

## Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

Nurten Sargın  
Selçuk Üniversitesi, Konya

*Bu çalışma ile öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri; cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve yaşlarına göre farklılaşp, farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 öğretim yıllarında öğrenim gören Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 499 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 331'si kız, 168'i erkektir. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Ohio Eğitim Bölümü ve Ohio Çatışma Çözüm ve Çatışma Yönetimi Komisyonu tarafından form olarak geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında sözel alandaki öğretmen adaylarının sayısal alandaki öğretmen adaylarına göre, 21–25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının 18-20 yaşındakilere göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.*

**Anahtar sözcükler:** Çatışma farkındalığı, şiddet farkındalığı, çatışma yönetimi, öğretmen yetiştirme.

---

<sup>1</sup> Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına katkı sağlayan Prof. Dr. İbrahim Yıldırım'a, veri toplamada yardımcı olan Burçin Atabey ve Sevda Öngören'e teşekkür ederim.

### Atıf için /Please cite as:

Sargın, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi [Examining Prospective Teachers' Conflict and Violence Awareness Levels by Some Variables]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 601-616.

### **Examining Prospective Teachers' Conflict and Violence Awareness Levels by Some Variables**

*Background.* Conflict is defined as a state of tenseness owing to the stress which impedes the physiological and psycho-social satisfaction (Eren, 2002), or as a challenge by an individual or a group to another one with behaviours or statements as a result of the conflict between their interests (Longaretti ve Wilson, 2006). Most of the daily problems contain interpersonal conflicts over various issues in schools, which may occur between children and parents, students and teachers, teachers and administrators or any two people or groups (Öğülmüş). Violence is also one of the basic problems in human life. WHO (2002) defines violence as "the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation."

It is important to settle up conflicts before they turn into violence. In daily life or at school environment, the solution of conflicts vary according to the reactions of people to conflict, which depend on, to a great extent, their awareness and perception of conflict, their past learning, other people they take as a model, reactions of other people to conflict, their methods of solving the problem and the culture they live in. The culture forms the perception and standpoint of individuals towards life (Ömür,1998). Awareness is related with how well individuals sense what they are going through and how they experiencing it. It is not related with the memories they recall but the things they live at the current time (Acar, 2004). Being aware of conflict requires six necessary basic skills for its solution, namely tendency, orientation, perceptive and emotional communication, creative thinking, critical thinking and perceptive skills (Öğülmüş, 2001). Perception is a term given to the process by which the data sent by sense organs to the brain is organized, interpreted and made sense (Dökmen, 2001). Differences between people in the perception of the same stimulus may cause conflict and violence.

*Purpose.* The purpose of this study is to examine the conflict and violence awareness levels of prospective teachers and to investigate whether the conflict and violence awareness levels of prospective teachers vary by gender, age and disciplines they study.

*Method.* Survey method was used in the study. The study group is consisted of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty students at Selçuk University in 2009-2010. They were chosen with stratified sampling method. 99 students from verbal disciplines, 100 students from numerical ones, 100 students from verbal-numerical, 100 from special talents and 100 from language departments, totally 500 students, between 18-27 years old, took part in the study. 338 of the participants were girls and 168 of them were boys.

The Scale of Conflict and Violence Awareness (SCVA) was adapted from “School Conflict Management Resource Guide” of Ohio Department of Education and the Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management (2002). The SCVA is designed as a 27 item scale; (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) somewhat agree, (4) agree, and (5) strongly agree). Scores range between 27 and 135. The higher points obtained from the addition of the items in the scale indicates that the individual has a higher level of conflict and violence awareness. Factor analysis produced a single structure factor with a minimum factor loading of .332 (KMO = .81; Barlett's=1675.82, df:378.00,  $p < .00$ ). Data were analyzed by using t-test and one-way ANOVA, and post-hoc comparisons were performed by Tukey's HSD test.

Findings and discussion. In scale ranging from 27 to 135, prospective teachers mean score 102.81 indicates a relatively high level of conflict and violence awareness. No significant differences were observed in of conflict and violence awareness scores by gender. However, significant differences were found in of conflict and violence awareness scores both by discipline of study and by age cohorts of prospective teachers. Student enrolled in academic programs oriented towards mathematical subjects scored the lowest on the scale as compared to students enrolled in social or verbal subject areas. In the evaluation of the findings, no significant difference was found in the participants' conflict and violence awareness levels in terms of their gender. As for the age variable, it was found that the conflict and violence awareness levels of 18-20 year-old prospective teachers was lower than those of 21-25 year-old ones.

As a result of the study, no significant difference was found in the participants' conflict and violence awareness levels in terms of their gender. This finding is in parallel with those of Champion (1979), Revilla (1984), Duser (2002), Paglia (2003) and Bozoğlan (2010). According to the departments of the participants, the conflict and violence awareness levels of prospective teachers at verbal departments were higher than those at numerical ones, which is also in parallel with the findings of Bozoğlan (2010).

In order for the conflicts to be solved with constructive methods, it is necessary to determine the conflict and violence awareness levels of individuals because the unnoticed and misinterpreted conflict and violence states are likely to occur, increase and lead to unwanted results.

These findings suggest that there is need for designing conflict and violence awareness interventions or programs for students enrolled in academic programs oriented towards mathematical subjects as well as the need for early intervention in teacher training programs, as the age cohort of 18-20 reportedly demonstrated lower level of conflict and violence awareness.

**Keywords:** *Conflict awareness, violence awareness, conflict management, teacher training.*

## Giriş

İnsanlar arasındaki farklılıklar kimi zaman kişilerarası ilişkilerde zenginliğe neden olurken, zaman zaman da çatışmaya neden olmaktadır. Çatışma bir kavram olarak ürkütücü gözükmemektedir. Çatışma genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, acılar, düşmanlıklar hatta savaşlarla ilişkili olarak kullanılan bir kavramdır (Karip, 2000). İnsanlık tarihinden beri çatışmanın devletler, kurumlar, kişilerarası ve hatta içsel düzeylerde olduğu ve olacağı bilinmektedir. Böylesine geniş bir açılımı olan çatışma kavramı hukuk, sosyoloji, psikolojisi, antropoloji, ekonomi, yönetim, örgüt psikolojisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi birçok alanın da çalışma konusu olabilmektedir.

Çatışma insanın ve yaşamın bir parçasıdır ve yeni bir olgu da değildir, ancak son yıllarda çatışmaların her düzeyde artması ve kolaylıkla şiddete dönüşmesi dikkatleri bu konuya çekmektedir. Genel olarak tanımlanırsa çatışma gerek fizyolojik, gerekse psiko-sosyal ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik hali (Eren, 2000) veya birey ve grupların birbiri ile çatışan amaçlarının sonucu olarak bir bireyin diğer bireye hareket ve ifadeleri ile meydan okuması (Longaretti ve Wilson, 2006) olarak tanımlanmaktadır.

Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çoğu, kişilerarası bir çatışma içerir. Çocuklar arasında çocuklarla ana-babalar arasında, öğrencilerle öğretmenler, yöneticiler arasında yetişkinlerin kendi aralarında vb. gibi her gün çeşitli konularda ortaya çıkabilir (Öğülmüş, 2001). Hızla gelişen ve değişen çağımızda değişimin değişmez bir özellik olması halini almasıyla ve farklı alt yapılardan oluşan homojen olmayan sosyal gruplar oluşabilmekte ve farklılaşma kaçınılmaz bir durumu haline gelmektedir (Karip, 2000). Farklılıklar çatışmaların en önemli kaynaklarını oluşturmaktadır (Karataş, 2007). Başka bir deyişle farklılıklar çatışmayı da beraberinde getirmektedir. Olumlu ve yapıcı yöntemlerle çözülemeyen çatışmalar da kolaylıkla şiddete dönüşebilmektedir.

Şiddet günümüz toplumlarının temel sorunlarından birisini oluşturmaktadır. WHO (2002) şiddeti kasıtlı olarak tehdit veya fiilen kendine, diğer bireye veya bir grup ya da topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar verme, genişlemeyi engelleme veya yoksun bırakma ile sonuçlanan fiziksel güç kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Şiddet sözcüğü genel anlamda aşırı duygu durumunu, bir olgunun yoğunluğunu, sertliğini, kaba ve sert davranışı nitelendirir. Özel olarak saldırgan davranışları, kaba kuvveti, beden gücünün kötüye kullanılmasını, yakan, yıkan yok eden eylemleri, taşlı sopalı, silahlı saldırıları, bireye ve topluma zarar veren etkinlikleri belirler. İnsanda saldırgan davranışlar kalıplaşmış olup, kızgınlık öfke durumunu dışa yansıtan yüz mimisinden ya da bir sözcükten, doğayı canlıyı yıkıp, yakan, yok eden şiddet eylemlerine kadar geniş bir yelpazeyi içine alır (Köknel, 2000).

Yaşamda çatışmaların şiddete dönüşmeden çözümlenmesi önemlidir. Günlük yaşamdaki çatışmaların nasıl çözümleneceği, kişilerin çatışmaya verdikleri tepkilere bağlı olarak değişmektedir. Çatışmaya nasıl tepkide bulunacağı da büyük ölçüde, bireylerin çatışmaya ilişkin farkındalıklarına ve algılamalarına, geçmiş yaşantılarındaki öğrenmelerine, model almalarına, diğer insanların çatışmaya verdikleri tepkilere, çatışma çözümünde kullandıkları yöntemlere ve içinde yaşadıkları kültüre göre değişmektedir. Çatışma ile ilgili yapılan çalışmalarda kültürel farklılıkların çatışma ele alma biçimlerini ve stillerini önemli düzeyde etkilediği ve konuşma dilinin farklı olması sorunlarını daha iyi dile getirememesi, istek ve beklentilerin iyi ifade edilememesinden kaynaklanan çeşitli çatışmaların ortaya çıktığını ortaya konmuştur (Ömür, 1998).

Farkındalık, bireyin tüm duyu organlarıyla, başka birey veya çevresiyle temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının ayırıcısında olmasıdır. Farkındalık, geçmişe ait hatırlananlar değil, şimdi olanlara ilişkindir (Acar, 2004). Çatışmanın farkında olmak, çatışma çözümü için gerekli olan 6 temel becerilerden olan yönelim, oryantasyon, algısal, duygusal, iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmeden (Öğülmüş, 2001) algısal becerilerle ilgilidir. Algı, duyu organlarından beyne ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır (Dökmen, 2001). Aynı uyarıcılara yönelik kişilerin algılamalarındaki farklılıklar, kişilerarası çatışmalara ve çatışmaların şiddete dönüşmesine yol açabilir. Başka bir deyişle algılamalardaki farklılıklar çatışma yaratabilir, çatışmalar da şiddete dönüşebilir.

Günlük yaşamda çatışma çözümünde olumsuz algılarla sürüklenmek ya da durumu kontrol altına almak yerine olumlu bir şekilde davranmak, daha fazla kişisel farkındalık ve var olan seçeneklerin daha iyi anlaşılması ile çatışmanın hem yapıcı, hem de yıkıcı sonuçları ile tanıma yaklaşımı kullanılabilir (Schrumph, Crawford and Bodine, 2007). Bir sorunun farkında olmak çözümün ilk basmağı olarak da düşünülebilir. Çatışma ve şiddet kişilerin yoğun olarak buldukları kurumlarda da sıklıkla yaşanabilmektedir. Bu kurumların başında da okullar gelmektedir. Okullarda çok sayıda bireylerin ve farklılıkların olması, öğrencilerin içinde buldukları gelişim düzeyleri gibi faktörler çatışmayı ve şiddeti beraberinde getirmektedir.

Okullarda çatışmalar tümüyle yok edilemez, ortadan kaldırılamaz (Longaretti and Wilson, 2006). Yapılan bir çalışmada okullardaki şiddet durumlarının genel olarak, öğrenci düzeylerinde sosyal çatışma konularından kaynaklandığı belirtilmektedir (Welt, 2006). Öğrencilerin etkili çatışma çözüm becerileri kazanma sürecinde öğrencilere yardım etmede öğretmenler hayati bir rol oynamaktadır. Çatışma çözüm prensip ve becerilerini öğretmek okulun temel fonksiyonu ile ilgilidir ve öğrencilerin toplumsal hayatta etkili bir biçimde yer almaları için gereklidir. Bu hayati beceriler bireysel bakış açısını genişletmeye, daha yapıcı ilişki kurmaya ve öğrenme başarısını artırmaya

katkıda bulunur (Longaretti and Wilson, 2006). Öğrenciler okul ortamında, akranlarıyla ya da öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalarda yapıcı çözüm yollarını kullanarak çatışmaları olumlu bir biçimde çözemediklerinde, okulda kaliteli bir öğrenme ve öğretme ortamının, sağlıklı kişiler arası ilişkilerin yaşanma olasılığı da azalmaktadır (Taştan, 2006). Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken, çatışmanın çıkaracağı yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkileri engellemek için, çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir (Karip, 2000).

Okullarda yaşanan çatışmaları çözmek ve yönetmek konularında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çatışma çözme becerisi ile ilgili eğitim almayan öğretmenler kişisel çözüm yöntemleriyle olaylara müdahale etmektedir. Kanada’da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde çatışma çözüm becerisi gösterdiği bulunmuştur (Stevahn, Munger and Kealey, 2005). Opatow’un (1991) yaptığı çalışmada öğretmenlerin fiziksel saldırısı veya meydan okumayı çatışma olarak algıladıkları, Longaretti ve Wilson’ın (2006) yaptığı çalışmada da basit düzeydeki çatışmaların öğretmenler tarafından bastırıldığı, öğretmen müdahalelerinin de genellikle disiplinle sonuçlandırıldığı, otorite kullandıkları, öğrencilere çatışma ve çatışmayı çözme fırsatı vermeksizin müdahale ettikleri bulunmuştur. Oysa çatışma konusunun öğretmenler tarafından doğru algılanması, doğru yöntemlerle müdahale edilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir, çünkü doğru yönlendirilmeyen çatışmalar çok kolay şiddete dönüşebilmektedir. Her şeyden önce de öğretmenlerin bu süreçlerde çatışma ve şiddete ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir..

Yapılan incelemelerde öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyi ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve yaş değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen alanlar ve yaşlarına göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## **Yöntem**

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yıllarında öğrenim gören Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örneklem grubu sözel alandan 99, eşit ağırlıktan 100, sayısal alandan 100, özel yetenekten 100 ve dil alanından 100 olmak üzere toplam 499 öğrencidir. Katılımcıların 331'i kız, 168'i erkektir, yaşları 18–27 arasında değişmektedir.

### *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve Ohio Eğitim Komisyonu tarafından (2002) bir form olarak geliştirilen, araştırmacı tarafında geçerlik güvenirlik çalışması yapılan çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık ölçeği kullanılmıştır.

Çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık ölçeğinin (ÇŞFÖ) yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Ohio Eğitim Departmanı ve Ohio Çatışma Çözüm ve Çatışma Yönetimi Komisyonu (2002) tarafından kullanılan anket formundan yararlanılmıştır. Bu komisyon tarafından kullanılan anket formunun geçerlik – güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır. Formun Türkçeye çevrilebilmesi, geçerlik güvenirliğinin yapılabilmesi, uyarlanabilmesi ve bilimsel araştırmalarda kullanılabilmesi için Ohio Eğitim Departmanı ve Ohio Çatışma ve Çatışma Yönetimi Komisyonundan e-mail yoluyla yapılan yazışmalarda gerekli izin alınmıştır. Anket formları araştırmacı tarafından, Türkçeye çevrilmiş, çeviri konusunda Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda çalışan iki okutman görüşüne farklı gün ve ortamlarda sunulmuştur. Uzman görüşleri alınan formlar incelenmiş, çevirisinde farklı görüşler olduğu belirlenen maddeler aynı kurumda görev yapan 3. bir uzman görüşüne sunulmuş ve uzman ile araştırmacı konuyu birlikte tartışarak çeviri konusundaki çalışmaları tamamlanmışlardır. Son şekli verilen ölçek Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 5 sınıfa uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek Likert türü beşli derecelendirme olarak düzenlenmiştir (1.Hiç katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum, 5.Tamamen Katılıyorum). Tersine çevrilmiş (reverse edilmiş) madde bulunmamaktadır. Ölçekte toplam 28 madde bulunmaktaydı ancak bir madde yapılan istatistikler sonucu çıkarılmıştır (26.madde). Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen ÇŞFÖ ergen ve yetişkinlere uygulanabilen 27 kategorik belirtiler maddesi içeren beşli derecelendirilmeli bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin

toplamından elde edilen puanın yüksekliği, bireyin çatışma ve şiddete ilişkin yüksek derecede farkındalığı olduğunu göstermektedir

#### *Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliliği*

Bilindiği gibi faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli sayıda örnekleme ulaşılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Örneklemin yeterliliğini değerlendirmek üzere hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .81 düzeyinde çıkması ve faktör analizinin geçerliliğini sıyanan Barlett's testi sonucunun da anlamlı (1675, 82, Sd:378.00,  $P < .00$ ) olması nedeniyle faktör analizinin yapılacağı görülmüştür. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, ÇŞFÖ'nün yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açılıyıcı (exploratory) faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir (Kline, 1994). Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları, çizgi grafiği incelenmiştir. Maddelerin faktör yükleri için minimum değer .40 olarak seçilmiştir, yalnızca iki maddede yük değerleri. 357 ve. 332 olarak bulunmuştur. Birbiriyle ilişkili maddelerin bir araya gelerek bir faktör oluşturması ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla Varimax eksen döndürme tekniği seçilmiştir.

ÇŞFÖ' nün geçerliğinde maddelerin içerikleri incelenerek 6 maddeden oluşan (8, 7, 6, 17, 26, 5) birinci faktöre çatışmaya ilişkin farkındalık, 4 maddeden oluşan (14,13, 12, 27) ikinci faktöre şiddete ilişkin farkındalık, 5 maddeden oluşan üçüncü faktöre (10, 18, 9, 4, 11) çatışmayı etkileyen faktörlere ve çözümüne ilişkin farkındalık, 3 maddeden oluşan dördüncü faktöre(21, 22, 23) empatiye ilişkin farkındalık, iki maddeden oluşan beşinci faktöre (24, 25) çatışmada fiziksel tepkilere ilişkin farkındalık, 2 maddeden oluşan altıncı faktöre (16, 15) şiddetin etki ve boyutlarına ilişkin farkındalık, 2 maddeden oluşan yedinci faktöre(19, 20) çatışmada duygulara ilişkin farkındalık ve 3 maddeden oluşan sekizinci faktöre (1, 3, 2) de çatışma ve şiddetin doğasına ilişkin farkındalık olarak isimler verilmiştir. Yapılan bir çalışmada çatışmanın adım adım nasıl çözüleceğine ilişkin sorular lise öğrencilerine sorulmuş ve yanıtlar şöyle kategorilendirilmiştir (Stevahn, Munger and Kealey, 2005):

1. Çatışmayı çözmek için farkındalık ve işbirlikçi niyetleri ifade etmek,
2. İstekleri dile getirmek
3. Duyguları dile getirmek
4. Empatik olabilmek
5. Karşılıklı kazançlar için çözümler üretmek.
6. Tek bir ortak çözümde anlaşmak.



### Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık

Çatışma çözümünün basamakları olarak belirtilen bu sonuçların ölçekte belirtilen alt boyutlara paralellik gösterdiği gözlenmiştir.

Aşağıdaki tablo 1’de Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeğine (ÇŞFÖ) İlişkin Faktör Analizi

MaddeNo	Fark Ortak varyans	Madde No	Faktör 1 Yüksek Değeri	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değerleri								
					Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	
1	.685	26	.704	8	.731								
2	.449	27	.601	7	.611								
3	.573	18	.589	6	.595								
4	.560	25	.562	17	.494								
5	.440	17	.555	26	.490								
6	.612	5	.547	5	.352								
7	.488	16	.534	14		.730							
8	.620	13	.531	13		.594							
9	.461	9	.526	12		.529							
10	.594	22	.525	27		.418							
11	.504	8	.513	10			.746						
12	.561	6	.504	18			.548						
13	.588	4	.498	9			.538						
14	.627	7	.497	4			.497						
15	.515	23	.497	11			.471						
16	.568	21	.490	22				.664					
17	.457	11	.432	21				.663					
18	.595	19	.401	23				.530					
19	.769	15	.399	24					.803				
20	.744	12	.356	25					.771				
21	.643	20	.441	16						.641			
22	.599	14	.483	15						.639			
23	.969	10	.330	19							.839		
24	.751	24	.449	20							.723		
25	.735	3	.449	1								.691	
26	.543	1	.357	3								.642	
27	.550	2	.332	2								.586	

Açıklanan Varyans Toplam: %58-53 Faktör-1: 23.75, Faktör-2: 6.90, Faktör-3: 5.71, Faktör-4:4.96, Faktör-5:4.61, Faktör -6: 4.57, Faktör-7: 4.10, Faktör-8: 3.90

Birinci faktörden sonraki hızlı düşüş ve ortak fark varyansına ilişkin değerler, birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde ÇŞFÖ’nün temelde

tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekteki madde korelasyon değerleri .21 ile .63; alpha değerleri de .85 ile .87 arasında bulunmuştur.

ÇŞFÖ' nün geçerlik çalışmasında ayrıca geçerliği test etmek için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim fakültesinde görev yapan 1 profesör, 1 doçent ve 1 yardımcı doçentten randevu alınmış, uzmanların belirttiği yer ve saatte araştırmacı bulunarak; ÇŞFÖ ölçeğinin uzmanlarca okunmasını ve görüşlerini belirtmelerini istenmiştir. Daha sonra ölçeğe konan isim ve alt boyutlar araştırmacı tarafından açıklanarak ölçeğe ilişkin görüşleri alınmıştır. Üç uzmanın da ortak görüşü, bu ölçeğin alanda kullanımının uygun olacağı yönündedir. ÇŞFÖ' nün güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Alpha değeri .87 olarak bulunmuştur.

#### Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri cinsiyete göre incelenirken t-testi; yaşa ve öğrenim gördükleri alanlara göre incelenirken anova testi kullanılmıştır. Bölümler ve yaşlar arasında anlamlı farklılık bulunduğundan anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemede ise Tukey testi kullanılmıştır.

#### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. ÇŞFÖ ölçeğinde en düşük puanın 27, en yüksek puanın ise 135 olduğu dikkate alındığında, katılımcılar için 102,81 puanlık bir ortalama öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $t=-0.36$ ;  $p=.71$ ). Her iki grupta çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur.

Tablo 2.

#### *Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddet İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı*

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Kız	331	102.65	13.30	-.36	.71
Erkek	168	103.12	14.05		

Tablo 3'te öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkin varyans analizi ve tukey test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Alanlarına Göre Farklılığı*

Alan	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey HSD)
Sözel	99	105.71	12.89	3.82	.00	sözel-sayısal
Eşit ağırlık	100	103.91	14.26			6.46 <sup>(*)</sup>
Sayısal	100	99.24	14.14			
Dil	100	101.02	10.82			
Özel yetenek	100	104.23	14.52			
Toplam	499	102.82	13.55			

<sup>(\*)</sup> p<.05

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri varyans analizinde ( $F_{(494; 4)}=3.82$ ,  $p=.00$ ) .05 düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemede Tukey-HSD testi kullanılmış ve sözel - sayısal alanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sözel alandaki öğretmen adaylarının sayısal alandaki öğretmen adaylarına göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının yaşlarına göre çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkin varyans analizi ve tukey test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılığı*

	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey HSD)
18-20	141	100.40	14.56	3.26	.03	3.46 <sup>(*)</sup>
21-25	328	103.87	13.14			
26 ve üstü	30	102.70	11.87			
Total	499	102.82	13.55			

<sup>(\*)</sup> p<.05.

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin yaş değişkenine göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık

gösterdiği bulunmuştur ( $F_{(494; 4)}=3.26, p=.03$ ). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemede Tukey HSD testi kullanılmış, Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı fark 18–20 ve 21-25 yaş aralarında bulunmuştur. 18–21 yaş arasındaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri; 21-25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerine göre daha düşük olarak belirlenmiştir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet, yaş, seçilen alan, değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, Champion (1979), Revilla (1984), Paglia (2003) ve Bozoğlan (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Genel olarak bakıldığında ölçeğin puan ortalaması 67.5'dir. Katılımcıların puan ortalamaları ise cinsiyetlerine göre kızlarda 102.65 erkeklerde 103.12 olarak bulunmuştur. Ortalamalara göre katılımcıların oldukça yüksek çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyine sahip olduğunu görülmektedir. Bunun nedeni katılımcıların eğitimlerinin üniversite düzeyinde olması ve öğretmen yetiştiren programlarda **iletişim, etkileşim, rehberlik, eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi gibi dersleri** alıyor olmaları olabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sözel alandaki öğretmen adaylarının sayısal alandaki öğretmen adaylarına göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Bozoğlan (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Sözel alandaki öğrencilerin özellikleri sözcüklerin içeriğini anlama, mizaha dayalı yazılı anlatım ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna, etkileme gücü, hatırlama, geri getirme anlamaya yönelik çözümleyici sorular sorma, iletişim; Sayısal alandaki öğrencilerin özellikleri ise soyut yapıları tanıma, tümevarım yoluyla akıl yürütme, tümdengelim yoluyla akıl yürütme, bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, karmaşık hesaplamalar yapma, bilimsel yöntemi kullanma olarak bilinmektedir. Görüldüğü gibi sözel alandaki öğrencilerin aldıkları derslerde daha çok iletişim, etkileşim ve yanları ağır basmaktadır. Bu da sözel alandaki öğrencilerin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerini sayısal öğrencilere göre arttırmış olabilir.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. 18–20 ve

21-25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 18-20 yaş arasındaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri 21- 25 yaş arasındaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Yaş, kişinin tecrübe ve olgunluk kazanmada önemli bir faktördür. Ayrıca yaş ilerledikçe üst sınıfta olmak daha çok insan ilişkisini, tecrübeyi, yurt ve okul yaşantısında da yaşantı zenginliğini beraberinde getirmektedir. Bu nedenler de yaş ilerledikçe çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyinde de artış olabilir.

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çatışmaların ve şiddetin yoğun yaşandığı gözlenmektedir. Ülkemizde bu artışa paralel olarak çatışma ve şiddete ilişkin çalışmalarda ve yayınlarda son yıllarda bir artış gözlenmektedir (Tor ve Sargın, 2007; Sargın, Tor, Bozoğlan ve Köroğlu, 2007; Karip, 2000; Taştan, 2006; Türnüklü, 2006; Öğülmüş, 2001; Gümüseli, 1994; Kapıcıoğlu, 2008; Bozoğlan, 2010). Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sözel alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısal alanda öğrenim görenlere, 21-25 yaşlarında olan öğretmen adayları 18-20 yaşındakilere göre çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyetlere göre ise çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Çatışmaların yapıcı yöntemlerle çözümlenmesi ve şiddetin önlenmesi için insanlarda çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi gereklidir. Fark edilmeyen, başlangıçta doğru bir biçimde algılanmayan çatışma ve şiddet durumlarının çatışmaya bağlı olası olumsuzluklarının oluşması, çatışmaların artması, şiddete dönüşmesi, önlenmeyen ve istenmeyen durumlar ortaya çıkarması söz konusudur.

Araştırma bulgularının sayısal alandaki öğrencilerin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin diğer alanlardaki öğrencilerin farkındalık düzeylerine göre düşük olduğunu göstermesi, sayısal alandaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

#### **Kaynakça/References**

- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi* (2. Baskı). Ankara: Babil Yayınevi.
- Bozoğlan, B. (2010). *Balkan ülkeleri üniversite öğrencilerinin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri ve çatışma çözme stilleri..* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.

- Champion, D. (1979). *Comparison of men and women managers of preferences for organizational conflict management..* Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University..
- Dökmen, Ü. (2001). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ili ortaöğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi..
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7 (2).
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitapları Yayınevi.
- Longretti, L., Wilson, J. (2006) The impact of perception on conflict management. *Educational Research Quarterly*; 29 (4), 3.
- Ohio Department of Education and the Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management (2002). *School conflict management resource guide for grades 7-12*. Ohio: State Board of Education.
- Opatow, S.V. (1991). Adolescent peer conflict: Implications for students and for schools. *Educational and Urban Society*, 23(4), 16-441.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ömür, S. (1998). *Çatışma yönetiminde uluslar arası kültürel farklılıkların etkisi ve bir anket çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Paglia, A. & Adlaf, E. M. (2003). Secular trends in self-reported violent activity among ontario students, 1983-2001. *Canadian Journal of Public Health (ProQuest Health and Medical Complete)*, 94, 3.
- Revilla, V. M. (1984). *Conflict management styles of men and women administrators in higher education..* Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of Pittsburgh.
- Sargın, N. , Tor, H. , Bozoğlan, B. & Köroğlu, M. (2008). *A study related to teacher candidates' conflict resolution methods*. *Bulletin, Educational Sciences Series*. Petroleum-Gas university of Ploiești, Vol.LX,2,76-82..

- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (1991). *Peer mediation, conflict resolution in schools, program guide*. (Çeviren Akbalık, G. F., 2007). Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Stevahn, L., Munger, L. & Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a French immersion elementary school. *Journal of Educational Research*, 99 (1), 3-18.
- Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. In Uğur Öner (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tor, H., Sargın, N. (2007). İlköğretim okullarının II. kademesinde okuyan öğrencilerin şiddetle karşı karşıya kalma durumları ve şiddete ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 305-328.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım onarıcı disiplin: okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir yaklaşım*. Ankara: Ekinoks.
- Welt, E. S., (2000). *Conflict management styles of middel school principals compared to comprehensive high school principal*. Unpublished Dissertation of Doctorate, University of La Verne.
- WHO. (2002). Injuries and violence prevention, *Youth Violence*.

**İletişim / Correspondence:**

Yrd. Doç. Dr. Nurten Sargın  
Selçuk Üniversitesi  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
KONYA  
e-posta: nurtensargin@hotmail.com

Received: 12/01/2010  
Revision received: 09/07/2010  
Second revision received: 02/09/2010  
Approved: 10/09/2010

**EK-1**  
**Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeği**

Bir çatışma durumunda,	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yaşanan çatışma ve şiddet olayları hakkında açık bir fikrim vardır.					
2. Çatışmanın doğal ve normal olduğunu anlarım.					
3. Çatışmanın kişiler arasından küresele, fiziksel saldırganlık ve istismardan yanlış anlamaya kadar birçok sebepten olduğunu bilirim.					
4. Davranış ve deneyimleri etkileyen sosyo-kültürel-ekonomik etkilerin farkındayım.					
5. Çatışmayı arttıran ve azaltan etkenlerin farkındayım.					
6. Çatışmada kavga etmekten ve kaçırmaktan başka çözümler olduğunu bilirim.					
7. Çatışmanın kökeninde olan psikolojik ihtiyaçların farkındayım.					
8. Bu ihtiyaçları karşılamak için sağlıklı ve uygun yolları tanımlayabilirim.					
9. Kendi kişisel çatışma stil ve davranışlarının farkındayım.					
10. Çatışmanın artmasını önleyen pozitif tutumları takdir ederim.					
11. Kişiler arası çatışmalarda kazan-kazan çözümlerini etkileyen beceriler geliştirebilirim.					
12. Çevremde güvenli olan kişileri tanımlayabilirim.					
13. Şiddetin sebeplerini ve sonuçları hakkında bilgi sahibiyim.					
14. Şiddete ilişkin karmaşık mesajları fark edebilirim.					
15. Televizyondaki şiddetin etkilerinin farkındayım.					
16. Aile içi şiddet probleminin boyutlarını ayırt edebilirim.					
17. Çatışma yönetimi becerilerini edinmek için hazırım.					
18. Çatışmaya gösterilen duygusal tepkilerdeki bireysel farklılıkları tanır ve saygı duyarım.					
19. Çatışmada kendi duygularımı kabul ederim.					
20. Çatışmada diğerlerinin duygularını kabul ederim.					
21. Başkalarının duygularına karşı empatiğimdir.					
22. Sağlıklı ve sağlıksız maskelenen duyguları tanımlayabilirim.					
23. Şiddet ve çatışmada korkuyu anlayabilirim.					
24. Çatışmaya yönelik kendi fiziksel tepkilerimi bilirim.					
25. Çatışmaya gösterilen farklı fiziksel tepkileri bilirim.					
26. Çatışmaya yönelik uygun olan ve olmayan duygusal tepkilerin farkındayım.					
27. Karşımdakileri rahatsız eden durumları ve nasıl yanıt verdiklerini tanımlayabilirim.					