

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İNEGÖL MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aynur Fırıncı Kodaz

Ankara
Temmuz, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İNEGÖL MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aynur Fırıncı Kodaz

Danışman: Doç. Dr. Serap Nazlı

Ankara
Temmuz, 2010

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda Y¼ksek Lisans tez çalışması raporu olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç Dr. Serap NAZLI

Tez jürisi Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK

Yrd. Doç. Dr. Metin PIşKIN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım

Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstitü M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

İnsan olmanın getirdiği kişilerarası iletişim ağında sosyal beceri ve çatışma çözme gibi iki önemli konunun yaşamımda ilgili alanım arasında olması beni bu araştırmaya götürmüştür. Hem uzmanlığını aldığım alanıma katkı sağlamak, hem de bilimsel araştırma prensipleriyle yeni bilgiler edinerek kendimi geliştirmek adına başladığım yüksek lisansın bana katkısı bunlarla sınırlı değildir. Hem maddi hem manevi kendimce fedakarlık yaptığım bu yüksek lisans döneminin iki önemli katkısı daha olduğunu düşünüyorum; bunlardan biri zorluklarla mücadele etmede insanın beden, zihnen ve ruhen olgunlaştığı ve diğeri de bilgiye ulaşmanın her zaman emek istediğidir. Emek sarf edilerek amaçlarımın gerçekleştirilmesi bağlamında bir adım niteliğinde hazırladığım bu tezin önemi benim için büyüktür. Bu yüzden kendimin geliştiğini görmek öncelikle beni kendi kendime onurlandırıyor ve içimden en büyük teşekkürü kendime yapmak istiyorum.

Elbette ki bu kadar kazanımı almamda beni yalnız bırakmayarak bana manevi destek verenlere, hatta azmimin artmasını sağlayan engellerime ve karşılaştığım zorluklara da teşekkür etmem gerektiğini kendime bir borç bilirim. Bu sebepten öncelikle her zaman yanımda olduklarını bana hissettiren aileme ve göstermiş olduğu sabır, destek, yardımcı ve cesaretlendirici tutumundan dolayı eşim Çağrı Kodaz'a teşekkür ederim. Araştırmamın ana yapısındaki katkılarından dolayı önceki tez danışmanım Doç. Dr. Seher Sevim'e; hoşgörüsü ve yardımseverliği için araştırma görevlileri Gökhan Atik ve Güçlü Şekercioğlu'na; tezde kullandığım ölçekleri uyguladığım okullar olan İnegöl Nuh Mehmet Küçük Çalık Lisesi ve İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi'nin müdür, öğretmen ve öğrencilerine; ölçeklerini uygulamamda sakınca görmeyen Prof. Dr. Hasan Bacanlı ve Dr. Gül Akbalık'a teşekkür ederim. Ayrıca beni pozitif tutumla, samimi bir şekilde cesaretlendirerek tezimin son haline gelmesinde değerli geri bildirimleri ile katkısı olan tez danışmanım Doç. Dr. Serap Nazlı' ya; ayrıca eleştiri ve önerileriyle tezime katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin ve Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk'a içten teşekkür etmek isterim.

Aynur FIRINCI KODAZ

ÖZET

İNEGOL MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Fırıncı Kodaz, Aynur

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serap Nazlı

Temmuz 2010, 138 + xi sayfa

Bu çalışmada İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin uygun sosyal beceri, şiddet/fevrilik, uygun olmayan atılganlık ve kıskançlık/içekapanıklık düzeylerinin yüksek ve düşük olmasına göre çatışma çözme becerileri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın araştırma grubunda 113 çırak öğrenci yer almıştır. 15 ile 18 yaş arasındaki bu çırak öğrenciler çıraklık sözleşmesi esaslarına göre çeşitli meslek dallarında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştirir bir yandan da genel ve mesleki eğitim görmek için okula devam ederler. Araştırma grubuna MESSY, Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş ve Erdoğan ve Bacanlı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) ile Akbalık tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Kullanılan iki ölçek araştırma grubuna uygulanmadan önce 15-18 yaş grubu için geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (13.00) programında çözümlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt faktör düzeylerine göre çatışma çözme becerisinin farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için "İlişkisiz Örneklem T Testi" kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre uygun sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin uygun sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu; şiddet/fevrilik düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet/fevrilik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme

becerilerinin daha yüksek olduğu; uygun olmayan atılganlık düzeyi düşük olan öğrencilerin uygun olmayan atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu; kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi düşük olan öğrencilerin kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görölmektedir.

Son olarak bulgular tartışılmıştır ve bu konuyla ilgili üzerinde ileride yapılabilecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çıraklık, çalışan çocuklar, sosyal beceri, sosyal yeterlik, çatışma çözme.

ABSTRACT

CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF STUDENTS IN İNEGÖL VOCATIONAL TRAINING CENTER ACCORDING TO THEIR SOCIAL SKILL LEVELS

Firinci Kodaz, Aynur

Master Dissertation, Guidance and Psychological Counseling Department

Supervisor: Serap Nazlı, Associate Professor

July 2010, 138+ xi pages

This study aimed to investigate the conflict resolution skills of the students in the Vocational Training Center in İnegöl according to their social skill levels. In this regard, conflict resolution skills of the students were investigated in relation to their level of appropriate social skills, aggression/impulsiveness, inappropriate assertiveness and jealousy /withdrawal. Research group consisted of 113 students for the research, which is in the nature of relational searching model. These apprentice students, which are from the age group 15-18; both develop the skills, work experience and knowledge required for their vocations on the job according to the elements of the apprenticeship contract and also attend school in order to have general and vocational training. Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY), which was developed by Matson, Rotatory and Hessel on 1983 and adapted to Turkish by Erdogan and Bacanlı (2002) and the Conflict Resolution Scale, which was developed by Akbalık was applied to the research group. Prior to the implementation of the two scales to the research group, the validity and reliability analysis were made for age group 15-18. Data obtained was analyzed by SPSS (13.00) program. T-test for independent samples was used in order to measure if the conflict resolution skill changes with respect to the sub factor levels of Social Skill Scale.

Findings of the investigation show that students with high appropriate social skills levels have higher conflict resolution skill scores compared to the students with low appropriate social skills levels. On the other hand, students

with lower level of impulsive behavior have higher conflict resolution skill scores compared to the students with higher level of impulsive behavior. Additionally, students with lower inappropriate assertiveness level have higher conflict resolution skill scores compared to the students with higher inappropriate assertiveness level and students with lower level of jealousy/withdrawal have higher conflict resolution skill scores compared to the students with higher jealousy/withdrawal.

Finally, findings of the investigation are discussed and the paper concludes by suggestions for further research on the related topics.

Key words: Apprenticeship, child workers, social skills, social competence, conflict resolution

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar SAYFASI.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BOLUM I	
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç.....	8
Önem.....	8
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	11
BOLUM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
A) ÇIRAKLIK SİSTEMİ- ÇALIŞAN ÇOCUKLAR İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
Çıraklık Eğitiminin Amacı ve Önemi.....	12
Mesleki Yaygın Eğitiminin Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler.....	13
Çıraklık Eğitim Sistemi.....	16
Meslekî Eğitim Merkezi Müdürlükleri.....	17
Çalışan Çocuklar.....	18
Çocukların Çalışma Nedenleri ve Çalışmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri.....	20
Çıraklık ve Çalışan Çocuklarla İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	23
B) SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
Sosyal Zekâ Kavramı.....	29
Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik Kavramı.....	30
Sosyal Beceri-Sosyal Yeterliğin Sınıflandırılması.....	34
Sosyal Beceri Yetersizliği ve Sosyal Beceri Eğitimi	35
Sosyal Beceri Gelişimi Üzerine Kuramlar	38
Sosyal Beceri ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..	39

C) ÇATIŞMA ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
Çatışma, Çatışma Çözme ve İlgili Diğer Kavramlar.....	47
Çatışmanın Sınıflandırılması.....	49
Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi	51
Çatışma Çözme Stratejileri.....	53
Çatışma ve Çatışma Çözme İle İlgili Teoriler.....	58
Çatışma ve Çatışma Çözme ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
 BÖLÜM III	
YÖNTEM	68
Araştırma Modeli.....	68
Araştırma Grubu.....	69
Veri Toplama Araçları	69
Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	69
Orijinal Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bilgiler.....	69
MESSY’nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları.....	70
Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Araştırma Grubu için Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları	72
Çatışma Çözme Ölçeği.....	78
Orijinal Çatışma Çözme Ölçeğine İlişkin Bilgiler.....	78
Çatışma Çözme Ölçeği’nin Araştırma Grubu için Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları.....	79
Verilerin Toplanması.....	84
Verilerin Analizi.....	85
 BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	87
 BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE YORUM.....	91
 BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
 KAYNAKÇA.....	101
 EKLER.....	131

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No

Sayfa No

1. 2008-2009 Öğretim Yılı Sonu İtibariyle Ülke Geneli Mesleki Eğitim Merkezlerine İlişkin Sayısal Veriler Tablosu.....18
2. Gresham ve Elliott'a göre Sosyal Yeterliğin İki Etki Alanı Tablosu.....32
3. Gresham ve Elliott'a göre Sosyal Beceri Eksikliğinin Sınıflandırılması Tablosu35
4. Johnson ve Johnson'a göre Çatışmanın Sınıflandırılması Tablosu.....50
5. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Faktörlerinin Yapısı.....75
6. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Toplam ve Alt Testlere Ait Güvenirlik Katsayıları.....77
7. Çatışma Çözme Ölçeği için Dört ve Beş Faktörlü Modellerine Bakıldığında Cronbach- Alfa Güvenirlik Katsayısı Değerleri ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları80
8. Çatışma Çözme Ölçeği için Faktörlerin Yapısı.....82
9. Çatışma Çözme Ölçeği ve Alt Testlerine Ait Güvenirlik Katsayıları.....84
10. Öğrencilerin Uygun Sosyal Beceriler Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması87
11. Öğrencilerin Şiddet/Fevrilik Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması88

12. Öğrencilerin Uygun Olmayan Atılganlık Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması	89
13. Öğrencilerin Kıskançlık/ İç Kapanıklık Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No

Sayfa No

- 1.Çatışma Çözme Stillerinin Farklı Araştırmacılar Tarafından
İsimlendirilmesi.....55
2. Johnson ve Johnson (1991)'a göre Çatışma Çözme Stratejileri.....56
3. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) İçin
Dört Faktörlü Modelinin Çizgi Grafiği.....74
4. Çatışma Çözme Ölçeği İçin Beş Faktörlü Modelin Çizgi Grafiği.....81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem ortaya konmuş; araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Uluslararası Çalışma Örgütü kayıtlarına göre dünyada 5-17 yaş arasında bir buçuk milyarın üzerindeki çocuk ve gençten 350 milyondan biraz fazlası (% 23) ekonomik etkinlik içindedir, yani çalışma hayatındadır (Bilir, 2007). Nüfusu en genç olan ülkelerden biri olan Türkiye’ de genç yaşta çalışan çocukların bir kısmını belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri öğrenmek için yetişen çıraklar oluşturur. Tarihsel süreçte birçok yasal düzenlemeler yapılarak çırakların iş yerindeki pozisyonları ve üretimdeki rolleri değişiklik göstermiştir. Ülkemizde son yapılan değişikliklerle birlikte 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu’na göre çıraklar, bir sözleşme ile işyerine girdikten sonra pratik eğitimlerini iş yerlerinde; iş yerindeki eksik kalan pratik eğitimleri ile teorik eğitimlerini ise meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya bakanlıkça uygun görülen iş yerlerinin eğitim birimlerinde yapmaktadır (Mesleki Eğitim Kanunu, 2001).

Çıraklık eğitim sistemi çırak öğrencilerin sosyal güvenlik kapsamına alınıp işyeri ağırlıklı bir eğitim vererek ülkenin ihtiyaç duyduğu becerili ara insan gücünü yetiştirmeyi sağlayan bir mesleki eğitim modelidir. Almanya, Fransa, İngiltere, Amerika, Avusturya gibi birçok gelişmiş ülkede bu mesleki eğitim modeli farklı düzenlemelerle bulunmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001; Bircan, Akpınar

ve Çevik, 1998). Türkiye’de 317 Mesleki Eğitim Merkezi ile çıraklık sistemi önemini hala sürdürmektedir (Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü[ÇYEGM], t.y.a).

Çıraklık eğitimi öneminin bilinmesinin yanı sıra dünyadaki ekonomik-teknolojik gelişmelere, uluslararası standartlara ve ulusal yasalara rağmen milyonlarca çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine zararlı işlerde çalıştırıldığı da bilinmektedir (Dey, 2008; Rauscher, Runyan, Schulman ve Bowling, 2008; Runyan ve diğerleri, 2007).

Çeşitli nedenlerle çalışmak zorunda olan çocukların sosyale güvencede olmama, periyodik muayene olmama, uzun çalışma süreleri gibi zor çalışma koşullarında kaldıkları anlaşılmaktadır (Başbakkal, Şen ve Conk, 2005; Bulut, 1997; Köksal, 1992; Rauscher ve diğerleri 2008; Şişman, 2006; Yılmaz ve Bayat, 2005). İçinde bulundukları olumsuz koşulların yaşam kalitelerini etkilediği (Dündar ve diğerleri, 2008), hatta ruhsal sağlıklarına etkileri olduğu görölmektedir (Canbaz, 2001; Sarıöz, 2001). Bunların dışında özentili ve merakla yeni şeylerin denendiği ergenlik dönemindeki çalışan çocukların aile, iş ve iş ortamının olumsuz özellikleri, sosyal güvenlikleri olmadan kötü fiziksel koşulları olan zor ve ağır işlerde çalıştırılmaları onlarda tepkisel davranışlara yol açmaktadır. Bu durumun çocuklarda sigara, alkol, illegal madde gibi zararlı alışkanlıklar kazandırmaya yönelttiği ve hatta ruhsal problemlerin özellikle de depresyon görölme riskinin artmasına yol açtığı yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (İlhan, Demirbaş ve Doğan, 2005; Kouvonen ve Lintonen, 2002; Kutlu, 2006; Öner, Şaşmaz, Buğdaycı ve Kurt, 2005; Sütölük, Nazlıcan, Azizoğlu ve Akbaba, 2005).

Biyolojik ve psikososyal gelişimini henüz tamamlamamış olmalarına rağmen çalışma yaşamına katılan çocukların/gençlerin karşılaştıkları en önemli sosyal risk faktörlerinden biri de kendilerinden büyükleriyle bir arada yaşama zorunluluğu ile erişkin rolüne girmeleri, toplumsal erişkin sorumluluğunu

üstlenmiş olmalarıdır (Kouvonen ve Lintonen, 2002; Sütölük ve diğerleri 2005). Kendi yaşlıları oynayıp, eğlenip öğrenimlerini sürdürürlerken, ekonomik sorunların deneyimlerine hazır olmayan bu çocuklar; ekmek parası kazanma savaşının içinde çocukluklarını yaşamadan olgunlaşırlar. Gelişme için gerekli olan aşamalardan birinin atlanması, çocuğun bedensel, ruhsal ve ahlaksal gelişimi kadar duygusal gelişimi için de gerekli olan yer ve zamandan yoksun bırakılması demektir. Kişiliğin oturmasını sağlayacak unsurları sağlamlaştırmaya zaman ayıramayan çocuk, sonraki gelişmesinin de tehdit altında olduğunu anlayarak örseleneceği için, tehlike büyüktür (Boidin, 1995; akt: Sarıöz, 2001; Bulut, 1997; Dey, 2008; Erbay, 2008; Sarıöz, 2001; Yavuzer, 1998).

Ergenlik yılları sırasında yaşlılarla olan ilişkiler artan bir önem kazanmaktadır. Ergen yeni arkadaşlıklar ve ilişkiler kurmak istemekte, onlardan ayrı düşmeye korkar gibidir (Yörükoğlu, 2006). Hatta Kulaksızoğlu (1998, s.78) arkadaş gruplarınca itilmenin ve arkadaş olmayı arzuladığı akranları tarafından reddedilmenin çocuğu fazlasıyla üzdüğünü belirtmektedir. Çünkü arkadaşlar, duygu ve düşünceleri paylaşma, ailenin baskısından kaçma, bunalımlarını dışa vurma olanağı verir. Arkadaş çevresi genişleyen ergenin toplumsal becerileri gelişir, insanlarla geçinmeyi öğrenerek insan ilişkileri ile ilgili deneyimleri oluşur. Böylelikle kendilerini tanıyabilir ve başkalarının dünyalarını anlayabilirler. Bu açıdan bakıldığında, sosyal gelişme için ergenin akranları ile beraber olmasına ihtiyacı vardır (Kulaksızoğlu, 1998; Yörükoğlu, 2001). Araştırmacılar, çalışan çocukların yaşıt ilişkilerini değerlendirdiğinde, uzun çalışma süreleri ve tatil günlerinde de çalışma zorunluluğu nedeniyle arkadaşlarına zaman ayıramadıklarını saptamıştır (Bildik, 1998; Bostancı, 2001; Bulut, 1997).

Görüldüğü gibi özellikle lise düzeyindeki gençler için yaşlılarıyla iletişim kurmak hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Ancak ergenlik dönemi kendini ifade etmekte zorlukların yaşandığı da bir dönemdir. Yörükoğlu (2001) sosyal karşılaşmalarda beceriksiz olmak, topluluk içinde yanlış anlaşılma korkusu, yeni

insanlarla tanışma ve konuşma korkusu gibi gençlik çağındaki çocukların toplum içindeki durumuyla ilgili kaygılarını sıralamıştır. Dikmeer (1997) bireyin duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, yaşlılarıyla ya da yaş ve mevkice kendinden büyük bireylerle rahat konuşamamak, gruplara girememek gibi iletişim problemleri yaşamasının sebebini sosyal beceri eksikliği olarak görmektedir.

Sosyal beceri ya da sosyal yeterlik kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan becerilerdir (Bacanlı, 1999). Sosyal yeterlik, çevre koşulları ve çocuğun yaşına göre değişmektedir. Ergenlik döneminde yeni akran grupları ve arkadaşlarla etkileşime geçen ergenlerin sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmek için sahip oldukları sosyal beceriler daha da önem kazanmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007).

Araştırmacılar sosyal becerisi yüksek bireylerin sosyal hayatta birçok olumlu etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Dicle, 2006; DiTommaso, Brannen-McNulty, Ross ve Burgess, 2003; Kalafat, 2006; Uz Baş, 2003). Ayrıca sosyal becerinin, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba stresi, cinsiyet, okul türü, yaş gibi değişkenlerle ilişkisine de bakılmıştır (Anthony ve diğerleri, 2005; Çelik, 2007; Dicle, 2006; Taylor, Liang, Tracy, Williams ve Seigle, 2002; Uz Baş, 2003; Vigil, 2007).

Yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler sosyal becerinin varlığında önemlidir; ancak sosyal beceri eğitimi ile bu beceriler kazanılabilmektedir. Arkadaş ilişkilerinin gelişmesi, utangaçlık duygusunun yenilmesi (Hasdemir, 2005; Kozanoğlu, 2006; M. Yıldırım, 2006) gibi alanların yanı sıra özellikle şiddet, agresiflik gibi sınıf içi rahatsız edici, zarar verici davranış problemlerini azaltmada sosyal beceri eğitiminin önemi araştırmalarla desteklenmiştir (Blunt, 2005; Bogdan, Dye, Leitner ve Meersman, 1996; Cone, Fulton ve Van, 2000; Cook, Senders ve Torgerson, 1995; Drugli, Larsson ve Clifford, 2007; Frydendall, Lewald, Walls ve Zarring, 2001; Whipple, 2007).

Sosyal beceri sosyal etkileşime etki ettiğinden, farklı sosyal becerilerdeki insanların farklı davranması ve diğerlerinden farklı tepkiler vermesi beklenmektedir. Uzamaz (2000) yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine olumlu yönde etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Özlek (2003) tarafından yapılan araştırmada ise lise öğrencilerinin sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısının problem çözme değişkeni olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görülmektedir.

İnsan, yaşamı boyunca birçok farklı insanla iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Karmaşık ilişkilerin yaşandığı sosyal yaşamda, kişilerarası problemler ve çatışmalar kaçınılmazdır (Gordon, 1975/2001). Araştırma sonuçları, öğrencilerinin okul ortamında çok yaygın olarak şiddet, kavga, isim takma gibi sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çatışmalarını çözmeye çalıştıklarını ve çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerin okullarda yaşanan şiddeti artırdığını göstermektedir (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004; Carruthers, Carruthers, Day-Vines, Bostick ve Watson, 1996; Sünbül, 2008; Taştan, 2004). Ayrıca birçok araştırmacı tarafından geliştirilen ve okullarda uygulanan çatışma çözme eğitimi programlarının öğrencileri problem çözme boyutunda geliştirdiği; öğrencilerin olumsuz çatışma çözme yöntemlerini azaltırken yapıcı ve olumlu yönde çatışma çözme davranışlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir (Breunlin, Cimmarusti, Bryant-Edwards ve Hetherington, 2002; Ergül, 2008; Kuş, 2007; Sünbül, 2008; Taştan, 2004; Uysal, 2006; Zengin, 2008).

Literatüre baktığımızda, çatışma çözme davranışlarının kendilik algısı, kontrol odağı (Şahin, Basım ve Çetin, 2009), empatik eğilim düzeyi (Rehber, 2007), öfke kontrolü (E. Yıldırım, 2006), cinsiyet (Atıcı, 2007; Black, 2000; Butovskayan, Timentschik ve Burkova, 2007; Owens, Daly ve Slee, 2005; Şahin

ve diğlerleri, 2009) gibi değişik değişkenlerle ilişkisine de bakılmış ve önemli ilişkisel bulgular bulunmuştur.

Görüldüğü gibi, bireyin kişisel özellikleri hem kişilerarası çatışmayı ortaya çıkarmada hem de bireyin kişilerarası çatışma yaklaşımlarında ve çözme becerilerinde etkilidir. Kişinin özellikle sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmesinde bireylerin sahip olduğu yeterli sosyal becerilerin büyük önemi bulunmaktadır. Bunlardan yola çıkarak farklı sosyal becerilere sahip çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinde çatışma yaşarken farklı tepkiler verebileceği ve doğal olarak çatışma çözme becerilerinin de farklılaştıracağı düşünülebilir. Bu iki değişkenin birlikte ele alındığı araştırmalar da bunu desteklemektedir:

Roseberry (1997) öğrenci yaşamında çatışma çözme becerilerinin, gerçek sosyal beceri fonksiyonlarının gelişimi ile ilişkili olduğunu ve çatışma becerileri araştırmalarının sosyal beceriler çalışılırken merkezi noktada konumlandırıldığını söylemektedir. Roseberry 1997’de yaptığı çalışmada çatışma çözme eğitimi okul eğitim programına almış ve öğrenci sosyal uyum davranışlarında olumlu gelişmelerin ortaya çıktığını belirtilmiştir. Renicks’ın (1999) araştırması sosyal beceri eğitiminin çatışma çözme becerisinde etkili olduğu; Karahan’nın araştırması da (2008) İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini olumlu ve kalıcı yönde etkilediği sonucunu vermektedir. Bu üç deneysel araştırmada çatışma çözme becerileri ve sosyal beceriler arasında karşılıklı bir etki olduğu görülmektedir.

Covey’in (1983) sosyal beceri ve kişilerarası çatışma çözme taktikleri arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmasında sosyal beceri ile çatışma çözmede sözlü muhakeme arası yüksek ilişki çıkmıştır. Borbely (2004) etkileşimdeki kişiye özgü (aile, arkadaş, öğretmen) de olsa sosyal beceriler ile çatışma çözme becerileri arasında ilişki bulmuştur. Aynı şekilde Rahim ve Psenicka (2002) sosyal becerilerinin çatışma stratejileri ile ilişkisine dair bulgular bulmuştur. Yine

benzer bir araştırma ile Bryant (1992) barışçıl yoldan, sakin tutumla çatışmasını çözen öğrencilerin, kızgın bir şekilde ya da çekingen /içekapanık tutumla çatışmasını çözmeyi tercih eden akranlarına göre akranları tarafından daha popüler olduklarını, reddedilen öğrencilerin popüler öğrencilerden daha çok çekingen/içekapanıklık stratejisini kullandıklarını bulmuştur.

Özetle, kazanılmış ya da kazanılmamış sosyal beceriler, kişilerarası çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmekte, sosyal yaşamdaki çatışma çözme becerilerini etkilemektedir. Bunlardan yola çıkarak bireyin sosyal beceri kapasitelerinin çatışma çözme becerilerini yansıtabileceği düşünülmektedir. Mesleki Eğitim Merkezi çırak öğrencilerinin hem ergenlik döneminde bulunmaları hem de çalışıyor olmalarından diğer eğitim kurumlarındaki öğrenci gruplarından farklı sosyal yaşantılar geçirmesi; bu nedenle bu kurumlardaki öğrencilerle çeşitli araştırmaların yapılarak uygun psikolojik danışma ve rehberlik hizmetine daha çok ihtiyaç duyulması, sosyal beceri ve çatışma çözme becerisi gibi sosyal yaşantıyla iç içe olan bu iki değişkenin çalışan ergenlerle incelenmesi çalışılmaya değer bir konu olarak düşünülmektedir. Ayrıca 2001 tarihli 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12. maddesinde yaygın eğitimde sunulacak PDR hizmeti için şu ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2001):

Örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, sorunlara erken müdahale ve özellikle sorunun oluşmasına yönelik gelişimsel, koruyucu yaklaşım esastır.

Sonuç olarak, İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerisi arasında fark olup olmadığını incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin uygun sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin şiddet/fevrilik düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin uygun olmayan atılganlık düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin kıskançlık/içe kapanıklık düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Türkiye’de alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi itibariyle uygun olmayan koşullarda çalışması hem çocuk hem de toplum açısından olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu

nedenden dolayı çalışan çocuklar konusu hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Dünyada ve Türkiye’de çalışan ergenlerle ilgili araştırmalar az sayıdadır. Özellikle batıda yapılan çalışmaların çoğunun part-time çalışan gençlerle sınırlı olduğu ve bizimkinden farklı konuların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı çalışmanın olumlu etkisinden söz ederken, bir kısmı çalışmanın çocuğun psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkisini dile getirmektedir. Bildik, Kesikçi ve Büküşoğlu (2004, s.27) iş deneyiminin ergen sağlığına üç nedenle olumsuz etkide bulunabildiğini söyler: birincisi, çalışma yaşamına önemli ölçüde katılım, okula, aileye ve arkadaşlara zaten büyük ölçüde zaman ve enerji yatırımı yapmış ergenin uyumsal kaynaklarından kesinti yapılabilir. İkincisi, gençler otonomi, özsaygı, sorumluluk ve amaca yönelme ile çatışan işlerde çalıştıklarında stres yaşayabilir. Üçüncü olarak da uyum gerektiren önemli yaşam olaylarına maruz kalabildiklerini belirtmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında; Mesleki Eğitim Merkezi’ne devam eden ergen grubuyla yapılan çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Ülkemizde yapılan araştırmalar, çalışan ergenlerin genellikle sosyo-ekonomik durumlarını ortaya koymak, çalışmalarında etkili olan psiko-sosyal faktörleri, çalışma koşulları ve sorun alanlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır (Başbakkal ve diğerleri, 2005; Canbaz, 2001; Karadağ, 1993; Köksal, 1992; Sarıöz, 2001). Bunun dışında çalışan çocukların depresyon- kaygı düzeyini (Bildik, 1998; Metin, Özkoç, Özer ve Beydağ, 2008; Sütoluk ve diğerleri, 2005); yaşam kalitesini (Dündar ve diğerleri, 2008); sigara, alkol kullanımlarını (İlhan ve diğerleri, 2005; Öner ve diğerleri, 2005); benlik saygısını (Sarıöz, 2001); benlik kavramı düzeylerini (Somçelik, 2002); öz kavramlarını (Işık, 2003) çeşitli değişkenlerle inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Fakat çalışan ergenlerin sosyal beceri düzeyleri açısından çatışma çözme becerisini ele alıp inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Bazı insanların bir çatışma durumunda kaba kuvvete başvurarak, fiziksel şiddet kullanmayı tercih ettiği, bazılarının ise çatışma ve problemin üstesinden gelmeye yönelik bir davranış sergiledikleri görülmektedir. Önemli olan kişilerin çatışmaların çözümünde doğru yolu izlemesidir. İnsanların davranışlarındaki bu farklılığının nedenlerinden birisi onların sosyal ilişkileri devam ettirebilmesinde gerekli olan becerileri kazanıp kazanmamasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar çevresine kendisini ifade etmede, karşısındakini anlayabilme ve dinleyebilmede, çatışmalarını çözümlemede yani olumlu ilişkiler kurmada sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenle insanın bir çatışma çözme durumunda göstermiş olduğu çatışma çözme becerisinin anlaşılabilmesi için sosyal beceri düzeylerine göre incelenmesi gerekmektedir.

Birçok açıdan zorluk yaşayan çalışan ergenlerin farklı sosyal becerilere sahip olabileceği ve bunun da kişiler arası iletişimini etkileyeceği ve çatışma çözme becerilerinde farklılıklara sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın, çalışan ergenlerin çatışma çözme becerilerinin ve bu becerisinde de sosyal beceri düzeyinin öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları 2009–2010 eğitim-öğretim yılında İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrenim görmekte olan çalışan öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Sosyal beceri düzeyleri ve çatışma çözme becerileri kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çırak: Çıraklık sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştiren kişi olarak tanımlanmaktadır (MEK, 2001).

Çatışma: Birbiriyle ilişki içinde bulunan iki ya da daha fazla taraf arasında kaynakların sınırlı olması; değerlerin, gereksinimlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlanmıştır (Akbalık, 2001).

Çatışma çözme: Çatışma yaşayan tarafların iletişimine ve her iki tarafın da gelişmesine dayalı, her iki tarafın da gelişmesini, kazanmasını sağlayan, işbirliği yapılan, çözüm üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır (Akbalık, 2001).

Sosyal Yeterlik: Bir kişinin sosyal bir görevde (durumda) kişinin performansının uygun olup olmadığının belli bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucu olarak ele alınabilir (Bacanlı, 1999).

Sosyal Beceriler: Başkalarıyla başarılı etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır. Sosyal beceriler, davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişilerarası bir nitelik taşırlar; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır; iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir; tekrarlanabilir ve belirlenebilirler (Bacanlı, 1999).

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya kaynaklık eden A) çıraklık sistemi ve çalışan çocuklar, B) sosyal beceri ve C) çatışma çözme becerileri ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Çalışan çocuklar, sosyal beceri, çatışma çözme becerileri konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar her bir konunun sonunda özetlenmiştir.

A) ÇIRAKLIK SİSTEMİ- ÇALIŞAN ÇOCUKLAR İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çıraklık Eğitiminin Amacı ve Önemi

Zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra, gerçek iş ortamında fiilen çalışmak suretiyle meslek öğrenmek isteyen 15 yaş ve üzerindeki vatandaşlarımızın teorik ve pratik mesleki eğitimlerinin bir programa göre yapılmasını sağlayarak, onları ülkenin ihtiyaç duyduğu becerili işgücü haline getirmek, çıraklık eğitiminin temel amacıdır. Çıraklık eğitimi ile ayrıca iş hayatında çalışma disiplininin sağlanması; çırak öğrencilerin sosyal güvenlik kapsamına alınması; ülke çapında mesleki standartların sağlanması; işyeri açmanın belli bir düzene bağlanması; yapılan işlerin kalite ve veriminin yükselmesi; eğitimde fırsat eşitliğinin yaygınlaştırılması gibi amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bunların yanı sıra hepimizin de bildiği gibi, sanayileşmede en önemli unsurlardan biri bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına

sahip, yüksek verimi gerçekleştirecek insan gücünün yetiştirilmesidir. Bu sebeple, sanayinin gelişmesinde bir alt yapı yatırımı olan meslekî ve teknik eğitime gerekli önemin verilmesi ve bu sistemin etkinliğinin artırılması zorunlu bulunmaktadır (ÇYEGM, t.y.b).

Mesleki Yaygın Eğitiminin Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler

Çıraklık eğitim sisteminin ahi birlikleri ile benzerliklerinin çok olduğu ve ahi birlikleri sisteminin çıraklık eğitiminde temel niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır.

Göçebe hayatı süren Türk kavimlerinin, onuncu yüzyıldan itibaren kitleler halinde Müslüman olarak Anadolu'da yerleşik hayata geçmeye başlamasıyla kurulan Ahi birlikleri, 13. yüzyılın ortalarından itibaren Türk toplumunun ekonomik, kültürel ve toplumsal hayatında çok önemli bir rol oynamıştır. Ahilikte esnaf ve sanatkarlar, iş yerlerinde hiyerarşik (yamak, çırak, kalfa ve usta) bir düzen içinde, ustaların gözetimi ve himayesi altında, mesleklerinin inceliklerini öğrenirler ve törenle çıraklığa yükselirlerdi (Akdemir, 1993; Ünlühisarcıklı, 2007).

Ahi örgütü Osmanlı İmparatorluğu'nun genişlemesi ile eski niteliğinden büyük farkı olmayan yeni bir kuruluşa yani sanat ve ticaret ile uğraşabilme yetkisi ve tekeli anlamına gelen "Gedik" haline dönüşmüştür (Ünlühisarcıklı, 2007). 19. yüzyılın başında dünyada teknolojinin diğer bilim dalları ile birlikte ilerlemesi ve bunların makine sanayinde kullanılması sosyal hayatta önemli değişmelere sebep olmuştur. Batıda büyük endüstrinin kurulmasını sağlayan "Makine İnkılâbı"nın ülkemizdeki etkisi sonucunda "Lonca Teşkilatı" içinde bulunan sanat ve ticaret, kurallarını bozmuş, o zamana kadar loncalar içinde devam etmekte olan mesleki eğitim hizmetlerinin okul disiplini içinde yürütülmesinin zorunlu hale gelmesine sebep olmuştur (Alkan ve diğerleri, 2001; Nogay, 2007).

İzmir İktisadi Kongresi'nde (1923) ekonomi ile eğitim arasındaki ilişkiye

dikkat çekilmiş ve bu kongrede “sanayi okullarının her bölgenin ihtiyacına ve kabiliyetine göre kurulması, sanayi-çırak okullarının ve usta kurslarının açılması” şeklinde kararlar alınmıştır (Akdemir, 1993, s.11).

818 sayılı Borçlar Kanunu: 1926 yılında Medeni Kanun ile birlikte iyi bir çıraklık eğitim sistemine sahip olan İsviçre’den alınan borçlar kanunu, hizmet akdi çerçevesinde çıraklık sözleşmesini de düzenlemekte idiysen de, Türkiye’de bu tamamen kâğıt üzerinde kalmış; uygulamaya geçmemiştir (Yazman, 2001).

1926 tarihli Borçlar Kanunu’nun 313/3, 318, 330 ve 342’nci maddelerinde çıraklıkla ilgili düzenlemelere yer verilmektedir. 313/3’üncü maddesine göre hizmet akdi hakkındaki hükümlerin, kıyasen çıraklık sözleşmesine de uygulandığını belirtilir. Kanunun 318. maddesinde bir çıraklık akdinin var olabilmesi için, işverenle çırak veya velayeti olan kimse tarafından çıraklığın süresi, günde çalışacak saatleri, yapacağı işleri içeren bir çıraklık sözleşmesinin yapılmasının gerektiği belirtilmiştir. 330’uncu maddesinde usta, çırağına sanatını olanca dikkat ve itinası ile öğretmeye mecbur olduğu; çırağın mesleğine ait okullara ve kurslara gitmesi; çıraklık sınavlarına girmesi için gerekli zamanlarda izin vermesi; çıraklara geceleri ve cuma günleri iş verilmemesi belirtilmektedir. 342’inci maddede ise çırağa hizmete girişten itibaren ilk iki hafta tecrübe müddeti sayılır ve bu müddet zarfında, iki taraftan her biri bir gün evvel bildirmek şartıyla akdi fesinde serbest olduğu belirtilmiştir.

4857 sayılı İş Kanunu: İş Kanununun 71. maddesine göre, on beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır. Ancak, on dört yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olan çocuklar, bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler. 85. maddesine göre on altı yaşını doldurmamış genç

işçiler ve çocuklar ile çalıştığı işle ilgili mesleki eğitim almamış işçiler, ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılmaz. 87. maddesine göre on dört yaşından on sekiz yaşına kadar (on sekiz dahil) çocuk ve genç işçilerin işe alınmalarından önce sağlık muayenesi ettirilerek işin niteliğine ve şartlarına göre vücut yapılarının dayanıklı olduğunun raporla belirtilmesi ve bunların on sekiz yaşını dolduruncaya kadar altı ayda bir defa aynı şekilde doktor muayenesinden geçirilerek bu işte çalışmaya devamlarına bir sakınca olup olmadığının kontrol ettirilmesi ve bütün bu raporların işyerinde saklanarak yetkili memurların isteği üzerine kendilerine gösterilmesi zorunludur.

1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu: Çıraklar ile gençlerin iş güvenliği konusunda yetersiz olmasına rağmen, bu kanunla zamanın koşullarına göre ileri sayılabilecek adımlar atılmıştır. 173. Maddesine göre 12 yaşından küçük çocukların fabrika, imalathane gibi her türlü sanat müesseseleriyle, maden işlerinde amele ve çırak olarak istihdamı yasaklanmış; yaşları 12–16 arasında olan kız ve erkek çocukların günde sekiz saatten fazla çalıştırılmayacağı hükmü getirilmiştir (Akdemir, 1993, s.11).

2089 sayılı Çırak-Kalfa ve Ustalık Kanunu: 1977 yılında 05.07.1977 tarihli Resmi Gazete'de 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu yayımlanmıştır. Bu kanunla Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğuna verilen çıraklık eğitimi hizmetleri bir süre bakanlık bünyesinde Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü içinde yürütülmüş; hedef kitlesinin genişliği ve sunduğu hizmetin önemi nedeniyle bağımsız bir genel müdürlükçe yürütülmesi uygun görülerek 14.08.1978 tarihinde Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu kanun, mesleki eğitim alanında önemli bir adım oluşturmuştur. O tarihe kadar Borçlar Kanunu'nun genel hükümlerine tabi olan çırakların statüsü ilk kez bu kanun ile ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir (Akdemir, 1993; Ünlühisarcıklı, 2007).

3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu: Bu kanunla, çıraklık ve meslek

eğitiminin günümüz şartlarına göre bir sistem bütünlüğü içinde düzenlenmesi amaçlanmış ve çıraklık, örgün ve yaygın mesleki ve teknik öğretim kurumlarında işgücünün mesleki eğitimi için üç temel yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşımlar şunlardır: Çıraklık eğitimi (ikili eğitim sistemi), tam ve yarı zamanlı okul sistemi, yaygın meslek eğitimi (meslek kursları) (Ünlühisarcıklı, 2007).

Çıraklık eğitimindeki son yasal düzenlemeler: 10.07.2001 tarihinde yürürlüğe giren 4702 sayılı Kanun ile önce 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nun adı "Mesleki Eğitim Kanunu" olarak değiştirilmiştir.

Çalışan çocuklara -çıraklara yönelik çıkarılan son yasal düzenlemelerin önemli faydası, zorunlu eğitimden sonra eğitimine devam etmemiş veya eğitimin çeşitli kademelerinden ayrılmış çocuklara çıraklık eğitimi yoluyla gerçek iş ortamında mesleki eğitim verilmesi ve belli kurallar çerçevesinde çocukların korunmasının sağlanması olduğu anlaşılmaktadır.

Çıraklık Eğitim Sistemi

Mesleki Eğitim Kanunu (2001) kapsamında aşağıda çıraklık eğitim sistemi tanıtılmıştır.

Çıraklık eğitim sistemi aday çırak, çıraklık, kalfalık, ustalık olmak üzere dört kademedен meydana gelmektedir. Aday çırak ve çıraklar, pratik eğitimlerini haftada beş gün usta öğreticinin gözetiminde iş yerlerinde; teorik eğitimlerini ise haftada bir gün (sekiz saatten az olmamak üzere) meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya Bakanlıkça uygun görülen iş yerlerinin eğitim birimlerinde yapar. Çırak olabilmek için ise bazı şartlar aranır: 14 yaşını doldurmuş olmak; 19 yaşından gün almamış olmak; en az ilköğretim okulu mezunu olmak; bünyesi ve sağlık durumu gireceği mesleğin gerektirdiği işleri yapmaya uygun olmak.

İşyeri sahibi, aday çıracı ve çıracı çalıştırmaya başlamadan önce bunların velisi veya vasisi veya reşit ise kendisi ile yazılı çıraklık sözleşmesi yapmak zorundadır. Bu sözleşme ile: aday çırak, çırak ve öğrencilere yaşına uygun asgari ücretin % 30'undan aşağı ücret ödenemez; ödenecek ücretler her türlü vergiden müstesnadır; eğitimi sırasında işyerinin kusuru halinde meydana gelecek iş kazaları ve meslek hastalıklarından işveren sorumludur; 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu'nun iş kazaları ve meslek hastalıkları ile hastalık sigortaları hükümleri uygulanır; sigorta primleri 1475 sayılı İş Kanunu'nun 33'üncü maddesi gereğince bunların yaşına uygun asgari ücretin % 50'si üzerinden Bakanlık bütçesine konulan ödenekle karşılanır.

Meslekî Eğitim Merkezi Müdürlükleri

Meslekî Eğitim Merkezleri, çıraklık eğitimi uygulama kapsamına alınan il ve meslek dallarında aday çırak, çırak, kalfa ve ustalara eğitim vermek ve çeşitli meslek kursları açmak suretiyle sanayimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek amacıyla açılan eğitim kurumlarıdır (ÇYEGM, t.y.b)

2003–2004 öğretim yılından itibaren adı Mesleki Eğitim Merkezi olarak değiştirilen, o zamanki adıyla Çıraklık Eğitim Merkezleri ilk kez 1979 yılında açılmıştır. 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nun 19.06.1986 tarihinde kabul edilmesinden sonra Mesleki Eğitim Merkezleri'nde artış olmuştur. 1985 -1986 öğretim yılında 60 olan Mesleki Eğitim Merkezleri'nin sayısı 1997–1998 öğretim yılında 320' ye yükselmiştir (Bircan ve diğerleri, 1998). Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2008-2009 öğretim yılı sonu itibarıyla tüm illerde, 317 Mesleki Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde yaklaşık 184.916 öğrenciye, 4.809 öğretmen eğitim vermektedir. Bu merkezlerdeki çırak öğrencilerin sayısı 105.224'ü erkek, 25.639'u kız, toplam 130.863'tür.

Tablo 1. 2008-2009 Öğretim Yılı Sonu İtibariyle Ülke Geneli Mesleki Eğitim Merkezleri'ne İlişkin Sayısal Veriler

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZLERİ	İL SAYISI	MERKEZ SAYISI	MESLEK ALANI SAYISI	MESLEK SAYISI	PERSONEL DURUMU				BELGE ALAN					
					ÖĞ RETMEN	ÖCRETLİ USTALIK	KADROLU USTALIK	TOPLAM	UST. ÖRT. BELGESİ ALAN	USTALIK BELGESİ ALAN	KALFALIK BELGESİ ALAN	İŞYERİ AÇMA BELGESİ ALAN	TOPLAM BELGESİ ALAN	
	81	317	18	145	3554	177	45	4805	16289	32292	52037	4117	104735	
	ÖĞRENİMLERE GÖRE SAYILAR				TOPLAM		İLKÖĞRETİM MEZUNU		LİSE MEZUNU		MESLEK LİSESİ MEZUNU		YÜKSEK OKUL MEZUNU	
					ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN
					150721	34195	140385	28553	7853	4627	1583	742	541	632
	YAŞLARA GÖRE SAYILAR				TOPLAM		15-22		23-44		45 VE ÜSTÜ			
					ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN		
					150721	34195	114030	23746	36129	10179	593	239		
	ÖĞRENCİ		TOPLAM		ERKEK		KIZ							
Aday Çırak		260		236		24								
Kalfa		53793		45261		8532								
Çırak		130863		105224		25639								
Toplam		184916		150721		34195								

<http://cygm.meb.gov.tr> adresinden 19 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

Çalışan Çocuklar

Çıraklık eğitim sistemi, çalışan çocukların ya da çırakların tümünün çıraklık eğitim sistemi içine alınarak birtakım hukuki haklara sahip olmalarını; ayrıca çırak ve kalfaların işyerinde daha iyi şartlarda çalışmalarını sağlamaktadır. Ancak bazı ülkelerde - özellikle bu sistemi sonradan benimseyen ülkelerde- sistemin işleyişi istenilen düzeyde olamamaktadır.

Kempner, Castro ve Bas (1993) gelişmekte olan ülkeler tarafından ithal edilen ıraklık programlarının genellikle başarısız olmasının ekonomik ve kültürel nedenlerine bakmak için Batı Afrika'daki denemelere ve bazı sanayileşmiş ülkelerdeki çırak programlarının sonuçlarına bakmışlardır. Afrika kültürünün toplum tabanlı anlayışının aksine bireysel başarının batı kaynaklı programların merkezinde yer aldığını söylemektedirler. İthal ıraklık eēitiminin, bilginin bireysel olarak sahiplenilmesi ve sertifikalandırma üzerinden istihdam ile yapılan batıya ve beyaz topluma ait sistemin Afrika'ya ait kültürel gelenekler ile çatıştığını söylemektedirler. Bu yüzden yazarlar, baskın kültüre aykırı düşen programlara karşı uyarıyor ve bunların yerine eēitim sistemini aşamalı olarak geliştiren programları tavsiye ediyorlar. Jha (2009) da Hindistan'daki ocuk iřiliēine bakarak ocuk iřiliēinin bazı i kültürel sınırlamaların, deēer ve inançların ocuk iřiliēinin sürmesindeki rolünün önemini vurgulamaktadır. Jha Hindistan'daki ocuk işçilerin daha çok marjinal bölgelerden olduēunu ve çocukların sadece çalışmayı tercih ettikleri için çalışmadığını vurgulamıştır. Bu durumun çözümü için artan ocuk işçi sayısı ile mücadele etmek için kanuni temelli, ocuk merkezli bir yaklaşım benimsemek gerektiēini savunmaktadır.

Tüm gelişmekte olan ülkelerde olduēu gibi ülkemizde de birçok ocuk, okul ve oyun aēında çeşitli işlerde çalışarak yaşam kavgası vermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (2007) 2006 yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarında Hane Halkı İşgücü Anketi ile birlikte ocuk İşgücü Araştırması gerçekleştirmiştir. Sonuçlara göre 2006 IV. döneminde Türkiye genelinde 6-17 yaş grubundaki ocuk sayısı 16 milyon 264 bin'dir. Bu çocuklardan % 5,9'u ekonomik bir işte çalışmakta, bir başka ifadeyle istihdam edilmektedir (958 bin kişi). Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların % 47,7'si kentsel, % 52,4' kırsal yerlerde yaşamaktadır. İstihdam edilen çocukların % 66'sını erkek, % 34'n kız çocukları oluşturmaktadır. alışan ocukların % 31,5'i bir okula devam ederken, % 68,5'i ērenimine devam etmemektedir. 6-17 yaş grubundaki

okula devam eden çocukların % 2,2'si ekonomik bir işte çalışırken, okula devam etmeyen çocukların % 26,3'ü çalışmaktadır.

Alınmış olan bütün önlemlere ve konulan kurallara rağmen bütün dünyada çocuk ve gençler çalıştırıldığı ve bunun önüne geçilemediği görülmektedir.

Çocukların Çalışma Nedenleri ve Çalışmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Türkiye'de çocuk ve gençlerin çalışma yaşamında yer alıp, çalıştırılma nedenleri ekonomi ve nüfus artışı, eğitim düzeyi ve geleneksel kültür olarak üç ana başlık altında toplanabilir.

1. Ekonomi ve Nüfus Artışı: Ülkemizde ekonomik gelişmişlik düzeyinin geri olması, daha da önemlisi adil olmayan gelir dağılımı yoksulluk sorununu ortaya koymaktadır. Kırdan kente göçün devam etmesi ve kentsel istihdam olanaklarının geliştirilememesi, işsizlik, kentsel yoksulluğu ülkemizin sosyal sorunları sıralamasının en üstüne çıkarmakta ve bu ağır yükü çoğunlukla çocuklar devralmaktadır (Bulutay, 1995; Şişman, 2003).

Ayrıca günümüzde küreselleşme süreciyle birlikte rekabetin artan önemi içinde gelişmiş ülkeler, teknolojinin tüm imkânlarını kullanarak uluslar arası ticaretten pay kapmaya çalışırken, ülkemiz ve gelişmekte olan ülkelerin kozu çocuk gücü kullanılarak işgücünün daha da ucuzlatılması ile ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kimi devletler çocuk ve genç işgücünün çalışma yaşamında kullanımını desteklemekte en azından bu olguyu görmezden gelmektedir (Şişman, 2003). Çocukların az ücretle çalıştırılmalarının yanı sıra, işverene sigorta, vergi gibi yükler de getirmemeleri, çalışan çocuk sayısındaki artışın başlıca nedeni olarak görülmektedir (Yavuzer, 1998).

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu'nun (2002) yaptığı araştırmada da 6–17 yaştaki sanayide çalışan çocukların ekonomik faaliyetlerde çalışma nedenleri incelendiğinde çocukların ağırlıklı olarak “hane halkı gelirin katkıda bulunmak” amacıyla çalıştıkları görülmektedir (%38.4). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 2005'te yaptığı araştırma raporunda çocukların çalışmasının nedeni olarak yine ekonomik sıkıntılar ön plana çıkmaktadır.

2. Eğitim Düzeyi: Ailelerinde ekonomik sıkıntı olan ve eğitim sistemine giremeyen ya da eğitim sisteminden kopan çocuklar çalışma yaşamına yönelmektedir. Bazı durumlarda ise aile çocuğunu okutmak istese dahi okul masraflarının yüksek olmasından okula gönderememektedir. Ayrıca emek piyasasında eğitilmiş kişiler ile eğitimsizler arasında ücret farklılıklarının yaratılamaması da eğitimin cazibesini azaltabilmektedir (Şişman, 2003).

Çalışmalar, çalışan çocukların ailelerinde eğitim düzeyinin düşüklüğüne işaret etmektedir. Anne babaların kültür düzeyinin, olaylara yaklaşım biçimlerinin, çocuklarını algılayış şekillerinin, öğretim olgusunu değerlendirişlerinin çocuk öğretimi üzerinde geniş ölçüde etkin olması doğaldır. Çocuğun sosyalleşmesinde ilk ve en önemli ortam aile olduğuna göre, çocukların geleceği ailenin bilinçli olmasına bağlıdır (Bulut, 1997; Bulutay, 1995).

Zorunlu temel eğitim süresinin kısa olması da çocuk ve gençlerin çalışma hayatına yönelmeleri bakımından önemli bir faktördür. Temel eğitim süresinin beş ila altı yıl olduğu toplumlarda 12-13 yaşında zorunlu temel eğitimi tamamlayan bir çocuk, herhangi nedenle eğitimine devam etmeyecekse meslek öğrenmek amacı ile çalışma hayatına yönelmek durumundadır (Bilir, 2007).

3. Geleneksel Kültür: Geleneksel kültürümüz açısından çocukta beklenen itaat ve bağımlılıktır. Ev dışında gelişimi zedeleyen ortamlarda çalışarak yetişkin; ev içinde kazandığı parayı aileye verip onların isteklerine

boyun eğerek çocuk rolünü benimseyen bir bireydir (Şişman, 2003). Ayrıca kırsal kültürde çocuk, yetişkin rolünü çok erken yaşlarda üstlenmektedir. Kız çocukları, anne tarlada olduğu için ev işlerini ve kardeşlerinin bakımını üstlenirken, erkek çocuklar hayvanların otlatılması, tarlada yetişkinlere yardım gibi işleri yaparak ücretsiz aile işçisi olarak çalışmakta, toplumda bu yapıyı normal karşılamakta ve kültürel bir değer olarak benimsemektedir (Bulut, 1997; Şişman, 2003).

Çalışan çocuklar, ne sebeple olursa olsun özellikle sosyo ekonomik konumları gereği maddi kazanç elde etmek için çalışmak zorunda kalmaktadır. Çocuğun aileye ekonomik katkısı bazı aileler için o kadar önemlidir ki zor şartlarda çalışmanın çocuğun gelişimine etkisi düşünülmemektedir.

Genel olarak tüm çalışan çocuklar için şu riskleri sıralayabiliriz (Çocuk işçiliği ile mücadele, 2004; akt: Erbay, 2008, s.61): Biyolojik tehlikeler (bakteriler, virüsler, parazitler, tehlikeli hayvanlar, böcekler ve bitkilerden kaynaklanan tehlikeler), fiziksel tehlikeler (aşırı sıcak ya da soğuk, gürültü, titreşim ve radyasyon), kimyasal tehlikeler (eriyikler, yanıcı ve patlayıcı maddeler, haşere, yabancı ot ve mantar ilaçları gibi tarımda kullanılan kimyasal maddeler), ergonomik tehlikeler (ağır yük taşıma, çok hızlı ya da sürekli tekrara dayalı hareketler, işyeri tasarımının yetersiz olması yüzünden rahatsız edici çalışma konumları), psikolojik tehlikeler (yalıtlımlılık, tehdit, aşırı çalışma, denetim ve tercihte bulunma imkânı olmaması, suiistimal ve taciz), çalışma koşulları (uzun çalışma saatleri, gece vardiyası, düşük ücret ya da sözleşme dışı çalışma), çalışma ortamları (yer-su altında çalışma, tehlikeli olabilecek yüksekliklerde ya da çok dar mekânlarda çalışma, bakımı iyi yapılmayan tehlikeli makinelerin, donanımın ve aletlerin bulunduğu yerlerde çalışma)

Bilir (2007) işyeri ortamındaki tehlikelerin bütün çalışanlar için söz konusu olmakla birlikte çocuklar ve gençlerin çalışma hayatı bakımından özel bir risk grubu oluşturduğunu ve bunun nedenlerini ise şu şekilde sıralamaktadır:

- (a) Çocukların eğitim gereksinmesi vardır.
- (b) Çocukların emeği ucuzdur.
- (c) İşyerindeki düzenlemeler yetişkinler için yapılmıştır.
- (d) Gençlerin fizik güçleri yetişkine göre daha azdır.
- (e) Gençlerin soyut düşünme kavramı yerleşmediğinden yapılan işlemlerin sonuçlarını doğru değerlendirme konusunda sorun oluşur.
- (f) Gençler çalışma hayatı bakımından deneyimsizdir.
- (g) Gençlerde risk bilinci tam olarak gelişmemiştir.
- (h) Aynı ortamda çalışırken bazı çevre faktörlerinden gençler yetişkinlere göre daha fazla etkilenirler.
- (i) Gençler oyun oynama hevesindedir ancak oyun oynama olanağı yoktur.
- (j) Gençler meraklıdır ve risk bilinci de yeterince gelişmiş olmadığı için meraktan incelemeler sırasında kazaya uğrama olasılığı artar.
- (k) Gençler çalışma hayatında horlanır.
- (l) Gençler işyerinde asıl işi yapmaz, önemsiz işleri yaparlar.

Çalışan çocukların içinde bulunduğu yaşları gereği fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönlerden gelişim süreci içindedirler. Kaybedilen çocukluk yıllarını bu çocuklara geri vermenin mümkün olmadığı şüphesizken çocuk çağının oyun oynama, boş zamanlarında arkadaşlarıyla vakit geçirme gibi en önemli sosyal gereksinimlerini karşılayamadıkları görülmektedir.

Çıracılık ve Çalışan Çocuklarla İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu konuyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğunun çeşitli sanayi iş kollarında çalışan çocukların çalışma nedenlerini, psikososyal gelişimini olumsuz etkileyecek çalışma koşullarını ve sorun alanlarını tespit etmek amaçlı olduğunu görmekteyiz (Akdemir, 1993; Akyan ve Atak, 2004; Başbakkal ve diğerleri, 2005; Bildik, 1998; Canbaz, 2001; Ceylan ve Metin, 2009; Dey, 2008; Karadağ, 1993;

Köksal, 1992; Ochaíta, Espinosa ve Calvo, 2000; Rauscher ve diğerleri, 2008; Runyan ve diğerleri, 2007; Yılmaz ve Bayat, 2005). Bu araştırmaların sonuçları genel olarak, çocukların kendileri için uygun olmayan koşullarda çalıştıklarını ve bundan da olumsuz yönde etkilendiklerini göstermektedir.

Çocukların çalışma nedenleriyle ilgili yapılan araştırma sonuçları, babanın işsiz, ailenin kalabalık ve ekonomik gücünün yetersiz olması (Akyan ve Atak, 2004; Başbakkal ve diğerleri, 2005); okula devam etme imkânının olmaması, çevrenin tavsiye etmesi, kısa sürede meslek sahibi olmak ve boş kalmama isteğinin (Akdemir, 1993) çocukların çalışmasında başlıca nedenler arasında yer aldığını göstermektedir.

Çalışan çocukların çalışma koşullarıyla ilgili yapılan araştırmalardan biri olan Bildik'in (1998) İzmir Çıraklık Eğitim Merkezi'nde yaptığı araştırma sonucuna göre, çalışan çocukların anne-babalarının eğitim düzeyinin düşük olduğu ve kalabalık aile ortamında yaşadıkları görülmüştür. Çalışan çocukların depresif duygularının yüksek, içe dönük ve kişilerarası ilişkilerde yetersiz olduğu görülmektedir. Çalışılan ortamda otonomi eksikliği, uzun çalışma süresi, iş yoğunluğu, işverene tam itaat, korkutma ve aşağılama yoluyla sürekli kontrol etme, bir yetişkin gibi davranma beklentisi, düşük ücretin çocukların mental sağlığını olumsuz yönde etkilemekte olduğu ortaya çıkmıştır. Akdemir (1993)'in araştırmasında, iş yerinde sorunları olduğunu söyleyen çocuklar bunları yaptıkları işin zor bir iş olması, gelecek vaat etmemesi, kazancının az olması, sosyal güvencesinin olmaması, saygın bir meslek olmaması şeklinde sıralamışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalardan biri olan Ochaíta ve diğerleri (2000) araştırmasında İspanya'da 10-15 yaşları arasında çalışan çocukların çalışmaya yönelik tutumlarını değerlendirmişlerdir. Çocuklar hafif işlere ve evde yapılan yardıma olumlu yaklaşırken, okula devamı önleyen zararlı ve sömürücü işlere yönelik olarak olumsuz tutuma sahiptirler.

Karadağ (1993), Akdemir (1993), Akyan ve Atak (2004), Ceylan ve Metin (2009), Yılmaz ve Bayat (2005) ırakların çalışma koşullarının yanı sıra iş kazaları ve iş güvenliklerini de incelemişlerdir. Araştırmalarda benzer sonuçlarla havalandırma, aydınlatma ve ısıtma sisteminin yetersizliği, ilk yardım dolabı eksikliği, yemek verilmemesi, yemek yenilen özel bir oda olmaması, çoğunun kişişel koruyucu kullanmaması, periyodik sağlık kontrolünün düzenli yapılmaması gibi sıkıntıların olduğu grlmştr. Ayrıca ocukların hepsinin iş sözleşmesinin olmadığı, sosyal güvencesinin bulunmadığı, yaklaşık yarısının iş kazası geçirdiği ve sağlık yönünden halen devam eden bir şikyetinin olduğu saptanmıştır.

Dey (2007) Hindistan'da yaptığı araştırmada garajda, paavracıda, otelde ve gıda tezgahlarında, alışveriş yardımcısı olarak çalışan çocuklarla çalıştıkları yerlerde görüşerek binanın yapısı, havalandırma, aydınlatma, su içme ve tuvalet olanağı gibi çalışılan yerin şartlarını değerlendirmiştir. Sonuçlar Türkiye'de olan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Rauscher ve diğerleri (2008) Amerika'daki perakende ve hizmet sektöründe çalışan ergenlerle görüşme yaparak ocuk işçiliğindeki kanunsuzlukları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, Amerika'da çalışan çocukların önemli bir kısmının ocuk alıştırma yasalarına uygunsuz bir biçimde çalıştırılarak (yasak iş yada ekipman kullanımı, iş izni kanunsuzluğu, fazla alıştırma) nemli risklere tabi oldukları görülmüş, cezai politikaya ve pratik uygulamalara daha yakın ilgi gösterilmesi gerektiği önerilmiştir. Benzer bulguları elde eden Runyan ve diğerleri (2007) ABD Federal yönetmeliklerin 18 yaş altı gençlerin belirli tip tehlikeli ekipman kullanmasını (rn: doğrayıcılar, hamur karıştırıcılar, kutu presleri, kğit balya makineleri), alkollü iceklerin tüketildiği mekânlarda alkol servis etmelerini veya satmalarını yasaklamış olduğunu; buna rağmen elde ettikleri bulgularla erkeklerin %52'den fazlası ve bayanların %43'den fazlasının bu tip en az bir görev yaptığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de ve yurt dışında (genellikle part time çalışma) bu konuyla ilgilenen özellikle tıp alanındaki birçok araştırmacı çalışan adolesanlarda sigara, alkol ve diğer maddeleri kullanma yaygınlığının saptanması ve bunu etkileyen risk faktörlerini araştırmışlardır (İlhan ve diğerleri, 2005; Kouvonen ve Lintonen, 2002; Kuğu, Akyüz, Erşan ve Doğan, 2000; Kutlu, 2006; Öner ve diğerleri, 2005). Bu araştırmalar sonucunda çırakların sigara, alkol ve illegal madde denemesi ile sosyal çevre, arkadaş grubu, aile (ekonomik durum ve eğitim durumu), iş yerindeki ortam ve işin yoğunluğu arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda çocukların madde kullanım yaygınlığı da dikkati çekmektedir.

Yukarıdaki Türkiye’de yapılan çalışmalar haricinde çalışan çocukların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik özellikleri ve çalışma koşulları ile benlik saygısı, yaşam kalitesi, depresyon sıklığı, kaygı durumu gibi çeşitli psikolojik değişkenlerin ele alındığı çalışmalar da yapılmıştır. Yurt dışında özellikle de batıda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, Türkiye’den daha farklı değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalar özetlenmiştir:

Canbaz (2001) çırakların çalışma ortamından ve koşullarından kaynaklanan risklerini tespit etmiş; ayrıca cinsiyetin kız olmasının, çalışma koşullarındaki olumsuzlukların, sigara ve alkol kullanma durumunun durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puan düzeyini artırdığını bulmuştur. Metin ve diğerleri (2008) benzer değişkenleri kullanarak çırakların kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Canbaz’ın araştırma sonucunun tersine bu değişkenlerle kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Sarıöz (2001) çalışan çocukların sosyo-ekonomik özellikleri ile çalışma koşullarının benlik saygısı düzeyine olan etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda çocukların iyi ve kötü davranışları karşısında ustanın verdiği tepkiler, yapılan işin güçlükleri ve çıraklığın ileride kendisine bir meslek kazandırıp kazandıramayacağına ilişkin görüşleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında

anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Işık (2003) sanayide çalışan, sokakta çalışan ve çalışmayan sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocukların öz kavramlarının incelenmesi, bu çocukların öz kavram düzeyleri arasında farklılık olup olmadığının ve öz kavram gelişiminde bazı faktörlerin etkili olup olmadığının saptanması için çalışma yapmıştır.

Özener ve Duyar (2004) çalışmasında, sanayide çalışan çocuk ve gençlerin büyüme ve beslenme durumları, çocuk işçiliğinin yoğun olduğu toplumlarla büyüme eğrileri temel alınarak yapılan karşılaştırmalarla Ankara'da çalışan çocukların, gerek boy uzunluğu gerek vücut ağırlığı yönünden Hindistan'daki yaşlılarından daha büyük değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Ankara'da çalışan çıraklarda beslenme yetersizliği oranı Nepal, Hindistan ve Endonezya'ya kıyasla daha düşük, Ürdün'e göre daha yüksek bulunmuştur.

Sütölük ve diğerleri (2005) çırakların depresyon sıklığının saptanması ve bunun nedenlerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında sigara içenlerde ve alkol kullananlarda depresyonun daha sık görüldüğünü bulmuştur.

Dündar ve diğerleri (2008) çırakların yaşam kalitesi, sosyoekonomik durum ve işle ilgili değişkenlerini incelemişlerdir. Ailenin sağlık güvencesinin olmaması, aile gelirinin yetersizliği, alkol kullanımı, aile içi şiddete maruz kalma, iş doyumsuzluğu ve babanın eğitimsiz oluşu, yaşam kalitesi ölçeğinin alt alanlarının (fiziksel fonksiyon, duygusal iyi oluş, öz saygı, aile, arkadaş, okul, kronik hastalık) kötü oluşuyla ilişkili çıkmıştır.

Greenberger ve Steinberg'in (1983) araştırmasında gençlerin resmi işgücü katılımının artması ile bireylerin mesleki geçmişinde cinsiyet farklılıklarının ve bunun sonuçlarının ne kadar erken başladığı ile ilgili soruların artmaya başladığını belirtmektedir. Araştırmasında şu sonuçlar çıkmıştır: Ergenlerin ilk işlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir ayrım vardır; kızlar haftada daha az saat

çalışırlar; kızlar saat başına daha az ücret alırlar; erkeklerin daha uygun olan iş tipinde saat ücreti daha fazladır.

Barling, Rogers ve Kelloway (1995) lise düzeyindeki öğrencilerde part time çalışmanın kalitesi ve miktarı ile okul performansı (dersi asmak, ev ödevleri, ortalama notlar) ve kişisel fonksiyonların (öz saygı ve zamanı kullanma) ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, işin kalitesi düşük ise işin miktarının okul performansı ve kişisel fonksiyonlarla negatif ilişkili olduğu; eğer işin kalitesi orta ya da yüksek kalitedeyse işin miktarının okul performansı ve kişisel fonksiyonlarla göz ardı edilebilecek kadar az bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan iş belli ve işteki fonksiyon rolü yüksek ise işin miktarı, kişinin kendine değer vermesi ile pozitif ilişki içerisindedir.

Valois ve Dunham (1998) kesitsel örneklem seçimi ile Güney Karolina'daki devlet lisesine giden ergenlerin okul sonrası ve hafta sonu işleri ve cinsel ilişki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre on saatten fazla çalışan gençlerde beklenmedik gebelik ve cinsel yolla bulaşan hastalık riskinin daha fazla olabildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmalarda görüldüğü gibi çalışan çocuklar ile ilgili farklı değişkenler ele alınmış olsa da hem Türkiye'de hem yurt dışında yeterli çalışma yapılamamıştır. Çalışan çocuklara yönelik araştırma konuları olan sosyal beceri ya da çatışma çözme becerisi üzerine araştırmaya rastlanmamıştır.

B) SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sosyal beceri konusundaki çalışmaların sosyal zeka kavramı ile başladığı görüldüğünden bu bölümde öncelikle sosyal zeka kavramına yer verilmiştir.

Sosyal Zekâ Kavramı

Thorndike 1920’li yıllarda üç tür zekâ olduğunu öne sürmektedir. Bunlar soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâdır. Thorndike’a göre sosyal zekâ “insanları anlama ve idare etme-insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği” dir. Bu tanımda sosyal zekâ çalışmaları tarihi boyunca karşılaşılan iki öge bulunmaktadır: Anlama (bilişsel) ve davranma (psikomotor). Yine benzer öğeleri içerecek tanım yapan Marlowe’ nin sosyal zeka modeline göre sosyal zekanın dört alanı (ögesi) vardır: Sosyal ilgi (başkalarına ilgi duymak), sosyal kendine yeterlik, empati becerileri (başkasını bilişsel ve duygusal olarak anlama yeteneği), sosyal performans becerileri (gözlenebilir sosyal davranışlar). Çoklu zeka kuramını ortaya koyan Gardner’ın “başkalarını anlama”, “benlik bilgisi” zeka kavramları da sosyal zeka ile ilişkili görülmektedir (Bacanlı, 1999).

Son yılların en popüler yaklaşımı, sosyal zekâ görüşü ve temelleri ile Goleman tarafından yapılmıştır. Goleman (1996/2005, s.153) kitabında Hatch ve Gardner’in kişilerarası zekânın parçaları olarak tanımladıkları dört ayrı beceriyi tanımlamıştır. Bunlar:

1. Grupları organize edebilme-Liderin temel becerisi: Kurum içindeki insanları harekete geçirip, çabalarının koordinasyonunu içerir.
2. Tartışarak çözüm bulma: Çatışmaları engelleyen ya da alevlenen anlaşmazlıklara çözüm bulan arabulucunun becerisidir.
3. Kişisel bağlantı: İlişkiye girmeyi ya da kişilerin hislerinin ve ilgi konularının farkına varıp uygun tepki vermeyi kolaylaştırır.
4. Sosyal analiz: İnsanların hislerini, niyetlerini ve sorunlarını keşfedebilme ve içgörü sahibi olabilme becerileridir. Başkasının ne hissettiğini bilmek, kolaylıkla yakınlık veya ahenk kurmaya yol açabilir.

Bunların dışında Yeşilyaprak, (2004) Goleman ve Lazarus'un zekânın bir yönü ya da bir çeşidi olarak kabul edilen duygusal zeka tanımının sosyal becerinin de içinde bulunduğu şu yetenekleri kapsadığını belirtir:

- 1- Özbilinç (kendini tanıma, bir duyguyu oluşurken fark edebilme),
- 2- Duyguları idare edebilme (duyguları uygun biçimde idare edebilme),
- 3- Kendini harekete geçirebilme (bir amaç doğrultusunda harekete geçmek),
- 4- Başkalarının duygularını anlayabilme (empati),
- 5- İlişkileri yürütebilme (etkili kişilerarası ilişki kurabilme, sosyal beceriler).

Açıklamalardan yola çıkarak sosyal zeka yönünden yetersiz olan kişilerin sosyal beceriler yönünden de zayıf olabileceğini ve sosyal yaşamda etkili ilişki kurmada zorluk çekebileceklerini söyleyebiliriz.

Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik Kavramı

Aşağıda bazı araştırmacıların sosyal beceri ve sosyal yeterlik hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir:

Bacanlı (1999) sosyal beceri (social skill) ve sosyal beceriler (social skills) kavramlarının farklı terimler olduğunu ve sosyal becerilerin belli davranışları ifade ederken, sosyal becerinin süreci ifade ettiğini söylemektedir.

Gresham ve Elliott 1984'deki çalışmasında sosyal becerinin üç tip tanımı olduğunu söyler (Akt: Caldarella ve Merrell, 1997, s.264):

1. Akran kabulü tanımı: Sosyal beceriyi çocukların ve ergenlerin akranları tarafından kabul edilen veya popüler olan davranışları olarak tanımlar.
2. Davranışsal tanım: Sosyal beceriler, pekiştirilme olasılığını artıran ya da cezalandırma olasılığını azaltan duruma özgü davranışlardır.
3. Sosyal geçerlik tanımı: Sosyal beceriler, akranlar tarafından kabul edilme, popülerlik ve davranışların önemli diğer bireyler tarafından değerlendirilmesi gibi önemli sosyal sonuçlar ile bağlantılı ya da bu sonuçlara yol

açan duruma özgü davranışlardır. Sosyal geçerlik yaklaşımı, yakın zamanda sosyal beceri değerlendirilmesindeki çoğu gelişme üzerinde en fazla etkili olduğu görülen yaklaşımdır ve literatürde yüksek miktarda deneysel destek almıştır.

Yüksel (1997)'e göre sosyal beceri, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümüleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel-duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır.

Spence (2003) ve Matson, Terlonge, Gonzalez ve Rivet (2005) sonradan kazanılan sosyal ve uyum becerilerin bireyin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesi için anahtar bir faktör olduğunu belirtirler. Spence (2003) sosyal becerinin, sosyal etkileşim süresince insanların algılamalarını ve tepkilerini etkileyen sözel olan ve sözel olmayan tepkileri içerdiğini söylemektedir.

Cartledge ve Milburn (1978) sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin bulunduğunu belirtmişlerdir: 1. Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar; 2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar; 3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen beceriler; 4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler.

Gresham ve Elliott (1987, s.168) sosyal beceriler ve uyumsal davranışı, sosyal yeterliliğin iki alt etki alanı olarak ifade eder (Tablo 2'ye bakınız). Uyumsal davranış, bireylerin bireysel bağımsızlık ve sosyal sorumluluğun sosyo- kültürel durum derecesi ve etkililiği olarak görülür. Sosyal beceriler ise özel durumlarda, çocuklar ve gençler için önemli sosyal sonuçları tahmin eden davranışlardır.

Tablo 2. Gresham ve Elliott'a göre Sosyal Yeterliğin İki Etki Alanı (1987, s.168)

Sosyal Yeterlilik	
Uyumsal davranış	Sosyal beceriler
Bağımsız hareket etme	Kişilerarası davranışlar
Fiziksel gelişim	Kişisel davranışlar
Öz yönetme	Akademik beceriler
Kişisel sorumluluk	Hakkını arama
Ekonomik/mesleki aktivite	Akran kabulü
İşlevsel akademik beceriler	İletişim becerileri

Sosyal yeterliğin bir etki alanı gibi görünen sosyal beceriler için yapılan tanımlar sosyal yeterliği kendisinden ayırmakta ve bu yüzden sosyal yeterlik hakkında farklı açıklamalar yapıldığını görmekteyiz.

Gresham ve Reschly (1986) sosyal yeterliliği, sosyal beceriyi de içeren daha geniş yapı olarak ele almaktadırlar.

Jalongo'ya (2006) göre sosyal yeterlilik, yetenekler, davranışlar ve pozitif insan ilişkilerinin kurulmasını sağlayan diğer insanlara yönelimdeki tepkidir.

Semrud-Clikeman (2007)'a göre sosyal yeterlik, bir duruma ilişkin başka birisinin bakış açısını anlayarak ve geçmiş tecrübelerden dersler çıkararak bu dersi sürekli değişen sosyal yapıya uygulama kabiliyetidir.

Literatüre bakıldığında, sosyal beceri ve sosyal yeterliğin birbiri yerine kullanılabildiğini de görmekteyiz. Nitekim Akkök (2003) sosyal becerilerin gelişmesinin sosyal yeterlik olarak düşündüğümüz gelişmelerle iç içe olduğunu söyler ve bunları kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme,

aile fertleri ve diğer önemli bireylerce kabul görme, sosyal bağımsızlık ve destekleyici sosyal çevre olarak özetlemektedir.

Sosyal yeterlilik kavramının, çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanılabilir olduğunu belirten Cavell (1990) sosyal yeterlik kavramını, sosyal fonksiyonlar ve bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Cavell sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak anılan sosyal yeterlik kavramının çok boyutlu ve anlaşılması zor bir kavram olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden bu konuda araştırmaların daha da artması gerektiğini söyleyen araştırmacılar da vardır (Asher, 1983; Cavell, 1990; Raino, 2008).

Bu konuya araştırmacıların getirdiği bakış açısını Bacanlı (1999), şöyle özetlemektedir; “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir”. Bireyler sosyal becerilerini davranışa aktarırlar; bu aktarma sosyal becerilerini oluşturur ve bu süreç sosyal yeterlik açısından değerlendirilir. Ayrıca Bacanlı öznenin sübjektif algısına dayanarak ve kişilik ölçümleri kullanılarak kişinin sosyal becerisinin belirlenebildiğini, bu özelliklerin belirlenen ölçütlere, standartlara göre değerlendirilmesi ile de o kişinin sosyal yeterliliğinin ortaya koyulabildiğini söyler. Gresham ve Elliott (1987) araştırmaları incelediğinde sosyal beceri değerlendirme yöntemlerinin başkaları tarafından değerlendirilme, sosyometri tekniği, kendi kendini değerlendirme, davranışsal rol oynama ölçümü, davranışsal görüşme/mülakat, doğal gözlem olmak üzere altıya ayrıldığını görmüştür. Çocukların sosyal davranışlarını tahmin etmede sosyal yeterlik ölçümü, okul gibi çocuk çevresinde önemli sosyal etmenleri de içermelidir (örn. arkadaş, öğretmen ve aile) (Junttila, Voeten, Kaukiainen ve Vauras, 2006).

Hem toplumsal, hem de kişisel yaşamımızda oldukça önemli bir yere sahip olan bu becerilerin/yeteneğin genel anlamıyla insan ilişkilerinde olumlu iletişimi başlatmak ve sürdürmede etkili becerilere sahip olmak olduğu anlaşılmaktadır.

Bu arařtırmada da sosyal beceri ve sosyal yeterlięin benzer kavramlar olduęu dūřunūlerek ele alınmıřtır.

Sosyal Beceri-Sosyal Yeterliğin Sınıflandırılması

Sosyal beceri ya da sosyal yeterlilikte en çok kullanılanlar sınıflandırılmalar aşağıda tanıtılmıştır.

Riggio (1999) sosyal beceriyi altı alt boyutta açıklamıştır. Bunlar:

- a. Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity): Bireyin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer.
- b. Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity): Başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerileridir.
- c. Duyuşsal kontrol (emotional control): Bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileridir.
- d. Sosyal anlatımcılık (social expressivity): Sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerileridir. Yani sosyal yakınlaşmadaki becerilerdir.
- e. Sosyal duyarlılık (social sensitivity): Başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileridir.
- f. Sosyal kontrol (social control): Sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileridir.

Akkök (2003, s.22-23) ise sosyal becerileri altı kategoride sınıflandırmıştır:

- 1- İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri,
- 2- Grupla bir işi yürütmeye yönelik beceriler,
- 3- Duygulara yönelik beceriler,
- 4- Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler,
- 5- Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler,
- 6- Plan yapma ve problem çözmeye yönelik beceriler.

Caldaralla ve Merrell (1997, s. 276) bu konuda yapılan araştırmaları analiz tekniğiyle değerlendirmiş, çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir: Akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri, atılganlık becerileri.

Bunların haricinde bazı araştırmalarda, yukarıda sayılan sosyal becerilerin uygun sosyal beceriler olarak geçtiği, bunların yapılamaması ya da tam tersinin yapılmasının uygun olmayan sosyal beceriler olarak sınıflandığını görmekteyiz.

Sosyal Beceri Yetersizliği ve Sosyal Beceri Eğitimi

İnsan toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır ve sosyal beceriler insan ilişkilerinde önemli bir etkidir. Bu becerilerden yoksun olmak insanın çevresiyle sağlıklı ilişkiler başlatma ve sürdürmesinde, kendisini ifade etmesinde sıkıntılar yaşamasına sebep olabilir. Bu yüzden sosyal beceriler kadar sosyal becerilerden yoksun olma konusu da araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Tablo 3. Gresham ve Elliott'a göre Sosyal Beceri Eksikliğinin Sınıflandırılması

	Kazanım Eksikliği	Performans Eksikliği
Duygusal uyarılma tepkileri yok	Sosyal Beceri Eksikliği	Sosyal Performans Eksikliği
Duygusal uyarılma tepkileri var	Öz Kontrol Beceri Eksikliği	Öz Kontrol Performans Eksikliği

Gresham ve Elliott, 1987, s. 172'den alındı.

Gresham (1982) daha çok Bandura'nın öğrenme/performans farkından yararlanarak sosyal beceri eksikliğini üç boyuta ayırmıştır: Beceri eksikliği, performans eksikliği, öz kontrol eksikliği. Gresham ve Elliott (1987, s.171-173) ise sosyal beceri eksikliğini dört gruba ayırmaktadır (Tablo 3'e bakınız).

1. Beceri eksikliği: Beceri eksikliğine sahip çocuklar sosyal olarak yetenekli veya uyumlu bir şekilde davranmak için gerekli yeteneklere sahip değildirler veya bir davranışsal serinin yerine getirilmesindeki kritik adımı bilmeyebilirler.

2. Performans eksikliği: Performans eksikliğine sahip bir birey verilen bir davranışın nasıl yerine getirileceğini bilir, fakat o davranışı kabul edilebilir seviyede yerine getiremez ve bu motivasyon eksikliği (pekiştireç olasılığı) ya da davranışın yerine getirilme imkanının olmamasıyla ilgili olabilir.

3. Öz kontrol becerisi eksikliği: Bu tip sosyal yeterlik eksikliği, bireyin bazı duygusal uyarılma tepkilerinin (örn. kaygı) o yeteneğin elde edilmesini engellemesi nedeniyle öğrenemediği beceriler olarak tanımlanır.

4. Öz kontrol performans eksikliği: Bu çocuklar repertuarında özel yeteneği barındırır. Fakat duygusal tepki geçmişteki ve/veya sonraki kontrollerinde problemler nedeniyle o yeteneği gerçekleştirmezler. Öz kontrol becerisi ve özkontrol performans becerisi eksikliklerindeki anahtar fark çocuğun becerinin nasıl gerçekleştireceğini bilip bilmiyor olmasıdır.

Spence (2003) sosyal davranışları ve sosyal yeterliği etkileyen bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Kişilerarası problem çözme becerisi,
2. Sosyal bilginin doğru işlenmesi,
3. Sosyal algılama ve perspektif alma,
4. Bilişsel çarpıtma ve uyumsuz düşünce stilleri,
5. Sosyal bilgi,
6. Sosyal tepki içeren doğal olaylar,
7. Sosyal fırsatlar ve diğerleri tarafından sosyalliğin model olunması,

8. Duygusal düzenleme ve beceriler (anksiyete, kızgınlık ve depresyon),
9. Öz düzenleme ve öz kontrol becerileri,
10. Sosyal beceri gösterme yeteneği.

Sosyal yetenekler kişinin ilişkilerini şekillendirmesine ve sürdürebilmesine, başkalarını harekete geçirip teşvik etmesine, insanları ikna edip etkilemesine olanak tanır (Goleman, 1996/2005). Sosyal algılama becerilerindeki ve sosyal bilgidaki eksiklikler, sosyal davranışların uygunsuz bir şekilde yorumlanmasına ve uygunsuz sosyal tepkilere neden olabilir (Spence, 2003).

Akkök (2003) çocukların sosyal becerileri çeşitli nedenlerle öğrenememiş olabileceklerini; nedenlerden birinin çocuğun davranışı göstermekten korkması ya da kaygı duyarak yapmaması ve bir diğer nedenin de çocuğun beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olmaması olabileceğini belirtir.

Sosyal beceri düzeyi düşük çocuklar sosyal olarak tecrit edilmeleri bir yana, okul hayatında da zorluklar yaşar. Sınıf, tabii ki akademik olduğu kadar aynı zamanda da sosyal bir ortamdır. Sosyal becerileri zayıf olan çocuk, gerek başka bir çocuğun gerekse öğretmeninin davranışlarını yanlış değerlendirir ve yanlış tepkiler verir. Sonuçta ortaya çıkacak kaygı ve şaşkınlık, çocuğun etkili bir şekilde öğrenme yeteneğine müdahale edebilir (Goleman, 1996/2005, s.158).

Sosyal hayatın her yerinde gerekli olan sosyal becerilerin erken yaşlarda özellikle okul öncesi dönemde, çocukların öğrenebilecekleri imkânların oluşturulması ile geliştirilmesi sağlanabilir.

Gresham ve Reschly (1986) sosyal beceri yetersizliklerine müdahale biçimlerini dört aşamalı süreç olarak ele almaktadırlar. Bunlar; (a) beceri kazanımına yardım, (b) beceri performansını geliştirme, (c) engelleyici davranışları ortadan kaldırma ve (d) davranışın yaygınlaşmasına yardım

aşamalarıdır. Beceri kazanma aşaması model alma gibi, sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik teknikleri içermektedir. Beceri performansını geliştirme aşaması davranışsal prova, uygun sosyal davranışın gerçekleşmesi için imkan sağlama ve pekiştirmeye dayalı teknikleri kapsamaktadır. Engelleyici davranışları ortadan kaldırma aşaması hem pekiştirmeye dayalı teknikleri hem de uygun olmayan davranışı azaltmaya yönelik teknikleri içermektedir. İstenen davranışın yaygınlaşması aşaması ise uyaran durumlarının eşitlenmesi, farklı insanlarla eğitim verme ve pekiştiricinin değiştirilmesi gibi yöntemleri içermektedir.

Her yaş döneminde sosyal beceri yetersizliğine yönelik müdahale/eğitim programları ile sosyal becerilerin geliştirilebileceği inancı yapılan araştırmalarla artırmakta ve sosyal beceriler konusu önemini korumaktadır. Sosyal becerilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi, özellikle yaşlılar ile daha fazla zaman geçirilmeye başlanan ergenliğe geçiş döneminde daha da önem kazanmaktadır.

Sosyal Beceri Gelişimi Üzerine Kuramlar

Aşağıda sosyal beceri üzerine gelişim teorilerine yer verilmiştir:

Gelişim teorileri içerisinde, Freud, psiko-analiz teorisiyle, beş aşamalı psikososyal yapıya dayalı olarak gelişimle ilgili bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre sosyal nitelikler, pozitif tutumlar ya da çocuklar tarafından gösterilen davranışlardır. Erikson'a göre ise, bireyin psiko-sosyal gelişimi doğumdan ileri yaşlara doğru uzanan sekiz dönemde gerçekleşmektedir. Birbiriyle ilişkili olan bu dönemlerin her birinde birey, o döneme adını veren gelişim karmaşası ile karşılaşmaktadır. Daha sonraki dönemlere sağlıklı olarak geçebilmek için bireyin bulunduğu dönemin gelişim karmaşasını başarı ile atlatması gerekmektedir. Birey bu karmaşalarla başa çıkabildiği oranda daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilecektir. Gelişim teorileri içerisinde Piaget, bilişsel gelişim üzerine odaklanan bir teori ortaya koymaktadır. Piaget ve Kohlberg sosyal ve ahlaki

gelişim hakkındaki bilişsel gelişim teorileri ile sosyal becerili çocukların egosantrikten, fedakâr (altruistic) sosyal fonksiyon stiline doğru basamaklandığını belirtmişlerdir. Erikson gibi Piaget ve Kohlberg de sosyal yeterliği, kronolojik ve/veya zihinsel yaşa yakın ve paralel olan bir dizi kendi içinde ilişkili basamaklar boyunca evrimleşiyor olarak görmektedir (Can, 2002; Gresham, 1982).

Sözü edilen gelişim teorileri belki genel olarak çocukların sosyal ve ahlaki gelişimini kavramlaştırmak konusunda faydalı olabilirler, ancak çocukların sosyal olarak yetkin olmaları için hangi özel sosyal becerilere sahip olmaları gerektiğini tespit edememektedirler. Bu teoriler bu alanda eksik olan çocukların nasıl eğitileceği ve değerlendirileceği konusunda bilgi vermemektedir. Sosyal öğrenme teorisi sıra dışı çocuklara sosyal becerileri öğretmek için kullanılabilecek bir teori sunmaya belki de en yakındır. Sosyal öğrenme teorisine göre, sosyal becerilerin edinilmesi çocuk ile çevresel güçlerin (örn: ailenin, akranların ve diğer önemli kişilerin etkisi) karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. Sosyal beceri gelişiminin basamak tabanlı yapısı yerine sosyal öğrenme teorisi sosyal yetkinliği çevresel etkileşim ile öğrenmenin sonucu olarak görür (Gresham, 1982).

Sosyal beceriler ile ilgili şu zamana kadar birleştirilmiş bir teori olmadığı; ancak özellikle sosyal gelişim teorisinin, sosyal beceriler için daha çok bilgi verdiği görülmektedir.

Sosyal Beceri ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sosyal beceri ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle öğrencilerin demografik özelliklerinin sosyal becerilere etkisi veya sosyal becerilerle ilişkisi üzerine yapıldığını görmekteyiz (Akkuş, 2005; Çilingir, 2006; Erdoğan, 2002; Kapıkıran, İvrendi ve Adak; 2006, Vigil, 2007).

Avşar (2004) Bursa ilinde görev yapan 311 beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemeyi amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Benzer araştırmalar da Özçep (2007) ve Seven ve Yoldaş (2007) tarafından yapılmıştır.

Aile ile ilgili değişkenlerin çocuğun sosyal beceri düzeyleriyle ilişkisini görmek adına yapılan araştırmalar da mevcuttur. Özabacı (2006) araştırmasında çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. McDowell ve Parke (2002) çalışmasında, aile ve çocuk sosyal bilgi işleme bileşenleri arasındaki ilişkileri ve onların çocuğun sosyal becerisi ile olan bağıını incelemektedir. Sonuçlar, bir akran ile çatışma durumunu içeren açık uçlu hikâyelere tepkilerinde ailelerin ve çocukların sağladığı hedef ve stratejiler arasında bir uyum olduğunu; babaların ve çocukların hedef ve stratejilerinin çocuğun sosyal becerisi ile ilgili olduğunu göstermiştir. Riggio (1999) yetişkinlerin kişilik ve sosyal becerilerini, aile yapısının önemini incelemek için bireysel kişilik gelişimleri bakımından araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kardeşli ve kardeşsiz yetişkinlerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Laible ve Carlo (2004) çalışmasında beraber ve birbirinden bağımsız olarak anne ve babaların çocuk yetiştirme yönlerinin ergenlerin sempati, özdeğer ve sosyal yeterlilik olmak üzere üç alandaki sonuçlarını nasıl belirlediğini araştırmıştır. Sonuçlara göre, algılanan anne desteği ve sıkı kontrol, ergen uyumunu gösteren en tutarlı yordayıcılardır. Benzer şekilde Anthony ve diğerleri (2005) tarafından, ebeveynin çocuk yetiştirme stresi, ebeveyn davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleri ve problem davranışları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada sosyal yeterlik ile anne babanın stresi arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sosyal beceri yukarıdaki değişkenlerden farklı değişkenlerle de ele alınmıştır:

Şad (2007) akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemiştir. Benzer bir araştırma da Gottman, Gonso ve Rasmussen (1975) tarafından üçüncü ve dördüncü sınıf 198 öğrencinin sosyal beceri ve sosyal etkileşimi üzerine yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf içinde popüler olan öğrencilerin popüler olamayanlara göre çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim ve etkileşimde bulundukları ve daha iyi tepkiler aldıkları görülmüştür.

Önder-Yücel (1982) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal başarılı-başarısızlık yaşantılarının, kendilik değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini araştırdığı tez sonucu gerek akademik gerekse sosyal işlemde başarılı olanların kendilik değerlendirmelerinin yüksek olduğu, başarısız olanların kendilik değerlendirmelerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin (1999)'in araştırmasının bulgularına göre, yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Deniz (2002) çalışmasında öğrencilerin, sosyal beceri düzeyleri ve karar verme stratejileri üzerinde etkili olan TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerini incelemiştir.

Özlek (2003) araştırmasında lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, utangaçlık, problem çözme, sınıf düzeyleri ve sosyal ekonomik değişkenleri açısından yordamıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal beceri düzeyinin en önemli yordayıcısının problem çözme olduğu, ikinci önemli yordayıcısının ise utangaçlık değişkeninin olduğu; sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sosyal becerinin yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Ditommaso ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada 183 üniversite öğrencisinin bağlanma stilleri, sosyal becerileri ve yalnızlık düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, güvenli bağlanma ile sosyal beceriler arasında yakın bir ilişki olduğu; birine güvenli bağlanan bireyin, sosyal olarak da becerili olduğu, aynı zamanda sosyal olarak becerikli bireylerin yalnızlık algılarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Uz Baş (2003) ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu; öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur.

Genç (2005) araştırmasında ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmene anket uygulayarak öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Sosyal becerilerin yeterince kazandırılmamasının sebeplerine ait bulgulara bakıldığında öğretmenlerin en yüksek oranda katıldıkları problemin (%81.9) bu konudaki ailelerin ilgisizliği olduğu görülmektedir.

Dicle (2006) birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri ve bir çok demografik değişken arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kalafat (2006) üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını; ayrıca beden

memnuniyet düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre incelemiştir.

Karakuş (2006) ergenlerin (12-14 yaş) algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi; ayrıca çeşitli değişkenlerle sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bulgularla, ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının, algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre olumlu sosyal davranışlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karahan, Dicle ve Eplikoç (2007) üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının, sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelediği araştırmada, sosyal beceri düzeyi düşük olan ve kendini mutsuz hisseden öğrencilerin, stresle başa çıkmada kendilerini daha güçsüz ve çaresiz hissettikleri ve psikolojik yardıma daha çok ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedirler.

Bunların yanı sıra konu ile ilgili deneysel çalışmalar da yapılmıştır. Birçok deneysel çalışmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini artırmak amacıyla yapılan eğitim programlarının sonucunda öğrencilerin davranışlarında olumlu değişimler olduğu görülmektedir:

Uzamaz (2000) sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, genel olarak eğitimin öğrencilerin kişiler arası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Benzer şekilde Demir ve Kaya'nın (2008) araştırmasında da öğrencilere sekiz hafta süreyle arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği yapılmış, sonuçlar programın etkili olduğunu göstermektedir. Yüksel (1997) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında da, verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bulgularda, sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin altı alt boyutlarından sadece duyuşsal duyarlık düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Ergenlerde olduğu gibi okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan deneysel çalışmalarda da sosyal beceri eğitiminin olumlu etkisini görmekteyiz (Butcher, 1999; Çelik, 2007; Çimen, 2009; Frydendall ve diğerleri, 2001; Hatipoğlu, 2005; Karahan, 2008; Kaymak, Çetin ve Alpa Bilbay, 2003; Taylor ve diğerleri, 2002).

Çeşitli okul derslerinde yaratıcı drama yöntemiyle sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin çalışıldığı araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre yaratıcı dramının sosyal beceri eğitiminde önemli bir yöntem olduğu görülmektedir (Akfırat, 2004; E.Ç. Çoban, 2007; Kaf, 1999; Kara ve Çam, 2007).

Yukarıda da görüldüğü gibi sosyal beceri eğitim programlarına bakıldığında genelde akran ilişkilerini düzeltme ve sosyal becerileri artırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra özel eğitim gerektiren ve davranışsal, psikolojik sorunu olan çocuklara yönelik hem betimsel hem de deneysel çalışmaların yapıldığını da görmekteyiz:

Flem, Thygesen, Harald ve Magnes (1998) altı yaşındaki duygusal ve davranışsal problemlerde riskli olarak düşündüğü üç çocukla beraber sekiz çocuğa, davranışsal problemlerinin gelişimindeki risk faktörlerinin azaltılması amacıyla bilişsel sosyal öğrenme teorisine dayanan sosyal beceri programını uygulamışlardır. Değerlendirme sonunda programın bazı olumlu becerileri artırdığı ve bazı olumsuz davranışları azalttığı ortaya çıkmıştır. Albano (2008) çalışmasında özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma ortamlarında öğrenme güçlüğü olan lise öğrencilerinin sosyal yeterliliklerinin öz algılamasındaki farkları araştırmayı amaçlamıştır. Akalın (2005) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocukların abla ve ağabeylerinin sosyal beceri düzeyleri

ve kardeş ilişkilerinin niteliği ile DEHB'nin bu değişkenler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Seevers ve Jones-Blank (2008) çalışmasında sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri gelişimi ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisini keşfetmek için 9-11 yaşlarında zihinsel gerilik ve diğer sağlık problemleri olan sekiz öğrenci ile çalışmıştır.

Aileyi de eğitim programı içine alan çalışmalara daha çok yurt dışında yapılan araştırmalarında rastlanmıştır. Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint (2000) çalışmasında, 7-14 yaşlarında 50 sosyal fobisi olan öğrenciyi sosyal beceri eğitimi ağırlıklı bir program olan çocuk odaklı bilişsel davranışçı terapi (CBT), CBT ile birlikte aile programı ya da yedek liste/kontrol (WLC) grubuna rastgele dağıtmıştır. Program sonrası tedavi koşullarında birkaç öğrencinin WLC koşullarına göre karşılaştırıldığında sosyal fobi klinik belirtileri anlamlı şekilde devam etmiştir. Aile tedaviye katıldığında bir artış gözlenmiş; ancak bu anlamlı çıkmamıştır. Drugli ve diğerleri (2007) çalışmasında dört- sekiz yaşlarında 127 çocuk aile eğitimi grubu, aile eğitimi ile birleştirilmiş çocuk terapisi ya da yedek liste/ kontrol grubundan oluşan üç gruba rastgele dağıtılmıştır. Çocuk tedavisi ile birleştirilmiş aile eğitimi, değerlendirmelere göre çocuğun sosyal yeterliğinde en yüksek gelişmeyi göstermiştir; ancak baba değerlendirmesine göre sadece aile eğitimi grubunun daha olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir.

Hasdemir (2005), Kozanoğlu (2006) ve M. Yıldırım, (2006) ortak olarak sosyal beceri eğitiminin ergenlerin utangaçlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu üç çalışma sonucunda ergenlerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Yapılan diğer deneysel çalışmalar ise şunlardır:

Feldman, Tomasian ve Coats (1999) çalışmasında farklı sosyal beceri düzeyine sahip ergenlerin tadı iyi ya da kötü olan bir içeceği beğenip

beğenmedikleri hakkında sözlü olarak aldatıcı veya gerçekçi olmaları sağlanmış ve videoya çekilmiştir. Jüri grubuna gösterilerek elde edilen sonuçlar, sosyal beceri seviyeleri daha yüksek olan ergenlerin genellikle aldatıcılıkta düşük sosyal beceri düzeyindeki ergenlere göre daha iyi olduklarını göstermiş; ancak, bu bulgular esas olarak daha genç olan ergenler için geçerli olmuştur.

Mayeux ve Cillessen (2003), Crick ve Dodge'nin (1994) 'Sosyal Bilgi Süreç Model'i tepki verme basamağını (responce- generation step) araştırmak için iki yıl boyunca okul öncesi ve birinci sınıf erkek çocuklarını sosyal bilişsel görüşmeye tabi tutmuşlardır. Dört tip varsayımsal sosyal ikileme (zor durum) (istenilen bir etkinlikte rekabet, başka çocuğun sevdiği oyuncasına zarar verme, akran grubuna girmeyi başarma, çatışan oyun hedefleri) tepki vermesi istenen erkek çocuklar bu durumlara esas olarak olumlu sosyal tepki vermişler, büyük bir azınlık da kaçınma ve anti sosyal çözümler geliştirmişlerdir.

Aydın (1985) arkadaş ilişkilerinde başarısız olan ilköğretim öğrencilerinin (9-13 yaş) bu başarısızlıkları ile öğrenilmiş çaresizlik davranışı arasında bir ilişki olup olmadığını; öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kaldırılmasında, sosyal başarı ve sosyal beceri eğitimi yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu deneysel yöntemle incelemiştir. Çakıl (1998) grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiş ve sonucunda olumlu etki olduğu görülmüştür. Mercan (2007) sosyal kaygısı yüksek ancak patolojik durumda olmayan altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin sosyal kaygılarını azaltmak amacıyla 12 oturumluk "Bilişsel – davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitimi programını" uygulamış programın ergenlerin sosyal kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitime yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerine, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş durumlarına etkisini incelemiştir. Scheidegger (2007) çalışmasında, "Head Start" programına kaydedilen Güneydoğu Asyalı göçmen ailelerin çocuklarında asimilasyon, kuşak

ile ilgili durum (1: 12 ve daha sonra göç eden kuşak, 1.5: 11 ve daha genç yaşta göç eden kuşak, 2: ailesi göç ettikten sonra Amerika'da doğan kuşak), etnik köken, yetiştirme stili ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Hem Türkiye de hem yurt dışında yapılan araştırmalar sosyal becerinin sosyal hayatta birçok etkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunda kişisel özelliklerin etkisinin yanı sıra sosyal becerilerin sonradan kazanılabilecek beceriler bütünü olduğu her yaş döneminde yapılan sosyal beceri eğitimi programlarının deneysel araştırma sonuçlarından görmekteyiz. Ancak yurt dışındaki çalışmalarda olduğu gibi çocukla birlikte ailenin de eğitim programına katılması sonuçların olumlu etkisini daha da artıracak anlaşılmaktadır.

C) ÇATIŞMA ÇÖZME İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çatışma, Çatışma Çözme ve İlgili Diğer Kavramlar

Genellikle çatışma kavramı günlük hayatta insanların zihinlerinde kavga etme, düşmanlık, şiddet gibi olumsuz durumları çağırırsa da çatışma ve çatışma çözme insan hayatının doğal bir parçasıdır (Woolman, 2006) ve illaki olumsuz olarak algılanmamalıdır. McFarland (1992) önceleri kişilerarası çatışmaların yıkıcı olarak ele alındığını, daha sonra bu duruma olumlu bir bakış açısı oluşarak çatışmaların bağlılığı artırma, taraflar arasında güç dengesini sürdürme, probleme çözüm bulma yolu gibi bazı olanaklar sağladığını belirtir.

Literatüre bakıldığında çatışma ve çatışma çözme kavramı ile ilgili çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Aşağıda bunlardan bir kısmına yer verilmiştir.

Akbalık (2001) çatışmayı, birbiriyle ilişki içinde bulunan iki ya da daha fazla taraf arasında kaynakların sınırlı olması, değerlerin, gereksinimlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Rahim'e (2000) göre çatışma sosyal varlıklar (kişi, grup ya da organizasyon vb.) arasında uyuşmazlık veya anlaşmazlık olarak kendini gösteren interaktif bir süreçtir. Leseho (2001) çatışmanın aynı fikirde olmama, tartışma, görüş olarak ayrılma, anlaşmazlık, gerilim, tutarsızlık, çelişme, mücadele, birbirine uymamama sözcükleri ile eş anlamlı olarak kullanıldığını söyler.

Bozdoğan (2006)'a göre çatışma, bir tarafın gereksinimleri ya da davranışları bir diğerinin gereksinimlerine ters düşüyor, onu engelliyor ya da tarafların değerleri birbirine uymuyorsa bu kişiler arasındaki sürtüşmedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde çatışma "Aynı anda ortaya çıkan birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum" olarak tanımlanmıştır.

Johnson ve Jonhson (1995) ise çatışmanın aynı fikirde olmamak kadar küçük, savaş kadar da büyük olabileceğini belirtmiştir. Johnson ve Johnson tanımlamalar arasında, çatışma kavramının en iyi tanımının muhtemelen Deutsch tarafından yapıldığını belirtmiştir: Çatışma birbiri ile uyuşmayan davranışlar var olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bir davranış ikinci bir uyuşmayan davranışın varlığına veya etkinliğine zarar verir veya ortaya çıkmasına engel olur.

Thomas (1992) çatışmayı, bir tarafın kendisinin bazı işlerinin başkaları tarafından engellendiği ya da engellenmek üzere olduğunu algıladığında başlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Mitchell ve Banks (1996) çatışma çözmenin ise çatışma içeren konularda/durumlarda çözümle tarafların karşılıklı olarak kabul ettiği tatminkar anlaşma olması; uzun vadede süren ve yenisini meydana çıkaran, daha önce muhalif olan taraflar arası olumlu ilişki olarak hem sonuç; hem de başarılı sonucu içeren süreç ya da yöntem olarak iki şekilde kullanıldığını söyler.

Akbalık'a (2001) göre çatışma çözme, çatışma yaşayan tarafların iletişimine dayalı ve her iki tarafın da gelişmesini ve kazanmasını sağlayan işbirliği yapılan, çözüm üretmeye dayalı bir süreçtir.

Çatışma kavramının daha iyi anlaşılması için ilgili bazı terimlerin de tanımlanması gerekmektedir. Müzakere (negotiation) kişilerin ortak ve karşıt amaçları olduğu ve bir karar çıkartmak için anlaşmak istedikleri bir süreçtir. Üçüncü bir kişinin müzakereye yardım etmesi durumu arabuluculuk olarak bilinir. Arabuluculuk tarafsız üçüncü bir kişinin (arabulucu) iki ya da daha fazla kişinin müzakere etmelerine ve çatışmalarında bütünleştirici bir çözüm bulmalarına yardımcı olduğu yapılandırılmış bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1996).

Tanımlar incelendiğinde genel olarak çatışmalar bireylerin gereksinimlerinin ters düşmesiyle birlikte anlaşmazlıkları içerdiği; çatışma çözme ise anlaşmazlıkları çözme için bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Çatışmanın Sınıflandırılması

Çatışmanın farklı tanımlarının yanı sıra çatışmanın da kendi içinde farklı sınıflandırıldığını görmekteyiz.

Dökmen (2002) Frank Harary'nın, Graf teorisinden yararlanarak kişilerarası iletişim çatışmalarını sekiz temel çatışma türüne sınıfladığını söyler: Aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması, tümden reddetme, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması, kısmi algılama çatışması, alıkoyma çatışması.

Johnson ve Johnson (1995, s.16) çatışmaların ikiye ayırarak özelliklerini Tablo 4’de görüldüğü gibi belirtmiştir.

Tablo 4. Johnson ve Johnson’a göre Çatışmanın Sınıflandırılması

Çatışma	
Yıkıcı çatışma	Yapıcı çatışma
Bir taraf diğ erinin zararı pahasına kazanır.	Tüm katılımcılar hedeflerini elde eder.
Taraflar öfkeli, kızgın, kırıcı ve birbirlerine güvensizdirler.	Katılımcılar birbirlerini sever, saygı duyar ve daha çok güvenir.
Birbirleri ile gelecekte çatışmaları yapıcı bir şekilde çözümleme ihtimalleri azalır.	Birbirleri ile gelecekte çatışmaları yapıcı bir şekilde çözümleme ihtimalleri artar

Johnson ve Johnson,1995, s.16’dan alındı.

Cüceloğlu (2000, s.282) çatışmanın birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ortaya çıktığını belirtir ve psikologların üç tür çatışma tanımladığını belirtir:

1. Yaklaşma- yaklaşma (aproach- aproach): Gerçekleştirmek istediğimiz her iki amaç da bizim için olumlu, birini seçmek zorunluluğu vardır.
2. Kaçınma – kaçınma (avoidance- avoidance): İki istenmeyen durum arasında yaşanan çatışmadır.
3. Yaklaşma- kaçınma (aproach – avoidance): Bir amaç, aynı zamanda hem istenilen hem de istenilmeyen özelliklere sahip olur.

Dökmen (2002) iletişim gibi çatışmanın da dört sınıfa ayrıldığını belirtir.

- 1.Kişi-içi iletişim ve çatışma:
- 2.Kişilerarası iletişim ve çatışma

3.Örgüt-içi iletişim ve çatışma

4.Kitle iletişimi ve çatışma

Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi

Öğrencilerin yaşadığı çatışmaları dışarıdan olumlu şekilde hemen çözmek zordur ancak önleyici olmak adına çatışmaların doğasının ve nedenlerinin farkına vararak önceden hazırlanmış eğitim programları ile çocuklara çatışma çözme becerilerini kazandırıp kendilerinin çatışmaları çözmeleri sağlanabilir.

Literatürde çatışma nedenlerinin üç başlık altında incelendiğini görmekteyiz.

Kaynakların kıtlığı: Para, mal, zaman, pozisyon sayısı, sahip olduğumuz bilgi miktarı vb. kişilerarası çatışmalara yol açar. Kıt kaynaklar nedeniyle ortaya çıkan bir sorunu çözenin en uygun yolu, tarafların birbirleriyle rekabet etmek yerine iş birliği yaparak kaynakları artırmaya çalışmalarıdır. Diğer çatışmalara göre en kolay çözümlendir (Öğülmüş, 2006; Schrupf ve diğerleri, 1997/2007).

Temel psikolojik gereksinimler: Her canlı varlığın davranışlarının altında yatan temel güdü, hayata kalma ya da canlı varlığını sürdürme isteğidir. Bu eğilim bütün canlıların ortak özelliğidir (Öğülmüş, 2006; Schrupf ve diğerleri, 1997/2007). Cohen (1996/2003) ve Öner'e (2004) insanlar arasında yaşanan çatışmaların büyük bir bölümünde bazı temel gereksinimleri karşılayabilme çabasının yer almakta olduğunu belirtir. Glasser, davranışı güdüleyen ait olma, güç, özgürlük, eğlenceden oluşan dört temel gereksinimden bahsetmiştir.

İnsanlar genellikle gereksinimlerinin nasıl karşılayabileceğini küçük yaşlardan başlayarak öğrenir ve bu davranış kalıbı alışkanlık haline gelir. Kimi zaman bu davranış kalıpları işlevsel olmadığı ya da işlevini yitirdiği halde kişiler bu alışkanlıklarını sürdürürler. Bu nedenle esneklik önemlidir (Öğülmüş, 2006).

Değer farklılıkları: Farklı inançlara önceliklere ve ilkelere sahip kişiler, aynı çevreyi farklı biçimlerde algılayabilir, çevredeki farklı uyarıcılara farklı tepki verebilir. Kişi bir değere sahip iken, o kişinin belli bir davranış ya da duruma ilişkin inancı karşıt olan inanç ve davranışa tercih edilir. Bu inanç, objelere, bireylere ve durumlara yönelik tutumları etkiler. Değerleri farklı olduğunda taraflar çoğu zaman “iyi/kötü”, “doğru/yanlış” şeklinde düşünürler. Amaçlarının farklı olmasından kaynaklanan çatışmaların kaynağı ise, ya taraflardan her birinin aynı amaca verdiği önemin farklı olması ya da tarafların farklı amaçlara önem vermesidir (Öğülmüş, 2006; Schrupf ve diğerleri, 1997/2007). Etkili olmayan iletişim, yanlış anlamalar, başkalarının bakış açılarına göre davranıp davranmamaları kişiler arası çatışmalara neden olabilmektedir (McFarland, 1992).

Dökmen (2002) bilişsel davranışçı yaklaşım, psikanalitik yaklaşım, transaksyonel yaklaşımlardan yararlanarak eklettik bir yaklaşımla belirlediği ve başlangıç faktörleri dediği on bir çatışma nedeni saptamıştır: Biliş (cognition), algı (perception), duygu, bilinçdışı, ihtiyaçlar, iletişim becerisi, kişisel faktörler, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre, mesajın niteliği.

Farklı çatışma teorileri çocuk ve ergenlerin gelişiminde ve büyümesinde çatışmanın gerekli ve olumlu bir etki olduğunu öne sürer ve bu yüzden okullar çatışmayı teşvik etmeli ve desteklemeli, çatışma olmayan organizasyonlardansa çatışma olan organizasyonlar olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995).

50 yıl önce temel disiplin probleminin koridorda koşmak, sırası gelmeden konuşmak, sakız çiğnemek iken şimdi fiziksel ve sözlü saldırganlık, kaba davranışlar, madde kullanımı, hırsızlık, tecavüz, cinayettir (Johnson ve Johnson, 1995). Araştırma sonuçları, öğrencilerinin okul ortamında fazla sayıda çatışmaya girdiklerini, çok yaygın olarak şiddet, isim takma gibi sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çatışmalarını çözmeye çalıştıklarını ve çatışma çözme becerilerindeki

yetersizliklerin okullardaki şiddeti artırdığını göstermektedir (Brinson ve diğerleri, 2004; Carruthers ve diğerleri, 1996; Sünbül, 2008; Taştan, 2004).

Öğülmüş (2006) gençler arasındaki yıkıcı davranışların boyutlarının düşünüldüğünden çok daha fazla olduğunu söylemektedir. Aynı biçimde ABD'deki okullarda da şiddet olaylarının 1960'lardan bu yana büyük artışlar gösterdiği saptanmıştır (Carruthers ve Sweeney, 1996).

Chen'nin (2003) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre şiddete neden olanın, çocukların aralarında yaşadığı çatışmanın kendisi olmadığını, çocukların olumlu çatışma çözme yollarını bilmemeleri olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve okullarda uygulanan çatışma çözme eğitimi programlarının öğrencileri problem çözme boyutunda geliştirdiği, öğrencilerin olumsuz çatışma çözme yöntemlerini azaltırken yapıcı ve olumlu yönde çatışma çözme davranışlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir (Breunlin ve diğerleri, 2002; Kuş, 2007; Uysal, 2006). Çatışma çözme eğitiminin yanı sıra akran arabuluculuğu programını da araştırmasında kullanan Taştan (2004) çatışma çözme eğitimi programının ve akran arabuluculuğu eğitimi programının kullanışlılığına ve etkililiğine ilişkin yeterli kanıt vermektedir.

Çatışma yaşamın parçası olduğundan çatışmanın nedenlerini ortadan kaldırmak zordur ama kaynağını bilmek ve iki tarafı memnun edecek yöntemi seçmek yıkıcı sonucu engeller.

Çatışma Çözme Stratejileri

İnsan çatışma olduğunda yaşadığı gerginliği atmak için başvurduğu her çatışma çözme biçiminin kendince zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Bazı insanlar saldırganlık içeren davranışlar gösterirken, bazıları yaşanan çatışmayı

çözmeye yönelik davranışta bulunurlar. Bu seçimlerinde aile, çevre, televizyon, internet gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir.

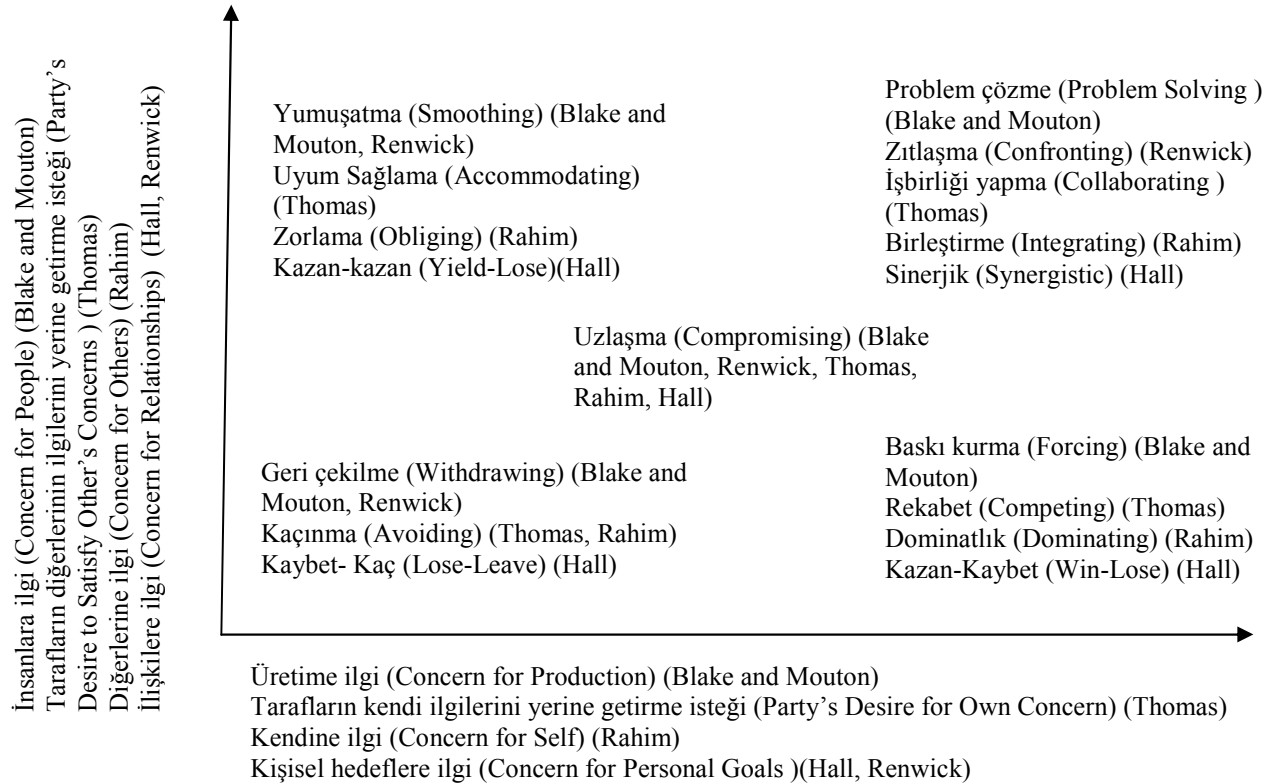
Ayrıca ailede geleneksel yöntemle dayalı olarak çözülen çatışmalar, aile içi geçimsizlik, aile tutumlarıyla çocukların çatışma çözme davranışları hakkında yapılan araştırmalar, ailenin, öğrencilerin çatışma çözme biçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ehrlich, 2008; Ike, 2008; Pressel, 2007).

Öğülmüş (2006, s.25) sorunlar karşısında insanların birbirinden farklı tepkiler gösterdiğini belirtmiştir. Bunlar sert, yumuşak ve ilkel olabilmektedir. Sert tepki gösterenler, başkalarıyla anlaşmazlığa düştükleri ya da aralarında bir çatışma çıktığı zaman güç kullanma yoluna başvurur, karşı tarafı tehdit ederek, bağırıp çağırırlar. Yumuşak tepki gösterenler daha ciddi bir tatsızlığın ortaya çıkmaması için geri çekilirler, sorunlar karşısında kolayca pes ederler ve kendi isteklerinden vazgeçerler. İlkel tepki veren kişiler için ise önemli olan sorunların her iki tarafın da tatmin olacağı adil bir çözüm bulmaktır.

Woolman (2006) çatışmanın çözülmesini sağlayan süreçlerin sistematik araştırmasının sadece son 60 yıl içerisinde geliştiğini belirtir. Kişilerarası çatışma stilleri ile ilgili araştırmaların çok büyük bir bölümünde 1964 yılında Blake ve Mouton tarafından geliştirilen "iki boyutlu çatışma modeli"ne (dual concern model) dayanan sınıflandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu modelde bireylerin çatışma çözme stilleri onların kendi elde edecekleri sonuçla (concern for self-interest -assertiveness) ya da çatışmanın tarafı olan diğer kişinin elde edeceği sonuçla ilgilenmelerine (concern for other party or the relationship-cooperativeness) göre belirlenir (Deutsch, 1994).

Sorenson, Morse ve Savage (1999) şekil 1'de görüldüğü gibi çeşitli araştırmacıların, bu iki boyutun bileşiminden, farklı adlar verdikleri ancak benzer biçimde tanımladıkları temel çatışma çözme stillerinin olduğunu belirtir. Bunları

rekabet, işbirliğine yönelme, uzlaşma, kaçınma ve uyum sağlamadan oluşan beş çatışma çözme stili olarak ele alıp tanımlamıştır:



Şekil 1. Çatışma Çözme Stillerin Farklı Araştırmacılar Tarafından İsimlendirilmesi (Sorenson ve diğerleri, 1999, s.27'den alındı)

1. Zorlama/ rekabetçi (competing, dominating): Kendi isteğini karşılama arzusunun yüksek, diğerinin isteğini karşılama arzusunun düşük olduğu stildir. Bu stilde kişi karşı tarafı kendi görüşünü kabul etmeye zorlar. Kazan-kaybet çabası vardır, kişi kendi kazancını en üst düzeye çıkarmaya çalışır.

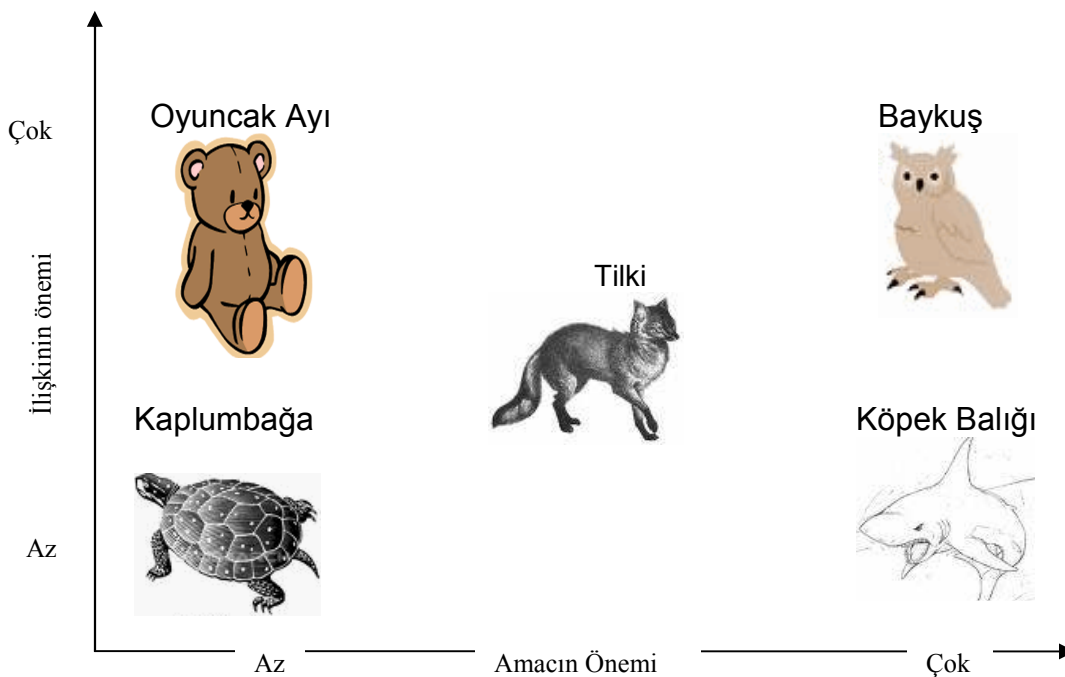
2. İş birliği yapma (integrating, collaborating): Hem kendi isteklerini hem de diğerinin isteklerini karşılama arzusu yüksektir. Her iki tarafın da kazancını en üst düzeye çıkaracak çözümü bulma çabasını yani kazan-kazan stratejisini içerir. İşbirliği stratejisini kullanan bireyler ise kendisinin ve çatışma yaşadığı kişinin

istek ve ihtiyaçlarını göz önünde tutarak, fikir birliği içinde ve iki tarafın da kazanabileceği şekilde çatışmayı çözmeye çalışmaktadırlar.

3. Uzlaşma (compromising): Kendisinin ve diğerinin isteklerini orta düzeyde karşılama arzusu içerir. Kişi orta yolu bulmaya çalışır. Her iki tarafın da isteklerinden belirli ölçülerde fedakarlık etmesini gerektiren bir stratejidir.

4. Kaçınma (avoiding): Hem kendi isteklerini hem de diğerinin isteklerini karşılama arzusunun düşük olduğu durumdur. Kişi çatışmadan kaçınmak için çaba gösterir, çatışmanın çözümsüz kalmasına ya da diğer kişinin sorunu çözme sorumluluğunu üstlenmesine izin verir. Kaçınma stratejisini kullanan bireyler; geri çekilme, ortamdan ayrılma ya da uzaklaşma, çatışma konularından kaçınma ve sessiz kalma gibi davranışlar sergilemektedirler.

5. Uyuma (accomodating, obliging): Kendi isteklerini karşılama arzusu düşük, diğerinin isteklerini karşılama arzusu yüksektir. Uyum sağlama stratejisini kullanan bireyler de çatışmayı erteleyerek ya da bastırarak, problemi büyütmeden uyumu sürdürmeye çalışmaktadırlar.



Şekil 2. Johnson ve Johnson (1991)'a göre Çatışma Çözme Stratejileri (Akt: Öğülmüş (2006) kitabının 20. sayfasından alınmıştır).

Johnson ve Johnson (1991)'a göre bir çatışma durumunda, insanların ulaşmak ya da gerçekleştirmek istedikleri iki şey vardır. Bunlardan biri çatışmaya da neden olan amaçlarını gerçekleştirme isteğidir. Diğeri ise çatışmaya girilen kişi ya da kişilerle olan ilişkilere verilen önem, diğeri bir deyişle ilişkileri devam ettirme isteğidir. Her iki isteğin önemi de, “hiç önemli değil” den “çok önemli” ye kadar uzanan bir doğrunun değişik noktalarına düşebilir. Başka bir deyişle, çatışmaya yol açan amaç, birey açısından ne ölçüde önem taşımaktadır? Çatışmaya girdiği kişi ile olan ilişkileri ne ölçüde önemlidir? Bu iki faktöre bağlı olarak insanlar birbirinden farklı beş çatışma çözme stratejisinden birini benimseyebilirler (Akt: Öğülmüş, 2006).

Şekil 2’de görüldüğü gibi çatışma çözme stratejileri Johnson ve Johnson tarafından kaplumbağa, oyuncak ayı, tilki, köpek balığı ve baykuştan oluşan beş hayvan ismi verilerek açıklanmıştır (Korkut, 2004; Öğülmüş, 2006):

1. Kaplumbağa (geri çekilme): İsteklerimizden ve ilişkimizden vazgeçme ile ilgilidir. İki taraf da böylece kaybetmiş olur (kaybet-kaybet taktiği). Çatışmayla yüz yüze gelmekten fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilmenin daha kolay olduğuna (kabuğuna çekilmenin daha iyi olduğuna) inanırlar. Çatışmaları çözmeye uğraşmanın boş bir çaba olduğuna inanırlar.

2. Oyuncak ayı (yatıştırma): Amaçtan vazgeçip ilişkiyi korumaya yönelik olarak davranmaya, karşıdakinin yapmak istediğine izin vermeye dayalı bir taktiktir. İnsanların ilişkilere zarar vermeksizin tartışamayacaklarını, bir tatsızlık çıkmaması için çatışmadan kaçınılması gerektiğini düşünürler. İlişkilerin bozulmaması için çatışmayı yatıştırmaya çalışırlar.

3. Tilki (uzlaşma): Amaç ve ilişki orta derecede önemli bulunur ve biraz ilişkiden biraz amaçtan vazgeçerek ortak yol bulmaya çalışır. Psikoloji ile ilgili alanlarda çalışanların diğeri insanlara kazandırmaya çalıştıkları yollardan birisidir. Bu yolda taraflardan ikisi de sonuçtan memnundur (kazan-kazan taktiği). Böyle bir çözüm için amaçlarından bir parça fedakârlık yapmaya razı olurlar.

4. Köpek balığı (güç kullanma): İlişki yerine amaçların, isteklerin önemli sayılarak çatışmanın çözülmeye çalışılması halinde karşıdakini bulunan çözümü kabul etmesi için zorlamaya dayalı bir yoldur. Taraflardan birisi zorla kazanan durumunda iken diğer taraf kaybetmektedir (kazan-kaybet taktiği). Bu kişiler ne pahasına olursa olsun amaçlarına ulaşmak isterler. Başkalarının gereksinimleriyle ilgilenmezler.

5. Baykuş (yüzleşme): Amaç ve ilişkinin çok önemli olduğu, iki tarafın da taviz vermeden gereksinimlerini tam olarak karşılayabildikleri yoldur. Kazan kazan taktiğidir. Çatışmayı, taraflar arasındaki gerilimi azaltarak ilişkileri geliştirici bir araç olarak görürler. Her iki tarafı da tatmin eden çözümler arayarak ilişkiyi sürdürürler. Taraflar arasındaki gerginlikler ve olumsuz duygular ortadan kalkmadıkça tatmin olmazlar.

İlk dört çözüm yolunda tarafların biri kazanırken diğeri kaybetmekte ya da her ikisi de kaybetmektedir. Beşinci çözümde ise tarafların her ikisi de kazanır. Sorunlara kalıcı çözümler ancak bu yöntemle bulunabilir (Öğülmüş, 2006).

Anlaşıldığı üzere yaşanan çatışmalarda tercih edilen stratejinin ne olduğu çatışmanın sonucunu belirlediğinden yapıcı çatışma çözme stratejilerini bilmek insan ilişkilerinde önem kazanmaktadır.

Çatışma ve Çatışma Çözme İle İlgili Teoriler

Çatışma ile ilgili pek çok sayıda teorik bakış açısı vardır. Fakat bunların birçoğu ya insan gelişim teorileri ya da sosyal psikolojik teorileri olarak ifade edilir. Gelişimsel teoriler, psikoanalitik teori ve bilişsel gelişimsel teoriyi içerir. Psikoanalitik teori bireyselleşmenin teşvik edilmesi, ilişkilerin yeniden yapılandırılması ve stresin azaltılması için aile ile olan çatışmaları ve aileden uzaklaşmayı sağlıklı bir gereksinim olarak varsayar. Birey aileleri ile bağlanmış bir ilişki içerisinde gelişir. Kişi olgunlaştıkça aile ilişkileri sekteye uğrar, çatışmalar

çıkar ve kişi ailesi ile olan sıkı bağların yerine arkadaşları ile şefkat ve bağlılık içeren alternatif ilişkiler kurar (Johnson ve Johnson, 1996).

Freud, çocukların dürtüleri (istekleri) ve toplum ihtiyaç ve kuralları arasında uyumsuzluk hakkında yetişkinler ve diğer çocuklarla sürekli çatışma halinde olduğunu belirtir (Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle ve Wahl, 2000).

Psikososyal gelişim kuramcısı Erikson, Freud'un teorisini ayrıntılandırarak her çocuğun toplum temsilcileriyle (aile, öğretmen ve diğer çocuklar), psikososyal gelişimle (güven olup olmadığına göre) ve uyum yönleriyle (tutmak ya da gitmek) çatışmada olduğunu belirtir. Erikson teorisi her sekiz psiko-sosyal basamakta çatışmanın çözülmesi gerektiğini söylerken, Moslow hiyerarşisi çatışmanın kaynaklarına bir bakış sağlar (Stevahn ve diğerleri, 2000).

Bilişsel gelişimsel teori, zihinsel olgunlaşmadan kaynaklanan çatışmaların kişinin kendini ve ilişkilerini anlamasında değişiklikler olmasını teşvik ettiğini öne sürer. Çatışma, çocukların ve ergenlerin yeni bilişsel yapılar edindikleri, yeni perspektifler geliştirdikleri bir mekanizmadır ve ailelerine ve akranlarına karşı davranışlarının değişmesine yol açan düşünce şeklindeki aşama gibi değişimlerdir. Yeni davranış şekilleri yeni çatışmalar yaratır, çünkü roller ve kuralcı beklentiler tekrar müzakere edilir. Müzakere bu nedenle düşüncenin ileri aşamalarını kazanma ve bilişsel olarak en karışık çatışma çözme stratejisidir (Selman, 1981; Smetana, 1989; Youniss, 1980; akt: Johnson ve Johnson, 1996).

Piaget çocukların çatışma ile sürekli yüz yüze olduğunu belirtir. Çünkü duyu-motor ve zihin şemaları olayların ya da nesnelerin taleplerine uymazlar. Çocuklar sonunda benmerkezciliğin azalmasına yol açan özümsemek ve uzlaşma ile çatışmalarını çözmeye çalışırlar (Heydenberk, Heydenberk ve Bailey, 2003; Stevahn ve diğerleri, 2000).

Üç sosyal psikolojik teori, sosyal bağımlılık teorisi, yapı-süreç-tavır/davranış teorisi ve ikili ilgi teorisidir. Sosyal bağımlılık teorisi, çatışmaların yönetilme şeklinin o durumdaki sosyal bağımlılığın doğasına bağlı olduğunu öne sürer. Bir durumu iş birliği ile yapılandırmak (bireylerin ortak hedefleri elde etmek için birlikte çalışması) destekleyici bir etkileşime yol açar (bireylerin birbirinin hedef erişimini desteklemesi) ve bu da çatışmalar için yapıcı ve sağlıklı çözümler yaratır. Bir durumu rekabet içinde yapılandırmak (bireylerin kendi bir hedefe erişmek için birbirilerine karşı çalışmaları) karşıt etkileşime yol açar (bireylerin birbirlerinin hedef erişimine engel olmak için çalışmaları) ve bu da çatışmaları için yıkıcı ve sağlıksız çözümler yaratır. Bireylerin izole biçimde kendi hedeflerine erişmek için çalıştığı bireysel/kişisel durumlarda bir etkileşim oluşmaz ve bu sebeple bireyler birbirinin hedef erişimini kendi başarıları ile ilgisiz gördükleri için dikkate almazlar ve bu yüzden çatışma yoktur (Johnson ve Johnson, 1996).

Sosyal bağımlılık teorisi ile yakın olması ile birlikte daha geniş olarak Kurt-Levin saha teorisine dayanarak yapı-süreç-tavır/davranış teorisi durumun yapısının etkileşim süreçlerini belirlediğini öne sürer. Durumun yapısı, durum içerisindeki bireylerin birbirleriyle etkileşimde neyin uygun olup neyin uygun olmadığını tanımlayan rol tanımlarını ve kural dahilindeki beklentileri kapsar, ayrıca dahil olan kişi sayısı, mekana ait düzenleme, prestij hiyerarşisi, sosyal kısıtlamalar, güç ve yapılabilecek aktivitelerin doğası gibi durumsal etkileri içerir. Bu faktörlerden herhangi biri ya da hepsindeki değişiklik, sistemdeki süreçlerde ve katılımcıların etkileşiminde değişikliğe sebep olur, bu da dahil olan bireylerin tavır ve davranışlarında değişikliğe neden olur. Bu sebeple çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı çözümlenmesine yol açan davranış şekilleri, durumun yapısı sonucunda ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1996).

Johnson ve Johnson (1996) son olarak çatışma stratejileri teorisi gibi ikili ilgi teorileri, çatışma çözümünde iki ana ilgi olduğunu öne sürer: a) Kişinin

hedeflerine ulaşma ilgisi ve b) diğer kişi ile uygun bir ilişki sürdürme konusundaki ilgi. Her bir hedef ve ilişkiler önemsizden çok önemliye değişebilir.

Daha önce de değinildiği gibi çatışma çözme ve çatışma çözme stratejileri konusunda en çok ikili ilgi teorileri benimsenmiştir.

Çatışma ve Çatışma Çözme ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde çatışma ve çatışma çözme konusunda Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar özetlenmiştir.

Çatışma çözme değişkeninin daha çok demografik değişkenler ile ele alındığı görülmektedir. Black’in (2000) çatışma çözme ile cinsiyet farkının incelendiği araştırmasında çatışma çözme becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde destek arama ve iletişim becerisi sergiledikleri, ayrıca erkeklerin kızlara oranla çatışmadan kaçınma davranışını daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuç haricinde erkeklerin problemleri daha çok unutmayı teklif ettikleri, buna karşın kızların problem hakkında konuşmayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Türnüklü ve Şahin (2004), Owens ve diğerleri (2005), Atıcı (2007), Butovskayan ve diğerleri (2007), Şahin ve diğerleri (2009) de benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bahadır’ın (2006) araştırmasında da romantik ilişkilerde yaşanan çatışmayı çözmek için kadınların erkeklere göre uzlaşma stratejisini daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Tezer ve Demir (2001) aynı cins ve karşı cins arkadaşlarda çatışma davranışlarını inceledikleri çalışmada rekabet, kaçınma, uyum ve işbirliğinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bircan ve Bacanlı’nın (2005) araştırmasında ise ergenlerin çatışma eğilimi puanlarının cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

Owens ve diğerkleri (2005) araştırmasında büyük öğrencilerin küçüklere göre uzlaşmayı daha fazla kullandıkları, zorbalığa fazla uğrayan öğrencilerin az uğrayanlara oranla daha az uzlaşma gösterdikleri; fakat daha fazla öfke ve kaçma davranışı gösterdikleri sonucuna varmıştır. Türkan (2009) da tıp fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin çatışmayı çözme becerilerini saptayarak bazı demografik değişkenlere dayalı olarak incelemiştir.

Aile ile ilgili değişkenleri ele alan araştırmalar ise daha çok yurt dışında rastlanmaktadır. Moritzen (2002) altı ile onbir yaşları arasında çocukları olan annelerle çalışarak yaptığı çalışmanın bulguları çocuğun sosyal yeterliği, çatışma çözme için özel davranıştan daha çok evlilikte olumlu etkinin varlığı ve olumsuz etkinin yokluğu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Lockwood, Kitzmann ve Cohen (2001) üçten altıncı sınıfa kadar 53 çocuktan oluşan örnekleme çocukların kardeş ve arkan ilişkisi arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Surowiec (2002) çalışmasında aile çatışma çözme stillerinin okul öncesi çocuklarının sosyal yeterliliği ile ilişkisini araştırmaktadır. Sonuçlara göre okul öncesi çocuklarının olumsuz sosyal yeterlik davranış puanları ve aile çatışma çözme stillerinin psikolojik şiddet kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oravec, Koblinsky ve Randolph'un (2008) çalışmasında regresyon analizi sonuçlarına göre, daha fazla eşler arası çatışmanın daha çok problemlerin içselleştirilmesine yol açtığı; pozitif aile tutumlarının daha az içsel ve dışsal problemleri ve daha yüksek düzey öz kontrol ve işbirliğini yordadığı; daha fazla sosyal desteğin, çocukların öz kontrol, işbirliği, hakkını arama ve sorumluluğu içeren dört sosyal becerilerinin daha yüksek düzeyini yordadığını göstermektedir.

Sayı, Uçanok ve Güre (2002) erken ergenlik dönemindeki kentli ergenlerin duygusal gereksinimlerini, endişelerini, anne babalarıyla çatışma alanlarını ve benlik kavramlarını betimsel olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Ergenler, anne

babalarıyla en çok ders çalışma ve okul başarısı, kıyafet ve saç biçimi ve karşı cinsle arkadaşlık konularında anlaşılmadıklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitim alanında Agalotis ve Goudiras (2004)'ın yapmış oldukları çalışmada 30 öğrenme yetersizliği olan çocukla, 30 normal gelişimli çocuğu çatışma çözme yetileri açısından karşılaştırmış öğrenme yetersizliği olan çocukların diğer normal çocuklara göre başarılı olamadıklarını bulmuştur.

Arslan (2005) araştırmasında üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme (yüzleşme davranışı, özel/genel davranış, duygusal ifade davranışı, yaklaşma/kaçınma davranışı, kendini açma) ve problem çözme yaklaşımlarını, yükleme karmaşıklığı açısından incelemiştir.

Şahin ve diğerleri (2009) araştırmasında kendilik algısı ve kontrol odağının, kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde benimsenen davranışlarla ilişkili olduğu; kendilik algısı olumlu ve iç kontrol odaklı kişilerin, kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde daha etkili ve yapıcı çözümler benimsediği görülmektedir.

Araştırmacılar tarafında geliştirilen ve okullarda (ilköğretim, lise, üniversite) uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programları sonucunda öğrencilerin problem çözme boyutunda geliştikleri, daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri, çatışma çözme davranışlarında yapıcı ve olumlu yönde değişme olduğu görülmektedir (Güner, 2007; Kavalcı, 2001; Kuş, 2007; R. Çoban, 2005; Taştan, 2004; Uysal, 2006). Araştırmalarda ayrıca akran arabuluculuğu eğitimi programlarının da çatışma çözme becerisinde ve akran çatışmalarını çözmede olumlu etkisi görülmektedir.

Ergül (2008) ve Zengin'in (2008) dokuzuncu sınıf öğrencileri, Sünbül'ün (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları müzakere (problem çözme) ve

arabuluculuk eğitimi programlarında elde edilen sonuçlar da birbirine benzer çıkmıştır. Program sonunda kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları çözmelerine yardımcı olacak anlamaya çalışma ve sosyal uyum becerilerinde bir gelişme olduğu gözlenirken, yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme, boş verme, umursamama gibi sert ya da yumuşak tepki türlerini kullanma düzeylerinin düştüğü bulunmuştur.

Breunlin ve diğerleri (2002) çalışmalarında, çatışma çözme eğitim programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmaya etkisini ve okuldan kısa süreli uzaklaştırmaya alternatif olarak kullanılmasını incelemiştir. Sonuçlara göre, çatışma çözümü eğitim programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmada etkili olduğu ve bu eğitimi alan öğrencilerin eğitimi almayanlara göre disiplin olaylarına daha az karıştıkları bulunmuştur. Karahan (2005) kendisinin geliştirdiği 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın sonucunda üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Tapan (2006) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Bilgin (2008) çalışmasında ilköğretim çocuklarına uygulanan bir çatışma çözme eğitimi uygulaması ile yapıcı çatışma çözme taktikler arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ancak puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi çatışma çözme değişkeni hem Türkiye'de hem yurt dışında önem verilen bir konudur ve değişik değişkenlerle araştırmalarda yer almaktadır. Araştırma konusu olan sosyal becerinin çatışma çözme becerilerine etkisini inceleyen araştırmalara az sayıda rastlanmıştır. Bu konularla yakından ilgili araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Covey'in (1983) yaptığı çalışmada sosyal beceri ve kişilerarası çatışma çözme taktikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Analizler sonucu sosyal beceri ile

çatışma çözmede sözlü muhakeme arası yüksek ilişki çıkmıştır. Sosyal beceri, sözlü saldırı ve fiziksel şiddet ile negatif ilişkide çıkmıştır. Bu araştırmanın önemli bulgularından biri de sosyal becerinin ayrıca başkalarının davranışlarına da etki ettiğidir. Yüksek sosyal beceriler, muhakemeyi ortaya çıkarır ve başkalarında sözlü saldırganlık ve şiddeti azaltır.

Roseberry (1997) yaptığı çalışmada çatışma çözme eğitimini okul eğitim programına alıp sınıf öğretmenleri tarafından bir dizi sınıfta uygulanması ile öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini araştırmıştır. Sonuçlara göre, eğitim müdahalesinden sosyal beceriler etkilenmemiş ancak öğretmenlerinin ve okul danışmanının değerlendirmesiyle öğrenci sosyal uyum davranışlarında olumlu gelişmelerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Rahim ve Psenicka (2002) yedi farklı ülkede (Amerika, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong, Makao, Portekiz) duygusal zekanın beş boyutu (kendi duygularının farkında olma, kendi duygularını yönetmek, motivasyon, empati ve sosyal beceriler) ve çatışma yönetimi stratejileri (çatışma çözme ve pazarlık etme) arası ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar, özellikle ABD’de, duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma boyutunun, kendi duygularını yönetme, empati ve sosyal beceriler boyutları ile; kendi duygularını yönetme boyutunun empati ve sosyal beceriler boyutları ile; empati ile sosyal beceriler boyutlarının pozitif ilişkiye sahip olduğunu bunun da çatışma stratejilerinden işbirliği stratejisi ile pozitif ve uzlaşma stratejisi ile negatif ilişki ortaya çıkardığını göstermiştir.

Borbely (2004) altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerle yaptığı çalışmada gözlenen ve kişisel rapor edilen sosyal becerilerin çatışma çözme yeteneğine üç durumda katkısı araştırılmıştır. Aile, arkadaş, öğretmeni içeren rol oynama etkileşimlerinde sosyal beceri (iletişim, güvengenlik, anksiyete, saldırganlık) ve çatışma çözme stratejileri arasındaki boylamsal ilişki incelenmiştir. Çatışma çözme yeteneği ve sosyal yeterliğin genel göstergeleri olan sosyal etkileşimde

kendine güven, okul sorumluluğu ve kurallara uyma davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, çatışma çözme ile ilişkili sosyal becerilerin duruma özgü olduğunu göstermektedir. Öğretmenle çözüm arama stratejisi ve okul sorumluluğu ilişkisi, ergen çatışma çözme ve sosyal yeterliğin genel göstergeleri arasında tek bağlantı olarak ortaya çıkmıştır.

E. Yıldırım (2006), yetiştirme yurtlarında ve ailelerinin yanında kalan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı (saldırganlık, problem çözme) ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları (öfke içe, öfke dışı ve öfke kontrol) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği'nin saldırganlık alt puanı ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı puanı arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki elde edilmiştir. Saldırganlık puanı ile öfke kontrol puanları arasında ise anlamlı ancak ters yönde bir ilişki elde edilmiştir. Problem çözme ve öfke kontrol arasında anlamlı ve doğrusal ilişki bulunmuştur.

Özdemir ve Özdemir (2007) bireylerin duygusal zeka boyutları ve kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri saptanmak için yaptığı çalışmanın bulgularında özellikle işbirliği ve uzlaşma stratejilerinin daha çok tercih edildiği ve çatışmaları yönetmede daha etkili olarak algılandıkları bulunmuştur. Bu stratejilerin tercih edilmesinde ise çalışanların duygusal zeka alt boyutlarından özellikle kendini motive etme boyutunun ve de sosyal beceriler boyutunun etkili olduğu belirlenmiştir.

Rehber (2007) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek

olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Erkuş ve Tabak (2009) çalışmasında, kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisini belirlemek amacıyla savunma sanayi işletmelerinde çalışan 304 bireyle alan araştırması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beş faktör kişilik özellikleri ile bireylerin çatışma yönetim tarzları arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Özellikle, uyumluluk kişilik özelliği ile işbirlikçi, uzlaşmacı, yardımsever ve geri çekilen çatışma yönetim tarzları arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkiler dikkat çekmektedir.

Bütün ilgili araştırmalarda görüldüğü üzere çalışan çocuklarda sosyal beceri ve çatışma çözme becerileri değişkenlerini ele alıp inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu tezin yakından ilgili araştırmalara olan katkısı tartışma ve yorum bölümünde ele alınacaktır.

BOLUM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, araştırma grubuna, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bunlarla ilgili geçerlik güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine göre çatışma çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline göre hazırlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığının ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modellerindeki çözümlemeler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türlü yapılabilir. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü

ilişkisel belirleme modellerinde ise, en az iki değişken olup, bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Bursa iline bağlı İnegöl ilçe merkezinde bulunan İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi'ne 2009-2010 eğitim öğretim yılında devam eden 14-18 yaş grubu, çırak statüsündeki 45 tanesi kız, toplam 313 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi'nde mobilyacılık, döşemecilik, erkek berberliği, bayan kuaförlüğü, doğramacılık, otomotiv, elektrik tesisatçılığı, tornacılık, motorlu araçlar teknolojisi, metal teknolojisi gibi meslek sınıflarında okumaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)” ve “Çatışma Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır. Ayrıca Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Çatışma Çözme Ölçeği'nin araştırma grubu için geçerlik güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Orijinal Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler

MESSY, Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62, öğretmen formu da 64 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin öğrenci formunun orijinalinde toplam beş faktör bulunmaktadır. Bunlar; (1) uygun sosyal beceriler, (2) uygun olmayan atılganlık, (3) fevriyet, (4) kendine güvenlilik ve (5) kıskançlık/içekapanıktır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Ölçeğin puanlandırılması, bana hiç uygun değil, bir puan; bana pek uygun değil, iki puan; bana biraz uygun, üç puan; bana oldukça uygun, dört puan; bana tamamen uygun, beş puan şeklinde yapılmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

MESSY'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

MESSY, Erdoğan ve Bacanlı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan form 62 maddelik öğrenci formudur. MESSY'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları Ankara ili merkezinde bulunan Nihat Başakar İlköğretim Okulu'nda 2001-2002 öğretim yılı bahar dönemi altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okumakta olan 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Geçerliği belirlemek amacı ile öncelikle faktör analizi ile ölçeğin faktör yükleri bulunmuştur. Daha sonra ise benzer ölçek geçerlik yöntemi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucundan ölçeğin maddelerinin, orijinalinden farklı olarak iki faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükü .30'dan düşük maddeler çıkartılmış ve sonuçta ölçeğin 47 maddelik son haline ulaşılmıştır. Elde edilen iki faktörden ilkinin MESSY'de yer alan olumsuz davranış ifadelerini içinde topladığı görülmüştür. Bu nedenle birinci faktör, "Olumsuz Sosyal Davranışlar" şeklinde adlandırılmıştır. MESSY'de yer alan olumlu davranış ifadelerinin ise ikinci faktörde toplandığı görüldüğünden, ikinci faktör "Olumlu Sosyal Davranışlar" şeklinde adlandırılmıştır (Erdoğan, 2002, s.73).

Benzer ölçek geçerliğini için Kocayörük tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Öğretmen Dereceleme Formu kullanılmış ve bu iki değerlendirme aracı ile MESSY arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Erdoğan, 2002). İnceleme sonuçları, MESSY'nin toplam puanları ile Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde ($r = .32$), Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında düşük düzeyde ($r = .16$), Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında ise orta düzeyde ($r = .36$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, Öğretmen Dereceleme Formu'nun MESSY'nin hem toplam puanları ($r = .27$), hem Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği ($r = .16$), hem de Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği ($r = .28$) ile arasındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

MESSY'nin güvenirliğinin belirlenmesi için iki hafta ara ile test- tekrar-test uygulaması yapılmış ve ayrıca Cronbach-alfa yöntemi ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. MESSY'nin ilk uygulamasından elde edilen toplam puanlar ile ikinci uygulamasından elde edilen toplam puanların korelasyonu $r = .77$ olarak bulunduğu görülmektedir. Alt ölçeklerde ise güvenirlik katsayıları Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r = .70$, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeğinde $r = .74$ bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test-tekrar-test güvenirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacı ile güvenirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üstünde bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise Cronbach-alfa=.85 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeği için Cronbach-alfa=.68, Olumlu Sosyal Davranışlar alt ölçeği için ise Cronbach-alfa = .74'tür. Sonuç olarak bu bulgular, MESSY'nin 12-14 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Erdoğan, 2002).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği bu araştırma uygulamasındaki araştırma grubunun yaş düzeyi (14-18 yaş) için geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Araştırma Grubu için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

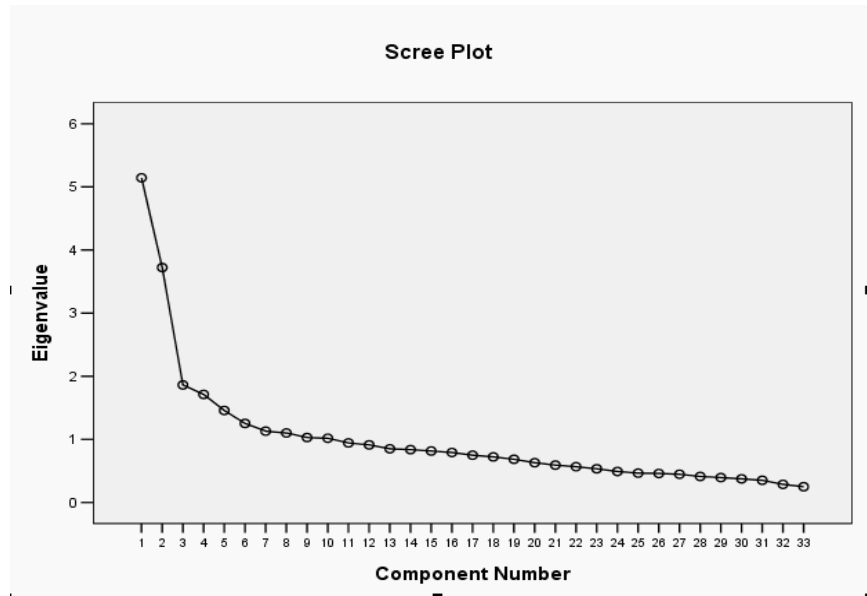
Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulanması, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar, Bursa'nın İnegöl ilçesi'ndeki Nuh Mehmet Küçük Çalık Lisesi dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 262 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Uygulanan bu grubun 134'ü kız (% 51,1), 128'i (%48,9) erkektir. Ölçekler, araştırmacı tarafından okula gidilerek, okul müdüründen izin alındıktan sonra sınıf ortamında uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce, ölçekler üzerindeki ölçek yönergesi öğrencilere yüksek sesle okunmuştur. Öğrencilere, ölçekleri doldurmak istemeyenlerin katılmayabileceği söylenerek istekli olanların doldurması sağlanmıştır. Çatışma Çözme Ölçeği ve MESSY'nin uygulanması her sınıf için yaklaşık 20 dakika kadar sürmüştür. Uygulanan gruptan elde edilen her iki ölçeğin verilerinin analiz edilebilmesi için "Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 13.0 for Windows)" kullanılmıştır.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için geçerlik çalışmaları: Geçerliği belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmış ve ölçeğin faktör yükleri bulunmuştur. MESSY'nin faktör analizinde, ölçek uygulaması sonucu veri setine ilişkin varyansa önemli katkı sağlayan faktörleri belirleyerek faktörleri ortaya çıkarmak ve madde sayısında azaltma yapılmak istenildiğinden temel bileşenler analizi tekniğinin uygulanmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) değerinin 0,76 olduğu ve Bartlett testi sonucu $\chi^2=3505,95$ ($p \leq .05$) olarak bulunmasından sonra 47 maddelik veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görölmüştür. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu durumda gözlenen 0,76 'lık KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenler yöntemi ile yapılan faktör analizi ve varimax rotasyon yöntemi sonucu özdeğer istatistiğine (eigenvalue) bakıldığında birden büyük olan 14 tane faktörün olduğu görölmüştür. Özdeğer istatistiği (eigenvalue), çizgi grafiği (scree plot) incelenmiş ve faktör sayıları iki-dört-beş olarak belirlenip denenmiştir. Orijinal ölçeğin uyarlama çalışmasında ölçek iki faktörden oluştuğundan, faktör sayısı iki olarak belirlendiğinde açıklanan toplam varyans oranının (%27,90) düşük olduğu görölmüştür. Faktör sayısı beş olarak belirlenip madde atımından sonra elde edilen beşinci faktörde iki madde kaldığı görölmüştür. Bir faktör için en az üç maddenin olması gerektiği göz önüne alınarak bundan vazgeçilmiş, son olarak föktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir. MESSY'nin dört faktörlü modelinin çizgi grafiği şekil 3'te verilmiştir:

Döndürölmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) tablosu incelenmiş ve her maddenin faktör yük değeri .32 üstü olması gerektiği ve yüksek iki faktör yük değeri arasındaki (binişik madde) farkın en az .10 olması dikkate alınarak maddeler atılmıştır (Büyüköztürk, 2006; Costello ve Osborne, 2005). Buna göre öncelikle binişik olanlar ve sonra en düşük faktör yük değeri olan maddeler arasından 10 madde (1, 4, 18, 22, 40, 19, 6, 15, 34, 29) sırasıyla silinmiştir.



Şekil 3. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) İçin Dört Faktörlü Modelinin Çizgi Grafiği

MESSY'nin geçerlik ve güvenirlik uygulaması süresince öğrencilerin sorularına dikkat edildiğinde 40. madde olan “Oyunlarda diğer çocuklara katılıyorum.” ve özellikle 38. madde olan “Yalnız başıma oynarım” maddelerini sordukları dikkati çekmiştir. Maddeye bakıldığında ise öğrencilerin “oyun oynamak” eylemini kendi yaş seviyelerine uygun bulmadığından sordukları düşünülmektedir. Bu düşünceden dolayı faktör yük değeri düşük olduğundan çıkartılan 40. maddenin yanı sıra 38. maddenin de analizden çıkartılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan bu madde ile 23., 37. ve 8. maddelerin binişik olduğu görülmüş ve bu maddeler de analiz dışı bırakılmıştır. Madde atma süresince toplam 14 madde atıldıktan sonra ölçekte 33 madde kalmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla 5,1; 3,72; 1,86; 1,71'dir. Bu değerlerin tümü 1,5'in üzerindedir. Analiz sonucunda birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 13,62'sini; ikinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 9,95'ini; üçüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın

% 8.16'sını; dördüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 5,96'sını açıklamaktadır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans % 37,70'tir.

Tablo 5. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)
Faktörlerinin Yapısı.

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans (Cumulative Yüzdesi)	Varyans (%)
1. Faktör	5,14	13,62	13,62	
2. Faktör	3,72	9,95	23,57	
3. Faktör	1,86	8.16	31,73	
4. Faktör	1,71	5,96	37,70	

Yapılan ölçümler sonucu MESSY'nin Türkçeye uyarlaması yapılan ölçekteki (Bacanlı ve Erdoğan, 2003) olumlu ve olumsuz sosyal beceriler adındaki iki boyutlu olan alt ölçeklerinin bu çalışmada dört faktöre ayrıldığı görülmüştür. Elde edilen bu dört faktör ile orijinal ölçeğin beş faktörü karşılaştırıldığında madde dağılımlarının değiştiği görülmekte; ancak faktör maddelerinin anlam bütünlüğünü kendi içinde koruduğu anlaşılmaktadır. MESSY'nin diğer dillere çevrilip geçerlik güvenirliği yapılan çalışmalara bakıldığında ölçeğin dört ya da beş faktörde toplandıkları ve bu konuda bir bütünlük olmadığı görülmektedir (Chou, 1997; Mendez, Hidalgo ve Inglés, 2002; Teodora, Kappler, Rodrigues, Freitas ve Haase, 2005). Faktörlerin isimlendirilmesinde testin orijinalinin faktör isimlerinden yararlanılmıştır: Birinci faktör: Uygun sosyal beceriler (35, 20, 44, 10, 46, 11, 16, 28, 39, 26, 43, 36, 14, 30, 27, 7. maddeler); İkinci faktör: Şiddet/Fevrilik (41, 9, 12, 2, 3, 31. maddeler); Üçüncü faktör: Uygun olmayan atılganlık (47, 25, 24, 32, 45, 17, 5, 33. maddeler); Dördüncü faktör: Kıskançlık/ İçe kapanıklık (42, 13, 21. maddeler).

Atılan maddeler sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .35 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. MESSY'nin çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre, faktörler ve faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri tablo halinde Ek 1'de yer almaktadır.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemede açımlayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları kullanılarak LISREL programında yapılmıştır. Öngörülen modelin uygunluğu (model fit) uyum iyiliği istatistiklerine (goodness-of-fit statistics) bağlı olarak değerlendirilmiştir. Buna göre; modelin analiz edilen veriye uygunluğunun sağlanabilmesi için ki-kare (χ^2) değerinin sıfıra yakın olması ve anlamlı çıkmaması (bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlıdır) (Schumacker ve Lomax, 1996); χ^2 / sd oranının üçten küçük olması (Kline, 1998); GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde, RMSEA değerinin ise .05 altında olması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında .90 üzeri olması gereken CFI değerinin 1.00, AGFI değerinin 0.88, GFI değerinin 0.89 , RMSEA değerinin 0.10, $\chi^2 (sd: 489) = 1933.26$; $p < 0.01$ olduğu, χ^2/sd oranının 3.95 olduğu görülmektedir. Buna göre, modele ilişkin ki-kare (χ^2) değerleri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem sayısı 200'ün üstüne çıktığında genellikle güvenilir sonuçlar vermemektedir (Schumacker ve Lomax, 1996). Diğer uygunluk indekslerinin (fit indices) kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından istenilen sonuçlara tam ulaşılamasa da açımlayıcı analizleri sonucu bu modelin geçerli olabileceğini söyleyebiliriz.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları: Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için toplam puan ve alt ölçeklere yönelik Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Her bir maddenin kişileri ayırt etme gücünü belirlemek üzere madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Ölçeğinin madde analizi sonucunda elde edilen maddenin madde toplam korelasyonları incelendiğinde 7, 13, 14, 17, 21, 24, 30, 32, 39, 42, 43, 45, 47. maddelerin .20' nin altında olduğu yani ayırt ediciliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. İç tutarlılıkla belirlenen güvenirlik katsayıları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Toplam ve Alt Testlerine Ait Güvenirlik Katsayıları

Test	Güvenirlik Katsayısı
Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	.71
Uygun Sosyal Beceriler	.80
Şiddet/Fevrilik	.76
Uygun Olmayan Atılganlık	.67
Kıskançlık/ İç Kapanıklık	.55

MESSY'nin uygulama sonucu iç tutarlılık katsayısı Cronbach-alfa= .71 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı "Uygun Sosyal Beceriler" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .80, "Şiddet/Fevrilik" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .76, "Uygun Olmayan Atılganlık" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .67, "Kıskançlık/ İç Kapanıklık " alt ölçeği için Cronbach-alfa= .55' dir. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ve alt ölçeklerinin "Kıskançlık/ İç Kapanıklık" alt ölçeği hariç oldukça güvenilir olduğunu (>.60) söyleyebiliriz.

Çatışma Çözme Ölçeği

Orijinal Çatışma Çözme Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Akbalık (2001).tarafından geliştirilen ve öğrencilerin (üniversite öğrencileri için) çatışma çözme eğilimlerinin ölçülmesine yönelik hazırlanan Çatışma Çözme Ölçeği, 55 soruluk dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Gereksinimlere Odaklaşma”, “Sosyal Uyum”, “Öfke Kontrolü” alt ölçeklerini içermektedir.

Ölçeğin puanlandırılması, bana çok uygun, dört puan; bana oldukça uygun, üç puan; bana biraz uygun, iki puan; bana hiç uygun değil, bir puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, bireyin yüksek çatışma çözme eğiliminin göstergesi olarak kabul edilir. Soruların bazıları tersten puanlanmaktadır. Ölçekteki 34 madde olumlu yönden, 21’i ise (1, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53) ters yönden puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 220’dir (Akbalık, 2001).

Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış ve kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sahip olup olmadığını belirlemede uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin bir bütün olarak ya da boyutlarına ayrılarak kullanılabileceğini göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucu, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir (Akbalık, 2001).

Ölçeğin ve alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları şu şekildedir (Akbalık, 2001):

Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı

1. Anlamaya Çalışma Alt Ö. (A.Ç)	.86
2. Dinleme Becerileri Alt Ö. (D.B)	.82
3. Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ö. (G.O)	.75

4. Sosyal Uyum Alt Ö. (S.D)	.78
5. Öfke Kontrolü Alt Ö. (Ö.K)	.80
6. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği	.91

Çatışma Çözme Ölçeği'nin, bu araştırma uygulamasındaki araştırma grubunun yaş düzeyi (14-18 yaş) için geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Çatışma Çözme Ölçeği'nin Araştırma Grubu için Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Çatışma Çözme Ölçeği için geçerlik çalışmaları: Geçerliği belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmış ve ölçeğin faktör yük değerleri bulunmuştur. Çatışma Çözme Ölçeği faktör analizi için maksimum olabilirlik yöntemi (maximum likelihood faktöring) uygulanmıştır. Akbalık (2001) ölçeği geliştirme çalışmasında alt ölçeklerin birbiriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da faktörler arasında ilişki olduğu görüldükten sonra rotasyon yöntemi olarak oblique rotasyon (direct oblimin) kullanılmasına karar verilmiştir.

Kaiser - Meyer-Olkin Testi (KMO) değerinin 0,82 olduğu ve Bartlett testi sonucu $\chi^2=5231,99$ ($p \leq .05$) olarak bulunmasından sonra 55 maddelik veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu durumda gözlenen 0,82'lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

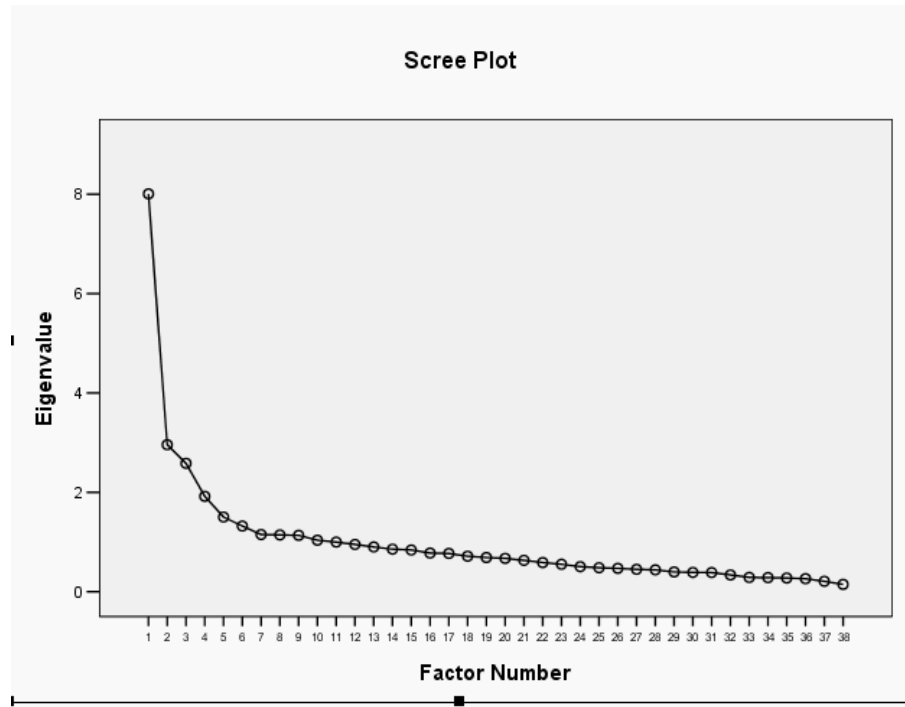
Özdeğer istatistiğine bakıldığında (eigenvalue) birden büyük olan 16 tane faktör olduğu görülmüştür. Özdeğer istatistiği, çizgi grafiği incelenmiş, faktör sayısı dört ve beş olarak belirlenip faktör analizi tekrar yapılmıştır. Ölçeğin elde edilen hem dört, hem de beş faktörlü modellerinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı değerleri karşılaştırıldığında

orijinal ölçeğinde olduğu gibi beş faktörlü modelin daha uygun olduğu görülmektedir (Tablo 7'ye bakınız).

Tablo 7. Çatışma Çözme Ölçeği için Dört ve Beş Faktörlü Modellerine Bakıldığında Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı Değerleri ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	5 Faktörlü Model		4 Faktörlü Model	
Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayıları	1. Faktör	: .79	1. Faktör	: .88
	2. Faktör	: .87	2. Faktör	: .79
	3. Faktör	: .73	3. Faktör	: .72
	4. Faktör	: .67	4. Faktör	: .67
	5. Faktör	: .75	Tüm maddeler için	: .87
	Tüm maddeler için: .88			
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	CFI	: 1.00	CFI	: 1.00
	AGFI	: 0.91	AGFI	: 0.90
	GFI	: 0.92	GFI	: 0.91
	RMSEA	: 0.09	RMSEA	: 0.10
	Ki-kare(X^2)	: 2334.99	Ki-kare (X^2)	: 2012.72
	df	:655	df	:521
	P < .01		P < .01	
	X^2/df	:3,56	x^2/df	: 3.86

Çatışma Çözme Ölçeği için beş faktörlü modelin çizgi grafiği şekil 4'de verilmiştir:



Şekil 4. Çatışma Çözme Ölçeği için Beş Faktörlü Modelin Çizgi Grafiği

Faktör modeli matrisi (factor pattern matrix) tablosu incelenmiş ve her maddenin faktör yük değeri .32 üstü olması gerektiği ve yüksek iki faktör yük değeri arasındaki (binişik madde) farkın en az .10 olması dikkate alınarak maddeler atılmıştır (Büyüköztürk, 2006; Costello ve Osborne, 2005). Buna göre öncelikle binişik olanlar ve sonra en düşük faktör yük değeri olan maddeler arasından 17 madde (28, 17, 32, 12, 38, 11, 33, 10, 25, 24, 52, 27, 7, 9, 20, 22, 15) sırasıyla silinmiştir. Madde atma sürecinden sonra ölçekte 38 madde kalmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla 8; 2,96; 2,58; 1,91; 1,5’ tir. Bu değerlerin tümü 1,5 in üzerindedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 13.956’sını, ikinci faktör % 24.683’ünü, üçüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 30.67’ünü, dördüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 34.08’ünü, beşinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %

37.11'ünü açıklamaktadır. Beş faktörün birlikte toplam varyansın % 37,11'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Çatışma Çözme Ölçeği için Faktörlerin Yapısı

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans (Cumulative %) Yüzdesi
1	8,01	13,96	13,96
2	2,96	10,73	24,68
3	2,58	5,99	30,67
4	1,92	3,41	34,08
5	1,50	3,03	37,11

Faktörlerin isimlendirilmesinde testin orijinalinin faktör isimlerinden yararlanılmıştır. Birinci faktör: Öfke kontrolü (19, 5, 34, 1); İkinci faktör: Çatışma yaşadığı kişi anlamaya çalışma (36, 35, 37, 55, 44, 50, 46, 30, 45, 47, 54, 41, 8, 48); Üçüncü faktör: Sosyal uyum (18, 4, 31, 29, 2, 26, 21, 14); Dördüncü faktör: Her iki tarafın gereksinimlerine odaklanma (51, 49, 40, 53, 39); Beşinci faktör: Dinleme becerileri (13, 16, 42, 3, 23, 43, 6).

Atılan maddeler sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin. 33 ile .99 arasında değiştiği görülmüştür. Çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre, faktörler ve faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri tablo halinde Ek 2'de yer almaktadır.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemede açıklayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları kullanılarak LISREL programında yapılmıştır.

Öngörülen modelin uygunluğu (model fit) uyum iyiliği istatistiklerine (goodness-of-fit statistics) bağlı olarak değerlendirilmiştir. Buna göre; modelin analiz edilen veriye uygunluğunun sağlanabilmesi için ki-kare (χ^2) değerinin sıfıra yakın olması ve anlamlı çıkmaması (bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlıdır) (Schumacker ve Lomax, 1996); χ^2 / sd oranının üçten küçük olması (Kline, 1998); GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde, RMSEA değerinin ise .05 altında olması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 7’de belirtildiği gibi doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında .90 üzeri olması gereken CFI değerinin 1.00, AGFI değerinin 0.91, GFI değerinin 0.92, RMSEA değerinin 0.09, $\chi^2 (sd:66) = 2334.99; p < 0.01$ olduğu, χ^2/df oranının 3,56 olduğu görülmektedir. Buna göre, modele ilişkin ki-kare (χ^2) değerleri anlamlı bulunmuştur. Aynı şekilde burada da ki-kare testinin örneklem büyüklüğünden etkilenebildiğini ve güvenilir sonuçlar veremeyebileceğini söyleyebiliriz (Schumacker ve Lomax, 1996). Diğer uygunluk indekslerinin (fit indices) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak beş faktörlü seçilen bu modelin geçerli olabileceğini söyleyebiliriz.

Çatışma çözme ölçeğinin araştırma grubu için güvenirlik çalışmaları:

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için toplam puan ve alt ölçeklere yönelik Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Her bir maddenin kişileri ayırt etme gücünü belirlemek üzere madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Çatışma çözme eğilimi ölçeğinin madde analizi sonucunda elde edilen maddenin madde toplam korelasyonları incelendiğinde 34, 14, 21, 29, 31, 39, 40. maddelerin .20 nin altında olduğu yani ayırt ediciliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. İç tutarlılıkla belirlenen güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Çatışma Çözme Ölçeği ve Alt Testlerine Ait Güvenirlik Katsayıları

Test	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach-Alfa)
Çatışma Çözme Ölçeği	.88
Öfke Kontrolü	.79
Çatışma Yaşadığınız Kişiyi Anlamaya Çalışma	.87
Sosyal Uyum	.73
Her İki Tarafın Gereksinimlerine Odaklanma	.67
Dinleme Becerileri	.75

Tablo 9'a göre Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin uygulama sonucu iç tutarlılık katsayısı Cronbach-alfa= .88 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı "Öfke Kontrolü" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .79, "Çatışma Yaşadığı Kişi Anlamaya Çalışma" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .87, "Sosyal Uyum" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .73, "Her İki Tarafın Gereksinimlerine Odaklanma" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .67, "Dinleme Becerileri" alt ölçeği için Cronbach-alfa= .75'dir. Çatışma çözme eğilimi ölçeğinin ve alt ölçeklerinin oldukça güvenilir olduğunu (>.60) söyleyebiliriz.

Verilerin Toplanması

Araştırmada örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek için "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)"; öğrencilerin çatışma çözme becerilerini belirlemek için "Çatışma Çözme Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından okula gidilerek, okul müdüründen izin alındıktan sonra sınıf ortamında uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce, daha önceden ölçekler üzerine yazılarak hazırlanmış

araştırmanın amacı, kendileri hakkında doğru bilgi vermelerinin önemli olduğu, bilgilerin gizli tutulacağı gibi ölçek açıklamaları öğrencilere yüksek sesle okunmuştur. Öğrencilere, ölçekleri doldurmak istemeyenlerin katılmayabileceği söylenerek istekli olanların doldurulması sağlanmıştır. Çatışma Çözme Ölçeği ve MESSY'nin uygulanması her sınıf için yaklaşık bir ders saati kadar sürmüştür. Öğrencilerin devamsızlık yapması, derse geç gelmeleri, her sınıfın derslerinin haftada sadece bir gün olması ve soruları uzun sürede doldurmalarından dolayı ölçeklerin tüm sınıflarda uygulanması yaklaşık üç hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplam 313 öğrenciden elde edilen verilerinin analiz edilebilmesi için “Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 13.0 for Windows)” kullanılmıştır. Ölçeklerden bir-iki maddeyi eksik dolduranların verileri SPSS yardımıyla ortalama değer atanarak doldurulmuştur.

Veri analizlerine geçmeden önce öncelikle Çatışma Çözme Ölçeği toplam puanın normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılarak bakılmış ve normal dağılım gösterdiği ($p=0.20$) bulunmuştur. Araştırma amacı gereği sürekli değişken olan MESSY'nin alt ölçekleri, kategorik bir değişken haline dönüştürülmek istenildiğinden ortalama ve standart sapma değerleri kullanarak kategorileştirilmeye çalışılmıştır. Ancak kategorilerdeki kişi sayılarının karşılaştırma yapılacak kadar anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu yüzden MESSY'nin her bir alt ölçeği (uygun sosyal beceriler, fevrilik/şiddet, uygun olmayan atılganlık, kıskançlık/içe kapanıklık) alt-üst %27 grup mantığına göre süreksizleştirilmiştir. Böylece sürekli bağımsız değişken olan sosyal becerinin her alt faktörü yüksek ve düşük olarak iki grupta kategorilendirilmiştir. İki düzeyde de bulunan öğrenci sayısı 84 olmuştur. MESSY'nin her alt faktör (uygun sosyal beceriler, fevrilik/şiddet, uygun olmayan atılganlık, kıskançlık/içe kapanıklık) düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinin farklılaşp

farklılaşmadığını ölçmek için “ilişkisiz örneklem t testi” kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada hata payı 0.01 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırmanın alt soruları içinde yer alan “**İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin uygun sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin uygun sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerisi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Uygun Sosyal Beceri Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Uygun Sosyal Beceri Düzeyleri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Uygun Sosyal Beceri Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler	84	100,83	12,29	2,04	-9.11	.00
Uygun Sosyal Beceri Düzeyi Yüksek Olan Öğrenciler	84	119,37	14,03			

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre çatışma çözme becerisi puanları uygun sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(2,04)} = -9,11$, $p < .01$). Uygun sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=119,37$), uygun sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasına ($\bar{x}=100,83$) göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 10'a bakınız).

2. Araştırmanın alt soruları içinde yer alan **“İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin şiddet/fevrilik düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”** sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin şiddet/fevrilik düzeylerine göre çatışma çözme becerisi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 11. Öğrencilerin Şiddet/Fevrilik Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Şiddet/Fevrilik Düzeyleri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Şiddet/Fevrilik Düzeyi						
Düşük Olan Öğrenciler	84	117,25	15,11			
				2,18	5,69	.00
Şiddet/Fevrilik Düzeyi						
Yüksek Olan Öğrenciler	84	104,82	13,11			

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre çatışma çözme becerisi puanları şiddet/fevrilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(2,18)} = 5,69$, $p < .01$). Şiddet/fevrilik düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme

ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=117,25$), şiddet/fevrlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasına ($\bar{x}=104,82$) göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 11'e bakınız).

3. Araştırmanın alt soruları içinde yer alan “İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin uygun olmayan atılganlık düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin uygun olmayan atılganlık düzeylerine göre çatışma çözme becerisi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin Uygun Olmayan Atılganlık Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Uygun Olmayan Atılganlık Düzeyleri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Uygun Olmayan Atılganlık Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler	84	117,11	14,29	2,13	6,01	.00
Uygun Olmayan Atılganlık Düzeyi Yüksek Olan Öğrenciler	84	104,30	13,30			

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre çatışma çözme becerisi puanları uygun olmayan atılganlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(2,13)}=6,01$, $p<.01$). Uygun olmayan atılganlık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=117,11$), uygun olmayan

atılgnlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasına ($\bar{x}=104,30$) göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 12'ye bakınız).

4. Araştırmanın alt soruları içinde yer alan **“İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin kıskançlık/ içe kapanıklık düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”** sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin kıskançlık/ içe kapanıklık düzeylerine göre çatışma çözme becerisi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklemeler için t testi yapılmıştır.

Tablo 13. Öğrencilerin Kıskançlık/ İçe Kapanıklık Düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Kıskançlık/ İçe Kapanıklık Düzeyleri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kıskançlık/ İçe Kapanıklık Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler	84	115,63	14,66	2,14	4,88	.00
Kıskançlık/ İçe Kapanıklık Düzeyi Yüksek Olan Öğrenciler	84	105,20	12,96			

Yapılan ilişkisiz örneklemeler t testi sonucuna göre çatışma çözme becerisi puanları kıskançlık/ içe kapanıklık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(2,14)}=4,88$, $p<.01$). Kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=115,63$), kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme ölçeği ortalamasına ($\bar{x}=105,20$) göre anlamlı olarak daha yüksektir (Tablo 13'e bakınız).

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair araştırmada ele alınan temel araştırma sorularının istatistiksel analizlerle elde edilen bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen tüm bulguları genel olarak değerlendirecek olursak, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre çatışma çözme becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgular literatürdeki açıklamalar ve araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Goleman (1996/2005)'a göre başkalarıyla ilişkide etkili olabilmeyi sağlayan sosyal yetenekler kişinin bir ilişkiyi şekillendirmesine, başkalarını harekete geçirip teşvik etmesine, yakın ilişkileri sürdürebilmesine, insanları ikna edip etkilemesine ve rahatlamasına olanak tanır. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler Bacanlı'ya (1999) göre, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gereklidir. Sosyal beceri tanımlarına bakıldığında sosyal becerilerin bireyin çevresindeki diğer kişilerle ilişkilerini, olumlu etkileşimleri başlatmalarını ve sürdürmelerini sağladığı ifade edilmektedir. Bu becerilerin eksik ya da fazla olması da insanlar arası kuracağı ilişkileri ve dolayısıyla çatışma durumlarını etkileyebildiği düşünülebilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında da aynı doğrultuda sonuçları görmekteyiz. Uzamaz (2000) yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine olumlu yönde etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bryant (1992), çalışmasında öğrencilerin sosyal statüleriyle çatışma çözme becerilerinin ilişkisini ortaya koymuştur. Putallaz ve Sheppard (1992) sosyal yeterliğin bir kriteri olarak sosyal statünün sosyal olarak insanlara yaklaşmada ve çatışma yönetmede etkili bir metot sağladığını belirtir. Duygusal zeka ile çatışma çözme yönetimi stratejisi arasındaki ilişkiyi inceleyen Özdemir ve Özdemir (2007), duygusal zekanın sosyal beceriler boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişki bulmuştur. Sosyal becerilerle ilgili Özlek (2003) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görölmektedir. Bu araştırmalardan yola çıkarak çatışma yaşayan ergenlerin farklı sosyal becerilere sahip olması, arkadaşlarıyla ilişkilerinde farklı tepkiler verebileceği ve doğal olarak farklı çatışma çözme eğiliminde olabilecekleri düşünölmektedir.

Araştırmanın birinci sorusundan elde edilen bulgularla öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanlarının uygun sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Uygun sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının, uygun sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu durumda uygun sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, uygun sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görölmektedir. Covey'in (1983) sosyal beceri ve kişilerarası çatışma çözme taktikleri arasındaki ilişkisine baktığı çalışmasında analizler sonucu sosyal beceri ile çatışma çözmede sözlü muhakeme arası yüksek ilişki

çıkmiştir. Covey dolayısıyla sosyal becerinin insanlardan kaçınmayan davranışların kullanımını içerdiğini ifade eder. Covey'in yine aynı çalışmasında sosyal becerinin, çatışma çözme taktiklerinden sözlü saldırı ve fiziksel şiddet ile negatif ilişkide çıktığını, dolayısıyla sosyal becerinin insanlardan kaçınan ve insanları itici (aversive) davranışların kullanımını içermediğini ifade eder.

Borbely (2004) araştırmasında sosyal beceriler ile çatışma çözme becerileri arasında ilişki bulunduğundan çatışma çözme stratejilerinin ergenin sosyal beceri kapasitesini yansıttığını ifade eder. Boylamsal araştırmasında altıncı sınıf öğrencilerinin aile ile iletişim becerisi ve bu öğrencilerin daha sonraları çatışma çözme becerilerinden müzakere yapma durumu ile ilişkili çıkmıştır. Borbely araştırmasında ayrıca öğretmenlerle çözüm arama stratejisi ve okul sorumluluğu ilişkisinin de çatışma çözme becerisi ile sosyal yeterliğin genel göstergeleri arasındaki bağlantıyı gösterdiğini belirtir. Buradan yüksek sosyal beceriye sahip olmanın çatışma çözme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır ve bu da araştırmamızda elde edilen bulgularımızı desteklemektedir.

Goleman'a göre (1996/2005) sosyal zekâsı yüksek olan bireyler, insanlarla rahat bağlantı kurabilen, onların tepkilerini-hislerini akıllıca okuyabilen, yönlendirebilen organize edebilen ve her insani faaliyette alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir. Sosyal zekanın göstergesi olan yüksek sosyal yeterliliğe sahip kişilerin insanlarla iletişimde rahat bağlantı kurarak sosyal hayatta karşılaşacağı çatışmaların üstesinden gelebilecek beceriler göstereceği düşünülebilir. Erkuş ve Tabak (2009) yüksek uyumluluk özelliklerine sahip bireylerin empatik, etrafına karşı saygılı ve anlayışlı, insancıl davranışlar gösterdiğini; iş birliğinden kaçan, sinirli, huysuz bireylerin ise düşük uyumluluk özelliklerine sahip olduğunu söyler. Özellikle uyumluluk kişilik özelliği ile işbirlikçi, uzlaşmacı, yardımsever ve geri çekilen çatışma yönetim tarzları arasında ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırmada da görüldüğü gibi uyumluluk kişilik

özelliğinin çatışma yönetim tarzları üzerinde önemli etkilere sahip olmasından, uygun sosyal becerisi yüksek olan kişilerin de çatışma çözme becerilerinde yüksek beceriye sahip olabileceği sonucu çıkartılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusundan elde edilen bulgularla öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanlarının şiddet/fevrilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Şiddet/fevrilik düzeyi düşük olan öğrencilerin, çatışma çözme becerisi ortalama puanının şiddet/fevrilik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda şiddet/fevrilik düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet/fevrilik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. E. Yıldırım'ın (2006) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı belirleme ölçeğinin saldırganlık alt puanı ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı puanları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki elde etmiştir. Saldırganlık puanı ile öfke kontrol puanları arasında ise anlamlı ancak ters yönde bir ilişki elde edilmiştir. Çatışma çözme davranışı belirleme ölçeğinin problem çözme boyutu ve öfke kontrolü arasında anlamlı ve doğrusal ilişki bulunmuştur. Şiddet/fevrilik davranışı gösteren kişilerin öfkelerini kontrol edemediği düşünüldüğünde çatışma çözme becerilerinin de zayıf olabileceği düşünülebilir.

Rehber (2007) araştırmada, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla saldırganlık düzeyini daha yüksek bulmuştur. Empatik eğilimin çatışma çözme için gerekli olan bir beceri olduğundan kişilerin şiddet/fevrilik davranışından etkilenebileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen bulgularla öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanlarının uygun olmayan atılgnlık

düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Uygun olmayan atılganlık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının uygun olmayan atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda uygun olmayan atılganlık düzeyi düşük olan öğrencilerin uygun olmayan atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Dökmen (2002), insanlara genel anlamda olumsuz tutum besleyen, çatışmaya uygun kişilik yapısına sahip kişilerin, iletişim çatışmalarına girme olasılıklarının yüksek, empati kurma olasılıklarının ise düşük olacağını ifade etmiştir. Borbely (2004) altıncı sınıfta atılgan öğrencilerin yedinci sınıfta çatışma çözme becerilerinden müzakere yöntemini daha çok kullandıklarını bulmuştur. Bunun tersi düşünüldüğünde uygun atılganlık davranışı göstermeyen çocukların çatışma çözme becerisinin düşük olacağı düşünülebilir. Eisenberg ve diğerleri (1999) sosyal becerisi düşük çocukların uygun olmayan bir şekilde kızgınlıklarını ve yapıcı olmayan öfke tepkilerinin sosyal fonksiyonlarındaki düşük sosyal becerilerinin bir göstergesi olduğunu söyler.

Araştırmanın dördüncü sorusundan elde edilen bulgularla öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanlarının kıskançlık/ içe kapanıklık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi düşük olan öğrencilerin kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Richard ve Dodge (1982) sınıf arkadaşları

tarafından utangaç ve çekingen olarak karakterize edilen reddedilmiş çocukların, akranlarına karşı çatışmada fazla sayıda başarısız ve agresif çözümlere yol açtığını söylemektedir (Akt: Mayeux ve Cillessen, 2003). Walsh (2002)' a göre de çekingen kişiler kişilerarası çatışmalardan kaçmaktadır. Herbert (1996)' a göre de sosyal beceriden yoksun olan çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptir ve çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanırlar; bununla birlikte sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar ise, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerde daha başarılıdırlar (Akt: Bacanlı ve Erdoğan, 2003). İçerik kapanıklığın, çekingenliğin aksine Karahan (2005) güvengencilik düzeyi yüksek olan bireylerin iletişim ve çatışma çözme becerilerinin, güvengencilik düzeyi düşük olan bireylere göre daha üst düzeyde olduğunu ileri sürmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda psikolojik danışmanlara, alanda çalışan diğer uzmanlara ve yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin;

1. Çatışma çözme becerilerinin uygun sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Uygun sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının, uygun sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
2. Çatışma çözme becerilerinin, şiddet/fevrilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Şiddet/fevrilik düzeyi düşük olan öğrencilerin, çatışma çözme becerisi ortalama puanının şiddet/fevrilik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
3. Çatışma çözme becerilerinin, uygun olmayan atılganlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Uygun olmayan atılganlık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının uygun olmayan atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Çatışma çözme becerilerinin, kıskançlık/ içe kapanıklık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çözme becerisi ortalama puanının kıskançlık/ içe kapanıklık düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda psikolojik danışmanlara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucu, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin sosyal beceri düzeylerine göre değişiyor olması göz önüne alındığında öğrencilerin sosyal becerilerinin artırılması ile okullarda yaşanan çatışmaların azaltılması ve öğrencilerin olumlu çatışma çözme davranışlarının artışı sağlanabilir.

Araştırma sonucu, şiddet fevriyet düzeyleri yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin düşük olduğu anlaşıldığından özellikle okullarda fevri davranan ya da şiddet içeren davranışlar gösteren çocuklara yönelik çatışma çözme becerileri eğitimi verilebilir. Zaten son yıllarda okullarda artan sayıdaki şiddet olaylarına önleyici rehberlik hizmeti olması adına da sosyal beceri ve çatışma çözme becerisi konusunda etkinlik ya da seminer çalışmalarına ağırlık verilmesi yararlı olabilir.

Okullarda içe kapanıklık ya da kıskançlık belirtileri yüksek olan öğrenciler tespit edilerek bu çocuklara yönelik sosyal becerileri artırıcı ya da çatışma çözme becerilerini öğretici çalışmalar yapılabilir. Hatta üniversitelerle işbirliği sağlanarak okulların okul idaresi, öğretmenler ve diğer okul çalışanlarının da içinde yer aldığı çatışma çözme programları düzenlenebilir.

Araştırma sonucu, sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin de yüksek olduğu düşünülürse bu öğrencilerin akranlarına

yardımcı olması için okullara akran arabuluculuğu ya da koçluk gibi sistemler getirilerek hem çatışma çözme hem de sosyal beceri adına uygulamalar geliştirilebilir.

Okulların her eğitim kademesine yapılabileceği gibi Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerine de öğrencilerin çatışma çözme davranışı ve sosyal beceri kazanmaları için psikolojik danışmanlar tarafından bireysel ve grup rehberliği, öğretim yılı boyunca planlanıp yapılabilir.

Çocuklara olduğu gibi ailelere verilecek eğitim ile öğrencilerin aile içinde de bu becerileri kazanmaları ve uygulamaları sağlanabilir. Özellikle çalışan çocukların ailelerine hatta öğretmenlerine bu çocuklara nasıl davranmaları gerektiğine dair ya da çocukların sosyal beceri ve çatışma çözme becerisi kazanmalarında, yetişkinlerin üzerlerine düşen görevler hakkında bilgilendirici bireysel ya da grup rehberlik çalışmaları yapılabilir.

Ayrıca yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda aşağıda gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı önerilere de yer verilmiştir:

Mesleki Eğitim Merkezleri öğrencileri arasından örneklem seçilerek çatışma çözme ve sosyal beceri konularında eğitim vermeyi ve bu eğitimin etkilerini incelemeyi amaçlayan deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden farklı olarak geçerlik güvenirliği yüksek ölçekler geliştirilip ve bu konuları kapsayan araştırmalarda kullanılabilir.

Bu araştırma, 15-17 yaş arası Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri kapsamaktadır. Daha farklı yaş gruplarına ya da okul türüne yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyal becerinin çatışma çözme becerilerine etkisine yöneliktir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda çatışma çözme becerisinin başka bağımsız değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Agaliotis, I. and Goudiras, D. (2004). A Profile of Interpersonal Conflict Resolution of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2 (2), 15–29.
- Akalın, A. O. B. (2005). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Abla ve Ağabeylerinin Sosyal Beceri Düzeyi ve Kardeş İlişkileri*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akbalık, F. G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 7-13.
- Akdemir, V. (1993). *Çıraklık Eğitim Sisteminin Uygulanmasında Bursa Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 9-22.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne Baba El Kitabı)*. (3. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Özsaygı ve Denetim Odağı İle İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyan M. A. ve Atak N. (2004). Çankırı Sanayi Sitesinde Çalışan Çocuklar ve Çalışma Koşulları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57 (3), 139-151.

Albano, J. (2008). *High School Students with Learning Disabilities' Perceptions of their Social Competence in Self-Contained v. Inclusive Settings*. Doctoral dissertation, Indiana University.

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. and Shaffer, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers' Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133–154.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Asher, S. R. (1983). Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future Directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.

Atıcı, M. (2007). Primary School Students' Conflict Resolution Strategies in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29, 83–95.

Avşar, Z. (2004). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 111-130.

Aydın, G. (1985). *Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 341-379.

Bahadır, (2006). *Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri ve Olumsuz Duygu durumunu Düzenleme Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Barling, J., Rogers, K. A. and Kelloway, K. (1995). Some Effects of Teenagers' Part-Time Employment: The Quantity and Quality of Work Make the Difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.

Başbakkal, Z., Şen, N. ve Conk, Z. (2005). İzmir Mesleki Eğitim Merkezi'nde Eğitim Gören Çocuk İşçilerin Sağlık, Sosyal ve Kültürel Durumlarının Belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 21 (1), 91-101.

- Bildik, T. (1998). *Çalışan Ergenlerin Sorun Alanları ve Etkili Olan Psikososyal Faktörler*. Çocuk Psikiyatrisi uzmanlık tezi, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Bildik, T., Kesikçi, H. ve Büküşoğlu, N. (2004). Çalışan Ergenlerin Psikososyal Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çocuk Forumu Dergisi*, 7 (1), 26-33.
- Bilgin, A. (2008). Çatışma Çözme Eğitiminin İlköğretim Çocukları Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 541-556.
- Bilir, N. (2007). *Çalışma Hayatında Bir Risk Grubu: Genç Çalışanlar (Çalışan Gençlik)*.
http://www.undp.org.tr/publicationsDocuments/NHDRTR2008/NHDR_BP_Nazmi_Bilir_doc2.pdf adresinden 28 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır.
- Bircan, İ., Akpınar, A. ve Çevik, İ. (1998). *21. Yüzyıl Türkiye'sinde Çıracılık Eğitimi*. Ankara: Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu Yayını.
- Bircan, S. ve Bacanlı F. (2005). Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi. *Malatya Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 61-82.
- Black, K. A. (2000). Gender Differences in Adolescents' Behavior During Conflict. *Adolescence*, 35, (139), 499-512.
- Blunt, L. A. (2005). *Impact of Social Competence as a Protective Factor for Violence Resiliency*. Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

- Bogdan, J., Dye, J., Leitner, B. and Meersman, R. (1996). *Promoting Appropriate Behavior Through Social Skill Indtruction*. Master's action research project. Saint Xavier University, Chicago,IL.
- Borbely, C. J. (2004). *Adolescent Conflict Resolution in Context: Social Skills That Matter Between 6th and 7th Grade*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Borçlar Kanunu (1926). *T.C. Resmi Gazete*, 359, 29 Nisan 1926. <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/407.html> adresinden 28 Haziran 2009 tarihinde alınmıştır.
- Bostancı, E. (2001). Çalışan Çocuk Kimdir? Uluslararası Çalışma Örgütü (Haz.), *Türkiye'de Çalışan Çocuklar Semineri* içinde (s. 54-66). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Bozdoğan, Z. (2006). *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Breunlin, D. C., Cimmarusti, R. A., Bryant-Edwards, T. L. and Hetherington, J. S. (2002). Conflict Resolution Training as an Alternative to Suspension for Violent Behavior. *The Journal of Educational Research*, 95 (6), 349-357.
- Brinson, J. A., Kottler, J. A., and Fisher, T. A. (2004). Cross-Cultural Conflict Resolution İn the Schools: Some Practical Intervention Strategies for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 82, 294-301.
- Bryant, K. B. (1992). Conflict Resolution Strategies in Relation to Children's Peer Relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13 (1), 35-50.

- Bulut, I. (1997). Psiko-Sosyal Gelişim Sorunları. Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (Haz.), *Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları*. Ankara. Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını, ss.44-74'deki bölüm.
- Bulutay, T. (1995). *Türkiye'de Çalışan Çocuklar*. Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü/ Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Butcher, D. A. (1999). Enhancing Social Skills through School Social Work Interventions during Recess: Gender Differences. *Social Work in Education*, 21 (4), 249-262.
- Butovskayan, M. L., Timentschik, V. M. and Burkova, V. N. (2007). Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescent. *Aggressive Behavior*, 33, 170–183.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caldarella, P. and Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *Social Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Can, G. (2002). Kişilik Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İkinci Baskı. Ankara. Pegam A Yayıncılık, ss.109-140'daki bölüm.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların Sosyodemografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluluk-Süreklilik*

Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Uzmanlık tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.

Carruthers, W. L., Carruthers, B. J. B., Day-Vines, N. L., Bostick, D. and Watson, D. C. (1996). Conflict Resolution as Curriculum: A Definition, Description, Process for Integration in Core Curricula. *School Counselor*, 43 (5), 345-373.

Carruthers, W. L. and Sweeney, B. (1996). Conflict Resolution: History, Philosophy, Theory and Educational Applications. *The School Counselor*, 43 (5), 326-344.

Cartledge, G. and Milburn, J. F. (1978). The Case for Teaching Social Skills in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 48 (1), 133-156.

Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performans and Social Skills: A Tri-Compenent Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.

Ceylan, S. S. ve Metin, Ö. (2009). Çıraklık Eğitime Devam Eden ve Sanayi Bölgesinde Çalışan Çocukların Çalışma Koşulları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 87-104.

Chen, D. W. (2003). Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict Resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 203-208.

- Chou, K. L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and Validity of a Chinese Translation. *Person. Individ. diffe.* 22 (1), 123-125.
- Cohen, H. (2003). *Her Konuyu Müzakere Edebilirsiniz. (3. Basım).* (Çev. Ş. Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Cone, J. J., Fulton, R. and Van, N. D. (2000). *Improving Student Behavior by Teaching Social Skills.* Master of arts action research, Saint. Xavier University, Chicago,IL.
- Cook, S. Senders, L. and Torgerson, J. (1995). *Improving Student Behavior Through Social Skills Instruction.* Master of arts action research, Saint. Xavier University, Chicago,IL.
- Costello, A. B. and Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10 (7), 1-9.
- Covey, M. K. (26-30 April, 1983). *Relationship Between Social Skill and Conflict Resolution Tactics.* Paper presented at the Annual Convention of The Rocky Mountain Psychological Association, Snowbird, UT.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı.* (10. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, N. (2007). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (ÇYEGM) (t.y.a). *Türkiye Genelinde Mesleki Eğitim Merkezleri'ne İlişkin Sayısal Veriler*. <http://cygm.meb.gov.tr> adresinden 19 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (t.y.b). *Çıraklık Eğitiminin Amacı ve Önemi*. <http://cygm.meb.gov.tr> adresinden 3 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırması*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çimen, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Programında Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Örgenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, İzmir.

Çoban, R. (2005). Çatışma Çözme Eğitiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümleme Stratejileri Üzerine Etkisi. S. Erkan ve A. Kaya. (Editörler). *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Birinci Baskı. Ankara. Pegam A Yayıncılık, ss. 255-293'deki bölüm.

- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA- Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup Rehberliği Programının Ergenlerin Sosyal Kabul Düzeyleri ve Sosyometrik Statülerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 127-140.
- Deutsch, M. (1994). Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research. *Journal of Social Issues*, 50 (1),13-32.
- Dey, I. (2008). Working Environment and Morbidities of Child Laborers in an Urban Slum of Koklata. *Indian Journey of Community Medicine*, 33, 278-279.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dikmeer, D. İ. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçe Dönüklük Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DiTommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. and Burgess, M. (2003). Attachment Styles, Social Skills and Loneliness in Young Adults. *Personality and Individual Differences* 35, 303–312.

Dökmen, Ü. (2002). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. (18. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Drugli, M. B., Larsson, B. and Clifford, G. (2007). Changes in Social Competence in Young Children Treated Because of Conduct Problems as Viewed by Multiple Informants. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 370–378.

Dündar, P. E., Baydur, H., Eser, E., Bilge, B., Nesanır, N., Pala, T., Ergör, A. ve Oral, A. (2008). Manisa Çıraklık Eğitim Merkezi'nde 14-16 Yaşındaki İşçilerde Yaşam Kalitesi. *Marmara Medical Journal*, 21 (3), 210-219.

Ehrlich, K. B. (2008). *Conflict at Home and Problems with Peers: Family-Peer Linkages and the Role of Adolescent Depressive Symptoms and Gender*. Master's thesis, University of Maryland.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P. Poulin, R. and Jones, S. (1999). Prediction of Elementary School Children's Socially Appropriate and Problem Behavior from Anger Reactions at Age 4-6 Years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (1), 119-142.

Erbay, E. (2008). *Çocuk İşçi Olmak: Çocuk İşçiliğine Retrospektif Bir Bakış*. Ankara: Öncü Basımevi.

Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, H. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri,*

Atılgnlık Becerileri ile Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erkuş, A. ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Savunma Sanayisinde bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.

Feldman, R. S., Tomasian, J. C. and Coats, E. J. (1999). Nonverbal Deception Abilities and Adolescents' Social Competence: Adolescents with Higher Social Skills are Better Liars. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23 (3), 237-249.

Flem, A., Thygesen, R., Valas, H. and Magnes, E. (1998). A Social Skills Intervention Programme for Kindergarten Children at Risk of Developing Behavioural Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (2), 208-215.

Frydendall, P., LeWald, K., Walls, J. and Zarring, E. (2001). *Decreasing Disruptive Behaviors Through Social Skills İntruction*. Master of arts action research project, Saint Xavier University, Chicago,IL.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka*. (28. Basım). (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul, Varlık Yayınları. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).

Gordon, T. (2001). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (10. Basım). (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin orijinali 1975'te yayımlandı).

- Gottman, J., Gonso, J. and Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence and Friendship in Children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Greenberger, E. and Steinberg, L. D. (1983). Sex Differences in Early Labor Force Experience: Harbinger of Things to Come. *Social Forces*, 62 (2), 467-486.
- Gresham, F. M. (1982). Social Skills Instruction for Exceptional Children. *Theory into Practice*, 21 (2), 129-133.
- Gresham, F. M. and Elliot, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues In Definition and Assessment. *Journal of Special Education*, 21(1),167-181.
- Gresham, F. M. and Reschly, D. J. (1986). Social Skill Deficits and Low Peer Acceptance of Mainstreamed Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, 9 (1), 23-32.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

- Hasdemir, A. (2005). *Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hatipoğlu, Z. S. (2005). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Beceri Boyutlarına ve Sosyometrik Statülerine Etkisi. S. Erkan ve A. Kaya (Editörler). *Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss.147-226'deki bölüm.
- Heydenberk, W. R., Heydenberk, R. A. and Bailey S. P. (2003). Conflict Resolution and Moral Reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 27-44.
- Ike, C. C. (2008). *Conflict Resolution in Families and High Schools: A Religious Educational Response*. Doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Işık, İ. (2003). *Sanayide Çalışan, Sokakta Çalışan ve Çalışmayan 9-15 Yaş Arası Çocuklarda Öz Kavramının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, İ. Ö., Demirbaş, H. ve Doğan, Y. B. (2005). Çıraklık Eğitimine Devam Eden Çalışan Gençlerde Alkol Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16 (4), 237-244.
- İş Kanunu (2003). *T.C. Resmi Gazete*, 25134, 10 Haziran 2003. <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr> adresinden 17 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

- Jalongo, M. R. (2006). Professional Development: Social Skills and Young Children. *Early Childhood Today*, 20 (7), 8-9.
- Jha, M. (2009). Child Workers in India: Context and Complexities. *Hum Rights Rev*, 10, 205–218.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. and Vauras. M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 874-895.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalafat, T. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyeti Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (2. Baskı). Asil Yayın Dağıtım: Ankara.

- Kara, Y. ve am, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karadağ, A. (1993). *Oto Sanayi İş Kolunda Çırac Olarak Çalışan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalışma Koşulları, İş Kazaları, İş Güvenlikleri ve Sosyo Ekonomik Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, T. F. (2005). Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 217-230.
- Karahan, T. F. (2008). Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 169-186.
- Karahan, T. F., Dicle, A. N. ve Eplikoç, H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Tarzlarının Sosyal Beceri Düzeylerine ve Mutluluk Algılarına göre İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 41-61.
- Karakuş, F. T. (2006). *Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 20-28.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, D. A., Çetin, F. ve Alpa-Bilbay, A. (2003). İlköğretim Çağındaki Çocuklar İçin Sosyal Beceriler Eğitim Programı. *Yöret Postası*, 19, <http://yoret.org.tr/download/posta/65.doc> adresinden 15 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- Kempner, K., Castro, C. M. and Bas, D. (1993). Apprenticeship: The Perilous Journey from Germany to Togo. *International Review of Education*, 39 (5), 373-390.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kouvonen, A. and Lintonen, T. (2002). Adolescent Part-time Work and Heavy Drinking In Finland. *Addiction*, 97, 311–318.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Köksal, A. (1992). *Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden ve Etmeyen 15-18 Yaş Grubu Çalışan Çocukların Çalışma Koşulları ve Sorunları Üzerinde Karşılaştırmalı bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuğu, N., Akyüz, G., Erşan, E. ve Doğan, O. (2000). Sanayi Bölgesinde Çalışan Çıraklarda Madde Kullanımı ve Etkileyen Etkenlerin Araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1 (1), 19-25.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kutlu, R. (2006). Meram Çıraklık Okulu Öğrencilerinde Sigara Kullanma Sıklığı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5 (6), 424-433.
- Kuş, M. (2007). *Çatışma Çözümü Eğitimi Programının Anadolu Lisesi Düzeyindeki bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Laible, D. J. and Carlo, G. (2004). The Differential Relations of Maternal and Paternal Support and Control to Adolescent Social Competence, Self-Worth, and Sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Leseho, J. (2001). Bearding the Lion: Resolving Conflict and Managing Anger Through Metaphorical Exploration. *Guidance and Counseling*, 16 (2), 62–66.
- Lockwood, R. L., Kitzmann, K. M. and Cohen, R. (2001). The Impact of Sibling Warmth and Conflict on Children's Social Competence With Peers. *Child Study Journal*, 31, 47–70.

- Matson, J. L., Terlonge, C., Gonzalez, M. L. and Rivet, T. (2005). An evaluation of Social and Adaptive Skills in Adults with Bipolar Disorder and Severe/Profound Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 681–687.
- Mayeux, L. and Cillessen, A. H. N. (2003). Development of Social Problem Solving in Early Childhood: Stability, Change and Associations with Social Competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (2), 153-173.
- McDowell, D. J. and Parke, R. D. (2002). Parent and Child Cognitive Representation of Social Situations and Children's Social Competence. *Social Development*, 11 (4), 469-486.
- McFarland, W. P. (1992). Counselors Teaching Peaceful Conflict Resolution. *Journal of Counseling and Development*, 71, 18-21.
- Mendez, F., Hidalgo, M. D., and Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric Properties of the Spanish Translation in the Adolescent. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (1), 30-42.
- Mercan, Ç. S. (2007). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mesleki Eğitim Kanunu (2001). *T.C. Resmi Gazete*, 24458, 10 Temmuz 2001. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 21 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

Metin, Ö., Özkoç, Ş., Özer, F. G. ve Beydağ, K. D. (2008). Denizli Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Gençlerin Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 7 (2), 113-118.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği (2001). *T.C. Resmi Gazete*, 24376, 17 Nisan 2001. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 15 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.

Mitchell, C. and Banks, M. (1996). *Handbook of Conflict Resolution: The Analytical Problem Solving Approach*. New York/London: Pinter.

Moritzen, S. K. (2002). *The Relationship Between Spouses' Conflict Management Behaviors, Spousal Support, and Spousal Negativity, and Their Children's Social Competence*. Doctoral dissertation, State University of New York, Albany.

Nogay, S. (2007). *Türkiye’de Meslek Eğitimi Sorunu ve Çözüm Önerisi*. Ankara: Meslekî ve Teknik Öğretim Derneği Genel Merkezi.

Ochaita, E., Espinosa, M. A. and Calvo, E. (2000). Childwork and Labour in Spain: A First Approach. *The International Journal of Children’s Rights*, 8, 15–35.

Oravec, L. M., Koblinsky, S. A., and Randolph, S. M. (2008). Community Violence, Interpartner Conflict, Parenting, and Social Support as Predictors

of the Social Competence of African American Preschool Children. *Journal of Black Psychology*, 34 (2), 192-216.

Owens, L., Daly, A. and Slee, P. (2005). Sex and Age Differences in Victimization and Conflict Resolution Among Adolescents in a South Australian School. *Aggressive Behavior*, 31, 1-12.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Önder- Yücel, F. (1982). *Akademik ve Sosyal Alanlardaki Başarı ve Başarısızlık Yaşantılarının Çocuğun Kendini ve Yaşantılarının Nedenlerini Algılaması Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öner, U. (2004). Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi, Kuzgun, Y. (Editör). *İlköğretimde Rehberlik*. Beşinci Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss.189-236'daki bölüm.

Öner, S., Şaşmaz, T., Buğdaycı, R. ve Kurt, A. Ö. (2005). Mersin Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çıraklarda Sigara, Alkol, Madde Kullanma Prevelansı ve Etkileyen Risk Faktörleri. *Yeni Symposium*, 43 (1), 33-37.

Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.

Özçep, C. (2007). *İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından*

Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özdemir A. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.

Özener, B. ve Duyar, İ. (2004). Farklı Ülkelerde Çalışan Çocukların Büyüme Örüntüleri: Z-Skorlarına Dayalı Bir Karşılaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-13.

Özlek, S. (2003). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pressel, A. S. (2007). *Family and Child-Level Moderators of the Relationship Between Marital Conflict and Early Adolescent Peer Social Competence*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.

Putallaz, M. and Sheppard, B. H. (1992). Conflict Management and Social Competence. In C. U. Shantz, and W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (p.330–355). New York: Cambridge University Press.

Rahim, M. A. (2000). *Managing Conflict in Organizations*. London: Greenwood Publishing Group.

- Rahim, A. and Psenicka, C. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302-326.
- Raino, S. S. (2008). *Factor Structure of Social Competence Based upon the Perceptions of School Psychologists*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Rauscher, K. J., Runyan, C. W., Schulman, M. and Bowling, J. M. (2008). US Child Labor Violations in The Retail and Service Industries: Findings From a National Survey of Working Adolescents. *American Journal of Public Health*, 98 (9), 1693-1699.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Renicks, L. (1999). *Achieving Social Competence in First Graders throuh a Conflict Resolution and Anger Managrement Program*. Master of Science Practicum Final Report, Nova Southeastern University, Florida.
- Riggio, H. R. (1999). Personality and Social Skill Differences Between Adults with and Without Sibling. *Journal of Psycology*, 133 (5), 514-522.
- Roseberry, L. (1997). *An Applied Experimental Evaluation of Conflict Resolution Curriculum and Social Skills Development*. Doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

- Runyan, C. W., Schulman, M., Santo, J. D., Bowling, J. M., Agans, R. and Ta, M. (2007). Work-Related Hazards and Workplace Safety of US Adolescents Employed in the Retail and Service Sectors. *Pediatrics*, 119, 526-534.
- Sarıöz, D. (2001). *Çalışan Çocukların Sosyo-Ekonomik Özellikleri ile Çalışma Koşullarının Benlik Saygısı Düzeylerine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayıl, M., Uçanok, Z. ve Güre, A. (2002). Erken Ergenlik Döneminde Duygusal Gereksinimler, Aileyle Çatışma Alanları ve Benlik Kavramı: Betimsel Bir İnceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9 (3), 155-166.
- Scheidegger, L. P. (2007). *Parenting Style, Assimilation, and Social Competence in Children of Southeast Asian Immigrant Families*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minnesota.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. and Bodine, R. J. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk* (Çev. F.G. Akbalık). Ankara, İmge Kitabevi Yayıncılık. (Eserin orijinali 1997 yılında yayımlandı).
- Schumacker R. E. and Lomax, R. G. (1996). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seevers, R. L. and Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19 (1), 1-8.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York, NY : Springer.

- Seven, S. ve Yoldaş, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1), 1-18.
- Somçelik, A. (2002). *A Comparative Psychosocial Study on the Self-Concept Levels of Working and non Working Children*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sorenson, R. L., Morse, E. A. and Savage, G. T. (1999). A Test of the Motivations Underlying Choice of Conflict Strategies in the Dual-Concern Model. *The International Journal of Conflict Management*, 10 (1), 25-44.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84–96.
- Spence, S. H., Donovan, C., and Brechman-Toussaint, M. (2000). The Treatment of Childhood Social Phobia: The Effectiveness of a Social Skills Training-based, Cognitive-behavioural Intervention, with and without Parental Involvement. *J. Child Psychol. Psychiat.* 41 (6), 713-726.
- Surowiec, K. (2002). *Marital Conflict Resolution Tactics and Preschoolers' Social Competence: An Ecological Perspective*. Master thesis, Michigan State University.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. and Wahl, L. (2000). Effects of Conflict Resolution Training Integrated into a Kindergarten Curriculum. *Child Development*, 71 (3), 772-784.
- Sütoluk, Z., Nazlıcan, E., Azizoğlu, A. ve Akbaba, M. (2005). Yüreğir Çıraklık Eğitim Merkezi Öğrencilerinde Depresyon Sıklığı ve Nedenleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 23-26.
- Şad, E. D. (2007). *Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, C. (1999). *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 153-163.
- Şişman, Y. (2003). Sosyal Politika Açısından Türkiye’de Çocuk ve Genç İşgücü. *Kamu-İş*, 7 (2), 2-34.
- Şişman, Y. (2006). Sokakta Çalışan Çocukların Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 251-276.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Taştan, N. (2004). *Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi, Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf, Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M. and Seigle, P. (2002). Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program. *The Journal of Primary Prevention*, 23 (2), 259-272.
- Teodora, M. L. M., Kappler, K. C., Rodrigues, J. L., Freitas, P. M., and Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian Children and Adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 239-246.
- Tezer, E. ve Demir, A. (2001). Gender Differences in Conflict Behaviors toward Same-Sex and Opposite-Sex Pers. *Adolescence*, 36 (143), 525-533.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265- 274.
- Türkan, H. (2009). *Tıp Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Çatışma Çözme Becerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (t.y). *Çatışmanın tanımı*. <http://tdkterim.gov.tr> adresinden 5 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2007, Nisan). Çocuk İşgücü Araştırması, 2006. *Haber Bülteni*, 16, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=482> adresinden 18 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (2002). *Sanayide Çalışan Çocuklar ve TİSK'in Faaliyetleri*. Ankara: Tşof Plaka Matbaacılık.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13), 45-61.

Uysal, Z. (2006). *Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası İlişki Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünlühisarcıklı, Ö. (2007). Türkiye'de Mesleki Yaygın Eğitimin Gelişimi. A. Muhammet (Ed.), *Öğrenen Toplum için Yetişkin Eğitim Sempozyumu içinde* (s.120-142). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitim Kursları (İsmek) Yayınları, Mega Basım.

- Valois, R. F., and Dunham, A. C. (1998). Association Between Employment and Sexual Risk-Taking Behaviors Among Public High School Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 7 (2), 147-159.
- Vigil, J. M. (2007). Asymmetries in the Friendship Preferences and Social Styles of Men and Women. *Hum Nat*, 18, 143–161.
- Walsh, J. (2002). Shyness and Social Phobia. *Health and Social Work*, 27 (2), 137-144.
- Whipple, D. L. (2007). *Effectiveness of Social Competence Promotion on Disruptive Behavior*. Doctoral Dissertation, University of Rhode Island.
- Woolman, D. (2006). Educating for Conflict Resolution and Peace. Campbell, J., Baikaloff, N. and Power, C. (Eds.), *Towards a Global Community* (p.157–177). Netherlands: Springer.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve Suç*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazman, İ. (2001). Bir Meslek Eğitimi Modeli Olarak Çıraklık veya Gelenekten Geleceğe Meslek Eğitimi. Uluslararası Çalışma Örgütü (Haz.), *Türkiye’de Çalışan Çocuklar Semineri* içinde (s. 279-287). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, E. (2006). *Yetiştirme Yurtlarında ve Ailelerinin Yanında Kalan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı ile Öfke İfade*

Stillerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, M. (2006). *Sosyal Beceri Eğitiminin Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, U. ve Bayat, M. (2005). Oto Tamirhanelerinde Çalışan Çocuk İşçilerin Sağlıklarını Koruyucu Davranışları ile İş Ortamı ve Çalışma Koşullarının Değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 14 (Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı), 37-44.

Yörükoğlu, A. (2001). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. (12. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (28. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek 1. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) Faktörler ve Faktörler Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Ek 2. Çatışma Çözme Ölçeği Faktörler ve Faktörler Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Ek 3. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Ek 4. Çatışma Çözme Ölçeği

Ek 1.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)
Faktörler ve Faktörler Maddelerinin Faktör Yük Değerleri (FYD)

FAKTÖR 1: UYGUN SOSYAL BECERİLER	FYD
7. İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.	,353
10. İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.	,600
11. Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm.	,565
14. Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.	,445
16. İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.	,544
20. Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.	,637
26. Arkadaşlarımı savunurum.	,492
27. İnsanlar konuşurken onlara bakarım.	,404
28. Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşıyorum.	,524
30. Duygularımı belli ederim.	,412
35. İnsanlara yardım teklif ederim.	,652
36. Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım.	,468
39. Birini incittiğimde üzülürüm.	,459
43. Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.	,437
44. Başkalarına hal hatır sorarım.	,626
46. Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.	,563
FAKTÖR 2: ŞİDDET/FEVRİLİK	
2. İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.	,658
3. Kolayca sinirlenirim.	,642
9. Öfkelendiğim zaman tokat atarım veya vururum.	,731
12. Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.	,705
31. İnsanlar benimle uğraşmadığında bile uğraştıklarını zannederim.	,328
41. Sık sık kavga ederim.	,746
FAKTÖR 3: UYGUN OLMAYAN ATILGANLIK	

5.	Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).	,439
17.	İstediğim bir şeyi almak için yalan söylerim.	,449
24.	Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).	,488
25.	İnsanlarla dalga geçerim.	,599
32.	İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım (geğirmek, burnumu çekmek gibi).	,532
33.	Çok yüksek sesle konuşurum.	,433
45.	Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).	,454
47.	Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.	,598
FAKTÖR 4: KISKANÇLIK -İÇE KAPANIKLIK		
13.	Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.	,742
21.	İnsanlarla konuşmaktan korkarım.	,500
42.	Başkalarını kıskanırım.	,756

Ek 2.

**Çatışma Çözme Ölçeği (MESSY) Faktörler ve Faktörler Maddelerinin
Faktör Yük Değerleri**

FAKTÖR 1: ÖFKE KONTROLÜ		FYD
1.	İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavga ederim.	,397
5.	Sinirli bir insanım.	,851
19.	Çabuk öfkelenirim.	,995
34.	Öfkemi kontrol edebilirim.	,452
FAKTÖR 2: ÇATIŞMA YAŞADIĞI KİŞİYİ ANLAMAYA ÇALIŞMA		
8.	Bir sorun yaşanmasının ardından konuşulması her iki tarafa da kazanç sağlar.	,337
30.	İnsanların sorunlarını konuşarak çözebileceklerine inanırım.	,502
35.	Başkasıyla bir sorun yaşadığımda kendimi onun yerine koyarım.	,672
36.	Başkasıyla bir sorun yaşadığımda onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.	,824
37.	Yaşadığım olaylara başkalarının gözüyle de bakabilirim.	,650
41.	İnsan ilişkilerinde eşitlikten yanayım.	,404
44.	Karşımdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışırım.	,617
45.	Konuşan kişinin vücut duruşu ve yüz ifadesine dikkat ederim.	,472
46.	Bir kişiyle ilgili yaşadığım bir sorunu çözmek istediğimde, uygun bir zaman ve uygun bir yer bulmaya çalışırım.	,505
47.	Bir kişiyle yaşadığım bir sorunu çözmek için konuşurken	,428

	açılış cümlemi dikkatlice seçerim.	
48.	Bir sorunla ilgili görüşeceğim zaman her ikimizin de kendimizi rahat hissedeceğimiz bir ortam yaratmaya çalışırım.	,333
50.	Sorun yaşadığım kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışırım.	,524
54.	Çatışmanın sonunda, benimkilerin olduğu kadar diğer kişinin de gereksinimlerinin karşılanması benim için önemlidir.	,418
55.	Bir kişiyle sorun yaşadığımda onun da bakış açısını öğrenmeye çalışırım.	,618

FAKTÖR 3:SOSYAL UYUM

2.	Arkadaşlarım sorunlarını genellikle benimle paylaşırlar.	,440
4.	Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım.	,631
14.	Çok az arkadaşım var.	,338
18.	Çevremde aranan bir kişiyim.	,691
21.	Arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem.	,387
26.	Çevremdekiler kararlarımın güvenilirler.	,395
29.	Konuşmak istediğimde duygu ve düşüncelerimi iyi ifade edebilirim.	,448
31.	Kendimi yalnız hissediyorum.	,453

FAKTÖR 4: HER İKİ TARAFIN GEREKSİNİMLERİNE ODAKLANMA

39.	Sadece benim için önemli olan insanlarla uzlaşmaya (anlaşmaya, uyuşmaya) çalışırım.	,381
40.	Önem vermediğim bir kişiyle sorun yaşadığımda, kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.	,457
49.	Benim için sadece kendi ihtiyaçlarım önemlidir.	,546

51.	Kendi çıkarım için başkalarının çıkarlarını göz ardı edebilirim.	,632
53.	Yaşadığım çatışmalarda karşı tarafla konuşmadan kendi bulduğum çözümü uygulayım.	,454
FAKTÖR 5: DİNLEME BECERİLERİ		
3.	Başkalarına karşı nazik bir insanım.	-,383
6.	Uzlaşmacı (anlaşma, uyuşma taraftarı) bir kişi olduğumu düşünüyorum.	-,342
13.	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.	-,799
16.	Çevremdekiler iyi bir dinleyici olduğumu söylerler.	-,751
23.	İnsanlara saygılı bir kişiyim.	-,379
42.	Karşımdaki kişinin ne demek istediğini bilsem bile sözünü kesmeden dinlerim.	-,401
43.	Konuşan insandan ya da konuşulan konudan hoşlanmasam bile dinlerim.	-,341

Ek 3

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

S. B. D. Ö.

Yönerge:

Değerli öğrenciler, bu ölçek sizin, sosyal beceri düzeyinizin belirlenmesi amacıyla verilmektedir. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve bu cümlelerin size uygunluk derecesini karşısında bulunan “Bana hiç uygun değil”, “Bana pek uygun değil”, “Bana biraz uygun”, “Bana oldukça uygun”, “Bana tamamen uygun” ifadelerinden yalnız birine (X) işareti koyarak belirtiniz. Boş bırakmayınız. Doğru ya da yanlış cevap olmadığını aklınızda tutarak maddeleri olabildiğince içten ve dürüstçe cevaplayın. Yanıtlarınız yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ad ve soyad yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:

	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. İnsanları güldürürüm.					
2. İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3. Kolayca sinirlenirim.					
4. Sık sık yakınıyorum ya da şikayet ederim.					
5. Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).					
6. Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım.					
7. İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.					
8. Birçok arkadaşım var.					

Ek 4
Çatışma Çözme Ölçeği

Ç. Ç. E. Ö.

Yönerge:

Değerli öğrenciler, bu ölçeğin amacı yaşadığınız farklı durumlarda gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve bu cümlelerin size uygunluk derecesini karşısında bulunan “Bana hiç uygun değil”, “Bana biraz uygun”, “Bana oldukça uygun”, “Bana çok uygun” ifadelerinden yalnız birine (X) işareti koyarak belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur, bu nedenle size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Boş bırakmayınız. Fazla düşünmeden içinizden geldiği gibi ve çabuk yanıtlamaya çalışınız. Kararsızlığa düşerseniz aklınıza ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:

	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana çok uygun
1. İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavga ederim.				
2. Arkadaşlarım sorunlarını genellikle benimle paylaşırlar.				
3. Başkalarına karşı nazik bir insanım.				
4. Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım.				
5. Sinirli bir insanım.				
6. Uzlaşmacı (anlaşma, uyuşma taraftarı) bir kişi olduğumu düşünüyorum.				
7. Başkalarıyla olan ilişkilerimde dürüst bir insanım.				