu teknik değiştirilmesi istenen bir davranışa çocuğun dikkatinin çekilmesini sağlar. Bu bir çatışma çözme tekniği değildir. Ama çatışmaların çözümüne yardım eder. Bazen bir davranış nedeniyle insanlar diğerleriyle sık sık çatışma yaşar. Davranışın değiştirilmesi çatışmaların ortaya çıkmasını da engelleyecektir. Bu amaçla izlenecek sıra şu şekilde olmalıdır:

√ Çocukla konuşulur, problem yarattığı düşünülen davranıştan söz edilir ve bu davranışı değiştirmek isteyip istemediği sorulur.

√ Cevap olumlu olursa davranışla ilgili bir belge doldurması istenir. Belgede davranışın tanımı, nedenleri, kendisine neler getirdiği/kaybettirdiği, ne yönde değişmesi gerektiği, değişmiş haliyle nasıl olacağı yazılır. Sadece bu davranış bile çocuğun davranış üzerinde ilk kez bu kadar uzun düşünmesini sağlayacaktır.

√ Rol oynama tekniğiyle de davranış eski ve olması beklenen haliyle canlandırılabilir.

ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ ÇATIŞMALARI ORTADAN KALDIRMAYA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Öğrenciler arasında sürekli olarak çoğu zaman yetişkinlere çok anlamsız gelen küçük nedenlerle tartışmalar çıkar. Aşağıda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesine yardımcı olabilecek kimi etkinlik örnekleri verilmiştir.

Kavgayı ayırmak

Ana sınıfı–12.sınıf

Genel olarak her nerede kavga varsa, taraflar kaç yaşında olursa olsun, önce ayırmak, sonra sakinleştirmek, sonra çatışmayı çözmek gerekir. Ancak kavga ayırmak her zaman kolay değildir. Bu işe kalkışmadan önce bunu yapabileceğinizden emin olmanız gerekir, çünkü kavgaya katılanlar sizden güçlü olabilirler veya kontrolü iyice kaybetmiş olabilirler. Ayıramadığınız gibi incinebilirsiniz de... Kavga ayırmaya çalışırken yaralanan hatta yaşamını yitirenler sık sık duyulmuştur. Öte yanda müdahale etmezseniz ve taraflardan biri zarar görürse kendinizi kötü hissedersiniz. Kavga fiziksel ve duygusal enerjinin yoğunlaşması ile gerçekleşir. Bu nedenle kavga edenlerin yoğunlaşmalarını bozacak biçimde ilgilerini başka yöne çekmek kavgayı en azından duraklatmaya yarayabilir. Örneğin öğrencilere:

— İki ayrı köşeye gitmeleri söylenebilir,

— İçlerinden 10'a kadar saymaları söylenebilir,

— Bir iki dakikalığına oturmalarını istenebilir.

— Derin derin nefes almalarını istenebilir. Ancak bunların hiçbiri çatışmayı çözmez, sadece erteler. Gene de yoğun olumsuz duygular bir süreliğine uzaklaştırılmıştır ve artık çatışmaya odaklanmak mümkün olabilir (Kreidler, 1984).

Arabuluculuk 1

Ana sınıfı–6. sınıf

Çocuklar arasındaki çatışmalar için uygulanabilecek en iyi taktiklerden birisi arabuluculuktur. İnsanlar problemlerini sakin, tarafsız bir üçüncü kişinin varlığında tartışmaktan hoşlanırlar. Tarafsızlık bu süreçte anahtar kelimedir. Arabuluculuk zaman alan bir taktiktir. Bu nedenle ancak yeterli zaman varsa arabuluculuk sürecine karar verilmelidir. Çatışma ortaya çıktığında:

1. Yazı tura atma gibi bir yöntemle kimin ilk önce söze başlayacağı belirlenir.

2. Her çocuğa sözü kesilmeden olayı kendisine göründüğü gibi anlatması söylenir.

3. Daha sonra aynı sırayla olası çözümler üretmeleri söylenir.

4. Bunların değerlendirilmesi sırasında işe yaramayacağı düşünülen çözümler elenir, üzerinde anlaşılan bir tanesine karar verilir.

5. Bu süreç ilkin örnek vakalar aracılığıyla canlandırılır.

Arabuluculuk 2

2-6.Sınıf

1. Tahtaya "arabulucu" ve "arabuluculuk kelimeleri yazılır ve öğrencilere bunun anlamını bilip bilmedikleri sorulur.

2. Sonra arabulucunun insanlar arasındaki problemleri çözen biri olduğu anlatılır. Arabulucunun neyin doğru, neyin yanlış olduğunu söyleyen kişi olmadığı, sadece tarafların en iyi çözümü bulmalarına yardım ettiği belirtilir.

3. Arabulucu olmanın kuralları aşağıdaki gibi tahtaya yazılır:

- Tarafsız olmak.
- Herkese sırayla konuşma şansı vermek.
- Herkesi mutlu edecek çözüm yolları düşünmek

4. Bu açıklamalardan sonra öğrencilere arabuluculuk yapmak istedikleri bir durum hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur?

5. Problemin anlatılması istenir.

6. Tarafların ihtiyaçlarının netleştirilmesi istenir?

7. Çözüm önerileri alınır.

Öğrencilerin arabuluculuk tekniğini iyi öğrenebilmeleri için rol oynama yöntemi çok yararlı olacaktır. Çeşitli konular vererek bunu canlandırmaları sağlanabilir.

Örnek: Beşinci sınıf öğrencisi Seda sınıf arkadaşı Hande'nin parasını aldığını söylüyor. Hande ise almadığını belirtiyor. Öğretmen onları yanına çağırarak sırayla konuşacaklarını söylüyor. Önce Seda söze başlıyor ve Hande önünden geçene dek parasının masanın üzerinde olduğunu, ancak sonra kaybolduğunu söylüyor. Hande ise parayı almadığında ısrar ediyor. Seda'nın masasının yanından geçerken masaya çarptığını, bu sırada bazı kağıtların yere düştüğünü ve onların toplanmasına yardım ettiğini belirtiyor. Sonunda masanın bir kez daha aranmasına karar veriliyor. Para masanın altında bulunuyor. Bunun üzerine yeni öneriler alınıyor ve bunlar içinden seçilen öneriye göre de Seda sınıfın önünde Hande'den özür diliyor (Kreidler, 1984).

Etkin Dinleme

Ana sınıfı–6. sınıf

Etkin dinleme kişinin söylediğini aynen geriye yansıtmayı içerir. Bu tek başına bir çatışma çözme yöntemi değildir. Ayrıca iletişimi yavaşlatıyor gibi görünür. Ancak bireyin, karşısındaki kişinin durumu nasıl algıladığını anlamasına yardım eder. Sadece bu nedenle bile çatışma çözülebilir.

Örnek: Birlikte bir ödev hazırlamak durumunda olan beşinci sınıf öğrencileri Kaya ile Oya arasında çatışma yaşanıyor. Öğretmen de arabuluculuk yapıyor. İlk kez Oya söz alıyor.

— Oya: "Her şeyi ben yapıyorum, o hiçbir şey yapmıyor."

— Öğretmen:" Ödevle ilgili her şeyi senin yaptığını, Kaya'nın hiç katkıda bulunmadığını söylüyorsun."

— Oya: "Evet. Ben çalışırken o hep ilgisiz şeylerle uğraşıyor."

— Oya: "Evet"

— Kaya: "Ben konumuzla ilgili fikir bulmak için başka kitaplara bakıyorum, fakat Oya beni hiç dinlemiyor."

— Öğretmen: "Oya'nın senin fikirlerini paylaşmana izin vermediğini söylüyorsun."

— Kaya: "Evet, ben O'ndan farklı çalışıyorum."

— Öğretmen: "Problemi görebiliyorum. Oya çabuk çalışmak istiyor, Kaya ise daha çok araştırarak ve tartışarak çalışmak istiyor. Şimdi çözüm için öneriler getirebilirsiniz." (Kreidler, 1984).

Yatıştırma

Ana sınıfı–6. sınıf

Bu da bir çatışma çözme yöntemi değildir. Ancak çatışmayla uğraşma için hiç vaktiniz veya enerjiniz yoksa veya çatışma konusu sizin için çok önemsizse çatışmayı yatıştırmaya çalışabilirsiniz. Örneğin; önemli bir randevuya yetişmek için koştururken çarpıştığınız birisinden özür dileyerek koşmayı sürdürürsünüz. Gerçi bazen sizin için önemsiz olan karşınızdaki için önemli olabilir ve çatışmadan kaçamazsınız. Sınıfta da öğretmen bazen uygun koşullarda bu yöntemi uygulayabilir.

Örnek: Sıra arkadaşının kolunun yazarken bazen kendisine dokunduğunu söyleyen bir öğrenciye öğretmen bunun kendisi için önemli olup olmadığını sorar. Eğer cevap "Hayır" ise çocuğa bunun önemli olmadığını söyleyerek çatışmayı yatıştırır (Kreidler, 1984).

Öykü Anlatma

Ana sınıfı–3. sınıf

Öykü anlatma tekniğini çocuklar severler, çünkü kendilerini çatışma ortamından uzaklaşmış ve daha rahat hissederler. Özellikle grup içinde çözülen çatışmalarda, çatışma yaşayan kişiyi deşifre etmediği için çok yararlı bir tekniktir. Şu aşamalarla gerçekleşir:

1. Çatışma öykü formunda anlatılır. Çatışma taraflarının isimler değiştirilir. "Bir zamanlar ..... biri varmış.

2. Öykü çatışma noktasına gelince durulur ve sınıfa bu çatışmayı çözmek için neler yapılabileceği sorulur. Önerilen çözümler öykünün sonuna uyarlanır.

3. Çatışmanın gerçek taraflarına bu çözümün ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamayacağı sorulur.

4. Uygun bulunan çözümün ileride karşılarına çıkacak bu tür çatışmalarda kullanılabileceği tüm öğrencilere söylenir.

Örnek:

— Öğretmen: "Bir zamanlar aynı kitabı isteyen iki çocuk varmış. Kitabı kimin okuyacağı konusunda bir türlü anlaşamamışlar. Sizce ne yapsınlar?"

— Öğrenci: "Sırayla okusunlar."

— Öğretmen: "Hayır, istemiyorlar. İkisi de kitabı o anda okumak istiyor."

— Öğrenci: "Kimin alacağını öğretmen söylesin."

— Öğretmen: "Öğretmenin de işi var."

— Öğrenci: "Öğretmenden bir kitap daha istesinler. Sonra da yazı tura atsınlar veya kura çeksinler. Kazanan o kitabı ilk önce okusun, o sırada diğer çocuk öbür kitabı okusun. Daha sonra kitapları değişsinler." (Kreidler, 1984).

Zaman vermek

Ana sınıfı–6. sınıf

Bu teknik, çatışmalarını çözmek için yetişkinlere bağımlı olan çocukların kendi kendilerine çözüm bulma şanslarını artırır. Şöyle uygulanabilir:

- Öğrenciler bir çatışma getirdiğinde öğretmen onları bir odaya götürüp beş dakika kadar yalnız bırakır ve bir çözüm bulmalarını ister.

• Beş dakika sonra yanlarına giderek bir çözüm bulup bulmadıklarını sorar. Eğer bulmuşlarsa onları ödüllendirir.

• Eğer bulmamışlarsa ilk kez dinliyormuş gibi çatışmayı yeni baştan dinler (Kreidler, 1984).

Hayvanlar

1-5.sınıf

Öğrencilere çatışma durumunda gereçekleştirilen bazı davranışların bazı hayvanların davranışına benzediği söylenir (Johnson & Johnson, 1995). Bu ilgilerini çekecektir:

• Küsmek ve uzaklaşmak ..... kaplumbağa

• Kavga etmek ..... köpek balığı

• Sakinleştirmeye, yatıştırmaya çalışmak ..... ayıcık

• Uzlaşma ..... baykuş

• Oylaşma ..... tilki

Etkinlik sırasında hayvanlarla ilgili resimler gösterilir, bu benzerliklerin nedenleri anlatılır ve en akıllı havanın tilki olduğu vurgulanır.

Kavga Formları

2-6. sınıf

Kavga formları çatışmanın içindeki çocuklara çatışmalarını analiz etme şansı verir. Şu aşamaları içerir:

1. Kavga eden çocuklar sakinleştirildikten sonra kavganın ne kadar kötü bir şey olduğu anlatılır ve aşağıda bir örneği görülen kavga formları verilerek doldurmaları istenir.

2. Daha sonra bu formlar iki tarafa da yüksek sesle okunur ve konu üzerinde tartışılır veya öğrencilerin formları değiştirmesi ve düşüncelerini kağıdın üzerine yazması istenir.

3. Öğrenci bu formu hazırlarken en azından sakinleşir ve çatışma hakkında serinkanlı ve derinlemesine düşünmeye başlayabilir (Kreidler, 1984).

Kavga Formu

Adı:

Kiminle kavga ettiniz? .....

Kavga konusu neydi? .....

.....

.....

Kavgayı neden başlattınız? En az iki neden belirtiniz .....

.....

.....

Diğer kişi sizinle neden kavga etti? .....

.....

.....

Kavga problemi çözdü mü? .....

Bu çatışmanın tekrarlanması durumunda yapmanız gereken üç şeyi yazınız.

1.....

2.....

3.....

Kavga ettiğiniz kişiye söylemek istediğiniz bir şey var mı? .....

.....

Dürüst Kavga Yöntemi

2–6. Sınıf

Bu yöntem çocukların çatışmalarını çözmek için bir çerçeve sunar. Bu yöntemde çatışma durumunda olan taraflar için ortaya konan kurallar şunlardır:

1. Gerçekleri olabildiğince sakin olarak anlatın. Geçmiş ve gelecekten değil, sadece o andaki durumdan söz edin.

2. Nasıl hissettiğinizi açıklayın. Diğer kişiye olumsuz yüklemeler yapmadan, sadece kendi duygularınızdan bahsedin.

3. Durumu çözmek için neler yapabileceğinizi düşünün. Herkesi memnun edecek çözüm yolları arayın.

Bu taktiğin geliştirilebilmesi için bir miktar pratik yapmaya ihtiyaç vardır. Bu da rol oynama tekniği ile gerçekleştirilebilir. Bu tekniği öğrenen çocuklar çatışma yaşadığında artık kolayca arabulucuya gönderilebilirler.

Örnek: Selin ve Müge arasında yaşanan bir çatışma örneği aşağıdaki gibidir:

— Öğretmen: "Önce gerçekleri anlatın."

— Birinci Öğrenci: "Selin benim kalemimi kırdı. Oysa ben herkese kalemime dokunmamalarını söylemiştim."

— Öğretmen: "Selin kalemi kırdın mı?"

— İkinci Öğrenci: "Evet, ama isteyerek olmadı, kazara oldu. O da benim bir eşyamı kıracağını söyledi."

— Öğretmen: "Müge neler hissediyorsun?"

— Müge: "Ondan nefret ediyorum. Bu kalemi amcam hediye etmişti."

— Öğretmen: "Selin sen neler hissediyorsun."

— Selin: "Ben de ona kızgınım, biraz da üzgünüm."

— Öğretmen: "Müge'nin kendini iyi hissetmesi için neler yapılabilir."

— Müge: "Selin özür dileyebilir."

— Selin: "Tamam dileyeceğim, çünkü hataliydim. Ama o da benim bir şeyimi kırmasın."

— Müge: "Tamam. O da bir daha benim kalemlerime elini sürmesin." (Kreidler, 1984).

Rol Oynama

3-6. sınıflar için

Rol oynama öğrencilerin davranışları hakkında yeni bir anlayış kazanabilmeleri için çatışma koşullarının canlandırılmasını içerir. *Rol oynamanın kuralları şöyle sıralanabilir:*

1- Çatışma ortamı yer ve zaman vererek açıkça tanımlanır. Oynanacak roller de iyice tanımlanır ve çatışma içindeki öğrencilere, rolleri kendileri mi oynamak isterler, yoksa gönüllü olacak diğer öğrencilerin mi oynamalarını isterler diye sorulur.

2- Eğer çatışmanın tarafları oyuncu olmak istemiyorlarsa çatışmanın tamamen dışındaki öğrencileri oyuncu olarak almaya dikkat etmek gerekmektedir.

3- Oyun tam çatışma noktasında dondurulmalı ve izleyicilere bu problemi çözmek için önerileri sorulmalıdır. Daha sonra oyuncular bu önerileri canlandırırlar. Öneriler çoksa içlerinden birkaç tane seçilerek canlandırma yapılabilir.

4- Her oyunun sonuçları izleyicilerle tartışılmalıdır: "Çatışma nasıl önlenebilirdi? Çatışma durumundaki kişiler neler hissediyorlar? Her iki tarafı da memnun edecek en iyi çözüm hangisidir?"

Bu yöntemi kullanmaya karar verdiğinde öğretmenler ilkin öğrencileri ile kimi hayali konular üzerinde alıştırma yaparak onları eğitebilirler. İlk başta gerçek olmayan çatışma konuları onlar için daha az tedirgin edici olacaktır. Çocukların hepsi rol oynamaya katılmak istemeyebilirler. Bu nedenle rol dağılımını dengeli yapma konusunda duyarlı olunmalıdır.

Hatırlatılması gereken bir başka nokta da bu tekniğin bireysel çatışmalarda olduğu kadar grup çatışmalarında da kullanılabileceğidir. Ancak; bu tekniğin küçük çocuklarda kullanıl-

masının doğru olmadığı unutulmamalıdır. Bunun nedeni küçük çocukların kendilerini oynadıkları rolden ayırmakta güçlük çekmeleridir (Kreidler, 1984).

Rol Değişimi

3–6. sınıflar için

Bu teknik, çatışmaları çözmek için etkili bir yol olabilir. Rol değişiminde şu aşamalar izlenmelidir:

- Rol oynamada olduğu gibi roller tanımlanır ancak bu kez çatışmanın gerçek kahramanlarının rol alması sağlanır.
- Rol oynama başladıktan bir süre sonra oyun dondurulur ve kahramanların rolleri değiştirmeleri beklenir. Böylece çatışma yaşayanlar kendilerine karşı oynamaya başlarlar.
- Taraflar birbirlerinin bakış açısını almaya başladıktan sonra oyun durdurulur ve konu üzerinde tartışılır (Kreidler, 1984).

Problem kuklaları

Ana sınıfı-2.sınıf

Kuklalar rol oynama tekniğindeki oyuncular yerine geçer. Bu teknik özellikle küçük çocuklar için uygundur. Küçük çocuklar herhangi bir tehdit hissetmeden, oyun oynadıklarını düşünerek kendi davranışları hakkında konuşma fırsatı bulurlar. Bu teknik için yapılması gerekenler şunlardır:

1- Çeşitli kuklalar hazırlanır ve hazır bulundurulur.

2- Bir çatışma olması durumunda uygun kuklalar seçilir ve rol oynama başlatılır. Kuklaları öğretmenin kullanması gerekecektir, çünkü öğrenciler bunları kullanmayı bilemezler.

3- Kuklalara çatışmada yer alan tarafların gerçek isimleri verilebilir. Çocuklar buna aldırmayacağı gibi sıklıkla hoşlanırlar da.

4- Çatışma canlandırılırken oyun durdurulur ve çözüm önerileri konuşulur.

5- Öneriler de kuklalar aracılığı ile canlandırılır. Öneri çok saçma bile olsa en azından birkaç tanesi canlandırılmalıdır. Böylece öğrenciler davranışlarının sonuçlarını görme şansına sahip olurlar.

6- Uygun bir çözüm canlandırıldığında taraflara bu çözümün onları tatmin edip etmediği sorulur. Olumlu cevap alınınca uygulamaya son verilir (Kreidler, 1984).

Üç Aşama Tekniği

4–6.sınıf

Bu teknik özellikle uzayan çatışmalarda etkili olabilir. Üç aşamada uygulanır:

1. Kırgınlık: Çatışmada yer alanlar karşı tarafa neden kırıldığını açıkça anlatır.

2. Rica: Taraflar sorunun çözümü için diğer taraftan neler beklediğini anlatır.

3. Sonuçlandırma: Taraflar hangi isteklerin yerine getirilebileceğine ilişkin bir konuşma yapar ve tatmin edici bir sona ulaşırlar (Stanford, 1977'den aktaran Kreidler, 1984).

Çatışmayı Tanımlama Haritası

3–6.sınıflar

İlkin çocuklara haritanın neden faydalı bir şey olduğu anlatılır:

- Gitmek istediğimiz yere nasıl gidileceğini gösterir.
- Yerlerin birbirleriyle ilişkisini gösterir
- Engelleri gösterir
- En kısa ve kolay yolu gösterir
- Zorlukları gösterir
- Seçenekleri gösterir

Tahtaya bir daire çizilir veya çocuklar ellerindeki dosya kağıdına bir daire çizer ve içine "*ÇATIŞMA*" yazılır. Daha sonra

çocuklara "*Çatışma nedir?*" diye sorulur. Verilen örnekler bir çizgi ile bu yazıya bağlanarak yazılır, daha sonra bu çatışmalara ilişkin ihtiyaçlar, korkular ve verilen tepkiler eklenir. Böylece öğrenciler çatışmanın ne anlama geldiğini, kimlerle yaşandığını, çatışma durumunda nasıl davrandıklarını görme şansına sahip olurlar.

Harita oluşturulurken çatışmaların:

- Arkadaşlar arasında
- Aile içinde
- Kişinin kendi içinde
- Ülkeler arasında
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında yaşanabildiğini öğrenirler.

Aynı haritada:

- Çatışmaya neden olan şeyler,
- Çatışmayı daha kötü yapan şeyler,
- Çatışmayı daha iyi yapan şeyler kaydedilir ve öğrenilir (Kreidler, 1984).

Çatışma Haritası

5–11.sınıflar

Çatışma kaç kişiyi ilgilendirirse ilgilendirsin bir harita oluturulabilir. Konuyu, ilgi ve ihtiyaçları netleştirmek için bunlar yansız ifadelerle kaydedilir ve sonra üzerinde konuşulur. Çatışma haritası aşağıdaki gibi olabilir (Conflict Resolution Network, 2007):

KONU:	.....
Kim:.....	Kim:.....
İhtiyaçlar:.....	İhtiyaçlar:.....
.....	.....
.....	.....
İlgiler:.....	İlgiler:.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
Kim:.....	Kim: .....
İhtiyaçlar:.....	İhtiyaçlar:.....
.....	.....
.....	.....
İlgiler:.....	İlgiler:.....
.....	.....
.....	.....

ÖĞRENCİLERE BARIŞÇI OLMAYI ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ

Olumlu çatışma çözme taktikleri mutlaka çatışma yaşandığı zaman gündeme gelmemelidir. Elbette çatışma daha ortaya çıkmadan bunları önleyecek becerilerin kazandırılması en etkili ve her açıdan en ekonomik yoldur. Bu tür etkinliklerle öğrenci-

ler barışçı olmayı ve barışı korumayı öğrenirler. Aşağıda verilen etkinlik örnekleri bu türden sayılabilir:

Çocuk Kitapları

3–6.sınıflar

Çocuk kitaplarındaki öykülerin çoğu bir çatışmaya dayandığı için, örnek oluşturma açısından çok iyi kaynak niteliği taşırlar. Bu amaçla:

√ Çocuklara bu tür öykü, roman veya masal kitabı okunmaya başlanabilir ve çatışma noktasında durulur.

√ Çatışmanın ne olduğu, kimleri ilgilendirdiği, olası çözüm yolları hakkında tartışılır.

√ Olay hem kahramanın hem de karşısındaki açısından anlatılır. Karşıdaki kişi/lerin çok olumsuz gösterilmemesi önemlidir. Etkinliğin bu kısmı empati becerilerini geliştirme açısından da önemlidir.

√ Eğer kitabın sonu kötü bitiyorsa çocuklardan yeni bir son yazmaları istenebilir (Kreidler, 1984).

Birlikte öğrenme

Ana sınıfı–6.sınıf

Birlikte öğrenme sadece çatışma çözmek ve ilişkileri geliştirmek için yararlı bir yöntem değildir . İşbirliğinin egemen olduğu bir ortamda eğitim alan öğrenciler bireysel ve rekabetçi bir ortamda bulunan öğrencilerden daha başarılı olacaklardır. Ancak öğrenciler yaşamlarının her anında işbirliği içinde olmak zorunda olmadıklarını bilmelidir. İlkin öğrencilere birlikte öğrenmenin ne olduğu anlatılır. Birlikte öğrenmede amaç ortaktır ve öğrenciler hep birlikte aynı amaca ulaşmaya çalışmalıdır. Bu durum aile ve meslek yaşamında da pek çok alanda karşılarına çıkacak bir gerçektir. Gruptaki her öğrenci diğeriyle olumlu ilişkiler kurmak, düşüncelerini paylaşmak, görev bölümü yapmak, risk alırken birbirine destek olmak durumundadır. Her öğ-

renci diğeri için destek, kaynak ve pekiştirme anlamına gelir. Ancak öğrencilerin birlikte öğrenmeleri birlikte değerlendirilecekleri anlamına gelmez. Bu nedenle birilikte öğrenen öğrenciler gene bireysel sınav alırlar; öğrenmek her öğrencinin bireysel sorumluluğudur. Bu tekniği öğrenmeleri için öğrencilere sık sık birlikte yapacakları ödevler, gözlemler, tartışmalar verilmelidir. *Bu etkinlikler yapıldıktan sonra şu soruların sorulması ve cevapların tartışılması çatışma çözme becerilerini pekiştirecektir:*

- √ Bu etkinlikten neler öğrendiniz?
- √ Fikirlerinizi nasıl paylaştınız?
- √ Aranızda ne tür problem oldu?
- √ Bunları nasıl çözdünüz?
- √ Grup çalışmasından hoşlandınız mı?

Tarihi İşbirliği 1

3-6.Sınıflar

Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra her birine tarihi bir dönem ve yer verilir. Örneğin; Mısır uygarlığı, Romalılar, Cenevizliler gibi... Daha sonra gruplara bu dönemde yaşamış önemli birisinin işbirliği içeren davranışlarını rapor etmeleri istenir. Bunlar yazılı veya sözel olarak sunulabilir.

Tarihi İşbirliği 2

3- 6. sınıflar

Sınıf küçük gruplara ayrıldıktan sonra bu kez tüm gruplara aynı konu verilir ve hazırlanmaları istenir.

❶ Bu aşamada gruplar ikişer ikişer bir araya getirilerek notlarını paylaşmaları söylenir.

❷ İkili gruplar bu kez çalışmalarını birleştirerek tek bir rapor hazırlarlar.

❸ Sınıf düzeyi artıkça, bir araya getirilerek ortak rapor hazırlaması istenen grup sayısı da artırılabilir.

Bir Sırrı Bulmak

1–6.Sınıflar

Bu etkinlik de işbirliğine, işbirliği de çatışma çözmeye yöneliktir. Çocuklar küçük gruplara ayrılır. Her gruba ayrı bir konu verilerek çözmeleri istenir. Örneğin "Ben kimim ve hangi kitapta yer alıyorum?" sorusu sorulur ve bunu cevaplayabilmeleri için "Evimiz bir ormana yakındır. Büyükannemin evi de ormana yakındır" gibi kimi ipuçları verilir. Benzer biçimde "Bu ülke hangisidir?", "Bu tarihi olay hangisidir?" gibi sorular sorularak grupların ortak çalışmaları istenir. Daha sonra cevapları alınır ve çalışma süreci hakkında tartışılır.

Farklılıkların değeri

1–5. Sınıflar

Öğrencilere bir ev yapmaya başladıklarını hayal etmelerini söylenir. Kimlerle çalışmaları gerektiğini sorulur. Birlikte bir şey ortaya çıkarabilmek için çok eşitli nitelikte kişiye ihtiyaç olduğu vurgulanır. Bu örnekler yeri geldikçe çoğaltılır.

Hediye paketi 1

1–5. Sınıflar

Öğretmen içi boş bir kutuyu şık bir hediye paketi haline getirir. Sınıftaki öğrencilere sırasıyla "Bu hediye senin olsaydı içinde ne olmasını isterdin?" diye sorulur. Daha sonra öğrencilerin verdiği cevaplardaki çeşitliliğe dikkat çekerek ihtiyaçların farklılığı ve bunlara saygı duyma gereği üzerinde durur (Kreidler, 1984).

Hediye paketi 2

1–5. Sınıflar

Öğretmen güzel bir eşyayı buruşuk bir kağıtla paket haline getirir. Öte yandan kırık bir oyuncağı da çok güzel biçimde paketler. Daha sonra öğrencilere "Bu hediye paketlerinden hangisini istersini?" diye sorar. Güzel paketi seçmeleri üzerine iki

paket de açılır ve hiçbir şeyin ilk bakışta göründüğü gibi olmadığı anlatılır. Önyargıların kötülüğü vurgulanır ve uzak kalmaları istenir (Kreidler, 1984).

Duyguları tanıma ve ifade etme

2–6.sınıf

Bu yansıtmalı etkinlikte öğrenciye duyguları tanımlayan aşağıdaki türde cümleler verilir ve tamamlamaları istenir:

Bu cümleleri tamamlayın

- Seni affediyorum şundan .....
- Affını istiyorum.....
- Kendimi affediyorum.....

Puan kaybetme

1–6.sınıf

Çatışmaların çözümünü güçleştiren istenmeyen davranışların bir listesi çıkarılarak, her davranış için bir puan belirlenir. Öğretmen bunlardan birine tanık olduğunda çocuğun adının karşısına kaybattiği puan yazılır. Dönemin sonunda en düşük puanı alanlara ödül verilir. Örnek verilirse:

İsim takma.....
Vurma.....
Küsme.....
Aşağılama.....
Tehdit etme.....
Alay etme.....

El sıkma oyunu

3-6.sınıf

Bu etkinlikte İki öğrenci iki dakika el sıkışır ve bu süre içinde kendilerine verilen küçük çatışma örneklerini çözmeye çalışır. Her olumlu çözüm puan olarak değerlendirilip en yüksek puan alanlar birinci ilan edilir.

Engelleyici kelimeler

3–8.sınıf

Öğrencilerden kendilerini mutsuz eden, engelleyen ve çatışma yaratan kelime veya ifadeleri beyin fırtınası yoluyla bulmaları istenir. Fakat, asla, yapamam, olmaz gibi... Sonra bunları olumluya çevirmeleri istenir ve bu ifadelerin daha iyi olduğu vurgulanır. Yapabilirim, olur, yeternce çabalarsam, büyük olasılıkla gibi...

Çatışma çözme aşamaları

4.-5. ve 6. sınıflar

Aşağıdaki aşamalar afiş halinde bastırılıp okulun çeşitli yerlerine aşılabilir veya broşür olarak dağıtılabilinir (Garrity ve diğ., 1996):

1. Kızgınsanız sakinleşin. Bunun için:

a) 10'a dek sayın

b) 10 derin nefes alın

c) Bir saat bekleyin

2. Problemi kendi açınızdan açıklayın. "Sen" ile başlayan cümleler yerine "ben" ile başlayan cümleler kurun. Örnek verirsek:

a) "Ben bir problemimiz olduğunu düşünüyorum, çünkü ....."

b) "Ben.....konuda sıkıldım."

c) "Ben kızgınım, çünkü....."

d) "Ben.....konusunda konuşmak istiyorum."

3. Karşınızdaki kişinin görüşünü sorun ve "etkin" biçimde dinleyin.

4. Herkesin kazanacağı bir durum için beyin fırtınası yapın.

5. Bir çözüm seçerek nasıl davranışa dönüştüreceğinizi konuşun.

6. Bulunan çözümü bir tokalaşmayla sağlamlaştırın.

Çatışmayı inişe geçirme

5. ve daha sonraki sınıflar

Aşağıdaki aşamalar çocuklara öğretilir ve daha sonra örnek çatışmalarda rol oynama tekniği ile canlandırılır:

1. Derin bir nefes alın.

2. Karşınızdaki kişi oturuyorsa siz de oturun, ayaktaysa siz de ayağa kalkın ve gözlerinin içine bakın.

3. Yavaş ve yumuşak konuşun.

4. Kollarınızı kavuşturmayı ve bacaklarınızı birbirinin üstüne atmayı bırakın. Avuçlarınızı gevşetin ve dudağınızı ısırmayın.

5. Kendi kendinize bir çözüm yolu bulacağınızı söyleyin, sonra bunu karşınızdaki kişiye de tekrarlayın.

6. Eğer gerekiyorsa düşüncelerinizi toparlamak için bir mola isteyin.

7. "Ben" dili kullanın.

8. Gerekli olduğunda karşınızdakini ne söylediğini anlayıp anlamadığınızı kontrol etmek için özetleme yapın.

9. Kullandığınız dile özen gösterin. "*Asla, daima, hep, hiç, yapamam, yapmayacağım*" gibi çatışmayı tırmandıran kelimeleri kullanmaktan kaçının. Çatışmayı azaltan kelimeler "*belki, olabilir, bazen, eğer, hissediyorum, düşünüyorum, merak ediyorum*" gibi kelimelerdir.

10. Karşınızdaki insanın gerçekte tam olarak ne söylemeye çalıştığını anlayın.

11. Diğer kişinin koşulları ile ilgili bilgi edinin..

12. O'nun da bir çözüm aramasını sağlayacak açık uçlu sorular sorun.

13. Her ikinizin de ihtiyaçlarını karşılayacak alternatif fikirler arayın (DeJong, 1994).

Yapabileceğimin en iyisi

1-2-3. sınıflar

Öğrencilere diğer kişilerle iyi geçinmek için yapabileceklerinin en iyisini yapmaları gerektiği anlatılır ve bu tür davranışların hangileri olduğuna ilişkin örnekler verilir. Daha sonra yazılı ya da sözlü olarak bu örnekleri çoğaltmaları istenir (*Garrity ve diğ., 1996*):

Yapabileceklerimin en iyisi:

☺ Gerektiğinde eşyalarımı paylaşırım.
☺ Yanlış yaptığım zaman özür dilerim.
☺ Sıramı beklerim.
☺ Arkadaşlarıma kötü sözler söylemem.
☺ Bir sorun varsa yardım isterim.
☺ İyi bir çocuk olmaya çalışırım

İnsanlarla iyi geçinmek için

1–2–3. sınıflar

Diğerleriyle iyi geçinmek için çocukların hangi davranışlarını uygun bulup hangilerini bulmadıkları konusunda içgörü geliştirmeleri amacını güden bu etkinlikte çocuklarda boşlukları doldurmaları istenir. Bu etkinliğin uygulanabilmesi için çatışma konusunun anlatılmış olması gerekmektedir (Garrity ve diğ., 1996):

İnsanlarla iyi geçinmek için:
Bunları yapmaya devam edeceğim.....
.....
.....
.....
Bunları yapmayacağım.....
.....
.....
.....
Bunları daha iyi yapmaya çalışacağım.....
.....
.....
.....

Etkin dinleme

4-5-6. sınıflar

Etkin dinlemeyi anlatmak için öğrencilere ayna örneği verilir: "Etkin bir dinleyici olabilmek için ayna gibi olmak gerekir. Aynalar insanların fiziksel görünüşünü yansıtır, ama bunu yaparken görüntüyü ters yönden aksettirir. Siz de diğerlerini dinlerken onların düşünce ve duygularını yansıtmalısınız. Bunu yaparken yönü değiştireceksiniz. "Böyle düşünüyorsun; böyle hissediyorsun" gibi."

Anlatılanların alıştırmasını yapmak için öğrenciler ikili gruplara ayrıldıktan sonra şu konularda *etkin dinleme çalışmaları* yapmaları istenir:

√ Kendinizi mutlu hissettiğiniz bir zamana ilişkin anınız

√ Korktuğunuz bir zamana ilişkin anınız

√ Üzüldüğünüz bir zamana ilişkin anınız

√ Öfkelendiğiniz bir zamana ilişkin anınız.

Paylaşım

Tüm düzeyler

Öğrenciler çiftli gruplara ayrılır ve bir ve iki diye isim alırlar. Daha sonra bir ve ikiler öğretmenin verdiği bir konuda belli bir süre konuşurlar. Konuşmanın kuralı önce bir öğrencinin, sonra diğer öğrencinin konuşması ve birbirlerinin sözünü kesmemeleridir. En sonunda öğretmen rastgele öğrenciler seçerek konuşma eşinin ne söylediğini sorar. Bu etkinlik tüm gruplar için farklı düzeylerde uygulanabilir (Kagan, 1994; Nagakawa, 2003).

Değer Çizgisi

Tüm düzeyler

Öğrencilere belli bir konudaki görüşleri sorulur. Öğrenciler konudan yana olumlu görüş bildirenlerde olumsuz görüş bil-

direnlere doğru sıralanır. 24 kişilik bir sınıfın şöyle sıralandığını düşünelim:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

Bu sıralamadan sonra bir numaralı öğrenciden başlayarak, öğrenciler yanındakilerle iki veya dört kişilik gruplar halinde toplanır ve konu üzerinde konuşurlar. Bu gruplar birbirine yakın görüşlü öğrencilerden oluşmaktadır. Daha sonra öğretmen sırayı 12 ve 13 numaralı öğrencilerden başlayarak ikili biçimde oluşturur:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

Bu kez öğrenciler hemen yanındaki öğrencilerle konu üzerinde konuşmaya başlarlar. Bu kez kendilerine karşıt görüşte birisiyle tartışmaktadırlar ve karşılıklı düşünce alışverişi yaparak diğerinin görüşünü almayı öğrenirler (Kagan, 1994'den aktaran Nagakawa, 2003).

Köşeler

Tüm düzeyler

Öğretmen öğrencilere bir konudaki görüşlerini sorar. Daha sonra sınıftaki üç köşe bu görüşe katılanlar, katılmayanlar ve kararsızların köşeleri olarak belirlenir. Öğretmen bu kez her öğrencinin görüşünü temsil eden köşeye gitmesini ister. Bu köşelere giden öğrenciler bir süre kendi aralarında konu hakkında konuştuktan sonra diğer köşelere geçerler. Son olarak öğretmen, her köşeyi dolaşan ve oradakilerle konuşan öğrencilerden, farklı görüşteki arkadaşlarının görüşlerini özetlemesini ister (Kagan, 1994'den aktaran Nagakawa, 2003).

Karatahta Paylaşımı

3- 8.sınıf

Öğrenciler öğretmenlerini verdiği bir konu üzerinde bir süre düşünürler. Tahta çizilen bir çizgi ile ortadan ikiye bölünür. Daha sonra rastgele seçilen iki kişi tahtaya gelir ve tahtanın birer yarısına aynı anda görüşlerini yazarlar. Tüm sınıf bunları görür ve üzerinde tartışırlar (Kagan, 1994'den aktaran Nagakawa, 2003).

Olumluya döndürme

3. sınıf ve ötesi

Çocuklara birkaç olumsuz ifade okunarak bunlar olumluya çevrilir. Daha sonra tek tek okunan olumsuz ifadeler sınıf tarafından tartışılarak olumluya çevrilir. Daha sonra öğrencilerden olumsuz ifadeler bulmaları ve yine olumluya çevirmeleri istenir. Örnek verilirse:

Bu iş asla yürümez	*Bu işi nasıl işler hale getirebiliriz?*
Başaramadım	*Nasıl başarırım?*
O kişi işe yaramaz	*O kişinin olumlu davranışları neler?*
Olanaksız	*Nasıl bir olanak bulabilirim?*
Yapamam	*Şu anda yapamayacağımı düşünüyorum.*
İstemiyorum	*Ne istiyorum? (Kreidler, 1984).*

Öfke soruları

2–4–5. sınıflar

Öfkenin ifadesi tek başına çatışmaları çözmediği gibi öfkenin işin içine girdiği çatışmalar çok daha ciddi sonuçlara yol açacaktır. Bu nedenle öfkenin uygun yollarla ifadesinin yarar ve zararlarını öğrencilere anlatmak önemlidir.

Öğrencilere üzerinde

- Ne?
- Nerede?
- Kim?
- Nasıl?

Sorularını yazılı olduğu basılı kağıtlar dağıtılır ve şu soruları cevaplandırmaları istenir:

√ En çok ne gibi şeylere öfkeleniyorum?

√ En çok nerede öfkeleniyorum?

√ Beni en çok kim öfkelendiriyor?

√ Öfkemi nasıl gösteriyorum?

Herkes soruları kağıt üzerinde tamamladıktan sonra isim verilmeden yazılanlar öğretmen tarafından okunur. Sonraki aşamada şu sorular cevaplanır:

√ Tepkiler arasındaki benzerlikler nelerdir?

√ Tepkiler arasındaki farklılıklar nelerdir?

√ En sık verilen tepki hangisidir?

√ En uygun tepki hangisidir? (Garrity ve diğ., 1996).

Alevlenme

2-6.sınıf

Öğrencilere ateşin yanması örnek gösterilir. Ateşin üzerine odun veya benzin konursa alevler daha da büyüyecektir. Bu nedenle öğrencilere birisi onu şikayet ederse, eleştirirse veya saldırırsa yapılacak en iyi şeyin karşı tarafın ne dediğini anlamaya çalışmak olduğu anlatılır. En etkin tepki etkin dinlemedir. Etkinlik sırasında aşağıdaki ifadeler üzerinde konuşulur, ayrıca bunlar sloganlar halinde tahtaya yazılabilir veya yazılı metin halinde çocuklara dağıtılır:

Birisi size öfkelendiğinde:

√ Kendinizi savunmayın, bu karşınızdakini daha da alevlendirir.

√ "Neden sinirlisin?" diye sorun. Bilin ki birçok insan diğerlerinin kendisini dinlemediğini veya anlamadığını düşündüğü için öfkelenir.

√ Karşıdakinin problemini reddetmeden durumu kendi açınızdan açıklamayı deneyin.

√ Karşınızdaki kişinin neler yapabileceğini sorun.

KAYNAKÇA

Akyol, K. (2006). Okulda şiddet, toplumsal şiddetin yansıması. BBC Turkish.com. Erişim adresi: http://www.bbc.co.uk/turkish/europe/story/2006/05/060531_turkey_violence.shtl Erişim tarihi: 01.06.2006.

APA (American Psychological association). (2007). Controlling Anger - Before It Controls You. Erişim adresi: http://www.apa.org/topics/controlanger.html Erişim tarihi:17 Mart 2007.

Araki, C.(1990). Dispute management in schools. *Mediation Quarterly*. 8, 51-62.

Argyris, P.(1994). *Improving conflict resolution skills of primary students through curriculum adaptation and teacher interventions*. M.A.Thesis, Saint Xavier Universiy (ERIC Document Reproduction Service No.ED.374 377).

Arrington, E.W.(1987). Managing children's conflict: A challenge for the school counselor. *The School Counselor*, 3,188-194.

Axelrod, R. (1984). The prisoner's dilemma, in F. Heylighen, C. Joslyn and V. Turchin (editors): *Principia Cybernetica Web* (Principia Cybernetica, Brussels), Erişim adresi: http://cleamc11.vub.ac.be/ erişim tarihi: 14.07.2006.

Bell, M. L & Forde, D.R. (1999).A factorial survey of interpersonal conflict resolution. *The Journal of Social Psychology*, 139 (3), 369-377.

Brahm, E. (2003). Hurting Stalemate Stage. *Beyond Intractability*. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: September 2003 Erişim adresi: http://www.beyondintractability.org/essay/stalemate/ erişim tarihi: 24.12.2006.

Brehm, J. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

Carlson, K.R. (1996). Promoting positive peer interaction through cooperative learning, community building, higher-order thinking and conflict management. *Master's Action Research Project,* Saint Xavier University, (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 399- 495.

Carlsson, K.U. (1999). *Violence prevention and conflict resolution: A study of peace education in grades 4-6.* Malmo School of Education, Department of Educational and Psychological Research.

Carruthers, W.L., Carruthers, B.J.B., Day-Vines, N.L., Bostick, D. & Watson, D.C. (1996). Conflict resolution as curriculum: A definition, description and process for integration in care curricula. *The School Counselor*, 43 (5), 345-373.

Cascon, S. (2001) *Education in and for conflict. 1-32.* Erişim adresi: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945m.pdf erişim tarihi: 15.02.2007.

Centers for Disease Control. (1992). Physical fighting among high school students-United States,1990. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 41,91.

Conflict Resolution Network (2007). 12 skills summary: Conflict resolution skills. Erişim adresi: http://www.crnhq.org/twelveskills.html erişim tarihi: 05.02.2007.

Cooper, J., & Fazio. R. H. (1979). The formation and persistence of attitudes that support intergroup conflict. In W. Austin S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 149-159). Monterey, California: Brooks/Cole, Inc.

Cornelius,H. (1998) The Gentle revolution: Resolvin the collision of gender linked values. Extract from the Gentle Revolution (1998, Simon & Schuster; Australia), Conflict Resolution Network, Erişim adresi: http://crnhq.org Erişim tarihi:12.12.2006.

Cornelius, H., & Faire, S. (1993). Everyone can win. "How to resolve conflict". Australia: Simon & Schuster.

Craig, M. & Carruthers, W. (1996). *The Mediator's Guidebook: A Guide to Successful Mediations*. (Available from Dispute Resolution Services of Raleigh, Inc., 5 West Hargett Street, Suite 208, Raleigh, NC 27601).

Crawford, D. (2006). Peer mediation program. Hamilton Fish Institute. Erişim adresi: http://hamfish.org/cms/view/114 Erişim tarihi:10.12.2006.

Darling; J.R. & Walker, W.E. (2001). Effective conflict management: use of the behavioral style model. *Leadership & Organization Development Journal* Volume 22(5), 230-242.

Day-Vines, N.L., Day-Hairston, B.O., Carruthers, W.L., Wall, J.A., & Lupton-Smith, H.A. (1996). Conflict resolution: The value of diversity in the recruitment, selection, and training of peer mediators. *The School Counselor*, 43(5), 392-410.

DeJong, W. (1994). *Resolving Conflicts Creatively Program* (RCCP). North Central Regional Educational Laboratory. Erişim adresi: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrmmnt/drugfree/sa2proph.htm Erişim tarihi: 01.11.2006.

DeMelo, D. (2006). *Criminological theory*. Erişim adresi: http://home.comcast.net/~ddemelo/crime/crimetheory.html erişim tarihi:09.01.2007.

Deutsch, M. (1992). *The effect of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school.* Columbia University, New York, International Center for Cooperation and Conflict Resolution, (ERIC Document Reproduction Service, No.ED 359 272).

Deutsch, M. (1993). Education for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, 510-517.

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50(1), 13-32.

Drew, N. (1987). *Learning the Skills of Peacemaking*. California: Jalmar Press.

Duryea; M. (1992). *Conflict and culture: A literature review and bibliography.* Victoria. British Colombia, Canada: University of Victoria, Institute for Dispute Resolution.

Delveaux, K.D & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly.* October. 1-14.

Eisler, J.A., Lane, P. & Mei. L. (1995). A comprehensive conflict resolution training program. *ERS Spectrum: Journal of School Research and Information. 13* (1).

Fazio, R. H., Powell, M. C., & Williams, C. J. (1989). The role of attitude accessibility in the attitude-to-behaviour process. *Journal of Consumer Research,* 16, 280-288.

Fisher,R. & Ury, W. (1983). *Getting to yes: negotiating agreement without giving in.* This book summary written by: Tanya Glaser. Conflict Research Consortium, 2005. Erişim adresi: http://www.colorado.edu/conflict/peace/example/fish7513.htm Erişim tarihi: 22.03.2007.

Friedman, R:A., Currall, S.C.,& Tsai, J.C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management,* 11:32-55.

Garrity, C.J., Jens, K, Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (1996). Bully proofing your school: A comprehensive approach for elementary schools. Longmont. Colo: Sopris West.

Green, C.D. (2007). *Classics in the history of psychology.* Erişim adresi: http://psychclassics.yorku.ca/FrustAgg/miller.htm Erişim tarihi: 15.02.207.

Guzzo, B. (2007). *Second step: A violence prevention curriculum.* Samsha Model Programs. Erişim adresi: http://209.85.129.104/search?q=cache:rnLVHsscF8UJ:www.modelprograms.samhsa.gov/pdfs/ Erişim tarihi: 18.03.2007.

Horowitz, S.V. & Boardman, S.K. (1994). Managing conflict: Policy and research implications. *Journal of Social Issues.* 50 (1), 197-211.

Johnson, D.V. (1990). Conflict Management Sayles, http://webhome.idirect.com/-kehamil/ipsyconf.html

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research,* 49(1), 51-89.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989) Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. Taken from Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: Interaction Book Company. Erişim adresi: http://www.co-operation.org/pages/CLandD.html Erişim tarihi: 16.11.2006.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Teaching students to be peacemakers.* Edina. Minn.: Interaction Book Company. Erişim adresi: http://site.ebrary.com/lib/uludag/Doc?id=10110319&ppg=123 Erişim tarihi:16.11.2006.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues.* 60(1), 117-137.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Reducing school violence through conflict resolution. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools. *Review of Educational Research,* 66(4), 459-506.

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning & social interdependence Theory.

Social Psychological Applications to Social Issues. Erişim adresi: http://www.co- operation.org/pages/SIT.html Erişim tarihi: 16.11.2006.

Johnson. D. W., Johnson, R., T. & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Edition Quarterly*, 10, 89-99.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., Dudley. B., & Açikgoz. K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134, 803 - 817.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., & Magnusson. (1995).Training of elementary school students to manage conflict. *Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.

Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J. & Fredericson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology*, 137 (1),11-21.

Johnson, M.P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 57, May, pp. 283-294.

Jordan, D.W, & Le Métais. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39 (1), 3-21.

Jourdain, K. (2004). Communication styles and conflict. *Approaching Change*. 4(Feb.) No:6.

Horowitz, S. V. & Boardman, S.K. (1994). Managing conflict: Policy and research implications. *Journal of Social Issues*, 50(1),197-211.

Kaliska, P. (2002). A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices. *A Research Paper*. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI 54751. Erişim adresi: http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2002/2002kaliskap.pdf Erişim tarihi: 21.01.2007.

Koch, M.S. & Miller, S. (1987). Resolving student conflicts with student mediators. *Principal*, 66 (4).59-64.

Krappmann, L.& Oswald, H.(1997, April). Negotiation strategies in peer conflict: A following study in natural settings. *Paper presented at the Biannual Meeting of the society for Research in Child Development*, Baltimore, MD (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 282-641).

Kreidler, W.J. (1984). *Creative conflict resolution*. Illinois: Good Year Books.

Lane, P. S., & McWhirter, J.J. (1992). Peer mediation with middle school children, *Elementary School Guidance & Counseling*. 27, 15-23.

LeBaron, M.. (2003). Culture and Conflict. *Beyond Intractability*. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: July 2003 Erişim adresi: http://www.beyondintractability.org/essay/culture_conflict/ Erişim tarihi: 19.01.2007.

Levin. K. (1935). Adynamictheory of Personality, New York: Mc Grawttill.

Luckenbill, D., & Doyle, D.P. (1989). Structural position and violence: Developing a cultural explanation. *Criminology*, 27, 419-436.

Lupton-Smith, H.S., Carruthers, W.L., Flythe, R., Goettee, E., & Modest, K.H. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle and high school students. *The School Counselor*, 43(5), 374-391.

Lyon, J.M. (1991). Conflict resolution in an inner-city middle school: An alternative approach. *The School Counselor*. 39,127-131.

Magee, A. (2007). Attitude-Behavier Relationship: Attitude-Behavier Process Model. http://www.Cicadverstising.org/SA/fall_02/adv382j/magecac/abe%20process%meel.htm

Maxwell, J.P. (1989). Mediation in the schools: Self regulation, self esteem and self discipline. *Mediation Quarterly*, 7(2), 149-155.

Maynard, D.W. (1985). On the functions of social conflict among children. *American sociological review*. 50, 207-223.

McClure, B.A., Miller, G.A. & Russo, T.J. (1992). Conflict within a children's group: Suggestions for facilitating its expression and resolution strategies. *The School Counselor*, 39, 268-272.

McVean ,C. (1990). Peace in the schoolyard: conflict resolution in the classroom. *From Peace Magazine* Jul/Aug 1995, p.24-27. Erişim adresi: http://www.peacemagazine.org/archive/v11n4p24.htm Erişim tarihi: 04.12.2006.

Mitchell, J.M. (1997). *The imaginitis learning system conflict resolution unit in an urban school district.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28,(ERIC Document Reproduction Service, No. ED 406 508).

Mitchell, R.C. (2002) *Costructive management of conflict in groups*. April 17,. Erişim adresi: http://www.csun.edu/~hfmgt001/cm_gp.htm Erişim tarihi: 17.03.2007.

Myrick, P. & Bowman, R. (1991). *Children helping children: Teaching students to become friendly helpers.* Minneapolis, MN : Educational Media Corporation.

Nakagawa, J.J. (2003). Kagan structures for active learning and educational equity. *Explorations in Teacher Education.* Summer. Volume:11, issue.2.

Nicotera, A.M. (1994) The use of multiple approaches to conflict: A study of sequences. *Human Communication Research*, 20(4), 592-621.

Oetzel, J. & Ting-Toomey, S. (2003). Face concerns in interpersonal conflict: a gross-cultural empirical test of the face negotiation theory. *Communication Research*. 30 (6), 599-624.

Opotow. S. (1991). Adolescent peer conflicts. *Education and Urban Society*, 23 (4), 416-441.

Öner, U., Erkan, S., Kılıççı, Y., Selçuk, Z., Pişkin, M., Kuzgun, Y., Acar, N.V., Bacanlı, F., & Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Rehberlik*. (189-227). Nobel Yayın, Ankara.

Pondy, L.R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. Administrative Scince Quarterly, 12: 296-320

Pruitt, D.G. & Rubin, J.Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalamate and settlement*. NewYork: McGraw Hill. Revised and updated as Pruitt, D.G. &Rubin,J.Z. &Kim, S.H. (1994) Social conflict:Escalation, stalamate and settlement. 2nd ed. NewYork: McGraw Hill.

Putnam, L.L., & Wilson, C.E. (1982). Communication strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. In M. Burgoon (Ed.), *Communication Yearbook 6* (pp. 629–652). Beverly Hills: Sage Publications.

Quinn, S. (2007). *Biography: A mind of her own*. Erişim adresi: http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/Horneylect.html Erişim tarihi: 16.03.2007.

Rahim, M.A. (1983) A measure of styles of handling interpersonal conflict. *The Academy of Management Journal* 26(2), 368–376.

Richardson, R.C. (1996). *Connecting with others :Lessons for teaching social and emotional competence, grades K-2 and 3-5*.Research Press (ERIC Document Reproduction Service, No .ED 401 040).

Sadalla,G., Henriquez, M., & Holmberg. (1987). *Conflict resolution: An elementary school curriculum*. San Francisco:The Community Board Program, (ERIC Document Reproduction Service).

Schneller, P. L. (2005) *Choice Theory*. Erişim adresi: http://raider.muc.edu/~schnelpl/Control%20Theory%20-%20Overhead.html Erişim tarihi: 12.03.2007.

Selman, R., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M. & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the Integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 23(4), 450-459.

Shulman, H., Sweeney, B. & Carruthers, W.L. (1995). *Diversity, conflict and mediation: Through our similarities we can solve out differences*. Paper presented at the annual conference of the American Counseling Association, Denver, CO.

Smith, S.M. (2005). *Peer mediation: Resolution or revolution*. Erişim adresi: http://www.publications.villanova.edu/Concept/2002/stephaniesmith.html Erişim tarihi: 13.02.2007

Smith, M.L. & Simmel, E.C. (2004). Paternal effects on the development of social behavior in Mus musculus. *Developmental Psychobiology*. 10(2). 151-159.

Southwick, C.H. (1968). Effects of maternal environment on aggressive behavior of inbred mice.

Commun. Behav. Biol. 1:129-132.

Sökmen, A.& Yazıcıoğlu, İ. (2005) Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 1-22

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., et al. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: a randomized controlled trial. *JAMA*, 290(5), 603-611.

Stock, R. (1999). *Muzafer Sheriff. Psychology History*. (Şubat 12) Dec. 1999 Erişim adresi: http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/sherif.htm Erişim tarihi: 01.02.2007

Sweeney, B. & Carruthers, W.L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory and educational applications. *School Counselor*. 43(5), 326-344.

Tedeschi, J.T., & Felson, R.B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions.* Washington DC : American Psychological Association.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Van de Vliert, E. (1990). Sternberg's styles of handling interpersonal conflict: A theory-based

reanalysis. *International Journal of Conflict Management.* 1, 69-80.

Wikipedia (2007). Erişim adresi: http://en.wikipedia.org/wiki/Aggression Erişim tarihi:16.02.2007

Yiu K. T.W. & Cheung. S.O. (2005). *A catastrophe model of construction conflict behaviour.* Construction Dispute Resolution Research Unit, Department of Building and Construction, City University of Hong Kong, 83 Tat Chee Avenue, Hong Kong Received 18 November 2004; revised 5 January 2005; accepted 12 January 2005.Available online 10 March 2005. Erişim adresi: http://www.sciencedirect.com/ Erişim tarihi: 24.08.2006.