

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2019

**AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN ÖZYETERLİK,
DENETİM ODAĞI VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜMMÜGÜLSÜM YILMAZ

ÜMMÜGÜLSÜM YILMAZ YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN
ÖZYETERLİK, DENETİM ODAĞI VE ÇATIŞMA
ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜMMÜGÜLSÜM YILMAZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fulya TÜRK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2019


TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı :Ümmügülüm Yılmaz
Üniversite :Gaziantep Üniversitesi
Enstitü :Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Programı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans

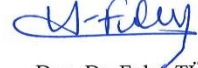
Tezin Başlığı : "Akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi"

Tez Savunma Tarihi : 17/06/2019

Bu Tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı v.

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Fulya TÜRK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.




Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Fulya TÜRK (Jüri Başkanı)

Doç.Dr. Yeşim Özer ÖZKAN

Dr. Öğr. Üyesi İmail Hakkı TOMAR

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gosterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza: *Ümmü*
Adı ve Soyadı: Ümmügülsüm YILMAZ
Öğrenci Numarası: 201565954
Tezin Savunma Tarihi: 17.06.2019

ÖZET

AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN ÖZYETERLİK, DENETİM ODAĞI VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YILMAZ, Ümmügülsüm
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fulya TÜRK
Haziran-2019, 115 sayfa

Bu çalışmanın amacı akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmada öntest-sontest-izleme testi yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan iki ortaokulun altıncı sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada 12'si deney, 12'si de kontrol grubu olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşan iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına "Çatışma Çözme Ölçeği", "Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" ön test, son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Akran arabuluculuk eğitiminin deney grubu öğrencilerine uygulanmasının ardından öğrenciler akran arabuluculuk uygulamalarını gerçekleştirmeye başlamışlardır. Araştırmanın veri analizinde Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yöntemiyle istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları arabuluculuk eğitimi sonrasında öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin arttığı, iç denetim odaklarının yükseldiği ve çatışma çözme becerilerinin arttığını göstermiştir. Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanabilecek etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akran arabuluculuğu, çatışma çözme, özyeterlik, denetim odağı

ABSTRACT**THE EFFECT OF PEER MEDIATION TRAINING ON SELF-EFFICACY,
LOCUS OF CONTROL CONFLICT RESOLUTION SKILLS**

YILMAZ, Ümmügülsüm

M.A. Thesis

Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Fulya TÜRK

June 2019, 105 pages

The aim of this study is to investigate the effect of peer mediation training on self-efficacy, locus of control and conflict resolution. Pretest-posttest-tracing test quasi-experimental design method was used in the study. The research was carried out on the sixth grade students of two secondary schools in Şhitkamil district of Gaziantep. In this research, two study groups, consisting of 24 students, 12 of which were experimental and 12 control groups, were formed. "Conflict Resolution Scale", "Locus of Control Scale" and "Children's Self-Efficacy Scale" were applied as pre-test, post-test and follow-up test to the experimental and control groups. Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks Test method was used for data analysis. Results showed that after mediation training, self-efficacy levels of students increased, internal control focus increased and conflict resolution skills increased.

Keywords: peer mediation, conflict resolution, self-efficacy, locus of control

ÖN SÖZ

Tez çalışmam ve tüm eğitim sürecim boyunca birçok konuda bana destek olan başta tez danışmanın Doç. Dr. Fulya Türk ve Gaziantep Üniversitesinin kıymetli hocalarına teşekkürlerimi sunarım; bu aşamaya gelmemde en büyük destek onların.

Aynı şekilde her zaman yanımda olan ailem kardeşlerim ve arkadaşlarıma, tezime katkıda bulunan öğrencilerime de şükranlarımı sunarım.

Ümmügülsüm YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABRSTCT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Çatışmanın Tanımı.....	9
2.2. Çatışmanın Türleri.....	10
2.3. Çatışmanın Sebepleri.....	10
2.4. Çatışmanın Faydaları.....	11
2.5. Çatışmaya Verilen Tepkiler.....	13
2.6. Çatışma Çözme Stratejileri.....	14

2.6.1. Problem Çözme.....	14
2.6.2. Uyma (İtaat Etme).....	14
2.6.3. Hükmetme-Üstünlük Kurma (Kazan-Kaybet Yaklaşımı).....	15
2.6.4. Kaçma.....	15
2.6.5. Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme.....	15
2.7. Çatışma Çözme Yaklaşımları.....	15
2.7.1. Anlaşmazlıktan Kaçınma.....	16
2.7.2. Gayri Resmi Tartışma ve Sorun Çözme.....	16
2.7.3. Müzakere.....	16
2.7.4. Arabuluculuk.....	16
2.8. Öğrencilerin Çatışmalarını Çözmede Müzakere ve Arabuluculuk.....	17
2.8.1. Müzakere.....	17
2.8.2. Müzakere Türleri.....	17
2.8.3. Müzakere Sürecinde Basamaklar.....	18
2.9. Arabuluculuk.....	20
2.10. Akran arabuluculuğu.....	20
2.11. Akran Arabuluculuk İşlem Basamakları.....	21
2.12. Arabuluculuk Programının Uygulanmasında Kullanılan Yaklaşımlar.....	23
2.12.1. Kadre Yaklaşımı.....	23
2.12.2. Bütün Öğrenciler Yaklaşımı.....	24
2.13. Okullarda Akran Arabuluculuğunun Uygulanma Nedenleri.....	24
2.14 Denetim Odağı.....	26
2.14.1. Ergenlikte Denetim Odağının Gelişimi.....	28
2.15. Özyeterlik.....	28
2.15.1. Ergenlikte Özyeterliğin Gelişimi.....	29
2.16. Çatışma Çözme, Denetim Odağı, Özyeterlik İlişkisi.....	30
2.17. Akran Arabuluculuğu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	31
2.18. Akran Arabuluculuğu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	49
-------------	----

3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	52
3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği.....	53
3.3.3. Çatışma Çözme Ölçeği.....	54
3.4. Akran Arabuluculuk Eğitim Programı.....	55
3.5. Pilot Uygulama.....	57
3.6. İşlem Yolu.....	58
3.7. Verilerin Analizi.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	61
----------------------	-----------

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA.....	76
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	76

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	82
6.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	82
6.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	83
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	95
Ek-1. Sosyometri.....	95
Ek-2. Özyeterlik Ölçeği.....	96
Ek-3. Kontrol Odağı Ölçeği.....	97
ÖZGEÇMİŞ (VITAE).....	103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deneysel Düzen.....	49
Tablo 2. Deneklerin sayıları ve cinsiyetleri.....	51
Tablo 3. Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği ve Etkinlik Sayıları.....	56
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	61
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.....	62
Tablo 6. Deney Grubunun Çatışma Çözme Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	62
Tablo 7. Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	63
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Kontrol Odağı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	64
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Kontrol Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.....	64
Tablo 10. Deney Grubunun Kontrol Odağı Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 11. Kontrol Grubunun Kontrol Odağı Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	66
Tablo 13. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Toplam Özyeterlik Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları.....	67
Tablo 14. Deney Grubunun Toplam Özyeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	67
Tablo 15. Kontrol Grubunun Toplam Özyeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	69
Tablo 17. Sosyal Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları.....	69
Tablo 18. Deney Grubunun Sosyal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70
Tablo 19. Kontrol Grubunun Sosyal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20. Deney Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	71
Tablo 21. Duygusal Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları.....	71
Tablo 22. Deney Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 23. Kontrol Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	73

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....73

Tablo 25. Akademik Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları.....74

Tablo 26. Deney Grubunun Akademik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....74

Tablo 27. Kontrol Grubunun Akademik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....74



EKLER LİSTESİ

EK-1. Sosyometri.....	95
EK-2. Özyeterlik Ölçeği.....	96
EK-3. Kontrol Odağı Ölçeği.....	97
EK-4. Çatışma Çözme Ölçeği.....	100



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ile sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullar, farklı kültürlerden yoğrularak gelen; birçok açıdan birbirine benzemeyen öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve kurum personellerinden velilere kadar çeşitlilikleri bünyesinde barındıran karmaşık ve dinamik yapıya sahip kurumlardır. Bu çeşitlilik insanların algı, ihtiyaçlar, değerler, güç, arzular, hedefler, fikirler ve insan ilişkilerine ait tüm davranış, düşünce ve duyguların kaçınılmaz bir sonucudur (Kite, 2007, s. 195). Yaşam boyunca kişilerin istek, arzu, değer ve gereksinimlerinin örtüşmesinin imkânsız olduğu göz önüne alındığında çatışmalar da kaçınılmaz olarak meydana gelir. Çatışmalar günlük yaşamın ayrılmaz birer parçası olup sağlıklı bir toplumun da göstergesidir (Kite, 2007, s. 195; Türnüklü, 2007, s. 194). Aynı zamanda anlaşmazlıkların insanlık tarihi kadar eski olduğuna dair kanıtlar da bulunmaktadır (Moore, 2016, s. 1). Fikir ayrılıkları ve sorunlar hemen hemen her ilişkide ortaya çıkar (Moore, 2016, s. 7). Okullar sosyal yaşamın küçük birer yansıması olduğuna göre okullarda da çatışmaların meydana gelmesi doğal yaşamın bir sonucudur. Ortaokul dönemi bireyin en arayış içinde olduğu, ailesi ve çevresi ile en fazla ters düştüğü ve kendisi ile toplum arasındaki çelişkilerin yaygın olarak yaşandığı bir devrenin başlangıcı olması bakımından bu dönemde farklılıklardan doğan çatışmaların kaçınılmaz bir şekilde baş göstereceğini söylemek mümkündür (Cüceloğlu, 2011, s. 360).

Çatışma çoğu kişide kavga, hakaret, küfür, silah, yaralama, ölüm, savaş gibi yıkıcı kavramları çağrıştırmakta ve olumsuz bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Sınıflarda, koridorlarda, tuvalette, okul bahçesinde ve servislerde meydana gelen öğrenci çatışmalarında her geçen gün artış meydana gelmekte olup öğrenciler

çatışmalarını sözlü sataşmadan, yaralamaya kadar geniş bir yelpazede, genellikle de yıkıcı yöntemlerle çözmektedirler. Okul, öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri, onların yaşamlarında önemli bir yer tutan öğrencilerin hayatlarında ikinci ev konumunda olan kurumlardır. Bu derece önemli bir mekânın güvenli olması ve öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini destekleyici bir çevre sunması gerekirken okulda şiddetin olması, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu sebeple özellikle ergenlik döneminde önemli bir yer tutan ve birer güven dayanağı olan arkadaşlık ilişkileri zedelenmektedir. Bu durum ergen için genellikle sığındığı tek limanın, arkadaşlarının da yanında olmayışı ergenin tamamen yalnız kalmasına sebep olabilir ve onun psikososyal gelişimini olumsuz etkiler. Öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan okulların, öğrenciler arasında kaçınılmaz ve bir o kadar da doğal olarak meydana gelen kişilerarası çatışmalara karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir (Bush ve Folger, 2013; Çetin, Türnüklü, Turan, 2015; Güllökkan, 2011; Taştan, 2004; Türk, 2008, 2013; Türnüklü ve Şahin, 2002, 2004).

Hoşgörür ve Orhan (2017), okul müdürlerinin görüşlerine başvurdukları araştırmalarında, ilkokul, ortaokul ve lisede eğitim gören öğrenciler arasında itme-kakma, kavga, çeteleşme, aşağılama, bir şeyi zorla kabul ettirme şeklinde şiddet olgusunun varlığını tespit etmişlerdir. Okul müdürlerinin şiddetin önlenmesine yönelik olarak en çok gerçekleştirdikleri davranışların ise öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurmaları ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin sağlanması şeklinde olduğunu tespit etmişlerdir. Akran arabuluculuk eğitiminin uygulanması ile öğrencilerin etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirileceği, okulda var olan şiddet olgusuna yapıcı yöntemlerde cevap verilmesine katkıda bulunulacağı göz önüne alındığında bu eğitimlere okullarda yer vermenin önemli olduğu söylenebilir.

Okullarda meydana gelen anlaşmazlıkların büyük çoğunluğu bir yetişkin eli ile ve genellikle güç kullanılarak çözülmektedir. Öğrenciler, istenmeyen davranışlarını bir daha yapmaması yönünde uyarılmaktadır. Böylece okul yönetimi ve öğretmenler, uyarıların istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldıracağı yönünde beklentiye girmektedirler. Ancak duygu ve davranışların dış çevre tarafından yönetilmeye ve kontrol altına alınmaya çalışılması kişide rahatsızlığa, bu duruma direnmeye ve kontrolü reddetmeye yol açabilmektedir. Bu tür yönergeler, nasihatler ve öğütlerin doğru davranışları kazandırma gücü de oldukça zayıftır. Çünkü ne yapılması

gerektiğine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade ne yapılması gerektiği üzerinde durur. Öğrenciler yaparak ve yaşayarak uzun soluklu bir süreçte doğru davranışı kazanır ve davranışın kalıcılığını sağlar. Öğrencilerin çoğunun ailelerinde gerekli sosyal ve duygusal gelişimi göstermeden okullara geldiği de göz önüne alındığında öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerinin okul tarafından kazandırılmasının öneminin büyük olduğu görülmektedir (Gülkokan, 2011; Özmen, 2004; Türnüklü ve Bekmezci, 2010).

Öğrencilerin çatışmalarını kendi eliyle çözebilmesinin, çatışma çözmeyi beceri haline getirebilmesinin en büyük destekçisi olan akran arabuluculuk programları sayesinde öğrencilerin çatışma çözmeye kendini başarılı hissetmelerinin yolu açılacaktır. Çatışmalarını çözebilmede kendini başarılı hisseden öğrencinin özyeterlik algısının olumlu yönde destekleneceği açıktır. Aynı zamanda öğrenci çatışmalarını kendi eliyle çözebildikçe davranışları üzerindeki kontrol duygusunun da kuvvetlenmesine, böylece öğrencinin iç denetim odağının gelişmesine katkıda bulunmuş olacaktır. Bu açıdan bakıldığında akran arabuluculuk eğitimlerinin okullarda uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Türnüklü ve Şahin (2002) yaptıkları araştırmada öğrenciler arasında meydana gelen çatışmaların genellikle öğretmenler tarafından otorite kullanılarak çözülmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler yaşanan çatışmaları çözmek için oldukça fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi aralarında başlattıkları çatışmaların çözülmesinde sorumluluğun öğretmenler tarafından üstlenilerek öğretmenin karar verdiği çözümlerle çatışmalara son verilmeye çalışıldığı, genellikle kazan kaybet yönteminin kullanıldığı, üçüncü bir kişinin denetiminde anlaşmazlıklara son verilmek istendiği bulgular arasındadır. Bu uygulamalar öğrencinin problemini müzakere ederek çatışmalarını çözme sorumluluğunu üzerlerine almamasına, dolayısıyla öğrencinin iç denetimlerinin gelişmemesine sebebiyet vermektedir (Noaks ve Noaks, 2009). Halbuki çatışmalarını bir yetişkinin direktifi olmaksızın, ödül ve ceza sistemi gibi geleneksel yöntemlerin dışında kendisi çözmeyi başaran çocukların kendilerine olan güvenlerinde artış meydana gelerek dıştan denetimli bireyler olmaktan ziyade içten denetimli hale gelmeleri desteklenmiş olacaktır. Türnüklü ve Şahin (2002)'in yapmış oldukları bu araştırma; okullarda iç denetim, öz yönetim ve iç disiplini teşvik eden çatışma çözüm stratejilerinin öğretildiği

çatışma çözme ve akran arabuluculuk programına yer vermenin gerekli olduğunun da bir göstergesidir.

Öğrencilerin çatışmalara ne tür tepkiler verdiği, geçmiş yaşam deneyimleri, çatışmaya bakış açıları, çevresindeki insanların çatışmaları nasıl çözümlediği ve öğrencinin model aldığı kişiler ile yakından ilgilidir. Öğrenci çatışma yaşadığında yıkıcı yollarla sorununun çözüldüğünü görürse bu davranışını devam ettirmeyi tercih edecektir. Ancak öğrenciye yapıcı yollarla çatışmalarını çözme becerileri öğretilirse bunu davranış repertuarına ekleyecek ve yaşam boyu kullanacağı bir beceri haline dönüştürecektir. Bu noktada okula düşen görev öğrencilere yapıcı çatışma çözme yollarını öğretmek olmalıdır. Bu amaçla okullarda çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları kullanılabilir (Taştan, 2004; 2006).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında öğrencilerin sadece akademik açıdan geliştirilerek bir meslek sahibi olmalarının değil de aynı zamanda topluma faydalı, ruh ve duygu bakımından dengeli bir kişiliğe sahip olarak yetişmelerinin gerekli olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Burada, öğrencileri hem akademik anlamda geliştirip hem de yaşam becerileri ile donatmanın gerekli olduğu açıklanmaktadır. Yine aynı kanunda Milli Eğitimin temel ilkelerinde demokrasi eğitime vurgu yapılmış; eğitimde bilimsel araştırmalar doğrultusunda yeniliklerin ve gelişimlerin olması gerektiğinden söz edilmiştir. Akran arabuluculuk programlarının tam da öğrencileri iletişim becerileri, öfke yönetimi, empati, müzakere becerileri gibi konularda geliştirecek, problem çözümünde demokratik yollara başvurmayı bir beceri haline getirmelerini sağlayacak nitelikte bir program olarak okullarda uygulanmasının son derece önemli olduğu açıktır. Ancak ne yazık ki ülkemizde bu tür programların uygulanması henüz yaygın değildir (Çetin, vd., 2015). Ortaokullarda genellikle liseye geçiş sınavlarına ağırlık verilip öğrencinin her alanda gelişimini destekleyecek çalışmaların yapılmasının ikinci plana atıldığı durumlar olabilmektedir. Oysa ki okulların öğrenciyi sadece sınavlara hazırlayan kurumlar olmaktan ziyade onları yaşam becerileri ile donatıp çok yönlü gelişimlerini destekleyecek akran arabuluculuk gibi birçok beceriyi öğrenciye kazandıracak çalışmalara da yer vermesi gerekmektedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının getirileri, 1739 Milli Eğitim Temel Kanununu ile oldukça paraleldir.

Öğrenciler okulda öğrendikleri matematik, Türkçe gibi dersleri yaşamlarında kullanımları da çatışma çözme becerileri onlarla beraber gittikleri her yere gelecektir. Çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözebilen öğrenciler kişilerarası ilişkilerinde daha başarılı olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında okullarda çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının uygulanmasının öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayacağı açıktır (Türnüklü, 2005).

Akran arabuluculuk programının uygulanması sayesinde öğrenciler, kişilerarası anlaşmazlıklarından dolayı rehberlik servisine, öğretmenlere ve okul idaresine gelmek yerine kendi çatışmalarını yine kendileri çözeceklerdir. Bu da rehberlik faaliyetlerinin odak noktasını sorunlar olmaktan çıkararak, iyileştirici, önleyici ve geliştirici rehberlik çalışmalarına daha fazla zaman ayrılması için bir fırsat haline dönüşecektir. Yine aynı şekilde öğretmenler ve okul yönetimi için eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman tasarrufu sağlayacaktır. Böylece okuldaki eğitim ve öğretim kalitesinin artmasına katkıda bulunmuş olacaktır.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimleri birçok çalışmada kullanılmış çatışma çözme (Ateş, 2014; Arslan, 2014; Çavuş-Kasik, 2012; Çoşkuner, 2008; Damirchi, 2014; Göğebakan-Yıldız, 2016; Gülkökan, 2011; Hart ve Gunty, 1977; İspirgil, 2007; Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson, 1997; Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Magnuson, 1995; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Koruklu, 1998; Kutlu, 2016; Sağkal, 2011; Stevahn, Johnson, Johnson ve Real, 1996; Şevkin, 2008; Tapan, 2006; Taştan, 2004; Türk, 2008; Türnüklü, 2008; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk, Kalender, Zengin, ve Şevkin, 2010; Uysal, 2003; Zengin, 2008), saldırganlık (Çoşkuner, 2008; Sağkal, 2011; Şevkin, 2008; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Şevkin, Türk, Kalender ve Zengin, 2010; Uysal, 2003), öfke (Kutlu, 2016), empati (Lane-Garon, Ybarra-Merlo, Zajac ve Vierra, 2005; Sağkal, 2011; Schaeffer ve Rollin, 2001; Türk, 2008; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Kalender, Zengin ve Şevkin, 2009) gibi becerilere etki ettiği görülmüştür. Bu çalışmada ise denetim odağı ve öz yeterliğe etkisinin incelenmesi çalışmanın özgün olmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların olumlu olması durumunda çatışma çözme ve akran arabuluculuk modelinin neden gerekli olduğu ve öğrencilerin/gençlerin kişisel gelişimine de katkı sağladığı ortaya konacaktır. Böylece akran arabuluculuk eğitiminin

sadece şiddetin önlenmesine yönelik bir model değil, sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir ögesi olduğu da ortaya konacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen hipotezlere cevap aranacaktır.

1. Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.
2. Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin denetim odağı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.
3. Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde her çocuğun eğitim hakkının olmasının yanı sıra mecburi eğitim 12 yıla çıkarılarak tüm Türk vatandaşlarının eğitim öğretim görmesinin önü açılmaya çalışılmıştır. Bu da her Türk vatandaşının mutlaka bir okula devam edeceği ve belli bir eğitimden geçeceği anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında toplumda artan şiddet olaylarını önlemede okullardan faydalanmanın oldukça yerinde olduğu görülür. Öğrencilere akademik bilgilerin verilmesinin yanı sıra çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları uygulanarak çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlayacak programlara yer verilmesi şiddetin önünde duracak bir güç olması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Şöyle ki akran arabuluculuk programının

uygulandığı okullarda öğrenciler yapıcı çatışma çözme becerilerini kazanarak bunu tüm yaşamları boyunca kullanabilecektir. Böylece toplumsal huzurun sağlanmasına katkıda bulunmuş olacaktır (Sezen, 2015).

Toplumun küçük bir yansıması olan okullarda öğrencilerin istek, amaç, çıkar, ihtiyaçlar ve değerler bakımından farklılık göstermesi oldukça olağandır. Farklılıkların da içinde bir çatışma potansiyeli barındırdığı göz önüne alındığında okullarda da çatışmaların doğal ve kaçınılmaz olarak meydana gelebileceği söylenebilir. Okullarda nefes alıp vermek kadar doğal olan bu çatışmaları tamamen ortadan kaldırmanın mümkün olmayacağı da düşünüldüğünde bunları şiddete dönüştürmeden, yapıcı bir şekilde çözerek getirilerinden faydalanmanın yollarının aranmasının daha akıllıca olacağı açıktır. Öyleyse birçok getirisi ile akran arabuluculuk programlarının okullarda uygulanıp yaygınlaştırılması büyük önem arz etmektedir (Türnüklü, 2007).

Akran arabuluculuk programları sayesinde öğrenciler kendi çatışmalarının sorumluluğunu alarak, anlaşmazlıklarını yine kendileri çözeceklerdir. Okul idaresi, öğretmen gibi bir yetişkinin öğrenciler adına karar verip sorunlarını yine onların adına çözmelerinin meydana getirdiği olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır. Öğrenci kendi anlaşmazlığının sorumluluğunu alarak kendi kararı doğrultusunda ve demokratik yöntemlerle sorununu çözdüğünde kendine olan güveni artacak, iç denetimi gelişecek ve bunu yaşam boyu kullanacağı bir beceri haline getirecektir. Ayrıca çatışmalarını yapıcı yollar çözen öğrencilerin kişilerarası ilişkileri olumsuz yönde etkilenmeyecektir. Kişilerarası ilişkileri gelişmiş öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerinin ve sorunlarını daha fazla büyümeden çözmelerinin yolu açılmış olduğundan da akran arabuluculuk programlarının okulda uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Grupla yapılan çalışmaların, işbirliği ile öğrenme ortamlarına zemin hazırlayıp aynı zamanda ekonomik olması göz önüne alındığında çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının hem eğlenceli hem de etkili bir grup çalışması olduğu söylenebilir. Öğrencilerde, bilgi vermenin dışında uygulamalara da yer verilen akran arabuluculuk eğitimi sayesinde daha kalıcı öğrenmeler meydana gelecektir. Bu da öğrendiklerini uygulamalarını ve yaşam boyu sürdürmelerini kolaylaştıracaktır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada, öğrencilerin kendilerine verilen ölçekleri içten ve doğru bir şekilde doldurdıkları; deney ve kontrol grubunun deney süreci boyunca, deney koşulları dışında aynı dış etkenlere maruz kaldığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma çalışmaya katılan, Gaziantep ili Şhitkamil ilçesine bağı iki ortaokulun öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bulgular "Çatışma Çözme Ölçeğı"; "Kontrol Odağı Ölçeğı", "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeğı"nin ölçtüğü nitelik ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çatışma: İki kişi ya da grup arasında istek, çıkar, değer veya davranışların farklılığından doğan uyumsuzluk durumu (Deutsch, 1993).

Arabuluculuk: Arabuluculuk, taraflarca kabul edilen üçüncü bir kişinin gönüllülük esasına dayalı olarak çatışan tarafların etkili sorun çözme ve müzakere yöntemlerini kullanmalarını desteklediğı bir süreçtir (Moore, 2016).

Arabulucu: Çatışan tarafların rızası ile yaşanan anlaşmazlıklara müdahale edip karşılıklı mutakabat temelinde bir anlaşma ya da uzlaşmaya varma konusunda yaşanan anlaşmazlığın müzakere etme sürecine yardımcı olan tarafsız üçüncü bir kişi (Araki, 1990).

Denetim odağı: İyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek ve aynı zamanda kişiyi etkileyen olayların kişi tarafından kendi davranışının sonucu ya da kader, talih vb. dış değişkenlerin etkisi ile meydana geldiğine dair kişinin algılama eğilimi (Rotter, 1966).

Öz yeterlik: Bireylerin belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyebilme ve uygulayabilme açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri (Bandura, 1977).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma; çatışmanın türleri, sebepleri, faydaları; çatışmaya verilen tepkiler, çatışma çözme stratejileri ve çatışma çözme basamaklarına; müzakere ve akran arabuluculuk kavramını ve bu süreci anlamaya dönük bilgilere; denetim odağı ve özyeterlik kavramlarına, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların bir kısmına yer verilmiştir.

2.1. Çatışmanın Tanımı

Çoğu insan, çatışma denilince ağır silahların kullanıldığı savaşlar; terör örgütleri ile devletler arasında ya da her iki grubun kendi aralarında ortaya çıkan, ölüm ve yaralanma ile sonuçlanan anlaşmazlık durumları; toplumsal düzeyde meydana gelen ve büyük kayıplarla son bulan olayları akıllarına getirmektedirler. Ancak çatışma kişiler arasında ortaya çıkan küçük anlaşmazlık durumlarını da içine alan geniş bir kavramdır.

Deutsch (1993) çatışmayı, iki kişi ya da grup arasında istek, çıkar, değer veya davranışların farklılığından doğan uyumsuzluk durumu ya da bireyler arasına yaşanan rekabet olarak tanımlamaktadır.

Johnson ve Johnson (1995a)'a göre çatışma küçük bir anlaşmazlık durumu olabileceği gibi büyük bir savaşı da içine alan bir kavram olup kavga, mücadele, savaş, anlaşmazlık ya da çekişme olarak tanımlanmaktadır.

Türnüklü ve Şahin (2004)'e göre kişilerarası çatışmalar aynı anda aynı gereksinime ve isteğe sahip olduğunda ortaya çıkan bir durumdur. Çatışma sanıldığı gibi olumsuz bir kavram olmayıp ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmaya verilen tepkiler onun olumlu ya da olumsuz sonuçlanacağını belirleyen esas ölçütlerdir. Günlük yaşamda kaçınılmaz bir şekilde meydana gelen çatışmalar aslında değişim ve gelişim için çatışan taraflara sunulan birer fırsattır.

İletişim; arzu, istek, ihtiyaç ve gereksinimlerimizi karşı tarafa aktarmayı sağlayan ve insan olmanın en temel özelliklerinden biriyken Taştan (2006) aynı zamanda sürekli iletişim halinde olmanın çeşitli anlaşmazlıkları da beraberinde getirebileceğini belirtmiştir.

Kite (2007) değerler, öncelikler, ihtiyaçlar ve amaçların çakışmasının çatışmanın ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu farklılıkların ve genellikle de gerçeklikten ziyade farklılık algısının anlaşmazlığa dönüşmesi ile çatışma meydana gelir.

2.2. Çatışmanın Türleri

Johnson ve Johnson (1995a) aşağıda kısaca açıklanan en az dört tür çatışmanın varlığından söz etmişlerdir:

1. Tartışma: Bu tür çatışmalar bireylerin fikir, bilgi, yargı ve teorileri uygun olmadığında; bu bireylerin anlaşmaya ulaşmak için çabaladıkları durumlarda meydana gelir.
2. Kavramsal Çatışma: Bu tür çatışma bireyin aynı anda aklında birbirine uygun olmayan iki fikrin olduğu zamanlarda ya da alınan bilgi ile bireyin var olan bilgisinin uyuşmadığı zamanlarda ortaya çıkar.
3. Çıkar Çatışmaları: İsteklerine ulaşmak isteyen bir bireyin davranışlarının başka bir bireyin isteklerine ulaşmak için gösterdiği çabalarla engellenmesi, bloke edilmesi ya da karışması ile meydana gelir.
4. Gelişimsel Çatışma: Çocuk ve yetişkinler arasındaki zıt güçlerin sabitliği ve değişkenliğinden kaynaklanan birbiri ile uyumsuz eylemler meydana geldiğinde yaşanan çatışma türüdür. Çocuğun bilişsel ve sosyal yönden gelişimi esnasında yaşadığı iniş çıkışların ebeveynleri ile çatışma yaşamasına sebep olması gelişimsel bir çatışma yaşanmasına sebebiyet verir.

2.3. Çatışmanın Sebepleri

Bodine, Crawford ve Schrumph (1994); aşağıda kısaca açıklandığı üzere çatışmaya sebep olan üç faktörden söz etmişlerdir (akt: Crawford ve Bodine, 1996).

- a) Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Tüm insanlar ihtiyaçları doğrultusunda güdülenmektedir ve Glasser insanları güdüleyen dört temel psikolojik ihtiyaç tanımlamıştır (akt: Crawford ve Bodine, 1996). Bunlar;
- Ait olma: Bu gereksinim bireylerin sevgi, paylaşım ve başkaları ile iş birliği içinde olmaları ile karşılanabilir.
 - Güç: Bu gereksinim bireylerin başarmak, bir şeyin üstesinden gelmek, tanınıyor olmak ve saygı görmek ihtiyaçlarının doyurulması ile karşılanabilir.
 - Özgürlük: Bu gereksinim bireylerin seçimler yapabilme ihtiyacının yerine getirilmesi ile karşılanabilir.
 - Eğlenmek: Bu gereksinim gülmek ve oyun oynamak ihtiyacının doyurulması ile karşılanabilir.
- b) Sınırlı Kaynaklar: Kaynakların sınırlı olması durumunda çatışma bir sonuç olarak ortaya çıkar. Kaynaklar temel gereksinimlerimizi doyumak için seçimde bulunduğumuz isteklerdir. Bu temel gereksinimler karşılanmadığı takdirde sınırlı kaynak çatışmalarına temel hazırlar. Okullarda zaman, eşya, okul araç gereçleri ya da her birinin kombinasyonu sınırlı kaynaklara örnek verilebilir (Türnüklü, 2007).
- c) Farklı Değerler: İnsanlar kendilerine kılavuzluk eden ve sürekliliği olan inançlar, öncelikler ve prensiplere; yani farklı değerlere sahiptir. Bu farklılıklar da doğal olarak kişilerin farklı isteklerde bulunmasına ve neticesinde çatışmaların meydana gelmesine yol açabilir. İnsanlar farklı değerlerden kaynaklı çatışma yaşadıklarında bunu kişisel bir saldırı olarak algırlar. Farklı değerlerin yol açtığı çatışmaları çözmek oldukça güçtür. (Crawford ve Bodine, 1996; Türnüklü, 2007).

2.4. Çatışmanın Faydaları

İnsanlar geçmişte yaşadıkları olumsuz çatışma deneyimleri, çatışma çözme konusundaki becerilerine güvenmeyişleri, karşıdaki insanların çatışma çözmeye dönük olumlu algısının olmayacağına dair inanış, çatışma korkusu ve olumsuz çatışmayı teşvik eden kültürel ve sosyal baskılar gibi pek çok faktörden dolayı

çatışmanın olumlu yönlerinin olabileceğini düşünememektedirler (Kite, 2007). Halbuki çatışmalar yapıcı bir şekilde yönetildiği takdirde birçok faydayı da beraberinde getirir. Kite (2007) çatışmanın faydalarını sorunları açığa çıkarma; sorunları çözüme ulaştırma; değişimin öncülüğünü yapma; farklılıklara karşı anlayışlı olmayı öğretme; öfkeyi dağıtma; diğer insanların ihtiyaçlarının fark edilmesini sağlama; ortak amaçlara odaklanmayı sağlama; ekip ruhu üzerinde birleştirici, bağlayıcı, pozitif bir etki oluşturma; sağlıklı bir diyalog geliştirilmesine kaynaklık etme; sorunları konuşup yeni fikirler üretmek için motivasyon kaynağı olma; var olan durumun eksikliklerini ve kusurlarını ortaya çıkarma şeklinde sıralamıştır.

Johnson ve Johnson (1996)'a göre öğrenciler arasında meydana gelen çatışmalar yapıcı ve değerli olup birçok fayda sağlayabilir. Bu faydalar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Akademik malzemenin uzun süre hatırlanmasını sağlar ve başarıyı artırır.
- Bilişsel ve ahlaki muhakemenin yüksek düzeyde bulunmasının; sağlıklı bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimin anahtarıdır.
- Problemlere odaklanan dikkati ve bu problemleri çözmek için harcanacak enerjiyi azaltır.
- Çatışmalar, kişinin kimliği, değerleri, önemsendiği ve bağlı olduğu şeyler hakkında bilgi verir ve nasıl değişebileceğini açıklığa kavuşturur.
- Çatışma yaşanan diğer kişiyi ve onun değerlerini anlamamıza yardım eder.
- Çatışmalar, anlaşmazlıkların çözülebileceğine; ilişkilerin bozulması ve kırgınlıkların oluşmasından uzak kalınmasına ve böylece çatışmaların olumlu duygular yaşanabilir hale gelebileceğine olan güveni artırarak ilişkileri güçlendirir.

- Kişinin kızgınlık, anksiyete, güvensizlik ve üzüntü gibi içinde tuttuğu takdirde ona psikolojik açıdan zarar veren duygulardan arınmasını sağlar.
- Çatışmalar eğlenceli olabilir.

2.5. Çatışmaya Verilen Tepkiler

Crawford, Schrupf ve Bodine, (2007) çatışmalara verilen tepkileri yumuşak tepkiler, sert tepkiler ve ilkeli tepkiler olmak üzere üç ana başlıkta ele almışlardır.

Yumuşak Tepkiler: Çatışmaya verilen yumuşak tepkiler problemi görmezden gelme, çatışma anında geri çekilme ya da çatışmalı duruma ilişkin duyguların reddi şeklinde kaçınma davranışlarını içeren tepkilerdir. Kaçınmak kısa süreli problemde kişiyi uzaklaştırıp kişiye yardım etse de uzun vadede sorunların çözümünü sağlamayacaktır. Çatışma gün yüzüne çıkmadığı için çözülmesi gibi bir durum söz konusu olmayacaktır. Kaçınma davranışı gösteren kişiler bu durumlarda kendileri ile ilgili şüpheye düşerler ve gelecek hakkında endişelenmelerine yol açılmış olur (Kite, 2006).

Sert Tepkiler: Çatışmaya verilen sert tepkiler çatışma durumunda kişinin kızgınlık, sözlü ya da fiziki tehdit veya saldırganlık içeren tepkileri içerir. Çatışmaya sert tepki verilmesi kişinin çatışma ile yüzleştiği anlamına gelmektedir (Kite, 2006). Genellikle başarıya ve kazanmaya odaklanmış kişiler tarafından gösterilen tepkidir. Bu durumda saldırganca davranış sergileyen kişiler bunu başarının bir göstergesi olarak algırlar. Bu durumlarda kişiler birbirlerine karşı düşmanlık besleyebilirler (Crawford vd., 2007). Bu tepkiler genellikle çatışmanın yıkıcı bir şekilde sonuçlanmasına sebebiyet verir. Çatışmalar genelde taraflardan birinin çatışmayı kazandığı diğer tarafın ise çatışmayı kaybettiği durumları ortaya çıkarır.

İlkeli Tepkiler: Çatışmaya ilkeli tepki vermek, çatışan kişiler arasında iletişimin olduğu durumları içerir. Tarafların birbirleriyle iletişim kurmaları, ortak bir anlayış zemininde buluşmalarını sağlarken kişilerin birbirlerinin anlayışlarını kabul etmesi anlamına gelmemektedir. Çözüme ulaşabilmede ilk adımlardan biri olan iletişim kurma, karşı tarafı anlama, kişinin karşı tarafça anlaşılmasının adımını atma ve her iki tarafın da kazançlı çıkacağı bir çözüm bulmanın kapısını aralar. Çatışmaya ilkeli

yaklaşıldığı takdirde her iki tarafın da ihtiyaçlarının karşılandığı ve aynı zamanda çatışan tarafların bir kayba uğramadığı şekilde çatışmanın kazan/kazan şeklinde çözülmesi sağlanır (Kite, 2006).

2.6. Çatışma Çözme Stratejileri

Yaşamda çeşitli çatışmalar olduğu kadar çeşitli çatışma çözme yöntemleri de mevcuttur. Gerek çatışma durumlarına göre gerekse çatışma içinde bulunan kişilerin kim olduğuna göre ya da birçok farklı sebeplere bağlı olarak kişilerin çatışma çözme yöntemlerinde farklılıklar gözlenebilmektedir. Johnson ve Johnson (1994), kişilerin çatışma çözme stratejilerini beş başlık altında toplayarak her birini bir hayvan ile sembolize etmişlerdir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. Problem Çözme (Bütünleştirme)

Bu problem stratejisini kullanan kişiler iş birliği içerisinde hem kendilerinin hem de çatışma içinde bulunan karşı tarafın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çözüme yönelik adımlar atarlar. Bu stratejiyi kullanan kişilerin her ikisi için de amaçlar ve ilişkilerinin devam etmesi eşit derecede önem arz eder. Çatışma ilişkilerin geliştirilmesi ve gelişim için bir araç olarak görülür. Kişiler birbirleri fikirlerini paylaşarak anlaşmaya varmaya çalışır. Çatışma içindeki kişiler adil, her iki tarafın da kabul edebileceği ve sonucundan memnun kalacağı şekilde uzlaşmaya vararak anlaşmazlıklarını sonlandırırlar. Bu çatışma çözme davranışı baykuş ile sembolize edilir (Johnson ve Johnson, 1994).

2.6.2. Uyma (İtaat Etme)

Bu çatışma türünde kişiler kendi isteklerini ön planda tutmazlar. Diğer insanların istekleri çok daha önemlidir ve onların isteklerinin yerine getirilmesi için enerji harcarlar. Çatışma varsa ve mutlaka karşı taraf incinir diye düşündüklerinden herhangi bir olumsuzluğa sebebiyet vermemek için çatışmadan kaçınırlar. Bu çatışma çözme stilinde kişiler arasındaki ilişki önemli iken amaçlara ulaşmak önemsizdir. Bu çatışma çözme tarzı oyuncak ayı ile sembolize edilmiştir (Taştan, 2004).

2.6.3. Hükmetme-Üstünlük Kurma (Kazan-Kaybet Yaklaşımı)

Bu çatışma tarzını benimseyen kişiler kendi ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmışlardır. Çatışma yaşadıkları kişiler ile arasındaki ilişkileri önemsiz olup sadece amaçlarına odaklanmışlardır. Kendi çatışma çözme yöntemlerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalışırlar. Bu çatışma çözme stili köpekbalığı ile sembolize edilmiştir (Taştan, 2004).

2.6.4. Kaçınma

Bu çatışma çözme stilini benimseyen kişiler çatışma yaşamamak için olabildiğince dikkatli davranırlar. Çatışmaya sebebiyet verecek kişilere karşı mesafeli duruş sergileyip çatışmalardan kaçarak çatışma çözümü için herhangi bir çaba sarf etmezler. Çatışmalarla karşı karşıya gelmeyip fiziksel ya da psikolojik olarak geri adım atarlar. Çatışmayı çözmeye çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürler ve çaresizlik duygusuna kapılırlar. Çatışmalar çözülmemeyince de hem kendi ihtiyaçları hem de karşı tarafın ihtiyaçları görmezden gelinmiş olduğundan amaçlara ulaşmanın önemi bulunmamaktadır. Aynı zamanda çatışma yaşanan kişi ile ilişkiye de önem verilmez. Bu çatışma çözme stili kaplumbağa ile karakterize edilir (Taştan, 2004).

2.6.5. Uzlaşma- Karşılıklı Ödün Verme

Bu çatışma çözme stilinde ise hem amaçların hem de karşı taraf ile ilişkilerin önemi vardır. Ancak uzlaşmaya varabilmek için karşı tarafın çıkarlarının bir kısmından vaz geçmesine çabaladığı kadar kişinin kendisi de çıkarlarının bir kısmından vaz geçer. İki tarafın da kazandığı bir çözüm yolunun bulunmaya çalışıldığı bu çatışma çözme stili tilki ile sembolize edilmiştir (Taştan, 2004).

2.7. Çatışma Çözme Yaklaşımları

Moore (2016), anlaşmazlığa düşen insanların çatışmalarını çözmek için izlediği çok sayıda sürecin olduğu ve çatışan tarafların kendi özel kararlarına bağlı olarak çatışmalarını çözümlendiği aşağıda bahsedilen dört tür yaklaşımdan söz etmiştir.

2.7.1. Anlaşmazlıktan Kaçınma

Çatışma genellikle beraberinde insanlara rahatsızlık veren durumları ortaya çıkarır ve insanlar bu rahatsızlık veren durumlardan hoşlanmadıkları için birbirlerinden kaçınmayı tercih ederler. Anlaşmazlığa sebep olan konunun çok da önemli olmadığını düşündüklerinde, değişim için zorlayıcı bir güçlerinin olmadığına inandıklarında, çatışma durumunun düzelmeyeceğine dair inançları bulunduğu ya da farklılıkları çözmek için harekete geçmeye hazır olmadıklarında kaçınma yaklaşımını tercih ederler (Moore, 2016).

2.7.2. Gayri Resmi Tartışma ve Sorun Çözme

Resmi olmayan sorun çözme tartışmaları; çatışmadan kaçınmak mümkün olmadığı ya da çatışmanın meydana getirdiği gerginliğin anlaşmazlığın devam etmesine izin vermeyecek düzeye geldiği durumlarda farklılıkları çözümlmek için başvurulan yaklaşımdır. Neticesinde çatışan tarafları az ya da çok memnun edecek bir çözüme ulaşılabilir veya anlaşmazlığı çözmek için gerekli motivasyon ve becerinin yoksunluğundan dolayı çatışmalar bir tarafa bırakılır (Moore, 2016).

2.7.3. Müzakere

Genellikle çok ciddi farklılıkların bulunmadığı çatışma durumlarının çözümlenmesinde başvurulan yapılandırılmış iletişim ve pazarlık sürecidir. Taraflar anlaşmazlıklarını çözümlmek için geçici bir süre gönüllü olarak ilişki içine girer ve birbirlerini çıkar ve istekleri ile ilgili bilgilendirirler. Güven kaybı, saygı, ilişkilerinin geleceği gibi soyut konularda birbirlerini tatmin edecek fikir alışverişinde bulunurlar (Moore, 2016).

2.7.4. Arabuluculuk

Taraflar müzakereye başlamakta güçlük çekiyorsa veya müzakere süreci tıkanmışsa, üçüncü bir kişinin anlaşmazlık çözümünde kendilerine yardımcı olmasını isteyebilirler. En yaygın kullanılan yöntem ise arabuluculuktur. Arabuluculuk,

tarafarca kabul edilen üçüncü bir kişinin gönüllülük esasına dayalı olarak çatışan tarafların etkili sorun çözme ve müzakere yöntemlerini kullanmalarını desteklediği bir süreçtir. Müzakere sürecinin uzantısıdır.

2.8. Öğrencilerin Çatışmalarını Çözmede Müzakere ve Arabuluculuk

2.8.1. Müzakere

Türk Dil Kurumu müzakereyi, bir konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunma, olaşma olarak tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr?kelime=muzakere; erişim, 24.03.2018).

Müzakere, iki ya da daha fazla tarafın, ilgi ve istekleri doğrultusunda bir araya gelerek anlaşmasıdır. Rekabet durumu, çıkar çatışması içinde bulunma ve bu sorunu çözümlenmeye çalışma gibi bir durumun içinde bulunan kişilerce yürütülen anlaşmazlık çözümlüdür. Müzakere çatışan tarafların adaletli bir toplantı ile birbirlerinin bakış açılarını anlama, birbirlerinin isteklerini tespit etme ve en uygun anlaşma şartlarını sağlama gibi sorumlulukları vardır. Böylece çatışma içindeki kişiler aralarındaki ilişkiyi yapıcı bir şekilde devam ettirebilir ya da daha da kuvvetlendirebilir. Aynı zamanda müzakere tarafların birbirlerini etkilemeleri ve iknaları söz konusudur. Ancak bu süreçte her iki tarafın da ilgi, istek ve dileklerinin karşılanması düşünülür (Kite, 2007).

Kite (2007), müzakere sürecinin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- İki ya da daha fazla tarafın olması
- İki ya da daha fazla taraf arasında uyuşmazlığın olması
- Tarafların müzakere ile daha iyi sonuç alabileceklerini düşünmesi
- Hem verme hem de alma beklentisinin olması

2.8.2. Müzakere Türleri

Kazan-kaybet ve kazan- kazan olmak üzere temelde iki tür müzakere türü vardır. Bunlarla ilgili bilgilere aşağıda değinilecektir.

1.Kazan-kaybet Müzakereleri:

Anlaşmazlıklar karşısında insanların genellikle kazan-kaybet eğilimi bulunur (Coleman ve Fisher-Yoshida, 2004). Bu eğilimle kişiler çatışmalarını her iki tarafın istek, ihtiyaç ve değerlerini gözetmeksizin çatışmalarını yıkıcı bir biçimde çözümlerler. Kazan-kaybet müzakerelerinde çatışma içindeki taraflardan sadece birinin gereksinimleri karşılanırken diğer tarafın istek, amaç ve değerleri gözetilmez. Bu müzakere türüne başvurulduğunda anlaşmazlık içerisindeki tarafların aralarındaki iletişim ve işbirliği zayıflar ve neticesinde çatışma yıkıcı bir şekilde çözüldüğünden tarafların ilişkileri zarar görecektir.

2. Kazan-kazan Müzakereleri:

Karşılaşılan çatışmaların çoğunun herkes için yapıcı sonuçlar doğurma potansiyeli vardır. Kazan-kazan müzakereleri her iki tarafın işbirliği yaparak çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözümlendiği bir müzakere türüdür. Kişiler sorun çözme yaklaşımını öğrenip benimseyerek, çatışma içinde buldukları tarafların amaç, istek ve ihtiyaçlarının karşılandığı, her iki tarafın da çıkarlarının gözetildiği şekilde problemleri müzakere ederler. (Coleman ve Fisher-Yoshida, 2004; Taştan, 2004).

2.8.3. Müzakere Sürecinde Basamaklar

Johnson ve Johnson (1995b) 6 adımdan oluşan bir müzakere süreci tanımlamışlardır. Bunlar çatışan tarafların;

1. Ne istediklerinin tanımlanması,
2. Duygularının tanımlanması,
3. İsteklerinin ve duygularının altında yatan sebeplerin açıklanması,
4. Her iki tarafın birbirlerinin bakış açısından duruma bakmalarının sağlanması,
5. Her iki taraf için de azami fayda sağlayacak en az üç seçenek üzerinde anlaşılması,
6. En uygun seçenek üzerinde uzlaşılmasıdır.

Benzer şekilde aşağıda açıklandığı üzere Türnüklü (2006) de Johnson ve Johnson (1995a)'ın çalışması doğrultusunda altı adımdan oluşan bir müzakere süreci tanımlamıştır:

1. **Ortak Sorunun Müzakere Ederek Çözümünün İstenmesi:** Çatışma içindeki her iki tarafın da anlaşmazlıklarını müzakere yöntemi kullanarak çözümlenmek istediklerini belirtmeleri ve birbirlerini sorun çözmeye davet etmeleri anlaşmazlık çözüm sürecini kolaylaştırır. Müzakere yoluyla anlaşmazlık çözümünün gerçekleşmesi için de tarafların bilişsel ve duygusal bir ön hazırlığının olması gerekmektedir. Bu ön hazırlığın; müzakereye ilişkin inanç, istek ve vizyonun kuvvetlenmesi ise ancak çocukların evde, sokakta, okulda kişilerarası anlaşmazlıklarını problem çözme tartışmalarını kullanarak müzakere yoluyla çözebileceklerini görmeleri ya da yaşamalarına bağlıdır.
2. **İsteklerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** Çatışan taraflar neler istediklerini ve gereksinimlerini karşı tarafa sebepleri ile birlikte yüz yüze somut bir şekilde ifade etmelidirler. Ardından taraflar kendi açılarından çatışmaya ilişkin sebeplerin neler olduğunu ifade edebilirler. Taraflar işbirliğine yönelik niyetlerini birbirlerine söyleme, kendi nedenlerini söyleyip diğerlerinin nedenlerini dinleme, çatışmanın yapıcı bir şekilde çözülmesine dönük adımlar atılacağını ifade etme, karşılıklı çıkarların maksimize edileceğini vurgulama, işbirliğinin devam edeceğini karşılıklı olarak belirtme gibi hususlara dikkat ettiği takdirde daha sağlam müzakerenin bu adımını daha sağlam atmış olurlar.
3. **Duygularının ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** Bu adım çatışmanın yapıcı bir şekilde çözülebilmesi için oldukça önemli olan ve aynı zamanda oldukça güç bir adımdır. Duyguların karşı tarafa doğrudan ifade edilmesinin iki temel sonucu beraberinde getirir: Kişi gerçekte ne hissettiğinin farkına varır, bu farkına vardığı duygularını karşı tarafa ileterek hem kendine hem de karşı tarafa ilişkin duyguların netleşmesini sağlar. Aynı zamanda duyguların ifadesi genellikle diyalogun başlamasına dolayısıyla da aradaki ilişkinin gelişmesine yol açar.
4. **Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunlarının Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi:** Tarafların çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözebilmeleri için karşı tarafın yerine kendisini koyup ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlaması gereklidir. Çatışmada karşı tarafın istekleri, duyguları ve bunların görünen ya da örtük sebepleri anlaşılmadığı takdirde anlaşmazlık durumunun yapıcı bir şekilde çözülmesi için seçenekler üretmek ve çözüme varmak oldukça güçtür. Ancak

bu sorun alama süreci sonunda kişi isterse sorunu müzakere etmeye devam edebilir.

- 5. Karşılıklı Kazançları İçeren, Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması ve Değerlendirilmesi:** Anlaşmazlık yaşayan kişiler genellikle çözüm için akıllarına gelen ilk seçeneği kabul etme eğilimindedirler. Ancak birkaç çözüm önerisinde bulunmak çatışmanın yapıcı bir şekilde çözülmesini sağlar.
- 6. Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması:** Akılcı anlaşma, çatışma içindeki herkesin adalet ve eşitlik duygusunu yaşamasını sağlayan çözüm seçeneğinin kabul edilmesidir. Kabul edilen çözüm nesnel ve ölçülebilir olmalıdır.

2.9. Arabuluculuk

Araki (1990), arabuluculuğu, tarafsız üçüncü bir kişinin (arabulucu) tartışmalı tarafların (çatışanlar) rızası ile anlaşmazlıklarına müdahale etme ve karşılıklı mutabakat temelinde bir anlaşmaya ya da uzlaşmaya varma konusunda müzakere etmelerine yardımcı olma süreci olarak tanımlamaktadır.

Bickmore (2001)'e göre ise arabuluculuk, tarafsız üçüncü bir tarafın (arabulucunun) bir problem tanımlama ve çözüme sürecini kolaylaştırdığı kişilerarası çatışma müzakerelerine yardımcı olma sürecidir.

Johnson ve Johnson (1995b) arabuluculuğu dört adımdan oluşan bir süreç olarak tanımlamışlardır:

1. Düşmanlıkları durdurmak,
2. Arabuluculuk süreci için anlaşmazlık yaşayan tarafların taahhütte bulunmalarını sağlamak,
3. Çatışan tarafların müzakere sürecini kolaylaştırmak,
4. Anlaşmayı resmileştirmek.

2.10. Akran Arabuluculuğu

Akran arabuluculuğu okullarda, eğitim almış tarafsız üçüncü bir öğrencinin bir program çerçevesinde arkadaşlarının yaşadığı anlaşmazlıklarının karşılıklı tatmin edicilik çerçevesinde çözülmesini kolaylaştırdığı bir süreçtir. Akran arabulucular, arabuluculuk sürecinde birbirini dikkatli bir şekilde dinleme gibi temel kuralların

uygulanması konusunda etkindir. Akran arabulucuların rehberliğinde, anlaşmazlık yaşayan taraflar çatışmalarını, birbirlerinin isteklerini, ihtiyaçlarını ve duygularını keşfederek üzerinde uzlaşacakları potansiyel çözüm önerileri üretirler. Süreç gönüllülük esasına dayanır ve her iki tarafın da anlaşmazlıklarını yapıcı bir şekilde çözme isteklerinin olması sürecin başarılı olmasını sağlar (Öner, 2004; Sellman, 2003; Smith, 2002).

Akran arabuluculuğu eğitim programlarının en temel hedefi, çatışan öğrencilerin bir akranlarının kolaylaştırıcılığında ortak sorunlarını yüz yüze, yapıcı ve barışçıl olarak müzakere etmelerini sağlamaktır. Çatışan öğrenciler kendi başlarına yapıcı ve barışçıl bir şekilde anlaşmazlıklarını müzakere edemedikleri takdirde çoğunlukla şiddet içeren yıkıcı çatışma çözüm yollarını tercih edebilmektedir. Buna karşın çatışan tarafların, arabulucunun yardımı ile sorunlarını müzakere etmelerinin ve çatışmalarını çözmelerinin kolaylaştırılması sağlanır. Arabulucu tarafların kendi problemlerine karşılıklı kazancın olacağı şekilde kendilerinin çözüm bulmalarını sağlar (Araki, 1990; Kaçmaz ve Türnüklü, 2011).

Okullarda arabuluculuk eğitiminin uygulanmasıyla öğrencilerin şiddete başvurma ya da kaçma davranışı göstermeleri yerine anlaşmazlıklarını problem çözme yaklaşımını kullanarak çözmeleri; çatışma çözümünde kendi kararlarını kendileri verebilme sorumluluğunu almaları, öğrenciler arasındaki işbirliği ve saygının artması sağlanmış olur. Arabuluculuk, disiplin ya da ceza verme olmayıp, problemleri ortaya çıkarma ve etkili yolla çözme yöntemidir. Arabuluculuk süreci öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırma ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olan bir yöntemdir (Taştan, 2004).

2.11. Akran Arabuluculuk İşlem Basamakları

Türnüklü (2006), arabuluculuk sürecinde akran arabulucunun çatışan tarafların anlaşmazlıklarını yapıcı bir biçimde çözmelerine yardımcı olurken Johnson ve Johnson (1995a)'ın yaklaşımı doğrultusunda aşağıda verilen basamakların takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. **Aşama: Saldırganlığın Sonlandırılması:** Arabuluculuk sürecine öğrencilerin saldırganlığı sonlandırmaları ve yeteri kadar sakinleşmeleri sonucunda başlanır. Şiddetli öfke dolu duyguların devam etmesi durumunda

arabuluculuğa başlanmaz ve bir müddet beklenir. Eğer ki çatışan taraflar sakinleşmeden arabuluculuk sürecine alınırlarsa içinde buldukları yoğun duygular onların anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl yolla çözebilmelerine gölge düşürebilir. Çatışma çözme sürecinin olumlu bir biçimde yönetilmesi, yapıcı ve barışçıl, her iki taraf için de adil bir çözüme varılması için bu basamağın sağlıklı bir biçimde geçilmesi önemlidir.

2. **Aşama: Çatışmanın her iki tarafın da arabulucu desteği almayı istediklerini belirtmesi arabuluculuk sürecinin tanıtımı:** Öğrencilerin saldırganlığının sona ermesi ve duygusal açıdan sakinleşmeleri ile arabuluculuk sürecine başlanabilir. Anlaşmazlık yaşayan öğrenci arabulucuya giderek yardım talebinde bulunursa, bu durum onun çatışmasını yapıcı ve barışçıl bir biçimde müzakere etmek için istekli olduğunun göstergesidir. Ancak her çatışma durumunda taraflar arabuluculuk talebinde bulunmayı tercih etmeyebilirler. Öğrenciler arabuluculuk sürecine mecbur bırakılmayacağı gibi arabuluculuğun okul kültüründe bir yer edinebilmesi için başlangıçta öğretmen ve yöneticilerin çatışan tarafları arabuluculuk alma konusunda teşvik etmeleri bir gerekliliktir. Arabuluculuk sürecinde çatışan tarafların arabulucudan yardım almaya hazır olduğu takdirde sürece başlamadan önce ortamın düzenlenmesi gerekir. Ortam da hazır olduktan sonra arabulucu öğrenci süreçle ilgili tarafları bilgilendirir ve uyulması gereken kuralları onlara açıklar. Kurallara uyma konusunda uzlaşılması sağlanır. Çatışma yaşayan öğrencilere çatışmalarını çözmeye başarıya ulaşmak için kurallara uyulmasının önemli olduğu belirtilir.
3. **Aşama: Problem çözme tartışmalarının kolaylaştırılması:** Çatışan öğrencilerin sakinleşmeleri, arabuluculuk sürecine uyma konusunda uzlaşmaları sonucunda arabulucu öğrencinin kolaylaştırıcılığı ile müzakere sürecine başlanır. Arabulucu çatışan tarafların kendi algılarından olayı anlatmalarını teşvik eder. Tarafların isteklerini sebepleri ile birlikte ifade etmelerini sağlayıp arabulucu öğrenci kendi cümleleri ile ifade edilenlerden ne anladığını belirterek özetleme yapar. Böylece her iki tarafın birbirini doğru anlamasının yanı sıra arabulucunun da anlatılanları doğru anlamasının yolu açılmış olur. Aynı zamanda çatışan tarafların anlaşılabilirlik hissi yaşamalarına yardımcı olunur. Bu süreçte arabulucuda bulunması gereken en temel beceri dinleme becerisidir. Çatışma sürecinde çoğu kez farkına varılmayan

duyguların sebepleri ile birlikte ortaya çıkarılması da bu aşamada gerçekleştirilir. Arabulucu daha sonra kendi cümleleri ile tarafların duygularını ve sebeplerini ifade eder. Çatışmanın yapıcı bir şekilde çözülmesi için sadece arabulucunun tarafları anlaması yeterli değildir. Çatışan tarafların da kendilerini karşı tarafın yerine koyarak birbirlerinin istek duygu ve düşüncelerini doğru anlaması gerekmektedir. Arabulucu öğrenci, çatışmaların çözümü için oldukça önemli olan anlaşılabilirliğin sağlanması için bu noktada da taraflara yardım eder. Daha sonra her iki tarafın da çıkarlarına uygun çözüm seçeneklerinin yine taraflar tarafından üretilmesinde arabulucu etkin rol oynar. Ancak kendisi sorunun nasıl çözüleceği ile ilgili fikir beyan etmez. Arabulucu taraflar için en uygun olan anlaşmaya varılmasını sağlayarak bu aşamayı sonlandırır.

4. **Aşama: Anlaşmanın resmileştirilmesi:** Arabuluculuk sürecinin tamamlanmasıyla arabulucu öğrenci ve çatışan tarafların kabul ettikleri çözüm seçeneğine uyacaklarını belirten bir formun imzalanması gerekmektedir. Böylece arabuluculuk sürecinde kabul edilen anlaşmaya uyulup uyulmadığının kontrol edilmesi sağlanır.
5. **Aşama: Anlaşmanın takibi:** Arabuluculuk süreci sonucunda çatışan tarafların üzerinde uzlaştığı ve kabul ettiği çözüm seçeneğine uyup uymadıklarının arabulucu öğrenci, sınıf öğretmeni ya da bir müdür yardımcısı tarafından bir ya da iki hafta takip edilmesi gerekmektedir.

2.12. Arabuluculuk Programının Uygulanmasında Kullanılan Yaklaşımlar

Okullarda akran arabuluculuk programının uygulanmasında öğrenci sayısına bağlı olarak iki tür yaklaşım kullanılabilir:

2.12.1. Kadre Yaklaşımı

Bu yaklaşımda akran arabulucusu olarak görev yapacak az sayıda öğrencinin eğitilmesi vurgulanır. Özel olarak eğitilmiş az sayıda öğrencinin, okuldaki diğer öğrencilerin aralarında meydana gelen kişilerarası çatışmaları yapıcı bir şekilde noktalandırarak çözümlenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bir ya da iki günlük bir atölye çalışması ya da bir dönem süren bir grup çalışması şeklinde de yürütülebilir.

Bir okulun kabul etmesi için nispeten kolay ve ucuz bir yaklaşımdır (Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson, 1995; Johnson ve Johnson, 2004).

2.12.2. Bütün Öğrenciler Yaklaşımı

Bu yaklaşım okuldaki tüm öğrencilerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerinin öğretilmesini içerir. Her öğrencinin çatışmalarını nasıl yapıcı bir şekilde yöneteceğini öğrenmesi ve okul arkadaşlarına aynı şekilde yardımcı olmaları gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Böylece bütün öğrenciler problem çözme ve arabuluculuk süreçlerini bilerek etkin bir şekilde kullanabilir. Arabuluculuk uygulamaları tüm öğrenciler tarafından dönüşümlü bir şekilde yürütülür. Böylece her öğrenci arabulucu olmak için fırsat elde eder. Öğrencilerin eğitimi birkaç saatten birkaç yıla kadar uzayabilir. Bu yaklaşım okuldaki tüm öğretmenlerin, personelin ve yöneticinin yanı sıra her öğrenciye eğitim vermeyi gerektirir. Nispeten daha fazla zaman, para ve enerji isteyen bir yaklaşımdır (Johnson vd., 1995; Johnson ve Johnson, 2004).

2.13. Okullarda Akran Arabuluculuğunun Uygulanma Nedenleri

Akran arabuluculuğu çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözümlendiği bir uyuşmazlık çözüm metodu olması bakımından okulda şiddetin önlenmesine katkı sağlayan bir yöntemdir. Öğrenciler arkadaşlarıyla çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözerek aralarındaki ilişkiyi kuvvetlendirecek ve böylece daha sosyal hale geleceklerdir. Akran arabuluculuk eğitimi ile öğrencilerin yaşam boyu işlerine yarayacak olan etkili iletişim, işbirliği, çatışma çözme gibi temel becerilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi sağlanacaktır.

Öğrenciler akran arabuluculuk sürecinde kendi sorunlarını kendileri çözeceklerinden öz becerilerinde artış meydana gelecek; birbirleri üzerinde bir güce sahip olmadıklarından birbirlerini güçlendirmiş olacaklardır. Ayrıca öğrencilerin çatışma çözüm sürecinde birbirlerine vermiş oldukları komutlar öğrenciler arasında daha fazla saygı göreceğinden, tarafların ilgi istek ve ihtiyaçları daha kolay kabul görecektir.

Akran arabuluculuğu sayesinde öğrenciler, çatışmaların sadece şiddet ve kavga ile çözümlenmek zorunda olmadığını; işbirliği ile de çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülebildiği görerek daha fazla teşvik olacaklardır.

Akran arabuluculuğu sadece bilişsel düzeyde bir katkı sağlamanın da ötesinde öğrencilere davranış değişikliği için önem arz eden yaşantısal öğrenme fırsatı da sunmaktadır. Akran arabuluculuğu okulun eğitimsel etkisini derinleştirir, öğrencilerin çatışmalar karşısında neler yapabileceğine ilişkin elini güçlendirir ve özsaygı düzeylerinin artmasına katkı sağlar. Okuldaki bireyler çatışmalara daha az zaman ayıracağından akran arabuluculuk modeli öğrenmeye ayrılan zamanın artmasını sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin anlama ve kavrama bilinçlerinin gelişmesini destekler.

Akran arabuluculuk eğitimi sayesinde bilgi ve becerilerle donatılan çocuk çatışma anında çatışmalarını çözmekle kalmayıp, çatışmaya yaklaşımda olumlu bir değişim meydana geldiğinden önleyici bir işleve sahiptir. Akran arabuluculuk sayesinde okul iklimi gelişir, öğrenciler akranlarını anlamada daha etkili olurlar ve çatışma çözüm sürecinin normalleşmesi sağlanır. Öğrenciler yaşadıkları çatışmalarda yetişkinlerin müdahalesine maruz kalmak ve onların penceresinden süreci anlamak zorunda olmak yerine kendi çatışmalarını yine kendi yaşlarına ve düzeylerine uygun bir şekilde anlamlandırarak yapıcı bir şekilde çözeceklerdir. (Türnüklü, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde çatışma çözüme ve akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin;

- ✓ çatışma çözüme becerilerinin gelişimi (Ateş, 2014; Arslan, 2014; Çavuş-Kasik, 2012; Çoşkuner, 2008; Damirchi, 2014; Gögebakan-Yıldız, 2016; Gülkökan, 2011; Hart ve Gunty, 1977; İspirgil, 2007; Johnson vd., 1997; Johnson, vd., 1995; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Koruklu, 1998; Kutlu, 2016; Sağkal, 2011; Stevahn vd., 1996; Şevkin, 2008; Tapan, 2006; Taştan, 2004; Türk, 2008; Türnüklü, 2008; Türnüklü vd., 2010; Uysal, 2003; Zengin, 2008),
- ✓ iletişim beceri düzeyinde yükselme (Damirchi, 2014; Sağkal, 2011),
- ✓ özsaygı düzeyinde yükselme (Ateş, 2014; Çavuş-Kasik, 2012),
- ✓ empati becerilerinde artış (Lane-Garon, vd., 2005; Sağkal, 2011; Schaeffer ve Rollin, 2001; Türk, 2008; Türnüklü, vd., 2009),
- ✓ sosyal duygusal perspektif alma becerilerinde artış (Lane-Garon vd., 2005)

- ✓ sosyal bilişsel perspektif alma becerisinde artış (Lane-Garon, 2000),
- ✓ saldırganlık eğiliminde azalma (Çoşkuner, 2008; Sağkal, 2011; Şevkin, 2008; Türnüklü vd., 2010; Uysal, 2003),
- ✓ öfke kontrol düzeyinde artış (Kutlu, 2016),
- ✓ atılganlık düzeyinde yükselmeye (Zengin, 2008) sebep olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili literatürdeki metaanaliz çalışmaları çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının kapsamlı ve geniş düzeyde etkilerini gösterdiğinden önemlidir (Burrell, Zirbel ve Allen, 2003; Carruthers, Sweeney, Kmita ve Harris., 1996; Türk, 2018). Bu çalışmalarda da çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının etkili olduğunu gösterildiğinden bu programların okullarda uygulanması halinde olumlu sonuçlar elde edileceği görülmektedir.

2.14. Denetim Odağı

Denetim odağı kavramının kuramsal temelleri ve çerçevesi Rotter (1954) tarafından Toplumsal Öğrenme Kuramı içerisinde ortaya konarak açıklanmıştır (akt:Yeşilyaprak; 1988). Toplumsal öğrenme kuramı davranışçı kuram ve bilişsel kuramı işevuruk olarak tanımlar. Bu kuramda *davranışlar*, *beklentiler*, *davranışların sonuçları* ve *psikolojik durumlar* olmak üzere dört değişken vardır. Denetim odağı kavramı ise beklentiler ile ilişkilidir. Bu kurama göre bir davranışın ortaya çıkmasında ise *beklenti*, *sonucun değeri* ve *psikolojik durumlar* olmak üzere üç temel değişken etkilidir. Psikolojik durumlar kişinin beklentilerini ve aynı zamanda davranışlarının sonuçlarının değerini belirleyerek davranışın tekrar edilme ihtimalini etkiler. (Yüksel, 1991).

Denetim odağı; iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek ve aynı zamanda kişiyi etkileyen olayların kişi tarafından, kendi davranışının sonucu ya da kader, talih vb. dış değişkenlerin etkisi ile meydana geldiğine dair kişinin algılama eğilimidir. İçten denetimlilik ve dıştan denetimlilik olarak adlandırılan iki uç nokta vardır (Rotter, 1966). Kişinin, yaşamı boyunca bu iki boyut üzerinde bulunduğu konum değişiklik gösterebilir (Cüceloğlu, 2011).

Denetim odağının içte ya da dışta algılanması, kişinin davranışlarından sorumluluk duyması ya da duymaması ile ilişkilidir. Eğer kişi davranışlarından kendini

sorumlu tutarsa içten denetimli; ancak davranışlarının sonuçlarını kendi iradesi dışında başka faktörlerle ilişkilendirirse dıştan denetimli birey haline gelir. Kişinin davranışlarından sorumluluk duyup duymayacağı ise çocukluk döneminde çevrenin ona birtakım sorumluluklar vermesine, başka bir ifade ile kişinin davranışları ile bu davranışlarının sonuçları arasında neden sonuç ilişkisi kurmasına imkân tanıyan çevresel şartların varlığına bağlıdır (Başal ve Dönmez, 1985; Yüksel, 1991).

İçten denetimlilik; bireyin karşılaştığı olayları ve sonuçları kendi davranışlarına bağlı olarak algılamasıdır. Diğer bir deyişle bireyin çevresinde meydana gelen olayları kontrol edebilirliğine inanmasıdır. İçten denetimli kişiler yaptıkları herhangi bir işte kendi yetenek ve yorumlarına daha fazla güvenirler. Bir şeye karar vermeden önce düşünme aşamasına uzunca bir süre ayırmakta, başarıya daha fazla değer vermekte, ilgili uyaran ve ipuçlarına daha çok dikkat ederek bunlardan daha çok yararlanmaktadır. Kendi yargılarına daha fazla güven duymakta, toplumsal baskı ya da dış etkilemelere daha kolay karşı çıkabilmektedirler (Yeşilyaprak, 1988). Bu uca yakın olan kişi çevresinin kendi denetimi altında olduğunu ve istediği takdirde kendini etkileyen olayları değiştirebileceğine inanır. İçten denetimli insanlar hep birlikte kendi yaşamları ile alakalı konularda bir araya gelerek sorunlarını çözmeye çabalarlar (Cüceloğlu, 2011).

Dıştan denetimlilik; bireyin karşılaştığı olayların ve sonuçların kendisi değil de kendisi dışındaki güçlerin etkisi sonucu ortaya çıktığına inanmasıdır. Birey olayları denetlemenin kendi elinde olmadığına inanır (Yeşilyaprak, 1988). Bu uca yakın kişiler çevresinde meydana gelen olayları değiştirmede kendilerini aciz olarak görürler. Kadere göre bir yaşam sürdüklerini ve kendi ellerinden hiçbir şey gelemeyeceğini düşünürler (Cüceloğlu, 2011). Dış kontrol odağına sahip bireyler, stres verici olayların meydana getirdiği durumların aşılabilir (kontrol edilemez) olduğuna inanırlar. Bu inanış bireylerin problem çözmek için etkin bir şekilde faaliyet göstermesini engeller, kişinin problemin meydana getirdiği olumsuz duyguları bastırmaya çalışmasını ve bu yüzden daha çok stres yaşamasına neden olur. Bunun sonucunda daha fazla stres de daha çok psikolojik belirtiyi meydana getirir (Dağ, 1990).

İçten denetimli bireyler ile dıştan denetimli bireyler karşılaştırıldığında içten denetimli bireylerin dıştan denetimli bireylere göre; daha başarılı, benlik saygıları daha yüksek, daha mantıklı karar verme becerisine sahip, sosyal yaşamda daha uyumlu

davranış sergileyen, psikolojik sağlamlılıkları daha yüksek, sorumluluk almaya daha yatkın ve daha girişimci oldukları söylenebilir (Harman, 2017).

2.14.1. Ergenlikte Denetim Odağının Gelişimi

Bebeklik döneminde insan kendi yaşamı üzerinde bir denetime sahip değildir. Ancak gelişim süreci boyunca bireyde yaşamını denetim altında tutma ve olayları kontrol etme yönünde bir değişim görülür. Çevrenin etkisi zamanla azalarak dış denetimlilikten iç denetimliliğe doğru bir değişim gerçekleşir. Bireyin, kendisi için önemli kararları alabilme özgürlüğü kazanması, ailesi ve çevresine karşı daha bağımsız hale gelmesi ve kendi başına daha yeterli olma çabaları iç denetimli olma yolunda atılan adımların birer göstergesidir (Başal ve Dönmez, 1985).

Çocuklardaki denetim odağına bakıldığında; denetim odağının kişinin olayları yönlendirmedeki odağı şeklinde açıklanabilir. Birçok kişilik özelliğinde olduğu gibi denetim odağının temelleri de çocukluk yıllarında atılır. Çocuğun günlük yaşamındaki davranışları sonucunda anne-baba, öğretmen arkadaş gibi yakın çevresinden aldığı ödül ve cezalarla denetim odağı eğilimi belirlenebilmektedir (Alisinanoğlu, 2003).

Ergenlik döneminde ise çevrenin etkisine yeniden ve en çok açık hale gelen bireyin bu dönemde özdeşleşme ve arkadaşlık kurma görevlerini yerine getirmesi beklenir. Özdeşleşme olarak ifade edilen benlik oluşumu için ortaokul yıllarına denk gelen ergenliğin başladığı dönemler kritik öneme sahiptir (Cüceloğlu, 2011). Kendi kararlarını alabilme fırsatı sunulan ve özerkliği aile, okul gibi sosyal ortamlarda desteklenen ergenin içten denetimli olmalarının önü açılmış olur.

Sorumluluk düzeyi ve geçirilen yaşantıların artmasının kişinin içten denetimliliğini artıracak göz önünde bulunduğu (Abdi-Golzar, 2006), ergenlik döneminde ergenin başarabileceği sorumluluklar üstlenmesinin de içten denetimliliğe kaymayı sağlamsı açısından önem arz ettiği söylenebilir.

2.15. Özyeterlik

Sosyal Öğrenme Kuramının en temel kavramlarından biri olan öz yeterlik ilk kez Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılmıştır (Korkut, 2009). Bandura öz yeterliği; "Bireylerin belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyebilme

ve uygulayabilme açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri." olarak tanımlamıştır. (Akt: Kart, Gelbal; 2014). Öz yeterlik inancı bireylerin düşünme, davranma, motive olma ve hissetmeleri üzerinde etkin bir role sahip olup (Sali Bilgiç, 2011; Uysal ve Kösemen, 2013) öz yeterliğin gelişmesine kaynaklık eden dört temel bilgi kaynağı bulunmaktadır (Bandura, 1977). Bandura (1977) bu dört kaynağı kişinin doğrudan yaşadığı deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durum olarak belirtmektedir. Doğrudan deneyimler, kişinin kendi yaşantısındaki başarı ya da başarısızlık durumu; dolaylı deneyimler, bireye benzer durumdaki birinin yaşadığı deneyimlerin sonuçları; sözel ikna, bir işi yapıp yapamayacağına dair kişiye söylenen sözler; duygusal durum ise kişinin içinde bulunduğu psikolojik hali ifade etmektedir.

Öz yeterlik ile başarı arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Bireyin öz yeterliği arttıkça gösterdiği başarı da artma eğiliminde olacaktır (Çakır, 2015). Çünkü güçlü özyeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar (Bandura, 1997; Akt: Çapri, Kan, 2006) ve başarısız olduklarında bunu daha fazla çalışarak aşabileceklerini düşünerek hatalarını telafi etme yolunu seçerler. (Hancı Yanar, 2008). Zayıf öz yeterliğe sahip insanların başarılarının ise düşme eğiliminde olacağı söylenebilir (Çakır, 2015). Çünkü bu insanlarda belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar (Bandura, 1997; Akt: Çapri, Kan, 2006). Sürekli başarısızlığa odaklanmışlardır ve başarısız deneyimlerinden oldukça fazla etkilenecek yeni başarıları elde etmeleri güçleşir (Hancı Yanar, 2008). Aynı zamanda özyeterlik ile başarı arasında karşılıklı bir belirleyiciliğin olduğu da söylenebilir (Çakır, 2015). Özyeterlik elde edilen başarı ve başarısızlık durumlarından yani doğrudan yaşantılardan etkilendiğinden bireyin yaşadığı başarılı ya da başarısız deneyimlerinin de öz yeterliği üzerinde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

2.15.1 Ergenlikte Özyeterliğin Gelişimi

Ergenlik dönemi önemli birçok öğrenme ve yaşam deneyimlerinin meydana geldiği kritik bir süreçtir. Ergenlik döneminde edinilen deneyimler, karşılaşılan sorunlara nasıl tepki verileceğine dair bilgi ve beceriler ergenin özyeterlik inancını kuvvetlendirir. Ergenin yeterli düzeyde bilgi ve beceri ile donanmadığı durumlarda ise

problem çözümü güçleşir. Bu da özyeterlik inancının azalması ile sonuçlanabilir. Aynı şekilde ergenlik döneminde özyeterlik inancı, ergenin duygu düşünce ve davranışları üzerinde etkili olarak ergeni problem davranışa karşı koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkar (Bandura, 1994; akt: Arslan ve Balkıs, 2016). Ergenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça depresyon düzeyleri ve olumsuz benlik algılarında azalma meydana gelmektedir.

Telef ve Karaca (2011) yapmış olduğu araştırmada ergenlerin akademik, sosyal-duygusal ve genel özyeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Tam da kimlik bulma arayışı içerisinde olan ergenin olumsuz yaşantı ve algılarının daha az olması özyeterliklerinin daha da artmasına katkı sağlayacaktır.

2.16. Çatışma Çözme, Denetim Odağı ve Özyeterlik İlişkisi

Abdi-Golzar (2006) yaptığı araştırmasında başarılı öğrencilerin başarısız olanlara kıyasla daha sorumlu olduğu ve aynı zamanda sorumluluk düzeyi yüksek öğrencilerin içten denetimli olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi sonucunda akran arabulucusu olarak yetişen öğrencilerin, arkadaşlarının çatışmalarını çözümede onlara yardımcı olma sorumluluğu üstlenmesi yoluyla içten denetimli olmalarına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akranlarının çatışmalarını çözümlenmede onlara yardımcı olarak başarılı olmaları, sorumluluk düzeylerini de arttırarak içten denetimli olmalarına katkıda bulunacaktır. Öğrenciler çatışmalarını çözümlenme başarısını tattıklarında kendi becerilerine olan güvenleri artacağı ve bu durumda öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerinin yükseleceği söylenebilir.

Denetim odağı algısı, kişinin içinde bulunduğu şartların bir işlevi olarak değişme eğilimindedir. Dış denetimlilikten iç denetimliliğe doğru bir değişme genellikle kişisel yeterlilik ve etkililik duygularını güçlendiren şart ve olayların bir işlevi olarak görülmektedir (Başal ve Dönmez, 1985). Bireylerin, becerilerini kullanarak çatışmalarını etkin ve yapıcı bir şekilde çözebilmesi bireyin yeterlilik ve etkililik duygularını güçlendireceği açıktır. Böylece birey çatışmalarını çözme becerisine sahip olacak, bu durumdan ötürü özyeterlik algısı güçlenecek ve içten denetimli birey haline gelebilecektir.

Türk (2018) yaptığı araştırmada özyeterlik algısının çatışma çözme becerisini anlamlı derecede yordadığını bulmuştur. Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin de yüksek olacağı ve çatışma çözme becerisinin geliştikçe sorumluluk düzeyinin artması ile içten denetimliliğin gelişmesinin mümkün olacağı göz önünde bulundurulduğunda; çatışma çözme, özyeterlik ve denetim odağı değişkenleri arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

2.17. Akran Arabuluculuğu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Hart ve Gunty (1977) bir ilköğretim okulunda yaptıkları ön test-son test deneysel düzen olarak tasarlanan çalışmalarında San Fransisco Comminty Board adlı bir akran arabuluculuk eğitim programının okul ortamına etkisini incelemişlerdir. Hem öğretmenler hem de bütün öğrenciler eğitime alınmıştır. Öğretmenler 12 saatlik, öğrenciler ise 8 saatlik eğitimden geçirilmiştir. Veriler birinci sınıf ila altıncı sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinden toplanmıştır. İki yıl süren çalışmada arabuluculuk uygulaması ilk yılın son dört ayında yürütülmüştür. Bu süreçte toplam 100 tane arabuluculuk uygulaması kaydedilmiştir. İkinci yıl ise arabuluculuk toplam sekiz ay sürmüştür ve 350 tane arabuluculuk uygulaması gerçekleştirilmiştir. En sık karşılaşılan sorunlar vurma, lakap takma, dedikodu, kaynakların sahiplenilmesi konusundaki anlaşmazlıklar ve duygusal olarak incitmedir. Arabuluculuk formlarına yansıyan genel anlaşmalar ise arkadaş olmak, özür dilemek, birbirinden uzak durmak, sinirlendiğinde ortamdaki ayrılmak, dedikoduyu düzeltmek, tokalaşmak, kibar bir şekilde sorular sormak şeklindedir. Toplam çatışmaların %97'si arabuluculuk sonucunda işbirliği ile bir çözüme ulaşarak imzalanan bir anlaşma ile neticelenmiştir. Anlaşmazlığın çözümlenmesinden bir hafta sonra yapılan anlaşmaların %89'unun devam ettiği ve anlaşmazlık durumunu ortadan kaldırdığı; buna karşın %11'inde ise başarıya ulaşılamadığı tespit edilmiştir.

Johnson vd. (1995) yürüttükleri çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin okul ve evde meydana gelen çatışmaların yönetimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma orta sosyoekonomik düzeye sahip ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ikinci ve üçüncü sınıfın kombinasyonu olan bir sınıf, üçüncü sınıf düzeyinden bir sınıf, dördüncü sınıf düzeyinden iki sınıf ve beşinci sınıf düzeyinden iki sınıf toplamda altı sınıfta eğitim gören toplamda 71 erkek

ve 73 kız olmak üzere toplamda 144 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencileri 9 saatlik eğitimden geçerken üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden rast gele seçilen 83 öğrenci de herhangi bir eğitimden geçirilmemiştir. Arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler dönüşümlü olarak arabuluculuk yapmışlardır ve arabuluculuk formu kullanarak akranlarının çatışmalarını çözmelerinde onlara yardımcı olmuşlardır. 9 hafta boyunca öğrencilerin kullandıkları arabuluculuk formlarından elde edilen veriler çözümlenmiştir. Okulda 209 evde ise 574 olmak üzere toplamda 783 çatışma bildirilmiştir. Okulda ve evde meydana gelen çatışma türleri arasında anlamlı fark bulunurken; öğrencilerin aldığı eğitimin çatışma çözmelerinde kullandıkları stratejiler ve anlaşma sonucunda ortaya çıkan kararlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Carruthers vd. (1996) hem çatışma çözüme ve akran arabuluculuk programının değerlendirilmesine dönük bir model sundukları; hem de çatışma çözüme ve akran arabuluculuk programlarının meta-analitik bir şekilde inceledikleri çalışmalarında çatışma çözüme ve akran arabuluculuk literatür özeti, teorik ve metodolojik konuların tartışılmasına yer vermişlerdir. Çatışma çözüme ve akran arabuluculuk eğitim programları sonrasında başarılı bir şekilde çözümlenen anlaşma oranlarının %80 ile %95 oranında değiştiği belirlenmiştir.

Stevahn vd. (1996) yaptıkları çalışmalarında yedinci ve sekizinci sınıfta eğitim gören 111 öğrenci üzerinde, anlaşmazlık çözümlene eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın işbirlikli ya da bireysel öğrenme ile İngilizce dersi müfredatı ile bütünleştirilmiş çatışma çözüme eğitiminin varlığı ya da yokluğu olmak üzere iki bağımsız değişkeni vardır. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve çatışma çözüme eğitiminin beraber verildiği grup, çatışma çözüme eğitimi verilmeyen işbirlikli öğrenme grubu, bireysel öğrenme ve çatışma çözüme eğitiminin birlikte olduğu grup ve çatışma çözüme eğitiminin verilmediği bireysel öğrenme grubu olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. 4 grup oluşturularak yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise verilen çatışma senaryolarında müzakere basamaklarını hatırlama ve uygulama, çatışmaya karşı tutum ve akademik başarıyı ölçen bir performans testidir. Sonuçlar işbirlikli öğrenme ve çatışma çözüme eğitiminin birlikte verildiği grupta müzakere adımlarını hatırlama ve uygulamada diğer gruplardan daha başarılı olduğunu göstermiştir. Çatışma çözüme eğitimi alan grupların kendilerine verilen çatışma senaryolarında daha yapıcı çatışma çözüme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Akademik başarı bakımından işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı grupların akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Thompson (1996) okul iklimini ve öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmek, okul güvenliğini artırmak ve disiplin olaylarını azaltmak amacıyla ortaokul düzeyinde eğitim gören toplam 25 öğrenciye verilen arabuluculuk eğitimi sonrası akran arabuluculuğunun barışçıl bir çözüm yolu olup olmadığını tespit etmek amacı ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırma iki yıl sürmüştür. İlk yılda disiplin olaylarında %18'lik bir düşüş varken iki yılın sonunda ise toplam %50'lik bir düşüş gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %92'si akran arabuluculuğun etkili ve işe yarayan bir yöntem olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Farrell ve Meyer (1997) 6. sınıf öğrencileri arasında şiddeti azaltmak için deneysel desende tasarlanmış 18 oturumlu okul temelli şiddet önleme programının etkisini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri şiddet içerikli davranışlar ve bu davranışların sıklığı ile problem davranışlardır. Bulgular, eğitim alan 6. sınıf öğrencilerin fiziksel kavgalarında azalma olduğu, erkek öğrencilerin şiddet ve problem davranışlarında azalma meydana geldiği yönündedir.

Johnson vd. (1997) altıncı sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar eğitim gören 116'sı deney, 60 kontrol grubunda olmak üzere toplam 176 öğrenci üzerinde yaptıkları öntest sontest kontrol gruplu deneysel çalışmalarında akran arabuluculuk programının etkisini incelemiştir. Araştırmanın çatışma çözme becerilerini anlamaya yönelik bir kağıt kalem testi ile çatışma senaryoları olmak üzere iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim öncesi hiç kullanılmayan müzakere basamakları %100 oranında eğitim sonrası kullanılmaya başlamış; ayrıca eğitim sonrası öğrencilerin çatışmalarını öğretmene söyleme ve zorlama stratejisi ile çözmeye çalışmaları yerine müzakere basamaklarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Bosworth, Espelage ve DuBay (1998) 7. sınıfta eğitim gören %55'ini kız öğrencilerin oluşturduğu toplamda 98 öğrencinin katılımıyla, öğrencilerin şiddete başvurmadan çatışmalarını çözmelerinde teknolojinin kullanımının etkisini incelemiştir. Öğrencilere öfke yönetimi, perspektif alma ve çatışma çözme becerileri; oyunlar, animasyonlar ve çizgi filmlerin kullanıldığı bilgisayar programı aracılığıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çatışma anketi sonuçlarıdır. Araştırma sonucunda bilgisayar programının öğrenciler tarafından ilgi gördüğü, şiddet davranışlarında ve isim takma davranışlarında azalmanın olduğu,

prososyal ve akranlara yardımcı olma davranışlarında ise artmanın meydana geldiği görülmüştür.

Humphries (1999), akran arabuluculuk eğitimi sonrasında arabulucu olarak görev yapan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfta eğitim gören, 8'i kız 6'sı erkek toplam 18 öğrencinin algı ve deneyimlerini incelemiştir. Veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Arabulucularla süreçle ilgili deneyimleri konusunda mülakat yapılmıştır. Arabulucuların hepsi, arabulucu olmaktan hoşlandıklarını ancak akranları tarafından dışlanma, kışkırtılma, her durumda yardım edememe gibi sıkıntılarla da karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Arabulucuların %71'i sorunların çözümünde her iki tarafı da tatmin eden bir çözüm bulma konusunda akranlarına yardımcı olabilmişlerdir. Arabuluculukta ele alınan en yaygın üç problem alanının oyun alanı çatışması, lakap takma ve küfür etme olduğu tespit edilmiştir.

Bell, Coleman, Anderson, Whelan ve Wilder (2000), altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrenciler üzerinde akran arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemiştir. Altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinden seçilen 16 kız, 14 erkek toplamda 30 öğrenci arabulucu olarak yetiştirilmiştir. Arabuluculuk, tüm okul çapındaki öğrencilere açık bir şekilde yürütülmüştür. Çatışan taraflara ya arabuluculuk sürecine başvurma ya da müdüre giderek disipline edilme seçenekleri sunulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini arabuluculuk becerilerini hatırlama testleri; akran arabuluculuğu sonuçları, sınıf-içi davranış değişimine ilişkin öğretmen raporları; okul disiplin raporları ve akran arabulucu davranışları oluşturmaktadır. Eğitim sonrası 6 hafta boyunca 34 arabuluculuk gerçekleştirilmiştir. Bunlardan 32'si tatmin edici bir anlaşmayla sonuçlanarak gerçekleştirilen arabuluculuklarda %94 oranında başarı sağlandığı görülmüştür.

Lane-Garon (2000), dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar eğitim gören 32 erkek, 48'i kız toplamda 80 öğrenci üzerinde San Fransisco Comminty Board adlı okula dayalı çatışma çözüm programının etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden sosyal-bilişsel perspektif alma, çatışma stratejisi seçimi, şiddetle ilgili kişisel öykü ve okul iklimidir. Bilişsel perspektif alma ve çatışma çözme stratejisinin seçimi (problem yaşanan kişi ile doğrudan konuşacaklarını belirtenlere yüksek puanlar verilerek kodlama yapılmıştır) değişkenlerinde uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlı bir artış bulunmuştur.

Stewart (2000), ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen akran arabuluculuk programlarının değerlendirmesini yapmak ve akran arabuluculuk eğitimine katılmanın

öğrencilerin çatışma ve çatışma çözümüne yönelik tutumlarında bir değişik meydana getirip getirmediğini tespit etmek için bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada öğrencilerin okula bağlanma ve/ veya bağlılıklarını; benlik kavramlarını ve akranlarıyla olan ilişkilerini, çatışma ve problem çözme yaklaşımlarını ve sosyal ilişkilerdeki yetenek ve beceri algılarını incelemek üzere dört temel faktör üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu desende tasarlanmıştır. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden seçilen, 35'i deney (18 erkek, 17 kız) ve 35'i kontrol (19 erkek, 16 kız) gruplarına rastgele dağıtılan toplam 70 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubuna Peace By Peace adlı akran arabuluculuk programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan akran arabuluculuk eğitimi sonrasında deney ve kontrol gruplarında okula bağlanma veya okul bağlılıkları arasında benzer puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, akran arabuluculuğu eğitimi problem çözme ve çatışma çözme becerilerinin yanı sıra sosyal beceriler ve kişilerarası ilişkiler puanlarında önemli bir etki ortaya getirmiştir.

Stacey-Cremin (2001) yürüttüğü çalışmasında üç ilköğretim okulundan 5. sınıf öğrencileri arasında akran arabuluculuk programlarının etkililiğini değerlendirmiştir. Eğitim programı 3 deney okulunun 5. sınıfında eğitim gören toplam 240 olmak üzere bütün öğrencilere uygulanırken, kontrol grubunda eğitim gören toplam 30 öğrenciden oluşan gruba ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Akran arabuluculuğu eğitimi ve akran arabuluculuğunda Iceberg sisteminin zorbalık düzeylerini düşürüp düşürmediği, benlik saygısını artırmada etkisinin olup olmadığı ve ilköğretim çağındaki çocukları güçlendirmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin kontrol odaklarında bir değişimin olup olmadığına da bakılmıştır. Araştırma hem nicel hem nitel veri analizlerinin kullanıldığı yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada öğrenci anketleri ve öğretmen görüşmeleri veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bulgular, akran arabuluculuğunun zorbalığı azaltmak, öğrencileri güçlendirmek ve öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmek için, daha geniş bir stratejinin parçası olması koşuluyla, öğrenci güçlendirme ve özsaygı duygularını iyileştirmek için bir strateji olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin kontrol odaklarında anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir.

Schaeffer ve Rollin (2001) problem çözme ve uyum becerilerini geliştirmeye dönük hazırladıkları çatışma çözme programının etkisini araştırdıkları çalışmayı alt sosyoekonomik düzeyden 7-14 yaş aralığındaki 15 kişilik bir gruba 6 hafta boyunca

uygulamışlardır. Programın çatışma çözme becerileri, sosyal beceri, empati, özsaygı ve kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim programına katılan öğrencilerin empatik becerileri ve kişilerarası ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış tespit edilmesine rağmen, problem çözme becerilerinde ise kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Smith, Daunic, Miller ve Robinson (2002) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin üç ortaokulda etkisini inceledikleri ve eğitim programının sonuçlarını değerlendirdikleri çalışmalarını üç ortaokulda yürütmüşlerdir. Araştırma dört yıllık bir süreci kapsamaktadır. İlk yıl pilot çalışma ve müfredata yoğunlaştırılmıştır. Daha sonra 33 erkek 52 kız toplamda 85 öğrenciden oluşan gruba eğitim programı uygulanmıştır. Her yıl eğitim programı uygulanmak üzere 25-30 öğrenci grubu oluşturulmuştur. Veriler öğretmenler, veliler, arabulucular, öğrenciler ve çatışma yaşayan taraflardan elde edilmiştir. Tüm öğrenciler çatışma çözme eğitiminden geçirildikten sonra arabulucu olarak yetiştirilmek üzere gruplar oluşturulmuş ve onlara akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına çatışma çözme ölçeği, akran arabulucu ve anlaşmazlık yaşayan taraf anketleri uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bütün arabuluculuk oturumları kayıt altına alınmıştır. Arabuluculuk programının iki yıllık süreç içerisinde okul iklimine etkisini tespit etmek için yapılan veri analizlerinde öğrenci davranış ve tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken disiplin olaylarının anlamlı düzeyde azalmaya uğradığı tespit edilmiştir. Okulda gerçekleşen 194 öğrenci çatışması arabuluculuk sürecinde çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu çatışmaların %84'ünün gerçekleşme sebebi sözel şiddettir. Öğrencilerin %91'i arabuluculuk sürecinde uzlaştıkları sonuca göre davranmayı sürdürmüşlerdir.

Burrell vd. (2003) okul tabanlı arabuluculuk programına ilişkin yapılan araştırmalara dayalı meta-analitik bir çalışma yürütmüşlerdir. 1985'ten itibaren anaokulundan liseye kadar yürütülen çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre anlaşmazlıkların %93'ü bir anlaşma ile sonuçlanmış ve arabuluculuğa başvuran öğrencilerin %88'i yapılan anlaşmadan memnun kalmıştır. Arabuluculuk programının uygulanmasıyla okul iklimini olumlu yönde geliştirdiği; okul idaresi ve okulda çalışan öğretmenlerin perspektifine göre öğrenciler arasında çatışmaların azaldığı; okulda disiplin olaylarında düşüşün meydana geldiği, arabulucuların çatışma algılarında pozitif bir değişimin gerçekleştiği bulgular

arasındadır. Ayrıca akran arabulucuların benlik saygılarında ve akademik performanslarında bir artışın meydana geldiği tespit edilmiştir.

Lane-Garon vd. (2005) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 38 deney, 38 de kontrol grubunda olmak üzere toplamda 76 öğrenciye çatışma çözme ve barış eğitimi programı uyguladıkları ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarında; programın öğrencilerin okul iklimine algılar, sosyal duygusal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Ayrıca arabuluculuk puanları ile dil puanları arasındaki korelasyona da bakılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal perspektif alma ve empati becerilerinin kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin arabuluculuğa başvurmayanlara göre okulu daha güvenli ve dostça algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma öncesi standartlaştırılmış dil testi puanları ile arabulucu arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; araştırma sonrası arabulucu olma ile dil testi puanları arasındaki artış arasında istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Schellenberg (2005) üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta eğitim gören ilkökul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, 11'i kız 4'ü erkek toplam 15 öğrenciden oluşan bir grup öğrenciye uygulanan Peace Pall adlı akran arabuluculuk programının değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma nicel ve nitel veri toplama yönteminin kullanıldığı karma yöntemli yarı deneysel tasarımda dizayn edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okuldan uzaklaştırma sayısı; akran arabuluculuğu neticesinde başarılı ya da başarısız çatışma çözümü; çatışma, uyuşmazlık çözümü ve arabuluculukla ilgili akran arabulucunun bilgi düzeyi; akran arabuluculuk katılımcılarının arabuluculuk oturumunu değerli bulmalarına ilişkin algıları ve Peace Pal programa ilişkin aracı değer algılarıdır. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise Peace Pal Programıdır. Arabuluculuğa yansıyan 34 çatışmanın tamamı başarı ile sonuçlanmıştır. Gerçekleştirilen arabuluculuğun %5'inde yöneticiler tarafından yönlendirme varken, diğerlerinde ise akran arabulucu öğrencinin teklifi ya da çatışan öğrencilerin istekleri ile oturumlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, Barış Pal programının okul çapında şiddetin azaltılmasında, arabuluculuk ve çatışma çözümüne ilişkin barış hukuku bilgisinin artırılmasında, arabuluculuk oturumları sırasında başarılı çatışma çözümünün yaşanmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca akran arabulucuların ve arabuluculuk sürecine katılanların oturumları etkili olarak algıladıkları ve programı değerli buldukları görülmüştür.

Cardoza (2013), yaptığı çalışmasında akran arabulucusu olarak eğitilen öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile akran arabuluculuk eğitiminin üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, benlik saygısı, psikolojik dayanıklılık ve sosyal yeterlik algılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma nitel ve nicel veri analizinin kullanıldığı karma yöntemli olarak tasarlanmıştır. Veri toplamak için öğrenci anketleri, öğretmen odak grup görüşmeleri ve okul müdürleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. 2 okul üzerinden yürütülen araştırmada toplam 24 öğrenci akran arabulucusu olarak eğitilmiş; arabuluculuğun etkisine başka perspektiflerden bakmak amacı ile de 13 öğretmen, 2 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin akran arabuluculuğu eğitimi almanın bir sonucu olarak daha yüksek sosyal yeterlilik düzeyleri gösterdiklerini, ancak daha düşük düzeyde benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler bu eğitimi almayan öğrencilere göre etkili çatışma çözme becerilerini uygulamaya yönelmişlerdir.

Ibarrola-Garcia ve Iriarte (2014) 50 öğretmen arabulucu, 33 akran arabulucusu ve 13-18 yaş aralığında arabuluculuk sürecine katılan 23 öğrencinin katıldığı çalışmalarında arabuluculuğun, sosyal-ahlaki öğrenmeyi ne kadar kolaylaştırdığını tespit etmeye yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu amaçla arabulucu öğretmen, akran arabulucusu ve arabuluculuk sürecine başvuran öğrencilerin algılarını analiz etmek için kendi geliştirdikleri anketi uygulamışlardır. Arabuluculuğa yansıyan çatışma türleri şunlardır: hakaret ve tehditler (%47.82), yalan ve söylentiler (%26.08), anlaşmazlıklar (%21.74), fiziksel kavgalar veya saldırılar (%30.43) şakalar, yanlış anlamalar veya itaatsizlik gibi diğer hususlar (%13.04). Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan her üç grup için (arabulucu öğretmen, akran arabulucusu, arabuluculuğa başvuran öğrenciler) benzer bir sosyo-ahlaki ve pozitif öğrenmenin meydana geldiğini ortaya koymaktadır.

García-Raga, Graub ve López-Martín (2017) yaptıkları çalışmalarında akran arabuluculuk sürecine katılan 310 ortaokul öğrencisinin bu sürece ilişkin algısını incelemiştir. Bulgular öğrencilerin algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğunu ve okul bağlamında arabuluculuğun yararlı olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir. Öğrenciler arabuluculuk sürecini faydalı bulmuş ve problem yaşarlarsa tekrardan arabuluculuğa başvuracaklarını belirtmişlerdir. Akran arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma türlerine bakıldığında ad takma (%58) ve dedikodunun (%34.5) en

yüksek orana sahip olduğu; en az ortaya çıkan çatışmaların ise kültürel sebeplere (%6) bağlı olduğu görülmüştür.

Alarcón, Castillo ve Marín (2018) akran arabuluculuk uygulamasının gerçekleştirildiği ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, okul iklimi ve akran arabuluculuk konusundaki öğrenci bakış açılarını yoluyla tespit etmeye çalışmışlardır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket %50,54'ü kız, %49,46'sı erkek toplam 367 öğrenciye uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre erkek öğrencilerde fiziksel saldırganlık oranı kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Yine sözel saldırganlık oranı erkek öğrencilerde kızlara göre daha yüksek olup; sözel saldırganlık oranı fiziksel saldırganlık oranından da yüksek çıkmıştır. Bulgular kız öğrencilerin erkeklere göre arabuluculuğu daha değerli ve yararlı bulduklarını göstermiştir.

2.18. Akran Arabuluculuğu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Pekkaya (1994) hem arabuluculuk becerilerinin 7. Sınıf öğrencilerine öğretildiği bir eğitim programı hazırlamak hem de bu programın öğrencilerin benlik kavramı, liderlik becerileri, saldırgan davranışlar ve bu davranışların sayıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında 25'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Yapılan analizler sonrasında benlik gelişimi, liderlik becerileri ve saldırgan davranışlar bakımından deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem sayısında bir azalma olmazken; kontrol grubunda meydana gelen algılanan problem sayısındaki artmanın kontrol grubunda gerçekleşmediği görülmüştür.

Koruklu (1998) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından deney ve kontrol gruplarında 3'er kız ve 7'ser erkekten oluşan toplamda 20 öğrenci ile yürüttüğü ön test son test modeline dayalı deneysel çalışmasında, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Deney grubu öğrencilerine arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi verilmesine karşın kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme davranışı; uygulanan program

sonucunda kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinde olumlu yönde bir değişim göstermiştir.

Uysal (2003) 7. sınıfta eğitim gören 42'si deney, 36'sı kontrol grubundan oluşan toplam 78 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmasında; şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını kullandığı, şiddet eğilimlerinde ise azalmanın meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen gözlemlerine göre öğrenciler arasında en sık görülen çatışma konularının lakap takma ve aşağılama olduğu; yapılan eğitim sonrasında ise öğrencilerin şiddet davranışlarında bir azalma meydana geldiği bulgular arasındadır.

Taşan (2004) 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmasında çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile akran arabuluculuk becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın ilk aşaması 68 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi sonrasında, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında bu öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çatışma çözme eğitimi alan öğrenciler arasından tarafsız bir şekilde seçilen 10 öğrenciye akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Akran arabulucusu olarak eğitilen öğrenciler akranlarının çatışmalarına arabuluculuk etmişler ve bu süreç daha sonra araştırmacı tarafından değerlendirilmek üzere video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Arabuluculuk sürecinde kullanılan akran arabuluculuk formları ve çatışan taraflar tarafından doldurulan akran arabuluculuk değerlendirme formları da incelenmiştir. Sonuçlar akran arabulucuların arabuluculuk sürecini doğru şekilde uygulayabildiğini ve akran arabuluculuğun öğrencilerin çatışmalarını çözmelerinde etkili bir yol olduğunu göstermiştir.

Tapan (2006) 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 12'si kız 8'i erkek toplam 20'si deney ve 9'u kız, 8'i erkek 17'si kontrol grubu olmak üzere toplamda 37 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmış çalışmasında barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında

çatışma çözme eğilimi açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bulgular deney grubuna uygulanan eğitimin öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerinin gelişmesine katkı sağladığı yönündedir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler veri toplamak için yapılan görüşme sorularını daha akademik bir dille ve bilinçli bir şekilde cevaplamışlar, çatışmalarını olumlu olarak da değerlendirebilmişler ve çatışma çözmeye ilişkin kazandıkları becerileri örnekler vererek açıklamışlardır. Eğitim alan öğrenciler programın hayatlarına olumlu katkılarının olduğunu dile getirmişlerdir.

İspirgil (2007) 8. sınıf öğrencileri arasından 14'ü kız 21'i erkek toplam 35'i deney ve 17'si kız, 15'i erkek 32'si kontrol grubu olmak üzere toplamda 67 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak tasarlanan çalışmasında anlaşmazlık çözümü eğitiminin öğrencilerin arkadaşlarıyla ve arkadaşları olmayan kişilerle kullandıkları çatışma çözüm stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Verilen eğitim sonrası deney grubundaki öğrencilerin yıkıcı çatışma stratejilerini kullanmalarını azaltarak yerine yapıcı çatışma çözme stratejilerini daha sık kullanmaya başladıkları görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinde ise yıkıcı stratejiler kullanıldığı ve herhangi bir değişimin gerçekleşmediği tespit edilmiştir.

Coşkuner (2008) 5. sınıfa devam eden 27'si kız, 24'ü erkek toplam 51'i deney grubu ve 24'ü kız, 29'u erkek toplam 53'ü kontrol grubu olmak üzere toplamda 104 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan araştırmasında barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini olumlu yönde etkilediği; olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini artırırken olumsuz ve yıkıcı becerilerini azalttığı görülmüştür.

Şevkin, (2008) bir müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programı geliştirerek bu programın 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ile saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasını ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlamıştır. Araştırmaya katılan 675 öğrenciden deney grubunu 173'ü kız, 174'ü erkek, toplam 347 öğrenci; kontrol grubunu ise 158'i kız, 170'i erkek toplam 328 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim alan öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanlarının eğitim almayan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Arabuluculuk eğitiminin 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin yapıcı çatışma çözüm becerilerini kullanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türk (2008) 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm ve empati becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre yapıcı çatışma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının empati düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamasına karşın, grupların fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Zengin (2008) 4. ve 5. sınıfta eğitim gören 165'i kız, 161'i erkek toplam 326'sı deney grubu ve 129'u kız, 140'ı erkek toplam 265'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 591 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yapıcı ve olumlu çatışma çözme becerilerinin geliştiği; yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme, boş verme, umursamama gibi sert ya da yumuşak tepkilerini kullanma düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Atılganlık düzeyine ilişkin analizler sonucu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; ancak deney grubu öğrencilerinin atılgan davranma düzeylerinin arttığı ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Türnüklü, Kaçmaz, Türk, Kalender, Şevkin ve Zengin (2009) 4. ve 5. sınıfta eğitim gören toplam 520 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmalarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin kişilerarası çatışmaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni arabuluculuk formlarından elde edilen verilerdir. Gerçekleşen 444 arabuluculuk oturumunun %98.9'u anlaşma ile sonuçlanmıştır. Arabuluculuğa başvuran öğrencilerin yaşadığı çatışmaların çoğunluğunu fiziksel, sözlü ve sözsüz şiddet; ilişki ve iletişim çatışması ile çıkar çatışmaları oluşturmaktadır. Erkek öğrenciler arasında fiziksel saldırganlık, kız öğrencilerde ise aşağılama çatışma türüne daha sık rastlanmaktadır. Arabulucuların cinsiyetine bakıldığında çatışmaların %63.3'ünde kız, %36.7'sinde ise erkek öğrenciler tercih edilmiş ve aradaki farkın kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Arabulucu olarak yetiştirilen kız öğrenciler, akran arabulucusu erkek öğrencilerden daha fazla arabuluculuk yapmaları için tercih edilmişlerdir.

Çatışan taraflara göre yapılan analizlere göre anlaşmazlıkların %95.5'i iki, %4.1'i üç ve %0.5'i ise dört kişi arasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin daha çok ikili çatışmalar yaşadığı görülmektedir. Çatışmaların %35.4'ünün kızlar arasında, %34,2'sinin erkekler arasında, %30.4'ünün ise kız-erkek çatışması olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Yapılan anlaşma türlerine bakıldığında %62'sinin istenmeyen davranışı durdurma, %28'inin müzakere ederek anlaşmaya varma ve %8'inin ise özür dileme olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlara göre akran arabuluculuk programının etkili bir çatışma çözme yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türnüklü vd. (2009) 10-11 yaş grubundaki öğrencilerle ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarladıkları çalışmalarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının empati becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney grubu 165'i dördüncü ve 171'i beşinci sınıf; kontrol grubu ise 129'u dördüncü ve 120'si beşinci sınıf olmak üzere toplamda 585 öğrenci araştırmaya katılmıştır Deney grubu öğrencilerine çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilerek araştırmanın bağımlı değişkeni olan empati becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında empati becerilerinin deney grubu lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Türnüklü vd. (2010) yaptıkları çalışmalarında deney grubunda 172'si 4. sınıf, 175'i 5. sınıf ve kontrol grubunda 172'si 4. sınıf, 156'sı 5. sınıf toplamda 675 öğrenci üzerinde yürüttükleri ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışmalarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Deney grubuna çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyi deney grubunda ön test son test fark kazanç puanlarında anlamlı düzeyde azalmıştır. Yine deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi kontrol grubu erkek öğrencilerine göre anlamlı düzeyde azalma göstermiştir. Eğitim alan ve almayan kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Türnüklü vd. (2010) 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasından seçilen deney grubunda 326, kontrol grubunda ise 256, toplamda ise 591 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmalarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme stratejilerini ölçmek için kullanılan ölçeğin bütünleştirme, uyma, hükmetme ve kaçınma alt boyutlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Yapılan eğitim sonucunda öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinden bütünleştirme alt boyutunda artma; hükmetme ve kaçınma çatışma alt boyutunda azalma meydana gelmesine karşın uyma stratejisinde ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre araştırma sonucunda öğrencilere verilen eğitimin onların yapıcı çatışma çözme stratejisi kullanmalarında etkili olmuştur.

Gülkokan (2011) 5. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmasında akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. 71'i deney, 60'ı kontrol grubunda olmak üzere toplam 131 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan çalışmasında deney grubuna akran arabuluculuk eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Eğitim alan öğrenciler arasından seçilen 20 öğrenci akran arabulucu olarak görev almış ve akranlarının çatışmalarını çözümlerinde onlara yardım etmiştir. Akran arabuluculuğu esnasında kullanılan arabuluculuk formu analiz edilmiştir. Bulgular deney grubu öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme stratejilerinin geliştiğini göstermiştir. Toplam 102 öğrenci çatışması arabuluculuk yoluyla çözülmüştür. Çatışan öğrencilerin tercih ettikleri arabulucuların %73.5'i kız, %26.4'ü erkektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla arabuluculuk yapması için tercih edilmesi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Çatışan taraf sayısına göre ise %86.3'ü iki, %13.7'si üç öğrenciden oluşmaktadır. Arabuluculuğa yansıyan çatışmaların büyük bir bölümünün iki kişi arasında yaşandığı görülmektedir. Çatışmaların %38.2'sinin kızlar arasında, %34,3'ünün erkekler arasında, %27.5'inin ise kız-erkek çatışması olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Arabuluculuğa yansıyan çatışmalar incelendiğinde en çok fiziksel şiddetle ilgili çatışma türünün yaşandığı görülmüştür. Çatışmaların %97.1'i anlaşma ile sonuçlanırken %2.9'unda çatışma sona ermemiştir. Yapılan anlaşmalara bakıldığında %54'ü bir daha sorun davranışı yapmama, %26'sı müzakere ederek anlaşmaya varma, %9'u ise özür dileme şeklinde sonlandırılmıştır. Akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabildikleri ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili oldukları da araştırma bulguları arasındadır.

Kaçmaz, Türnüklü ve Türk (2011) akran arabuluculuk sürecinde yaşanan güçlükleri 34'ü kız, 26'sı erkek ve aynı zamanda 30'u 4. sınıf, 30'u 5. sınıf olmak üzere toplamda 60 akran arabulucu öğrenci üzerinde yürüttükleri araştırmalarında; akran arabulucu öğrencilerinden bakış açılarından arabuluculuk sürecinde yaşanan güçlükleri incelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak nitel veri analizinden, içerik analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada çatışan öğrencilerin yaşadığı güçlükler belli kategoriler altında gruplanarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre çatışan öğrencilerin en çok kendini ifade etme noktasında sıkıntı yaşadıkları ve duygusal direnç gösterdikleri, iletişim becerileri ve empati kurmada yaşadıkları eksiklikten dolayı ya yanlı ya da geçiştirme çözümler ürettikleri akran arabulucu öğrenciler tarafından ortaya konmuştur

Sağkal (2011) 6. sınıfa devam eden 84'ü kız, 74'ü erkek toplam 158'i deney grubu ve 57'si kız, 66'sı erkek toplam 123'ü kontrol grubu olmak üzere toplamda 281 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan araştırmasında barış eğitim programının öğrencilerin saldırganlık eğilimi, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitim programının öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azaltılmasında ve empati düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın öğrencilerin barışa ilişkin farkındalıklarının artmasında, iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesinde, çevrelerindeki insanlarla olan ilişkilerinin gelişmesinde ve okul ve sınıf atmosferinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Çavuş-Kasik (2012) 7. Sınıf öğrencilerinden 5'i kız, 5'i erkek toplam 10'ar kişilik deney ve kontrol gruplarında olmak üzere toplamda 20 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test on test kontrol gruplu deneysel çalışmasında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ve çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Eğitim alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı ve problem çözme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda eğitim alan öğrencilerin benlik saygılarının yükseldiği ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Araştırma bulgularına göre çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ve çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu söylenebilir.

Mutluoğlu ve Serin (2012) 5. sınıf öğrencileri arasından 18'i deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplamda 40 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test

kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel olarak düzende tasarlanan çalışmasında çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sonrası deney ve kontrol gruplarının sadece bütünleşme son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı; kaçınma, uyma ve hükmetme puanlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Arslan (2014) 7. Sınıf öğrencilerinden seçilen 5'i kız, 6'sı erkek, 11'i deney ve 3'ü kız, 8'i erkek, 11'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 22 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği ön test son test izleme testi kontrol gruplu deneysel düzende yürütülen araştırmasında akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre çatışma çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir artışın meydana geldiğini ve bu artışın da kalıcı olduğunu göstermektedir.

Ateş (2014) 6. sınıf öğrencilerinden seçilen 15'i deney 15'i kontrol grubunda olup toplamda 30 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test izleme testi kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmasında çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerilerine ve özsayı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, eğitim verilen öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve özsayı düzeylerinin yükseldiğini ve eğitimin etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Damirchi (2014) 7. sınıf öğrencilerinden 35'er deney ve kontrol grubunda olmak üzere toplamda 70 öğrenci üzerinde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmasında barış eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Eğitim alan öğrencilerin bu eğitime katılmayan öğrencilere göre saldırganlık düzeyleri anlamlı düzeyde azalmıştır; problem çözme beceri düzeyleri ise anlamlı düzeyde yükselmiştir. Bulgular, barış eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yine barış eğitimi alan ve almayan grubun iletişim beceri düzeylerinin karşılaştırılması sonucu, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri eğitim sonrası yükselmiştir. Bu sonuç barış eğitimi programının öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kılıçarslan ve Atıcı (2015), 6. ve 7. Sınıf öğrencileri arasından seçilen 10'ar kişilik deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 20 öğrenci ile gerçekleştirdikleri

kontrol gruplu ön test son test izleme testi modeline dayalı olarak yürüttükleri çalışmalarında çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunun puanları karşılaştırıldığında çatışma çözme eğitim programına tabi tutulan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme beceri düzeylerinin bu eğitimi almayan öğrencilere artış gösterdiği ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Sağkal, Türnüklü ve Totan (2016) yaptıkları çalışmada ortaokul 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan barış eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin barış eğitim programına ilişkin bakış açılarını ve deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Öncelikle öntest-sontestin kullanıldığı kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubuna barış eğitim programı uygulanmış, bu süreç içerisinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Deney grubu 84 kız, 72 erkek toplam 156 öğrenciden; kontrol grubu 54 kız, 52 erkek toplam 106 öğrenciden oluşmuştur. Deneysel uygulamanın ardından araştırmanın ikinci aşaması olan, öğrencilerin barış eğitim programına ilişkin perspektifleri ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları barış eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Nitel çalışma sonuçlarına göre ise, barış eğitim programının öğrenci davranışlarında olumlu bir değişim sağladığı, öğrencilerin kendi aralarında ve öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gögebakan-Yıldız (2016) çalışmasında bir ortaokulda 3 yıldır uygulanmakta olan anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Bu eğitimi alan 194 akran arabulucusunun, akranlarının çatışmalarını çözmeye onlara yardımcı olurken kullanmış oldukları akran arabuluculuk formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Akran arabuluculuk formlarının analizinden elde edilen sonuçlara göre toplam 154 anlaşmazlık ve 171 anlaşmazlık türü tespit edilmiştir. Anlaşmazlıkların %31'i ilişki ve iletişim anlaşmazlıkları, %28'i sözel şiddet, %23'ü fiziksel şiddet, %13'ü çıkar anlaşmazlıkları, %4'ü sözel olmayan şiddet türündedir. Arabuluculuğa yansıyan anlaşmazlıkların %43'ü "müzakere ederek anlaşmayla", %27'si "sorun yaratan davranışı tekrar yapmamaya söz vermeyle", %18'i "özür

dilemeyle”, %3’ü “kaçınma-konuşmamaya karar vermeyle”, %3’ü “koşullu barışmayla sonuçlanmıştır. Gerçekleşen 154 anlaşmazlığın %96.6’sında anlaşmaya varılırken; %10’unda çatışmalar çözümlenememiştir. Cinsiyete göre çatışmalar incelendiğinde anlaşmazlıkların %46’sını erkek-erkek anlaşmazlığı, %37’sini kız-kız anlaşmazlığı; %17’sini ise kız erkek anlaşmazlığı olduğu görülmüştür. Arabuluculukların %60’ı kız arabulucular tarafından gerçekleştirilmiştir. Çatışan taraf sayılarına bakıldığında %86’sının 2 öğrenci, %12’sinin 3 öğrenci, %1’inin 4 öğrenci ve %0.6’sının 5 öğrenci arasında gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma sonuçları uygulanan anlaşmazlık çözümü ve arabuluculuk eğitim programının öğrenci anlaşmazlıklarının çözümünde etkili olabileceğini göstermektedir.

Kutlu (2016) 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden seçilen 4’ü kız 8’i erkek toplam 12’si deney ve 2’si kız 10’u erkek toplam 12’si kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenci üzerinde yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desendeki çalışmasında çatışma çözme psiko-eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, sürekli öfke ve öfke tarzları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında çatışma çözme becerilerinin bütünleşme, hükmetme ve uyma alt boyutlarında; sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke kontrol alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre uygulanan çatışma çözme psiko-eğitim programının öğrencilerin bütünleşme ve uyma puanlarını artırmada; hükmetme puanlarını düşürmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine verilen eğitimin öğrencilerin sürekli öfke düzeylerini, içe yönelik öfke tarzı ve dışa yönelik öfke tarzı puanlarını düşürmede; öfke kontrol puanlarını ise artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türk (2018), yaptığı araştırmasında çatışma çözme, barış eğitimi ve akran arabuluculuk eğitimlerinin öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini meta-analiz yoluyla incelemiştir. 23 çalışmanın dahil edildiği meta analizde sonuçlar öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde sözü geçen eğitimlerin geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin aldıkları çatışma çözme, barış ya da arabuluculuk eğitimleri sonrasında yapıcı çatışma çözme becerilerinde artış meydana geldiği ve bu etkinin geniş düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Hangi öğretim kademesinde daha etkili olduğu incelendiğinde ilköğretim, lise ve üniversite arasında herhangi bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları, pilot ve asıl çalışma uygulamaları, veri analizinde kullanılan istatistikler işlemler ile akran arabuluculuk eğitim programına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yürütülen bu çalışmada denekler sosyometri sonucuna göre kız erkek dağılımına dikkat edilerek seçilmiş olup deneklerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması mümkün olmadığından yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Tablo 1. *Deneysel Düzen*

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney Grubu	ÇÇÖ	Akran Arabuluculuk Eğitim Programının uygulanması (10 hafta)	ÇÇÖ	ÇÇÖ
	KOÖ		KOÖ	KOÖ
	ÇÖYÖ		ÇÖYÖ	ÇÖYÖ
Kontrol Grubu	ÇÇÖ	-----	ÇÇÖ	ÇÇÖ
	KOÖ		KOÖ	KOÖ
	ÇÖYÖ		ÇÖYÖ	ÇÖYÖ

ÇÇÖ: Çatışma Çözme Ölçeği

KOÖ: Kontrol Odağı Ölçeği

ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Tablo 1 de görüldüğü üzere araştırmada tasarlanan deneysel düzende deney ve kontrol olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. İlk olarak deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra ise deney grubuna 10 oturumdan oluşan akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Bu süre içerisinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Eğitimin sona ermesi ile her iki gruba da Çatışma Çözme Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği son test olarak tekrardan uygulanmıştır. Akran arabuluculuk eğitiminin etkililiğinin uzun süreli devamının sağlanıp sağlanmadığının tespiti amacı ile akran arabuluculuk eğitim uygulamalarının bitiminden altı ay sonra yine deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği izleme testi olarak uygulanmıştır.

Yürütülen bu araştırmada bağımsız değişken akran arabuluculuk eğitimidir. Bağımlı değişkenler ise özyeterlik düzeyi, denetim odağı düzeyi ve çatışma çözme becerisidir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Gaziantep'in Şehitkamil ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, birbirine benzer özelliklere sahip iki ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu bu okulların altıncı sınıf düzeyinden seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere her biri 12 öğrenciden oluşan iki çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışmanın yürütüldüğü okulların birinden deney grubu diğerinden ise kontrol grubu öğrencileri seçilmiştir. Çalışma gruplarının farklı okullardan seçilmesinin sebebi, eğitim alan öğrenciler ile bu eğitime tâbi tutulmayan öğrencilerin etkileşimlerinin karıştırıcı değişken olarak deney sürecini etkilemesini en aza indirmektir.

Çalışma grupları oluşturulurken öğrencilere Ek-1'de verilen sosyometri uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan sosyometri sorusu "Arkadaşlarınla yaşadığın kişiler arası çatışmaları çözmen için sana yardım etmesini istediğin ve güvendiğin üç sınıf arkadaşının adını yazar mısın?" şeklindedir. Her iki okulun altıncı sınıf

seviyesindeki tüm şubelerinde öğrencilere yapılacak olan araştırma ile ilgili herhangi bir bilgi verilmeksizin sosyometrilere uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

Deney grubunun oluşturulduğu ortaokulda altıncı sınıflarda üç şube bulunmaktadır. Her şubeden beş öğrenci olacak şekilde toplam 15 öğrenci, sosyometriden en yüksek puan alanlar arasından kız-erkek dağılımının da dengeli olmasına özen gösterilerek seçilmiştir. Kontrol grubunun oluşturulduğu ortaokulda altıncı sınıf şube sayısı toplamda altıdır. Bu sınıflardan da rastgele üç şubeden iki; geri kalan üç şubeden de üçer öğrenci olacak şekilde toplam 15 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır.

Deney grubu okulunda "B" şubesinde çalışmaya alınan erkek öğrencilerin tümü (toplam üç kişi) iki oturum sonra gruptan çıkmak istemiştir. Böylece deney grubunda 12 öğrenci kalmıştır. Kontrol grubundan ise okul değişikliği sebebi ile üç öğrenciye son test ve izleme testi uygulanamadığından öğrenciler kontrol grubundan çıkarılmıştır. Kontrol grubunda da 12 kişi olmak üzere araştırma toplamda 24 öğrenci ile tamamlanmıştır. Deneysel işlemin ardından deney grubunda yer alan öğrenciler akran arabuluculuk görevine başlamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sayıları ve cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deneklerin sayıları ve cinsiyetleri

	Grup				Toplam	
	Deney		Kontrol		Sayı	%
Cinsiyet	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kız	7	58.33	6	50.00	13	54.17
Erkek	5	41.67	6	50.00	11	45.83
Toplam	12	100.0	12	100.0	24	100.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney grubu yedi kız beş erkek, toplam 12 öğrenci; kontrol grubu ise altı kız altı erkek, toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrenci oranı %54.17 iken erkek öğrenci oranı ise %45.83’tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan özyeterlik ve denetim odağı ile çatışma çözme becerilerini ölçmek amacıyla Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çatışma Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla Murriss (2001) tarafından "Self-Efficacy Questionnaire for Children" adıyla geliştirilen ve "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" adı ile Telef (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Telef (2011) ölçekte sosyal, akademik ve duygusal olmak üzere üç alt boyut tespit etmiştir. Her boyutta yedi olmak üzere ölçek toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li derecelendirme sisteminde puanlanmaktadır. Tüm maddelere verilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan puan toplam özyeterlik düzeyini gösterir. Ölçekten en düşük puan 21, en yüksek ise 105 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması kişinin özyeterlik düzeyinin yüksek olduğunu; düşük puan alınması ise özyeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Telef, 2011).

Telef (2011), ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş formu ve İngilizce formunun İngilizceyi çok iyi bilen gruba iki hafta arayla uygulanması sonrasında elde edilen puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir [özyeterlik toplam puan için .95, akademik özyeterlik için .93, sosyal özyeterlik için .94 ve duygusal özyeterlik için .91, (p<.01)]

Telef (2011), ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranlarını akademik özyeterlik için %25,52, sosyal özyeterlik için %10,49, duygusal özyeterlik için %7,64 olarak bulurken toplam açıklanan varyans oranının da %43,74 olduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerinin .612 ile .305 arasında olduğunu belirlemiştir. Doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda uyum indeks değerlerini ise GFI=.94, NFI=.95, CFI=.96, SRMR=.066 ve RMSEA=.049 olarak bulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını bulmak için hesapladığı değerleri ölçeğin geneli için α =.86, akademik özyeterlik için α =.84, sosyal özyeterlik için α =.64 ve duygusal özyeterlik için α =.78 olarak tespit etmiştir (Telef, 2011).

3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan kontrol odağını ölçmek için Dağ (2002) tarafından likert tipinde geliştirilen Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak kontrol odağı ölçeklerinden değiştirilerek ya da aynısı gibi alınmış kapsamlı 80 maddeden oluşan bir havuz oluşturmuştur. Oluşturduğu 80 maddelik formu 272 kişiden oluşan bir gruba uygulamış ve elde edilen verilerle gerçekleştirdiği madde analizleri sonrasında 47 maddeyi içeren Kontrol Odağı Ölçeği formunu elde etmiştir. Elde ettiği formu 111 katılımcıdan oluşan örnekleme tekrardan uygulamıştır. Aynı zamanda örnekleme öğrencilerin bir kısmına; Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R), Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Normal Ötesi İnançlar Ölçeği ve Rotter'in İç Dış Kontrol Odağı Ölçeğini uygulamıştır. Yaptığı madde analizi, pearson korelasyonu ve faktör analizi istatistiksel işlemleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu neticesine varmıştır (Dağ, 2002).

Dağ'ın (2002) geliştirdiği Kontrol Odağı Ölçeği "kişisel kontrol", "şansa inanma", "çabalamanın anlamsızlığı", "kadercilik" ve "adil olmayan dünya inancı" şeklinde adlandırdığı beş faktörden oluşmaktadır. Toplam 47 maddeden oluşan bu ölçekte 25 madde düz, 22 madde de tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin "15, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 41, 43, 44, 45, ve 47"nci maddeleri tersten puanlanmakta iken "1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 35, 38, 39, 40, 42 ve 46"nci maddeleri ise düzden puanlanmaktadır. Puanların artması dış kontrol odağına, puanların düşmesi ise iç kontrol odağına işaret eder. Ölçekten en düşük 47 puan, en yüksek ise 235 puan alınabilmektedir (Dağ, 2002).

Dağ (2002) ölçeğin iç tutarlık katsayısını α =.92 olarak hesaplamıştır. Oluşturduğu Kontrol Odağı Ölçeği ile Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği arasında

hesapladığı korelasyon değerinin .67 olduğu; diğer bir deyişle her iki ölçeğin %45'lik bir varyansı paylaştıklarını görmüştür. Araştırmacı yaptığı faktör analizi sonucunda birinci faktör “kişisel kontrol” için $\alpha=.87$, ikinci faktör “şansa inanma” için $\alpha=.79$, üçüncü faktör “çabalamanın anlamsızlığı” için $\alpha=.76$, dördüncü faktör “kadercilik” için $\alpha=.74$ ve beşinci faktör “adil olmayan dünya inancı” için $\alpha=.61$ olarak hesaplamıştır. Test tekrar test yöntemi ile ölçeğe ilişkin hesapladığı güvenilirlik katsayısını .88 (sd=89; $p<.0001$) olarak tespit etmiştir. Bunun yanı sıra alt boyutlar için hesapladığı test tekrar test güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .83, .81, .61, .89 ve .74 olarak bulmuştur (Dağ, 2002).

3.3.3. Çatışma Çözme Ölçeği

Bağımlı değişkenlerden biri olan çatışma çözme becerisini ölçmek için McClellan (1997) tarafından "How Do You Deal with Conflict?" adı ile geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Taştan (2004) tarafından yapılan "Çatışma Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacının uyarlamış olduğu 40 maddelik bu ölçek "Çatışmayı Doğal ve Olumlu Bir Yaşantı Olarak Görme"; "Çatışmanın Yaşandığı Ortam"; "Algıları Netleştirme"; "İsteklere Değil Gereksinimlere Yoğunlaşma"; "Gücün Olumlu Yönde Kullanılması"; "Geçmişe Değil Geleceğe Yoğunlaşma"; "Ortak Yarar Sağlayabilmek İçin Çözüm Seçeneklerine Açık Olma"; "Asıl Amaca Ulaşmak İçin Adım Adım Yapabileceklerin Belirlenmesi"; "Her İki Tarafın Yararına Olacak Anlaşmaya Varma"; "Çatışma İle İlgili Diğer Önemli Noktalar" olmak üzere 10 alt boyuttan meydana gelmektedir.

Ölçek beşli likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 1, 3, 4, 13, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 31, 32, 33 ve 39. maddeleri tersten puanlanmaktadır (Taştan, 2004).

Taştan (2004) ölçeğin uyarlanması kapsamında öncelikle 40 madde olan İngilizce formun Türkçe'ye çevirisini yapmış ve uzman görüşüne başvurarak dil eşdeğerliği çalışmasını gerçekleştirmiştir. Daha sonra farklı alanlardan on sekiz uzmanının görüşlerine başvurarak görünüş ve kapsam geçerliğini sağlanmaya çalışmıştır. Elde ettiği formu 130 ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine Öner-Koruklu (1998) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği ile beraber uygulamıştır. Her iki ölçekten elde

ettiği toplam puanları arasında .74'lük anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon elde etmiştir. Araştırmacı yapı geçerliğini sağlamak amacı 310 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine ölçek uygulayarak elde ettiği istatistiksel değerler üzerinde faktör analizi yapmıştır. Yaptığı faktör analizi sonucu "yapıcı çatışma çözme yaklaşımı" ve "yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı" olarak adlandırdığı iki faktör tespit etmiştir. 1, 3, 4, 13, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 31, 32, 33 ile 34. maddeler (toplam 14 madde) yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan faktörü ve geriye kalan 26 madde de yapıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan faktörü oluşturmaktadır (Taştan, 2004).

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında araştırmacı 100 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine test tekrar test yöntemine başvurarak on beş gün ara ile ölçeği uygulamış ve elde edilen istatistiksel verilerle güvenirlik katsayılarını hesaplamıştır. Araştırmacının ölçeğin güvenirliğe ilişkin elde ettiği katsayılar incelendiğinde toplam puanlar için .74, yapıcı çatışma çözme yaklaşımı puanları için .75 ve yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı için ise .74 olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin tutarlı ölçüm yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı ölçeğin yapıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan birinci alt boyut için .82 ve yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan ikinci alt boyut için .73 iç tutarlık katsayısı hesaplamıştır (Taştan, 2004).

3.4. Akran Arabuluculuk Eğitim Programı

Araştırmada deney grubu öğrencilerine Türk, Türkmen, Satıcı, Başol ve Gümüş (2015) tarafından geliştirilen "Akran Arabuluculuk Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırmacılar öğrenci ve psikolojik danışman için olmak üzere iki ayrı kitap geliştirmişlerdir. Uygulamalar öğrenci kitabı üzerinden yürütülmektedir. Toplamda 10 oturumda tamamlanan eğitim programında 17 etkinlik bulunmaktadır. Her bir oturum 80 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

Türk ve arkadaşlarının (2015) geliştirmiş olduğu bu program "çatışmanın anlaşılması", "iletişim becerileri", "öfke yönetim becerileri" ile "müzakere ve akran arabuluculuk becerileri" olmak üzere dört ana beceriyi içermektedir.

Tablo 3'de araştırmacıların geliştirmiş olduğu eğitim programında yer alan etkinliklerin başlıklarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği ve Etkinlik Sayıları

ETKİNLİK BAŞLIKLARI	OTURUM NUMARASI
ÇATIŞMA	
1. Tanışma ve grup kurallarının oluşturulması	
2. Çatışmanın tanımı, çatışma örnekleri ve çatışmaya ilişkin bilgiler.	1
3. Çatışmanın yararları	
4. Çatışmanın nedenleri ve çatışmaya gösterilen tepkiler	2
İLETİŞİM BECERİLERİ	
5. Etkin dinleme	
6. Duyguları tanıma	3
7. Farklı bakış açılarını fark etme	
8. Empatinin tanımı ve örnekleri	4
9. Empati becerilerini uygulama	
ÖFKE KONTROLÜ	
10. Öfkeyi fark etme	5
11. Öfkeyi artıran söz ve davranışlar	
12. Ben dili	6
13. Öfke kontrol basamakları	
MÜZAKERE BECERİLERİ	
14. Müzakere basamaklarını öğrenme ve uygulama	7
ARABULUCULUK BECERİLERİ	
15. Arabuluculuğu ve arabuluculuk basamaklarını öğrenme.	8
16. Arabuluculuk basamaklarını uygulama	9
17. Arabuluculuk basamaklarını uygulama ve değerlendirme	10
TOPLAM: 17 ETKİNLİK	10 OTURUM

Aşağıda çalışmada kullanılan akran arabuluculuk eğitim programında yer alan dört ana beceriye ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir:

1. Çatışmanın Anlaşılması: Bu bölümde, kişilerarası ilişkilerde kaçınılmaz bir şekilde ortaya çıkan anlaşmazlıkların ve yaşanan çatışmaların doğasına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla çatışmaya ilişkin çağrışımlarının belirlenmesi, kişilerarası çatışmayı anlama, çatışmanın yararlarını fark etme, çatışmanın sebeplerinin ve çatışmaya verilen tepkilerin öğrenilmesi ile kişilerarası çatışmaları analiz etmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına çalışılmıştır.

2. İletişim Becerileri: Bu bölümde kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan anlaşmazlıkların şiddet içerikli, yıkıcı bir şekilde çözülmesinin yerine anlaşmazlıkların

yapıcı bir şekilde çözülmesi için gerekli olan temel iletişim becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, etkin dinleme, ben dili, empati ve kendini fark etmeye ilişkin bilgi ve becerilere yer verilmiştir.

3. Öfke Yönetim Becerileri: Meydana gelen çatışmalarda kişiler genellikle öfke duygusunu yaşarlar ve bu duygu çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesinin önüne geçer. Bu yüzden öfkeyi tanımak ve öfkeli durumlarda kişilerarası ilişkilerin sekteye uğramadan yürütülmesi için nasıl davranılacağını öğrenmek, etkin bir arabulucu olmak için oldukça önem kazanmaktadır. Bu bölümde öfkeyi fark etme, öfkeyi artıran söz ve davranışlar, ben dili, ve öfke kontrol basamakları konularına yer verilmiştir.

4. Müzakere ve Akran Arabuluculuk Becerileri: Bu bölümde öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlayacak müzakere becerileri ile akranlarının çatışmalarını çözmeleri için gerekli olan arabuluculuk becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; müzakere basamaklarını öğrenme ve uygulama, arabuluculuğu ve arabuluculuk basamaklarını öğrenme, arabuluculuk basamaklarını uygulama ile arabuluculuk basamaklarını değerlendirme konularına yer verilmiştir.

3.5. Pilot Uygulama

Akran arabuluculuk programının pilot uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci döneminde araştırmacının çalıştığı ortaokulda yürütülmüştür. Pilot uygulamanın araştırmacının çalıştığı kurumda yürütülmesi; öğrencilere ulaşılabilirliğin kolay olması ve arabuluculuk eğitim programının uygulama süreci ve süreç sonu gerçek akran çatışmalarını çözümlenme aşamasında yaşanan olumsuzlukların belirlenmesinde kolaylık sağlamıştır. Uygulamanın başlangıcında önce okulda bulunan altıncı sınıf seviyesindeki tüm şubelere Ek-1 de verilen sosyometri uygulanmıştır. Sosyometri sonuçlarına göre en çok tercih edilen öğrenciler arasından kız erkek dağılımına da dikkat edilecek şekilde arabuluculuk eğitimine alınacak öğrenciler belirlenmiştir. Toplam altı şube olan altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerden her sınıftan üçer öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Her oturum sonrası öğrencilerin değerlendirmeleri, uygulayıcının gözlemleri ve sürece ilişkin değerlendirmeleri, tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve programın aksayan yönleri uygulayıcı ve danışman tarafından tespit edilmeye çalışılmıştır. Aksayan yönlerle ilişkin her oturum sonrası revize çalışması yapılmıştır. Ayrıca oturumların bitiminde öğrencilerle birlikte genel değerlendirme yapılarak programla ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

18 öğrenciden oluşan grupta bazı öğrencilerin sürece katılmaları için yeterince zamanın kalmadığı, çatışma kavramının öğretilmesi ve birkaç etkinlik üzerinde değişiklik yapılmasının gerekli olduğu görülmüştür. Birinci oturumun ilk etkinliği olan "Tanışma ve Grup Kurallarının Oluşturulması" etkinliğine öğrencilerin birbirleriyle daha iyi kaynaşabilmesi için bir ısınma etkinliği daha eklenmiştir. Oturumun ikinci etkinliği olan "Çatışmayı Tanıma" kısmında verilen şeker paylaşım etkinliği değiştirilerek yerine çocukların daha iyi kavrayabileceği başka bir senaryo durumu eklenmiştir. Ayrıca bu etkinlikte liderin açıklamaları kısmında "kişilerarası çatışmayla ilgili bilgiler" bölümüne daha açıklayıcı ve çocukların anlayabileceği düzeyde bilgiler eklenmiştir. Bunların dışında gerekli görülen diğer oturumlardaki etkinliklerde de küçük değişiklikler yapılmıştır. Aynı zamanda esas uygulamada öğrenci sayısının azaltılmasına karar verilmiştir.

Eğitim programına tez danışmanının rehberliğinde son şekli verilerek programın amaçlanan kazanımlara ulaşılması için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmede yardımcı olmayı sağlayan bir materyal haline gelmesi sağlanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında öğrenciler akranlarının gerçek çatışmalarını çözme konusunda oldukça istekli davranmışlar ve akran arabuluculuğu yapmışlardır.

3.6. İşlem Yolu

Esas uygulama pilot uygulamanın ardından 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kadre yaklaşımı benimsenerek; okuldaki tüm öğrencilerin eğitilmesi yerine sınırlı sayıdaki öğrencilerin eğitilmesi yoluna gidilerek yürütülmüştür. EK-1'de verilen sosyometri deney ve kontrol grubu okullarının tüm altıncı sınıf seviyesindeki şubelerine uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan sosyometri sorusu "Arkadaşlarınla yaşadığın kişiler arası çatışmaları çözmen için sana yardım etmesini istediğin ve güvendiğin üç sınıf arkadaşının adını

yazar mısın?" şeklindedir. Uygulama sonucu en fazla tercih edilen öğrencilerden kız erkek dengesini de gözetecek şekilde deney ve kontrol grubuna öğrenciler seçilmiştir.

Deney ve kontrol grupları 15'er kişiden oluşacak şekilde planlanmış ancak her iki grupta 12'şer öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Seçilen öğrencilere ön test uygulaması yapıldıktan bir hafta sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Bazı haftalarda resmi tatiller, sınav haftasına girilmesi, törenler vb. çeşitli sebeplerle 2 oturum gerçekleştirilse de ağırlıklı olarak haftada bir oturum şeklinde toplam 10 haftada eğitim programı tamamlanmıştır. Eğitimin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine de 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında hatırlatma toplantısı düzenlenmiş ve arabuluculuk becerilerini hatırlamaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrenciler gerçek akran çatışmalarında arabulucu olarak görev almaya başlamışlardır.

3.7. Verilerin Analizi

Akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için nicel veri analizine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler deney ve kontrol gruplarına uygulanan Çatışma Çözme Ölçeği, Denetim Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde edilmiştir. İstatistiksel işlemleri gerçekleştirirken normallik varsayımının karşılanmaması, çalışmaya katılan öğrenci sayısının 30'un altında olması sebepleri ile ölçeklerden elde edilen değerler üzerinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Mann-Whitney kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun kendi içinde ön test-son test-izleme testinden aldıkları değerlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Friedman Testi kullanmak yerine Wilcoxon İşaretli sıralar Testi kullanılmaktaki amaç ise deney grubunda yer alan ve akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrencilerin son test puanlarının, akranlarının gerçek çatışmalarını çözmelerinde onlara yardımcı olmalarının sonrasında elde edilen izleme testi puanları ile arasındaki değişimin görülmek istenmesidir.

Araştırmada, alışma gruplarının ön test ve son test ile son test ve izleme testi puanları arasındaki değişime yönelik etki büyüklüğü değerleri hesaplanarak ilgili tablolarda sunulmuştur. Etki büyüklüğü, iki değişken arasındaki ilişki gücünün birimidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Etki büyüklüğü aralıkları ise $r < 0.20$ ise düşük düzeyde, $0.20 < r < 0.50$ ise orta düzeyde ve $r > 0.50$ ise yüksek düzeyde etki gücüne sahiptir (Cohen, 1988).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerine, bu hipotezleri test etmek için kullanılan istatistiksel analizlere ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ölçeklerden elde edilen puanların betimsel istatistikleri sunulmuştur. Ardından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak da deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları arasında farklılığın olup olmadığının tespitine yönelik gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırma hipotezlerinin sıralaması esas alınarak sunulmuştur.

Hipotez 1: *Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.*

Araştırmanın ilk hipotezini test etmek için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Çatışma Çözme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile Çatışma Çözme Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney	12	137.17	14.88	12	152.42	17.38	12	153.08	13.28
Kontrol	12	141.92	11.03	12	140.00	8.78	12	142.67	16.06
Toplam	24	139.54	13.04	24	146.21	14.89	24	147.88	15.36

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 137.17$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 152.42$ 'ye yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X} = 153.08$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ön test ölçümünde $\bar{X} = 141.92$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 140.00$ 'a gerilemiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X} = 142.67$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 5'te Çatışma Çözme Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	11.50	138.00	60.00	.488
Kontrol	12	13.50	162.00		

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grupları çatışma çözme ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 60.00 $p > .05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da çatışma çözme düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi çatışma çözme puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Çatışma Çözme Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	2.982*	
		Pozitif Sıra	11	7.00	77.00		.003 .86
		Eşit	0				
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	5	7.30	36.50	.196*	
		Pozitif Sıra	7	5.93	41.50		.844 .06
		Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun Çatışma Çözme Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=2.982$; $p<0.05$, $r=.86$); son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.196$; $p>0.05$ $r=.06$) görülmektedir.

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi çatışma çözme puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	8	5.50	44.00	1.684**		
		Pozitif Sıra	2	5.50	11.00		.092	.49
		Eşit	2					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	5	5.30	26.50	.982*		
		Pozitif Sıra	7	7.36	51.50		.326	.28
		Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunun Çatışma Çözme Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z = 1.684$; $p>0.05$ $r=.49$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.982$; $p>0.05$, $r=.28$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılığın oluşmasında etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Hipotez 2: Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi alan 6. sınıf öğrencilerinin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre iç denetim odaklarında artma olur ve bu etki izleme ölçümlerinde de devam eder.

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek için araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Kontrol Odağı Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile Kontrol Odağı Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarının Kontrol Odağı Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	Ss
Deney	12	120.00	20.45	12	97.83	18.93	12	94.75	21.76
Kontrol	12	111.67	15.59	12	115.25	14.19	12	111.00	20.37
Toplam	24	115.83	18.29	24	106.54	18.62	24	102.88	22.22

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Kontrol Odağı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 120.00$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 97.83$ 'e düşmüştür. İzleme ölçümünde ise $\bar{X} = 94.75$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Kontrol Odağı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ön test ölçümünde $\bar{X} = 111.67$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 115.25$ 'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X} = 111.00$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 9'de Kontrol Odağı Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubunun Kontrol Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13.71	164.50	57.50	.402
Kontrol	12	11.29	135.50		

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grupları kontrol odağı ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 57.50 $p > .05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da kontrol odağı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi kontrol odağı puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Deney Grubunun Kontrol Odağı Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	10	6.70	67.00	2.197*		
		Pozitif Sıra	2	5.50	11.00		.028	.63
		Eşit	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	8	5.50	44.00	.392		
		Pozitif Sıra	4	8.50	34.00		.695*	.11
		Eşit	0					

* Pozitif sıralar temeline dayalı

** Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun Kontrol Odağı Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=2.197$; $p<0.05$, $r=.63$); son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=.392$; $p>0.05$, $r=.11$).

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi kontrol odağı puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Kontrol Grubunun Kontrol Odağı Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	4	7.25	29.00	.785		
		Pozitif Sıra	8	6.13	49.00		.433**	.23
		Eşit	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	9	6.11	55.00	1.255		
		Pozitif Sıra	3	7.67	23.00		.209*	.36
		Eşit	0					

* Pozitif sıralar temeline dayalı

** Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunun Kontrol Odağı Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.785$; $p>0.05$, $r=.23$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=1.255$; $p>0.05$, $r=.36$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılığın oluşmasında etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Hipotez 3: Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın bu hipotezini test etmek için araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney	12	74.50	7.50	12	87.50	10.83	12	89.58	7.53
Kontrol	12	71.42	10.08	12	72.83	10.94	12	71.58	15.06
Toplam	24	72.96	8.73	24	80.17	13.02	24	80.58	14.84

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X}=74.50$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=87.50$ 'ye yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=89.50$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-

Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde ön test ölçümünde $\bar{X}=71.42$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=72.83$ 'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=71.58$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 13'te Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeğinden elde edilen toplam özyeterlik ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. *Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Toplam Özyeterlik Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13.75	165.00	57.50	.385
Kontrol	12	11.25	135.50		

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grupları toplam özyeterlik ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 57.50 $p> .05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da toplam özyeterlik düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi toplam özyeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Deney Grubunun Toplam Özyeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r	
Deney Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	2.904*		
		Pozitif Sıra	11	6.91	76.00		.004	.84
		Eşit Sıra	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	5	5.80	29.00	.785*		
		Pozitif Sıra	7	7.00	49.00		.432	.23
		Eşit Sıra	0					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği toplam özyeterlik ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak

anlamli olduğu ($z=2.904$; $p<0.05$, $r=.84$); son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamli olmadığı görülmektedir ($z=.785$; $p>0.05$, $r=.23$).

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi toplam özyeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Kontrol Grubunun Toplam Özyeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	5	6.40	32.00	.550**		
		Pozitif Sıra	7	6.57	46.00		.583	.16
		Eşit Sıra	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	8	6.19	49.50	.824**		
		Pozitif Sıra	4	7.13	28.50		.410	.24
		Eşit Sıra	0					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunun Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği toplam özyeterlik ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamli olmadığı ($z=.550$; $p>0.05$, $r=.16$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamli olmadığı ($z=.824$; $p>0.05$, $r=.24$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılığın oluşmasında etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile sosyal özyeterlik alt ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney	12	25.00	4.43	12	30.66	4.14	12	31.00	2.49
Kontrol	12	25.08	5.26	12	25.41	5.38	12	24.58	5.79
Toplam	24	25.04	4.76	24	28.04	5.41	24	27.79	5.45

Tablo 16 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sosyal özyeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X}=25.00$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=30.66$ 'ya yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=31.00$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal öz yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarına bakıldığında ön test ölçümünde $\bar{X}=25.08$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=25.41$ 'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=24.58$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 17'de Sosyal Özyeterlik Alt Ölçeğinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. *Sosyal Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12.71	152.50	69.50	.885
Kontrol	12	11.29	147.50		

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grupları sosyal özyeterlik ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 69.50 $p > .05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da sosyal özyeterlik düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi sosyal özyeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *Deney Grubunun Sosyal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	2.946*	.003	.85
		Pozitif Sıra	11	6.95	76.50			
		Eşit	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	5	5.10	25.50	.206*	.837	.06
		Pozitif Sıra	5	5.90	29.50			
		Eşit	2					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 18 incelendiğinde deney grubunun sosyal öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=2.946$; $p<0.05$, $r=.85$); son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=.206$; $p>0.05$, $r=.06$).

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi sosyal özyeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Kontrol Grubunun Sosyal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	5	4.80	24.00	.359*	.719	.10
		Pozitif Sıra	5	6.20	31.00			
		Eşit	2					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	7	6.00	42.00	.805**	.421	.23
		Pozitif Sıra	4	6.00	24.00			
		Eşit	1					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunun sosyal öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.359$;

$p>0.05$, $r=.10$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.805$; $p>0.05$, $r=.23$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılığın oluşmasında etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile *duygusal özyeterlik alt ölçeği* ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *Deney Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney	12	23.42	3.96	12	28.17	4.51	12	27.67	4.29
Kontrol	12	20.42	6.11	12	21.25	5.55	12	21.83	6.70
Toplam	24	21.92	5.27	24	24.71	6.08	24	24.75	6.26

Tablo 20 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin duygusal öz yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X}=23.42$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=28.17$ 'ye yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=27.67$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal öz yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde ön test ölçümünde $\bar{X}=20.42$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=21.25$ 'e yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=21.83$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 21'de Duygusal Özyeterlik Alt Ölçeğinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21. *Duygusal Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15.04	180.50	41.50	.077
Kontrol	12	9.96	119.50		

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol grupları duygusal özyeterlik ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 41.50 $p > .05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da duygusal özyeterlik düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi duygusal öz yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *Deney Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	2	1.50	3.00	2.671*	.008	.77
		Pozitif Sıra	9	7.00	63.00			
		Eşit Sıra	1					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	4	7.75	31.00	.358**	.721	.10
		Pozitif Sıra	6	4.00	24.00			
		Eşit Sıra	2					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunun duygusal öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=2.671$; $p<0.05$, $r=.77$); son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=.358$; $p>0.05$, $r=.10$).

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi duygusal öz yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Duygusal Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretsiz Sıralar Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	6	5.17	31.00	.630*		
		Pozitif Sıra	6	7.83	47.00		.529	.18
		Eşit	0					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	8	4.50	36.00	.268**		
		Pozitif Sıra	3	10.00	30.00		.789	.08
		Eşit	1					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubunun duygusal öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.630$; $p>0.05$, $r=.18$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.268$; $p>0.05$, $r=.08$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farklılığın oluşmasında etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de devam ettiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayısal dağılımları ile *Akademik Özyeterlik Alt Ölçeği* ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Öz Yeterlik Alt Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Deney	12	26.08	3.85	12	28.67	5.02	12	30.91	3.45
Kontrol	12	25.91	5.14	12	26.17	3.71	12	25.17	5.22
Toplam	24	26.00	4.44	24	27.41	4.50	24	28.04	5.23

Tablo 24 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik öz yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X}=26.08$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=28.67$ 'ye yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=30.91$ ortalaması elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik öz yeterlik alt ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde ön test ölçümünde $\bar{X}=25.91$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=26.17$ 'ye yükselmiştir. İzleme ölçümünde ise $\bar{X}=25.17$ ortalaması elde edilmiştir.

Tablo 25'te Akademik Özyeterlik Alt Ölçeğinden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25. *Akademik Özyeterlik Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U sonuçları*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12.46	149.50	71.50	.977
Kontrol	12	12.54	150.50		

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grupları akademik özyeterlik ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. (U: 71.50 $p>.05$). Diğer bir anlatımla deney öncesi her iki grubun da akademik özyeterlik düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi akademik öz yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. *Deney Grubunun Akademik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r	
Deney Grubu	Ön Test- Son Test	Negatif Sıra	3	2.83	8.50	1.666*		
		Pozitif Sıra	6	6.08	36.50		.096	.48
		Eşit	3					
	Son Test- İzleme Testi	Negatif Sıra	2	5.25	10.50	1.757*		
		Pozitif Sıra	8	5.56	44.50		.079	.51
		Eşit	2					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunun akademik öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=1.666$; $p>0.05$, $r=.48$); son test ile izleme testi arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=1.757$; $p>0.05$, $r=.51$).

Kontrol grubunun ön test ve son test ile son test ve izleme testi akademik öz yeterlik puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Akademik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test ve Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Kontrol Grubu	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	4	5.88	23.50	.411*		
		Pozitif Sıra	6	5.25	31.50		.681	.12
		Eşit Sıra	2					
	Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	7	4.71	33.00	1.249**		
		Pozitif Sıra	2	6.00	12.00		.212	.36
		Eşit Sıra	3					

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubunun akademik öz yeterlik alt ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=.411$; $p>0.05$, $r=.12$); yine son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z=1.249$; $p>0.05$, $r=.36$) anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda çalışmanın sonuçları açıklanmış, tartışma ve gelecek araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine akran arabuluculuk eğitimi uygulamasının öncesinde, programın bitiminden sonra ve programın etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla altı ay sonunda Çatışma Çözme Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Her iki grup öğrencinin ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk hipotezi, "*Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.*" şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık varken; son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın sebebinin akran arabuluculuk eğitim programı olduğu ve bu programının etkisinin izleme ölçümlerinde devam ettiği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmanın bulgusu ile paralel sonuçlar gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Koruklu (1998) yaptığı çalışmasında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının ortaokul öğrencilerin çatışma çözme

becerilerini geliştirdiğini; eğitim alan öğrencilerin çatışmalarını çözerken problem çözme yöntemini kullanmaya başladıklarını ve daha az saldırgan davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Uysal (2003)'in çalışmasında da 7. Sınıf öğrencilerine uygulanan şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını kullanmalarında etkili olduğunu, öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasını sağladığını ortaya koymuştur. Taştan (2004)'in çalışmasında da çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programı uygulanan öğrencilerin daha olumlu çatışma çözme becerilerini kullanmaya başladıklarını ve eğitimin etkisinin uzun süreli olduğunu tespit etmiştir. Tapan (2006)'in çalışması da araştırmanın bulguları ile paralel olarak, öğrencilere uygulanan barış eğitim programı uygulanan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. İspirgil (2007) yaptığı çalışmada öğrencilere uygulanan anlaşmazlık eğitiminin öğrencilerin daha yapıcı çatışma çözme stratejilerini kullanmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Türk (2018) yürüttüğü metaanaliz çalışmasında çatışma çözme, barış eğitimi ve akran arabuluculuk eğitimlerinin öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde geniş bir düzeye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde yurtiçi literatür incelendiğinde çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini gösteren çok sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır (Arslan, 2014; Ateş, 2014; Çavuş-Kasik, 2012; Çoşkuner, 2008; Damirchi, 2014; Gülkokan, 2011; Kılıçarslan ve Atıcı, 2015; Kutlu, 2016; Mutluoğlu ve Serin, 2012; Sağkal, 2011; Şevkin 2008; Türk, 2008; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk, Kalender, Zengin ve Şevkin, 2010; Zengin, 2008;).

Yurtdışı literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralel çalışmalara rastlanılmaktadır. Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Magnuson (1995), akran arabuluculuk programı sonrasında öğrencilerin çatışmalarını yapıcı yollarla çözme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Lane-Garon (2000) yürüttüğü çalışmasında çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde yurtdışı literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralel çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Bosworth, Espelage ve DuBay, 1998; Cardoza, 2013; Carruthers, Sweeney, Kmita ve Harris, 1996; Farrell ve Meyer, 1997; Hart ve Gunty, 1977; Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson, 1997; Johnson, Johnson, Dudley,

Ward ve Magnuson, 1995; Schaeffer ve Rollin, 2001; Schellenberg, 2005; Smith, Daunic, Miller ve Robinson, 2002; Stevahn, Johnson, Johnson ve Real, 1996; Stewart, 2000; Stacey-Cremin, 2001; Thompson, 1996).

Sonuç olarak öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan akran arabuluculuk eğitiminin, şiddete alternatif bir model olarak okullarda uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir

Araştırmanın ikinci hipotezi, *“Akran arabuluculuk eğitimi alan alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin denetim odağı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.”* şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Kontrol Odağı Ölçeği ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grupların ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık varken; son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın sebebinin akran arabuluculuk eğitim programı olduğu ve bu programının etkisinin izleme ölçümlerinde devam ettiği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde araştırma sonucu ile paralel olmayan bir çalışmaya rastlanılmıştır. Stacey-Cremin (2001) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencileri arasında uygulanan akran arabuluculuk programlarının etkililiğini değerlendirmiş, ancak öğrencilerin kontrol odaklarında anlamlı bir değişimin olmadığını tespit etmiştir.

Neticede akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin kontrol odakları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmanın bu hipotezi diğer araştırmalar tarafından desteklenmemiştir ve ilgili araştırmalar ile paralel olmayan sonuçlar elde edilmiştir.

Akran arabuluculuk eğitiminin kontrol odağı üzerindeki etkisini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Yürütülen bu çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin iç kontrol geliştirmede etkili olduğunun belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, *“Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik ön*

test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ile bu ölçeğin akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt ölçekleri ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının toplam öz yeterlik ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık varken; son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın sebebinin akran arabuluculuk eğitim programı olduğu ve bu programının etkisinin izleme ölçümlerinde devam ettiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının sosyal öz yeterlik ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık varken; son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın sebebinin akran arabuluculuk eğitim programı olduğu ve bu programının etkisinin izleme ölçümlerinde devam ettiği söylenebilir. Yine deney ve kontrol gruplarının duygusal öz yeterlik ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık varken; son test ile izleme testi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın sebebinin akran arabuluculuk eğitim programı olduğu ve bu programının etkisinin izleme ölçümlerinde devam ettiği söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının akademik öz yeterlik ön test ve son test puanları ile son test ve izleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, akran arabuluculuk eğitim programının akademik özyeterlik üzerinde anlamlı bir etki oluşturamadığı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulguları ile paralel çalışmalara rastlanmaktadır. Stewart (2000) yaptığı çalışmada akran arabuluculuk programı uygulanan öğrencilerin sosyal becerilerinde artma meydana geldiği ve kişilerarası ilişkilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Stacey-Cremin (2001) de benzer şekilde akran arabuluculuk programının öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerini geliştirdiğini belirlenmiştir. Schaeffer ve Rolin (2001) yaptıkları araştırmalarında problem çözme ve uyum becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çatışma çözme programının

öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde artışa sebep olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Cardoza (2003) da çalışmasında akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin yüksek düzeyde sosyal yeterlilik gösterdiklerini tespit etmiştir. Lane-Garon, Ybarra-Merlo, Zajac ve Vierra (2005) da yaptıkları çalışmalarında çatışma çözme ve barış eğitimi uygulanan öğrencilerin sosyal duygusal perspektif alma becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını belirlemişlerdir.

Çalışmanın akademik özyeterlik alt boyutu bulguları ile paralel olmayan araştırma sonuçlarına da rastlanılmıştır. Burrell, Zirbel ve Allen (2003) yaptıkları meta-analitik çalışmalarında okul tabanlı arabuluculuk programı uygulanan öğrencilerin akademik performanslarında artış meydana geldiğini tespit etmişlerdir. Lane-Garon, Ybarra-Merlo, Zajac ve Vierra (2005) yaptıkları çalışmalarında çatışma çözme ve barış eğitimi uygulanan öğrencilerin dil testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Yapılan çalışmada kontrol ve deney gruplarının akademik öz yeterlik ön test ve son test ile son test ve izleme testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır Akran arabuluculuk eğitiminin içeriği incelendiğinde öğrencilerin akademik öz yeterliklerini artırmaya yönelik doğrudan bir müdahalenin olmadığı görülmektedir. Bu sebeple istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin toplam özyeterlik, sosyal ve duygusal özyeterlik üzerinde etkili olduğu ve ilgili literatür tarafından desteklendiği; ancak akademik özyeterlik üzerinde etkili olmadığı ve ilgili literatür tarafından desteklenmediği tespit edilmiştir.

Yürütülen bu çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla üç hipotez kurulmuştur. Araştırmanın akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır şeklinde kurulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ve ilgili araştırma sonuçları araştırmanın bu hipotezini desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, akran arabuluculuk eğitimi alan alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin denetim odağı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır şeklinde kurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile ilgili araştırmaların sonuçlarının paralellik göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü hipotezi akran arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler ile bu eğitimi almayan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark vardır şeklinde kurulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ve ilgili araştırma sonuçları araştırmanın akademik özyeterlik değişkeni dışında diğer değişkenler yönünden bu hipotezi destekler durumda olduğu görülmüştür.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler verilebilir:

6.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirdiği, özyeterlik algılarını artırdığı, iç denetim odaklarını geliştirdiğini göstermiştir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanlar tarafından ortaokul öğrencilerine çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programı uygulanabilir.

2. Öğrencilerin ortaokula başlamaları ile birlikte çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının uygulanması yolu ile dört yıl içerisinde tüm sınıf düzeylerinde akran arabulucu öğrencilerin olması sağlanabilir.

3. Bu araştırmada kadre yaklaşımı benimsenmiştir. Ancak tüm öğrencilerin eğitilmesi yoluna da gidilebilir.

4. Okullarda şiddetin önlenmesi eylem planında akran arabuluculuk eğitimlerine yer verilerek, şiddete alternatif bir model olarak akran arabuluculuk modelinin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

5. Akran arabuluculuk eğitiminin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir parçası haline getirilerek, hizmet içi eğitimler yoluyla psikolojik danışmanlara eğitimler verilebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma akran arabuluculuk eğitiminin “özyeterlik, denetim odağı, çatışma çözmeye becerisi” değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öz düzenleme, öznel iyi oluş, sosyal duygusal beceriler de bağımlı değişkenler olarak kullanılabilir.

2. Bu çalışmada kadreye yaklaşımı esas alınmıştır. Tüm öğrencilerin eğitilerek araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yoluna gidilebilir.

3. Akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin, arabuluculuğa başvuran tarafların ve akran arabulucuların bulunduğu sınıflardaki öğrencilerin görüşleri alınarak programın etkililiği daha geniş kapsamda değerlendirilebilir.

4. Akran arabuluculuk eğitiminin etkilerinin daha uzun dönemde devam edip etmediği boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

5. Akran arabuluculuk eğitiminin okula bağlılık, okul iklimi, arkadaşlık ilişkileri gibi bağımlı değişkenlere etkisi incelenebilir.

6. Bu araştırmada akran arabuluculuk eğitimi ortaokul öğrencileriyle yürütölmüştür. Akran arabuluculuk eğitiminin başta ilkokul olmak üzere diğer eğitim kademelerinde etkisi incelenebilir.

7. Bu araştırma orta sosyo-ekonomik düzeyde iki okulda yürütölmüştür. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden okullarda da akran arabuluculuk eğitiminin etkisi araştırılabilir.

BÖLÜM VI

KAYNAKLAR

- Abdi-Golzar, F. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alarcón, J. P. A., Castillo, L. and Marín, T. D. (2018). Mediation techniques in secondary education should take into account gender differences for enhanced effectiveness: Evidence from secondary schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-260.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 97-108.
- Araki, T. C. (1990). Dispute Management in the Schools. *Mediation Quartely*. 8(1), 51-52
- Arslan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerine uygulanan bir akran arabuluculuk eğitiminin akran arabulucuların çatışma çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, G. ee Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya Universty Journal of Education*, 6(1), 8-22. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.35977>
- Ateş, N. (2014). *Çatışma çözme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Başal, H. A. ve Dönmez, A. (1985). Çevre Büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı (Locus of Control). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 55(5), 10-19.
- Bell, K.S., Coleman, K.J., Anderson, A., Whelan, P.J. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. *Psychology in the Schools*. 37(6), 505-516.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Bosworth, K., Espelage, D., DuBay, T. (1998). A computer-based violence prevention intervention for young adolescents: Pilot study. *Adolescence*. 33(132), 785-796.
- Burrell, N., Ziber, C.S., Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*. 21(1) 7-26.
- Bush, R.A.B. ve Folger, J.P. (2013) *Arabuluculuk ve Getirileri*. G. Sart. (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2004)
- Cardoza, D. J. (2013). *Peer Mediation and its effects on elementary student perceptions of self-esteem and social competence*. Unpublished doctoral thesis. California State University Department of Educational.
- Carruthers, W. L., Sweeney, B., Kmita, D. & Harris, G. (1996). Conflict resolution: An examination of the Research literature and a model for program evaluation. *The School Counselor*, 44(1), 5-18.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, P. T. & Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict resolution across the lifespan: The work of the ICCCR. *Theory into Practice*. 43(1), 31-38.
- Coşkuner, E. (2008). *Bariş eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Crawford, K.D. & Bodine, J.R. (1996). *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*. Washington: U.S. Department of Justice and U.S. Department of Education.
- Crawford D. K., Schrupf F. ve Bodine, J. R. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk*. F. Gül-Alabalık ve B. Dilek. (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994)
- Creswell J. W. & Plano-Clark V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskı). Y. Dede ve S. B. Demir. (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları*. (22.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Çakır, H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 48-61.
- Çavuş-Kasik, N. (2012). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, C., Türnüklü, A. ve Turan, N. (2015). Anlaşmazlıkların çözümünde akran arabuluculuk modelinin dönüştürücü etkileri: Arabulucu öğrenciler gözünden bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 383-411. doi:10.16953/deusbed.97238
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77-90.

- Damirchi, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, 510-517.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. (1997). The effectiveness of a school based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*. 87(6), 979-984.
- Garcia-Raga, L., Grau, R. and López-Martín, R. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 237, 465-470.
- Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Ortaokul Düzeyinde Uygulanan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma). *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 36-55 doi: 10.19160/e-ijer.41016
- Gülkokan, Y. (2011). *Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hancı-Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harman, E. (2017). *Lise öğrencilerinin denetim odaklarına göre mesleki uygunluklarının kariyer karar verme güçlüklerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hart, J., Gunty, M. (1997). The Impact of A Peer Mediation Program On An Elementary School Environment. *Peace&Change*. 22(1), 76-92.

- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(24), 859-880.
- Humphries, L.T. (1999). Improving peer mediation programs: student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*. 3(1) 13- 22.
- Ibarrola-Garcia S. and Iriarte, C. (2014). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London Review of Education*. 12(3), 261-273.
- İspirgil, G., (2007). *The Effect of conflict resolution training on students' conflicts management strategies with their friends and nonfriends*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Constructive conflict in schools. *Journal of Social Issues*, 50(1), 117-137.
- Johnson, W.D., Johnson, T.R. (1995a). *Teaching Students To Be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). Why violence prevention programs don't work-and what does. *Educational Leadership*. 52(5), 63-68.
- Johnson, D.W & 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.
- Johnson, W.D., Johnson, R. (2004). Implementing the "Teaching Students to Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*. 43(1), 68-79.
- Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *The Journal of Social Psychology*. 137(1), 11-21.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B. & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.

- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, Ward, M. & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*. 32(4), 829-844.
- Kaçmaz, T. ve Türnüklü, A. (2011). Akran arabulucuların perspektifinden çatışan öğrencilerin arabuluculuk sürecinde yaşadığı zorluklar. *Elementary Education Online*. 10(3), 798-811.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A., Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 555-579.
- Kart, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 12-23.
- Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2015). Çatışma çözme eğitim programının ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (2), 137-158.
- Kite, D. (2007). *21. yy'da Arabuluculuk Mediasyon*. Kayseri: Kayseri Ticaret Odası.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koruklu (Öner), N. (1998). *Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, A. (2016). *Çatışma çözme psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin, çatışma çözüm becerileri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lane-Garon, S.P. (2000). Practicing peace: The impact of a school-based conflict resolution program on elementary students. *Peace and Change*. 25(4), 467- 482.

- Lane-Garon, P., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J., Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*. 2 (2), 183- 193.
- Moore, C.W. (2016). *Arabuluculuk Süreci. Anlaşmazlık Çözümünde Pratik Stratejiler.* (T. Kaçmaz ve M. Tercan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996)
- Mutluoğlu, S. ve Serin, O. (2012). Çatışma çözme eğitim programının ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*. 1(1), 1300-7432.
- Noaks, J. & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61. doi:10.1080/02643940902731880
- Öner, U. (2004). İlköğretime Rehberlik. Y. Kuzgun, (Ed.), *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi* içinde (ss. 198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 80(1), 1-28.
- Sağkal, A.S, (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sağkal, A. S., Türnüklü, A., & Totan, T. (2016). Peace education's effect on aggression: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*. 64, 45-68, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.3>
- Sali-Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) özyeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schaeffer, S., Rollin, A.S. (2001). The Evaluation of a Community-Based Conflict Resolution Program for African American Children and Adolescents. *Research for Educational Reform*. 6(1), 33- 50.
- Schellenberg, R. C., (2005). *School violence: Evaluation of a elementary school peer mediation program*. Unpublished doctoral thesis. Regent University Department of Educational.
- Sellman, E. M. (2003). *The processes and outcomes of implementing peer mediation services in schools: A cultural-historical activity theory approach*. Unpublished doctoral thesis. University of Birmingham School of Education.
- Sezen, B. (2015). *Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, S. M. (2002). *Peer Mediation: Resolution or Revolution?*. <http://www.publications.villanova.edu/Concept/2002/stephaniesmith.html>
- Smith, W.S., Daunic, P.A., Miller, D.M., Robinson, R.T. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. *The Journal of Social Psychology*. 142(5), 567- 586.
- Stacey-Cremin, H. (2001). *An investigation into whether the 'Iceberg' system of peer mediation training, and peer mediation, reduce levels of bullying, raise self-esteem, and increase pupil empowerment amongst upper primary age children*. Unpublished doctoral thesis. University College Department of Educational.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R., Real, D. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. *American Educational Research Journal*. 33(4), 801-823.

- Stewart, J. T. (2000). *A formative evaluation of a conflict resolution program utilizing peer mediation training on the knowledge and attitudes of middle school students at a hillsborough county, Florida middle school*. Unpublished doctoral thesis. Universty of Sarasota Department of Educational.
- Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tapan, Ç. (2006). *Bariş eğitimi programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştan, N. (2006). *Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu. Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Telef B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 499-515.
- Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. *School Counselor*. 44(2), 151-155.
- Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Türk, F. (2013). *Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*. 11(1), 25-43. doi: 10.5539/ies.v11n1p25
- Türk, F., Türkmen, C., Satıcı, B., Başol, N ve Gümüş, B. (2015). *Akran Arabuluculuk Eğitim Programı Psikolojik Danışman El Kitabı*. Denizli: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Türnüklü, A. (2005). Lise okul yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 11 (42), 255-278.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Ekinoks.
- Türnüklü, A. (2007). Sınıf Yönetimi. E. Karip, (Ed.), *Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk* içinde (ss.193-232). Ankara: Pegema
- Türnüklü, A., Bekmezci, E. (2010). Sosyal yapılandırıcılığın penceresinden öğrencilerin davranışlarının yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. 16, 27-31.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 30, 283- 302.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 7 (13), 45-61.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, B. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation education on students' empathy skills. *Education and Science*., 34(153), 15-24.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Türk, F., Kalender, A. ve Zengin, F. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education 3-13*, 38(1), 13-22.

- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F., ve Şevkin, B. (2010) The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*. 7(1), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Türk, F., Kalender, A., Şevkin, B. ve Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 639–647. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.113
- Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*. 2(2), 217-226.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelececeği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yüksel, F. (1991). *İçsel ya da dışsal denetimli olmanın ve bazı değişkenlerin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. Sosyometri

<p>Arkadaşlarınla yaşadığın kişiler arası çatışmaları çözmen için sana yardım etmesini istediğin ve güvendiğin üç sınıf arkadaşının adını yazar mısın?</p>
1.
2.....
1.

EK-2. Özyeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarıma konusunda ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK-3. Kontrol Odağı Ölçeği

Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden, bu maddelerde yansıtılan düşüncelere ne ölçüde katıldığınızı ifade etmeniz istenmektedir.

Bunun için, her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilen düşüncenin *sizin* düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz. Bunun için de, her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğa bir (X) isareti koymanız yeterlidir. “Doğru” ya da “yanlış” cevap diye bir şey söz konusu değildir.

Tüm maddeleri eksiksiz olarak ve içtenlikle cevaplayacağınızı umuyor ve araştırmaya yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ediyoruz.

		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlığına bağlıdır.					
2	İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.					
3	Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.					
4	İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.					
5	İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, savaşlar daima olacaktır.					
6	Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.					
7	İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.					
8	İnsan ne yaparsa yapsın hiçbir şey istediği gibi sonuçlanmaz.					
9	Bir çok insan rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.					
10	Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması, sadece bir şans meselesidir.					
11	Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir.					
12	İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler.					

		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
13	Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.					
14	İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi, kötü başladıysa kötü gider.					
15	Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır. Şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.					
16	Aslında şans diye bir şey yoktur.					
17	Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliğinden kaynaklanır.					
18	Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur.					
19	İnsan yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir.					
20	Çoğu durumda yazı tura atarak da isabetli kararlar verilebilir.					
21	İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima iyidir.					
22	İnsan fazla bir çaba harcamasa da, karşılaştığı sorunlar kendiliğinden çözülür.					
23	Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.					
24	Bir çok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir.					
25	İnsan ne yaparsa yapsın olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.					
26	İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur.					
27	İnsan kendisini ilgilendiren bir çok konuda, kendi başına doğru kararlar alabilir.					
28	Bir insanın başına gelenler temelde kendi yaptıklarının sonucudur.					
29	Halk yeterli çabayı gösterse siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabilir.					
30	Şans ya da talih hayatta önemli bir rol oynamaz.					
31	Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.					

		Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
32	İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir.					
33	İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.					
34	İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil çaba göstermeye bağlıdır.					
35	İnsanın hastalanacağı varsa hastalanır bunu önlemek mümkün değildir.					
36	İnsan bugün yaptıkları ile gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.					
37	Kazalar doğrudan doğruya hataların sonucudur.					
38	Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.					
39	İnsanın dini inancının olması hayatta karşılasacağı bir çok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder.					
40	Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansı yaver gitmezse başarılı olamaz.					
41	İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.					
42	Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır.					
43	Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.					
44	İnsanlara doğru şeyi yaptırmak, bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.					
45	İnsan kendi kilosunu yiyeceklerini ayarlayarak kontrol altında tutabilir.					
46	İnsanın yaşamının alacağı yönü çevresindeki güç sahibi kişiler belirler.					
47	Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.					

EK-4. Çatışma Çözme Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, bu ifadelerde belirtilenleri ne sıklıkla yaptığınızı (1-5 arasında derecelyerek) ilgili ifadelerin sol tarafında bulunan kutucuklara yazınız. Her bir ifadeye belirtilen çatışma ile ilgili durumu (evde ya da okulda) genellikle nasıl ele aldığınızı yansıtacak biçimde işaretlemeniz beklenmektedir. İfadeleri hızlı bir biçimde okuyarak, ilk anda size uygun gelen tepki seçeneğini işaretleyiniz. Ne kadar içten ve dürüst yanıt verirseniz, sonuçların o kadar yararlı olacağını unutmayınız.

1 Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil

2 Nadiren Uygun

3 Bazen Uygun Bazen Uygun Değil

4 Çoğunlukla Uygun

5 Hemen Hemen Her Zaman Uygun

	1. Çatışmanın olumsuz bir yaşantı olduğunu düşünürüm
	2. Çözdüğüm her çatışma daha başarılı ilişkiler kurmama yardım eder
	3. İnsanlarla yüzleşmekten korkarım
	4. Her çatışmada birilerinin üzüleceğini düşünürüm
	5. Bir çatışmayı çözümlenmeye yönelik görüşme yapmayı tasarladığımda, zaman ve ortamı, çatışan tüm taraflar için uygun olacak biçimde düzenlemeye çalışırım
	6. Çatışmanın yaşandığı yerin önemli olduğunu düşünürüm
	7. Bir çatışmayla ilgili görüşleri tartışmak üzere bir araya geleceğim kişilerin, kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya çalışırım
	8. Çatışma yaşadığım kişiyle görüşmeye başlarken, başlangıç cümlemi, çatışmanın çözümüne ilişkin olumlu beklentiler içerisinde olduğumu belli etmek amacıyla özenle seçerim
	9. Bir çatışma üzerinde konuşurken gerçek duygularımı ifade ederim
	10. Bir çatışma yaşarken, karşıdaki kişinin ne söylemek istediğinden emin olmadığımda, söylediklerini netleştirmek amacı ile sorular sorarım
	11. Kendime ilişkin olumlu ya da olumsuz düşüncelerimin, yaşadığım bir çatışmayı çözme biçimimi, nasıl etkilediğini farkında olmaya çalışırım

- 1 Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil
 2 Nadiren Uygun
 3 Bazen Uygun Bazen Uygun Değil
 4 Çoğunlukla Uygun
 5 Hemen Hemen Her Zaman Uygun

	12. Bir çatışma yaşarken, verdiğim tepkiler, karşı tarafın beni nasıl algıladığına ilişkin düşüncelerimden kaynaklanır
	13. Bir çatışmada yalnızca kendi gereksinimlerimin önemli olduğunu düşünürüm
	14. Bir ilişkinin sürekliliği için her iki tarafın da gereksinimlerinin gözetilmesi gerektiğine inanırım
	15. Bir çatışma durumunda, gerçek gereksinimler ile istekleri birbirinden ayırmaya çalışırım
	16. Bir ilişkiyi zedelememek için, daha az önemli bulduğum kişisel isteklerimi geçici olarak bir kenara bırakabilirim
	17. Çatışmayı çözümlmeye çalışırken, olumlu tutumumu ortaya koyar, çatışma yaşadığım kişinin de aynı şeyi yapmasını beklerim
	18. İsteklerimi elde etmek için, çatışma yaşadığım kişi üzerinde güç kullanmamın gerekli olduğunu düşünürüm
	19. Bir çatışma anında, çatışma yaşadığım kişinin de hakimiyet kurma gereksinmesi olduğunun farkındayım
	20. Çatışma çözüme sürecinde, taraflardan hiçbirinin, üstün bir konumda olmaması gerektiğine inanıyorum
	21. Kolay affedebilirim
	22. Yeni bir çatışma yaşarken, geçmişte kalmış konuları da gündeme getiririm
	23. Bir çatışmayı çözerken ilişkinin uzun vadeli geleceğini de dikkate alırım
	24. Bir çatışma durumunda karşı taraf üzerinde egemen olmaya çalışırım
	25. Çatışmanın çözümüne ilişkin ileri sürülen tüm seçenekleri tarafsız olarak dinlerim
	26. Bir çatışmayı çözenin sadece bir yolu olduğunu düşünürüm
	27. Bir çatışmayı çözerken, karşı tarafla ilgili ön yargıları vardır ve bunlardan vazgeçmeyi istemem
	28. Başkalarının bana yönelttikleri eleştirileri dinlerim

- 1 Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil
 2 Nadiren Uygun
 3 Bazen Uygun Bazen Uygun Değil
 4 Çoğunlukla Uygun
 5 Hemen Hemen Her Zaman Uygun

	29. Asıl savaşı kazanmanın, ufak tefek çarpışmaları kazanmaktan çok daha önemli olduğunu düşünürüm
	30. Bir çatışmada, geçici bir anlaşmaya ulaşmak yerine, tam ve gerçek bir çözüme ulaşmak için çaba harcarım
	31. Bir çatışmayı çözmeye çalışırken, kafamda sonuçla ilgili önceden belirlenmiş bir çözüm vardır
	32. Bir tartışmayı kendi kontrolüm altına tutma gereksinimi duyarım
	33. Bir çatışma yaşarken, isteğim; “benim kazanmam, karşımdakinin kaybetmesi”dir
	34. Bir kişiyle çatışma yaşarken, ondan kendi duygu ve düşüncelerini açıklamasını isterim
	35. Bir çatışmayı çözebilmek için pazarlık yaparım
	36. Bir çatışmanın çözümünde, benim gereksinimlerim kadar karşımdaki kişinin de gereksinimlerinin karşılanmasının önemli olduğu inancındayım
	37. Öfkemi yapıcı bir biçimde ifade ederim
	38. Çözülmemeyen çatışma durumlarında, bir arkadaşımın ya da yetişkinin arabuluculuğuna (yardımına) başvurmayı düşünebilirim
	39. Çatışmaya neden olan gerçek konu üzerine odaklaşabilmek için, karşımdaki kişinin öfkesini görmezden gelebilirim
	40. Çatışma yaşadığım konunun belli bazı alt konularında anlaşma sağlanılsa bile, genel olarak bir anlaşma yapmayı kabul edebilirim

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1993 yılında Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kadirli de tamamladıktan sonra 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitim programından mezun oldu. Mezun olduğu yıl yine aynı üniversitede yüksek lisans programına kabul edildi. Araştırmacı 2015 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığında Psikolojik Danışman olarak görevini sürdürmektedir.

VITAE

The researcher was born in 1993 in Kadirli district of Osmaniye. After completing his primary and secondary education in Kadirli, he graduated from Gaziantep University Guidance and Psychological Counseling education program in 2015. In the same year, she was accepted to the master program at the same university. He has been working as a Psychological Counselor at the Ministry of National Education since 2015.

