

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE AKRAN ARABULUCULUĞU PROGRAMI: GELİŞTİRME,
UYGULAMA VE ARABULUCULUK BECERİLERİNE ETKİSİNİ
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM GÜLAY AYTEKİN

İSTANBUL

MAYIS, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE AKRAN ARABULUCULUĞU PROGRAMI: GELİŞTİRME,
UYGULAMA VE ARABULUCULUK BECERİLERİNE ETKİSİNİ
İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM GÜLAY AYTEKİN

DANIŞMAN

Doç Dr. Müge YUKAY YÜKSEL

İSTANBUL

MAYIS, 2019

**LİSE AKRAN ARABULUCULUĞU PROGRAMI: GELİŞTİRME, UYGULAMA VE ARABULUCULUK BECERİLERİNE
ETKİSİNİ İNCELEME**

MAYIS, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Müge YÜKSEL (Danışman)

Üye Doç. Dr. A.Faruk LEVENT

Üye Doç. Dr. Hanifi PARLAR



Onay Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

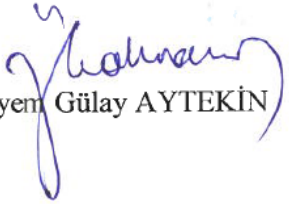


İmza

Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Lise Akran Arabuluculuğu Programı: Geliştirme, Uygulama ve Arabuluculuk Becerilerine Etkisini İnceleme adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Meryem Gülay AYTEKİN

ÖNSÖZ

Liselerde öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıklar, okul yaşamının doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler buldukları okul çatısı altında birçok değer ve kimlik özellikleri ile birbirlerinden farklılıklar gösterirler: Bakış açıları, algıları, sorun çözme becerileri, ergenlik döneminin duygusal iniş-çıkışları, duygu durumları, kültürlenme şekilleri... Öğrenciler okulda birçok farklı alanda etkileşime girer. Bu etkileşimler kimi zaman yapıcı ve barışçıl yollarla çözülürken maalesef çoğu zaman yıkıcı bir şekilde sonuçlanabilir.

Arabuluculuk, çatışma yaşayan tarafların gereksinimlerinin karşılandığı ve her iki tarafın kazandığı bir anlaşma durumudur. Arabuluculuk atmosferinde öğrenciler yaşadıkları sorunları müzakere etme şansını elde eder ve sorunlarına kendi çözüm yollarını bulma ve deneme fırsatını yakalar. Bu şekilde öğrencilerin içten denetimli, sorumluluk sahibi, etkili çatışma çözme becerilerini kazanmış bireyler haline gelirler. Okullardaki çatışmaların farkına varılması, öğrencilerin okul ortamındaki çatışmaya uygun ve istedik kabulde davranışsal tepki vermeyi öğrenmeleri açısından akran arabuluculuk büyük öneme sahiptir. Araştırma sürecinde geliştirdiğimiz ve uyguladığımız arabuluculuk eğitimi ile birlikte öğrencilere anlaşmazlıkları şiddete başvurarak değil, yapıcı çatışma çözme yöntemleri ve işbirliği ile çözmelerini kazandırmayı ve bu şekilde güvenli ve olumlu okul iklimi yaratmayı hedefledik. Eğitimlerin ve arabuluculuk faaliyetlerinin sonunda okulumuzun disiplin sorunlarında azalmaların olması ve arabulucular ile ilgili aldığımız olumlu geribildirimler hedefimize ulaşmış olduğumuzun ipuçlarıydı.

Bu tez çalışmasının planlanması, araştırılması, yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, tez konusunu seçme aşamasından bitene kadar her türlü desteğini benden esirgemeyen, inancı ve yüksek motivasyon gücü ile heveslendiren, ne zaman ihtiyacım olsa tam da o an yanımda olan kıymetli zamanını hiç esirgemeyen Sayın tez danışmanı Hocam Doç. Dr. Müge Yukay Yüksel hocama minnettarım ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı yürütürken benimle aynı heyecanı paylaşarak ve gönüllü olarak bu çalışmamı destekleyen okulumuzun rehber öğretmenleri sevgili arkadaşlarım Özgür KARACA ve Bora CANPOLAT'a, araştırma sürecinde istatistiksel analizlerde bana

sonsuz destek veren, yardımcı olan, bitmek bilmeyen sorularıma sabırla yanıt vererek çok emek veren arkadaşım Rehber öğretmen Gülşen ÖZGEN'e ve benim güzel öğrencilerime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak her şart ve koşulda hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen her zaman yanımda olan ve yüksek lisans eğitimine başlamamda öncülük ederek beni yüreklendiren kardeşim Dr.Fatih KAHRAMAN ve değerli eşi Medine KAHRAMAN'a, benimle her adımda birlikte yürüyen, destek olan sevgili eşim Oğuzhan AYTEKİN'e ve canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Meryem Gülay AYTEKİN

İSTANBUL – MAYIS 2019

ÖZET

LİSE AKRAN ARABULUCULUĞU PROGRAMI: GELİŞTİRME, UYGULAMA VE ARABULUCULUK BECERİLERİNE ETKİSİNİ İNCELEME

Meryem Gülay AYTEKİN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL

Şubat-2019, 99 Sayfa + x Sayfa

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerine verilen arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin arabuluculuk becerilerini doğrudan etkilediği düşünülen empati, çatışma çözme ve sosyal beceri davranışlarını artırıp artırmadığını incelemektir. Akran arabuluculuk programının lise öğrencileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek üzere, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu oluşturulurken, öğrencilerin gönüllü olmaları esas olduğundan, akran arabuluculuğu eğitimine başvuran öğrenciler alınmış; okul genelinde 51 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna eşdeğer olabilecek 51 tane de öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği (Taştan, 2004), Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) ve Sosyal Beceri Envanteri (Yüksel, 1998) öntest olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubuna akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim programının uygulanma süreci 2016-2017 eğitim-öğretim yılı eylül ayında başlamıştır. Deney grubuna 30 saatlik akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Tüm eğitimlerin ardından deney ve kontrol gruplarına bahsi geçen ölçeklerin son test uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimleri, çatışma çözme becerileri ve sosyal becerileri bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları alan yazın ışığında tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empatik eğilim, çatışma çözme becerisi, sosyal beceri, akran arabuluculuğu.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL PEER MEDIATION PROGRAM: DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION AND EXAMINATION THE IMPACT OF MEDIATION SKILLS

Master Thesis, Department of Educational Administration

Thesis Advisor: Muge YUKAY YÜKSEL, Assoc. Prof.

February-2019, 73 Pages + x Pages

The aim of this study is to investigate whether mediation training which is given to high school students increases empathy, conflict resolution and social skills behaviours which are thought to directly affect mediation skills of students, or not. The experimental and control groups were formed so as to determine whether peer mediation program is effective on high school students, or not. As the experiment group was formed, it was essential that the students volunteer. Therefore, the students who applied for peer mediation training were taken; 51 students formed the experimental group throughout the school. 51 students who were equivalent to the experimental group were also included in the control group. As a pretest, Conflict Resolution Scale (Taştan, 2004), Empathic Tendency Scale (Dökmen, 1988) and Social Skills Inventory (Yüksel, 1998) were applied to the experimental and control groups. Then, peer mediation training was given to the experimental group. The implementation process of the training program started in September 2016 – 2017 Academic Year. The 30-hour mediation training was given to the experimental group. After all the trainings, the experimental and control groups were subjected to the post-test of the scales which are mentioned before. According to the results, empathic tendencies, conflict resolution skills and social skills of the students who received peer mediation training were higher than the control group students who did not receive this training. The results of the research were discussed in the light of the data and suggestions were presented based on the research findings.

Key Words: Empathic Tendency, Conflict Resolution Skill, Social Skill, Peer Mediation

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Çatışma Kavramı	10
2.1.1. Çatışma Kaynakları	15
2.1.2. Okul ve Çatışma	18
2.2. Çatışma Çözme	21
2.2.1. Çatışma Çözme ve Arabuluculuk	21
2.2.2. Çatışma Çözme Programları	28
2.3. Akran Arabuluculuğu Programlarının Yeri	30
2.3.1. Arabuluculuk Becerileri	32
2.3.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Becerileri Programlarının Etkileri	35
2.4. Sosyal Beceri	38
2.4.1. Sosyal Beceri ve Okul Yaşamı	41

2.4.2. Sosyal Yeterliliği Etkileyen Faktörler.....	43
2.5. Empati Kavramı-----	46
2.5.1. Empatinin Gelişimi.....	50
2.6. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırma Örnekleri -----	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli -----	58
3.2.Çalışma Grubu -----	59
3.3. Çalışma Süreci -----	60
3.3.1. Çatışma Çözme Ölçeği	63
3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği.....	63
3.3.3. Sosyal Beceri Envanteri.....	64
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması -----	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	66
BULGU VE YORUMLAR.....	66
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Puanlarına Yönelik Bulgular.....	66
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Empati Puanlarına İlişkin Bulgular	69
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Puanlarına Yönelik Bulgular	71
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	74
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	74
KAYNAKÇA.....	82
EKLER -----	95
EK-1: ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNLERİ -----	95

Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com>

10 Oca 2017 13:01 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: Nuray ▾

Teşekkür ederim Hocam.Nasıl mutlu oldum anlatamam.Tüm etik kurallar çerçevesinde kullanacağımdan emin olabilirsiniz.Saygı ve hürmetlerimle Hocam.Minnettarım.

9 Ocak 2017 22:10 tarihinde Nuray Taştan <nuraytastan@gmail.com> yazdı:

...

Merhaba

Tabii ki kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. İyi çalışmalar.

Nuray TAŞTAN

9 Oca 2017 18:29 tarihinde "Meryem Gülay KAHRAMAN" <meryemgulaykahraman@gmail.com> yazdı:

Sayın hocam:Akran ara buluculuğu ile ilgili tez çalışması yapmaktayım ve Fulya Türk hocamızın tezinden yararlanırken sizin "çatışma çözme ve empatik eğilimi" ölçeklerinize ön test ve son test yapmak için ihtiyacım var.Eğer izin verirsiniz kullanmak istiyorum.Bana izin verirsiniz çok müteşekkir olacağım.

Ataşehir mesleki ve teknik anadolu lisesi müdür yardımcısı olarak istanbulda görev yapıyorum.Meryem Gülay Kahraman

iletişim:5055300324

Teşekkürler

- 95

izin istemi Gelen Kutusu x



Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com>

10 Oca 2017 13:36

Alıcı: ygalip ▾

Hocam "sosyal beceri envanreni"ni tüm etik kurallar çerçevesinde kaynak bildirerek kullanmak istiyorum.İzin verirsiniz.

Bu konuda yardımcı olursanız müteşekkir kalacağım.Saygılarımla

...



Galip YUKSEL <ygalip@gmail.com>

10 Oca 2017 17:06

Alıcı: ben ▾

Değerli Kahraman

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

İzin yazısı ekte.

10 Ocak 2017 14:36 tarihinde Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com> yazdı:

...

- 96

EK-2: ÖLÇEKLER ----- 98

ÖZGEÇMİŞ----- 99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Okul Ortamlarında Kişilerarası Sosyal Davranışsal Yeterlilik Modeli	43
Tablo 2: Araştırma Deseni	58
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	59
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Dağılımları	59
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	59
Tablo 6: Sınıflara uygulanan sosyometri ölçeği ve değerlendirilmesi.....	61
Tablo 7: Empati, Sosyal Beceri ve Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel Değerleri	66
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 10: Deney Grubunun Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	68
Tablo 11: Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	68
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Empati Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 14: Deney Grubu Empati Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	70
Tablo 15: Kontrol Grubu Empati Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	71
Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	71

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 18: Deney Grubunun Sosyal Beceri Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	72
Tablo 19: Kontrol Grubu Sosyal Beceri Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	73



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Temel Çatışmalar.....	11
Şekil 2: Çatışma Şeması.....	16
Şekil 3: Sosyal tepkinin davranışsal, bilişsel, duygusal ve çevresel belirleyicileri.....	47
Şekil 4: Bilişsel ve duygusal empati ağlarına katılan bileşenler.....	51



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Arabuluculuk, insanların problemleri barış içinde çözmelerine yardımcı olmak için etkili bir yoldur. Tarafsız bir tarafın, anlaşmazlıkları için karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüme ulaşmaları için iki veya daha fazla tarafa yardım ettiği bir süreçtir (Smith ve Sidwell, 1990). Arabuluculuk, her iki tarafın da gereksinimlerinin karşılandığı bir kazan-kazan teklifidir. Arabuluculuk kimseyi doğru ya da yanlış tutmaz; kimseyi suçlu ya da masum olarak değerlendirmez (Johnson ve Johnson, 1994). Bir arabulucu yargıç değildir, aksine bir gözlemci, tercüman ve uyuşmazlık çözümü için bir rehberdir. Arabuluculuk, tartışmakta olan tarafların farklılıklarını tartışmak için bir araya gelmelerini gerektirir (Taştan, 2004). Bu farklılıklar kelimelerle ifade edildikten sonra, tartışmalı taraflar birbirlerinin bakış açılarını ele almaya başlayabilir.

Arabuluculuk atmosferi, tarafları kendi eylem yollarını belirlemeye teşvik eder. Arabulucunun yardımıyla, çatışmaya yönelik çözümler taraflarınca bulunur. Arabuluculuğun amacı başarılı çatışma çözümü sağlamaktır. Sprey'in (1979) çatışma teorisine göre, "insanlar kendi kendine yönelir ve bu nedenle gerektiğinde kendi çıkarlarını başkalarının pahasına gözetme eğilimindedir". İnsanların çoğu ilişkilere gerçek veya potansiyel rakipler olarak yaklaşmaktadır. Bu tür etkileşimler, muhtemelen başkalarının pahasına, birinin kazanabileceği veya kaybedebileceği durumlar yaratacaktır. Sonuç olarak, bir taraf için kazançlar, diğer taraf için zararlarla ilişkilendirilmektedir.

Çatışma, uyumsuz hedefler veya tartışmalı yollarla bireyler veya gruplar arasındaki çatışma olarak tanımlanır. Çatışmanın olduğu bir ilişkide, doğrudan yüzleşme riski yakındır. Değişkenler, işbirliği ve uzlaşma isteklerine bağlı olarak kişiler, kazanabilir veya kaybedebilir. Sadece karşılıklı olarak tanınan bir çözüm veya anlaşma, bir çatışma halini sonlandırır (Bogda ve Şendil, 2012).

Arabuluculuk atmosferi, tarafları kendi eylem yollarını belirlemeye teşvik eder. Arabulucunun yardımıyla, çatışmaya yönelik çözümler taraflarınca bulunur. Arabuluculuğun amacı başarılı çatışma çözümü sağlamaktır (Bodine ve Crawford,

1998). Burada söz edilen amaç, çatışma çözme eğitiminin, öğrencilerin işbirliği, empati, problem çözme ve ilişki becerileri gibi sosyal yeterliklerini gelişmelerini desteklemek ile birlikte, daha kapsamlı bir beceri ve farkındalık kazandırma yolu ile toplumu etkileyen çatışma çözme anlayışını kazandırmak ve yaygınlaştırmaktır.

Bu açıdan, okullardaki çatışmaların farkına varılması, öğrencilerin okul ortamındaki çatışmaya uygun ve kabul edilebilir davranışsal tepki vermeyi öğrenmeleri açısından akran arabuluculuk büyük öneme sahiptir (Wilson, 1998). Gençler bir anlaşmazlık yaşadıklarında ilk olarak akranlarına yöneldikleri için çatışma çözüme akran etkisi ve gücünü kullanarak etkili çatışma çözme sağlanabilir. Başka bir deyişle, akran arabuluculuk hizmeti sayesinde, öğrencilerin akran gücü ve desteğiyle, yaşadıkları çatışmaları etkili bir biçimde çözmeleri kolaylaştırmaktadır.

Ergenlik öncesi dönemde akran etkisinin güçlü oluşundan yararlanılarak, çatışma çözme ve akran arabuluculuk ile şiddetin önlenmesi ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Böylece öğrencilerin içten denetimli, sorumluluk sahibi, etkili çatışma çözme yönetimi sağlayan bireyler olmaları sağlanabilir. Akran arabuluculuk eğitimiyle, öğrenciler anlaşmazlıkları şiddete başvurarak değil, yapıcı çatışma çözme ve işbirliği ile çözeceklerdir. Okul disiplin sorunları eğitim öğretim sürecine ayrılan zamanı azaltan bir unsur olmayacaktır. Sınıf ve okul iklimi olumlu yönde etkilenecektir. Öğrencilerin etkili iletişim, problem çözme, öfke yönetimi, çatışma çözme, empati kurma gibi becerileri artacak, kendilerini daha açık ifade edeceklerdir. Öğrencilerin benlik saygısı, liderlik ve öz denetimi artacaktır (Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Kalender, Zengin ve Şevkin, 2009).

Çatışma çözme stratejileri, şiddet, okul devamsızlığı ve okul ertelemelerini azaltmaktadır. Çatışma çözme eğitimleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini ve başkalarını anlamalarını derinleştirmelerine yardımcı olur ve önemli yaşam becerileri geliştirmelerini sağlar (Bickmore, 2002; Johnson ve Johnson, 2004). Şiddet içermeyen çatışmaları çözme sorumluluğunun öğrencilere kazandırılması yetişkinleri ve öğretmenleri daha çok öğretime ve daha az disipline odaklanmaya itmektedir (Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry, 2000). Okul ortamında çatışma ile başa çıkmak için okuldan uzaklaştırma, disiplin veya tasdikname vererek okul ile ilişkisi kesmeden daha etkili olan davranış yönetimi sistemlerine ihtiyaç vardır. Bu sistemlerin içerisine öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerini artıracak müdahalelerde bulunulmalıdır.

Özellikle okul ortamında çocukların ve gençlerin sahip olması gereken sosyal beceriler, sosyal getirileri olan davranışlar bütünüdür. Bu getiriler, örneğin; (a) akran kabulü, (b) başkalarının önemli sosyal yeterlik yargıları, (c) arkadaşlıklar, (d) yeterli öz-kavram ve (e) psikopatolojinin olmaması (Gresham, 1998). Çocuk ya da gencin, akranları tarafından olumlu kabulünü ve arkadaş edinebilmesini, diğerlerinin onu sosyal açıdan yeterli bulmalarını, benlik saygılarını geliştirmelerini ve bu sayede sağlıklı bir kişilik kazanmalarını sosyal becerilerin güçlü olması sağlamaktadır. Aksi durumların olduğu durumlar; duygu ve düşünceleri ifade edememek, arkadaşlık kuramamak, karşı cinse karşı çekingenlik, okul iş, aile ve benzeri durumlarda yaşanan sosyal iletişim ve etkileşim engelleri, sosyal bilimcileri ve psikologların dikkatini sosyal beceriler üzerine çalışmaya yönlendirmiştir (Tegin, 1990'dan akt. Uzamaz, 1990). Araştırmalar genel sosyal yeterlilik ve başarı ile okul uyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kişilerarası beceriler alanlarında güçlü olan öğrenciler, akranlarla pozitif etkileşimde bulunma, işbirliğine girme, diğer öğrencilerle paylaşımında bulunma, saygı duyma ve görme gibi davranışlarda bulunur. Okulda iş ile ilgili beceriler, dinleme ve yönergeleri takip etme, gruplara uygun şekilde katılma, görevde kalma ve çalışma materyallerini düzenleme gibi davranışları kapsamaktadır (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000).

Kişilerarası ilişkileri düzenleyen, iletişimi güçlendiren, öğrencilerin sosyal becerilerini artıran çatışma önleme ve çözme durumlarında kritik önemde olan empati, çok boyutlu bir fenomen, hatta birçok alt özelliğe sahip kapsamlı bir özelliktir.

Karşıdakinin duygusunu hissedebilme ve ona en uygun tepkiyi verebilmek empatinin duyuşsal boyutunu, karşıdakinin duygularını kavrayabilme (adını koyma, kavramsal olarak tanımlama) kapasitesi ise empatinin bilişsel boyutunu oluşturur (Altun, Değerli, Bolat ve Kımık, 2018). Diğer yönelimli bir duygu olan empati, olumlu sosyal davranışların gelişiminde katkıda bulunur, empatinin olmayışı ise sosyal yaşamda sorunların artmasına neden olur (Hasta ve Güler, 2013).

Çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeyleri düşük bulunmuştur; bu da saldırganlık ve empatik beceri arasında ters yönde ilişki vardır (Yüksel, 2004). Bu açıdan bakıldığında çocuklara ve gençlere

empati eğitiminin verilmesi saldırganlığı ve antisosyal davranışı azaltmakta, sosyal becerileri artırmaktadır.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk becerileri okulda öğretildiğinde, çocuk ve gençlerin çatışma çözme sürecini daha rahat anlayabildiği, eğitimin sona ermesinden haftalar sonra bile prosedürü aklında tutabildiği, müzakere becerilerini akranlarıyla geliştirebildiği ve en nihayetinde müzakere becerilerini kendi yaşamına katabildiği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Kressel, 2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk becerilerinin okulda öğretilmesi ve desteklenmesi, öğrencilerin bu becerileri içselleştirebildiklerini göstermektedir. Bu gibi sonuçlar şiddeti önleme konusunda güçlü, sağlıklı ve refah toplumu oluşturmada naçizane adımlardır.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinin, genelde öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını azaltmak ya da okulda yaşanan kişilerarası çatışmalara akran arabuluculuk modeli ile müdahalelerde bulunmak amacıyla verildiği (Çoban, 2002; Güllökkan, 2011; Koruklu, 1998; Taştan, 2004; Uysal, 2006) görülmektedir.

Öğrencilerine verilen çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme ve empati becerilerine (Türnüklü ve diğerleri, 2010), sekizinci sınıf çatışma çözme ve arkadaşlık ilişkilerine (İspirgil (2007), altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşlerine (Sağkal, 2011), lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerine (Karataş, 2011), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öfkelerine ve özsaygılarına (Sünbül, 2008), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, empatik eğilim ve saldırganlık düzeylerine (Türk, 2013), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme eğilimlerine, atılganlık ve saldırganlık düzeylerine (Ergül, 2008), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerilerine (Gündoğdu, 2009) etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu eğitimlerin, arabuluculuk becerisi olarak varsayılan sosyal beceri, empati ve çatışma çözme gibi becerilere etkilerinin nasıl olduğunun incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan mevcut araştırmanın literatürdeki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Okullar, özellikle ergenlik çağında bulunan lise öğrenciler için eğitim-öğretim ortamı olduğu kadar akranları ile sosyalleşme görevi de görmektedir. Bu çağda, arkadaşlarla ve okul öğretmenleri ile etkileşim hem nicelik hem de nitelik açısından artış göstermektedir (Yörükoğlu, 1986). Dolayısıyla bu yoğun ilişkiler ve etkileşim, çatışmaları da kaçınılmaz kılmaktadır. Dusek (1987), ergenlik döneminde ergenlerin hem kendi içinde hem de çevresiyle çatışmalarının artmasının çeşitli duygusal ve sosyal problemler çıkarabildiğini belirtmektedir. Benmerkezci düşüncenin hakim olduğu bu dönemde ergen sadece kendi düşüncelerine odaklanmaktadır. Bu da hem akranları ile hem de yetişkinlerle çatışmalarını artırmaktadır. Çatışmaların bu derecede arttığı dönemde hem kişisel açıdan ergenleri rahatlatacak hem de aile ve okul içerisinde çatışmaları azaltacak becerilerin öğretilmesi kritik değerdedir. Öner'e (2010) göre, çatışmaların arttığı ve sosyal ilişkilerin oldukça önem kazandığı ortaokul ve lise dönemlerinde bu eğitimlere daha fazla ağırlık verilmelidir. Bahsi geçen gerekçelerle, araştırmacının da bizzat öğretmen olarak çalıştığı bir kız meslek lisesinde eğitimler ve araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde tek cinsiyetli okullarda öğrencilerin yaşadıkları çatışmalara dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bir diğer açıdan, lise çağındaki öğrenciler için okul ortamında rahatlıkla uygulanabilecek bir çatışma çözme ve akran arabuluculuk programı geliştirilmiştir. Bu sebeplerden dolayı araştırma bulgularının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel amacı, bir kız meslek lisesinde uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının etkililiğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin arabuluculuk becerileri içinde değerlendirilen çatışma çözme, empatik eğilim ve sosyal beceri seviyeleri eğitim öncesi ve sonrasında test edilerek öğrencilerin arabuluculuk becerilerinin değerlendirilmesi ve incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Öğrencilere uygulanan bu eğitimin, öğrencilerin arabuluculuk becerilerinde (empati ve sosyal beceri) herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Çatışma çözme ve akran arabulucuk eğitiminin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi nedir?

- Bu eğitimin, öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi nedir?

- Bu eğitimin öğrencilerin empatik eğilimleri üzerindeki etkisi nedir?

Araştırmanın hipotezleri şu şekilde kurulmuştur:

Hipotez-1: Deney grubu ve kontrol grubu çatışma çözme öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Hipotez-2: Deney grubu ve kontrol grubu çatışma çözme sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Hipotez-3: Deney grubu çatışma çözme öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Hipotez-4: Kontrol grubu çatışma çözme öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da anlamlı değildir.

Hipotez-5: Deney grubu ve kontrol grubu empati öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Hipotez-6: Deney grubu empati öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Hipotez-7: Deney grubu empati öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Hipotez-8: Kontrol grubu empati öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da farklılık anlamlı değildir.

Hipotez-9: Deney grubu ve kontrol grubu sosyal beceri öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Hipotez-10: Deney grubu ve kontrol grubu sosyal beceri sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Hipotez 11: Deney grubu sosyal beceri öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Hipotez-12: Kontrol grubu sosyal beceri öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da farklılık anlamlı değildir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Okullarda çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimlerinin verilmesi, özellikle şiddet ve zorbalığın yüksek olduğu günümüzde çok gerekli görünmektedir. Araştırmalara göre, son yıllarda, çocuk ve ergenler arasında saldırgan davranışlar artmıştır (Webster Stratton, 1999'dan akt. Uzbaş, 2009).

Okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı ile ilgili İstanbul genelinde lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, en az bir kez fiziksel kavgada bulunan öğrencilerin oranı erkeklerde %68,8, kızlarda %29,7'dir. Orana bakıldığında lise çağının saldırgan davranışlar açısından kritik bir dönem olduğu görülmektedir. Aynı araştırma ilk suç işleme yaşının 13-15 yaş arasında olduğunu göstermiştir. Bu da yapılacak müdahaleler için lise öğrencileri için elzem olduğunu ortaya koymaktadır (Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna (2007) göre, 2006-2007 öğretim yılında son üç ay içerisinde ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %22'sinin fiziksel, %53'ünün sözel, %26,3'ünün duygusal ve %15,8'inin cinsel şiddet ile karşılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %35,5'inin fiziksel, %48,7'sinin sözel, %27,6'sının duygusal ve %11,7'sinin cinsel şiddet uyguladığı saptanmıştır. Bu ve bunun gibi araştırmalar, birçok çocuk ve ergen saldırganlık ve şiddetten dolayı mağdur olduğunu düşündürmektedir (Uzbaş, 2009; Yavuzer, 2011).

Okullarda karşılaşılan şiddet ve zorbalık davranışlarının üstesinden gelebilmek için geliştirilebilecek çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimleri, hem bireysel davranış değişikliği hem de “toplularak bireyler aracılığıyla” sistemik ve ailevi değişim konusunda önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır (Bodine ve Crawford, 1998).

Bu eğitimler sonucunda çatışmalarla yapıcı bir şekilde mücadele etme yeterliliği okulların toplumsal görevlerini yerine getirme kapasitelerinin oluşturulmasında çok önemli bir unsurdur (Jonhson ve Johnson, 2010).

Çocuk ve ergenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü harcadıkları bir yer olan okulda, çatışma çözme davranışları tutarlı bir şekilde aktarıldığında öğrenciler tarafından içselleştirilmektedir. Bu şekilde, hem aile, hem şimdi ve hem de gelecek

adına yaygınlıkla kullanımı sağlanabilir (Yıldız, Çetin, Türnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz, 2016). Arabuluculuk yoluyla okul temelli çatışma çözümü kişiler arası ilişkileri ve aile yaşamını iyileştirme potansiyeline sahiptir.

Literatürde yapılan araştırmalar sonucu ve lise döneminde artan şiddet olaylarına binaen, mevcut çalışma okul bazında yaşanan çatışma olaylarının akran desteği ile çözümü konusunda müdahale programlarının ne kadar önemli ve değerli olduğunu göstermektedir. Programa katılan öğrencilerin, öğrendikleri davranışları içselleştirecekleri ve bunları hem kendi yaşamlarında hem de aile yaşantılarında gösterebildikleri araştırma sonuçları açısından sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Son olarak mevcut çalışmanın akran arabuluculuk eğitimi akran arabuluculuk literatürüne ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırmada; aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir. .

1. Araştırmanın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, araştırma sürecinde bağımlı değişkenler dışında başka bir etkenden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek sorularını samimi bir şekilde yanıtlamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
2. Örneklem grubuna alınmış kız meslek lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Arabulucu: Bir arabulucu, iki ya da daha fazla kişinin, genellikle bütünleyici bir anlaşma müzakere ederek çatışmalarını çözmesine yardımcı olan tarafsız bir kişidir (Jonhson ve Johnson, 2010).

Akran Arabuluculuğu: Öğrencilerin çatışmalarını barışçıl yollarla çözmelerine yardım edildiği diğer öğrencilerin önderliğinde yürütülen süreçtir (Türnüklü ve arkadaşları, 2010).

Çatışma: Çatışma iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Mourer, 1991).

Çatışma çözme: Anlaşmazlık yaşayan kişilerin, bu anlaşmazlıklarını bir sonuca kavuşturma sürecidir (Acland, 1990)

Sosyal beceri: Bir sosyal beceri, sosyal kuralların ve ilişkilerin yaratıldığı, iletildiği ve sözlü ve sözsüz yollarla değiştirildiği, başkalarıyla etkileşimi ve iletişimi kolaylaştıran herhangi bir yeterlidir (Combs ve Slaby, 1977).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Çatışma Kavramı

Çatışma, bir kişinin ya da bir grubun, karşısına çıkan bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucunda karar verme sürecinin sekteye uğraması olarak tanımlanabilir (Taştan, 2010). Robbins (1994), çatışma, kişinin kendi içindeki tercihlerde yaşayacağı şekilde içsel bir biçimde olabileceği gibi, kişinin başka kişilerle de, hatta gruplarda, grup içinde ve gruplar arasında da olabileceğini belirtmektedir.

Çatışma yaşamın içinde doğal ve hayati bir ögedir (Johnson ve Johnson, 1995; Deutsch, 1994). Çatışma doğru bir biçimde okunabildiği zaman, öğrenmek ve üretmek için fırsat yaratır. Özellikle kişilerarası çatışmalar, birçok yenilik ve yaratıcılık için kaynak olabilecek şekilde değerlendirilirse büyük fırsatlar yaratır (Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Çatışmanın gücü, daha önce düşünülmemiş, fark edilmemiş yeni yollar ve çözümler ortaya çıkabilir. Çatışma kavramı için düşünülen olumsuz anlamlarının aksine (şiddet, kavga, düşmanlık ya da savaş gibi) kendi tercihlerinin kabul edilmesini ya da öncelikli konuma geçmeyi isteme gibi gayet doğal isteklerden doğabilir. Soyalp'e (2001) göre genel olarak çatışma kavramı; süreç niteliği taşımakta, her iki taraf açısından da değerlendirilmesi gerekmekte, dezavantajlara olduğu kadar avantajlara da sahip olmakta, iki veya daha fazla seçenek arasında tercih yapmakta güçlüğü içermekte; amaç, düşünce, görüş, çıkar gibi farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olarak değerlendirilmektedir.

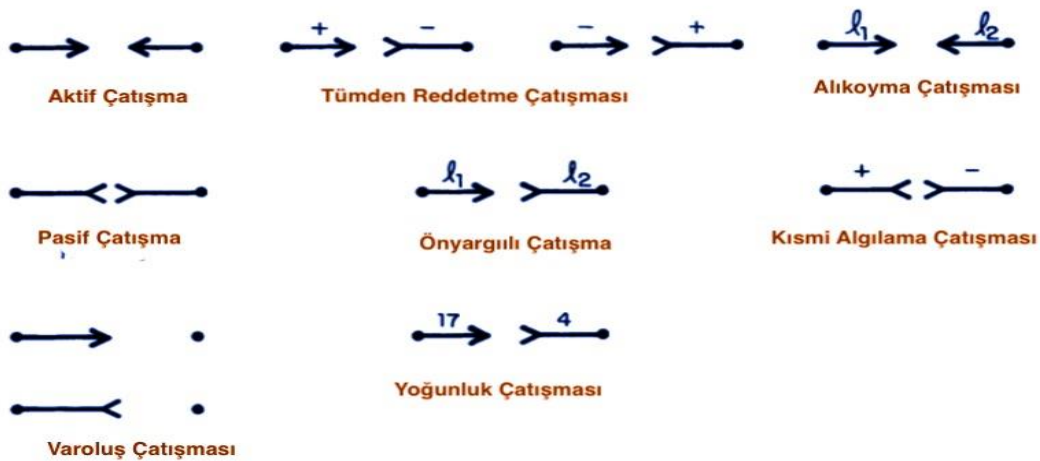
Elma (1998) birbirinden farklı disiplinlerin çatışmaya farklı anlamlar yüklediğini belirtmektedir. Psikologlar bireysel çatışma; sosyal psikologlar bireyler arası ve gruplar arası çatışma; siyasal bilimciler ve uluslararası ilişkiler uzmanları politik ve uluslararası çatışmalar; iktisat uzmanları karar ve oyun teorisi, rekabet, iş görüşmeleri ve ticari anlaşmaları çatışma olarak değerlendirmektedir (akt. Bayar, 2015).

Kişilerarası çatışma, tarafların hedeflerine ulaşmasını engelleme (davranışsal) ve anlaşmazlığın algılanması (bilişsel) ile olumsuz duygusal tepkiler (duygusal) hissetmeleri sonucu oluşan bir olgudur (Barki ve Hartwick, 2004'ten akt. Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Kişilerarası çatışma ve anlaşmazlıklar, özünde olumlu ya da olumsuz

değildir; vardır ve nötrdür. Burada odaklanılması gereken şey, kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların varlığı değil, nasıl yönetildiği ve çözüldüğüdür. Bir başka deyişle kişi sorununu çözmek için; yapıcı ya da yıkıcı olumlu ya da olumsuz yollar kullanabilir (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Çatışmalar yıkıcı bir şekilde çözülsün ya da sonlansın kızgınlık, öfke, düşmanlık ve şiddet duygularına yol açarken; yapıcı bir şekilde çözülsün problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirir, kişilik gelişimini güçlendirir. Kişinin kendini tanımasını ve dolayısıyla sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde etkiler (Gillespie ve Chick 2001'den akt. Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu, 2013).

Graf, gerçek hayatta karşılaşılan birçok problemi, mantıksal ilişki kurma yoluyla, problemi göstererek çözmeye yarayan ve daha çok matematik alanında kullanılan bir ağ yapısıdır. Harary ve Batell (1981) Şekil-1'de görüldüğü üzere, graf teoriden yararlanarak kişilerarası çatışmaları şu şekilde ele almıştır:



Şekil 1: Temel Çatışmalar (Harary ve Batell, 1981)

Aktif Çatışma: Karşı karşıya gelen kişilerin birbirlerinden hoşlanmamaları, birbirlerine kızmaları sonucunda aktif çatışma oluşur. Aktif çatışma içerisinde kişiler birbirlerini dinlemez sürekli eleştiri yöneltir ya da kavga ederler. *Pasif Çatışma:* İnsanlar, herhangi bir sebepten ötürü, birbirleriyle iletişim kurmamayı tercih ederse pasif çatışma meydana gelir. Küsme ve çekinme davranışlarını pasif çatışmada gözlemliyoruz. Birbirine küs olan kişiler, bir çatışma sonucunda konuşmayı tercih etmeyen kişilerdir. Çekinmeyi ise, bir örnekle açıklamak gerekirse, birini bir yere davet ederken reddedilme ihtimalini

düşünüp geri durma ya da karşı tarafın davet bekleyip kendi söylese ayıp olacağına inandığı için bunu söylememesi halleri iletişimsizliğe sebep olması ve davetin gerçekleşmemesi durumudur. *Varoluş Çatışması*: Bir insan karşısındakinin sözlerini yanlış anlayıp ve onun sözleriyle ilgisi olmayan bir mesaj verdiğinde varoluş çatışması meydana gelir. Bu nedenle mesajların birbirlerine ulaşması oldukça güçtür. Bir başka deyişle bireyler kendi mesajına odaklanmaktan karşı tarafın mesajını alamazlar. *Tümden Reddetme*: Bir kişi kendisine yöneltilen mesajın tamamını reddetmekte ve tamamen tersi bir görüş savunmaktadır. Tümden reddedici davranışı sergileyen bireyler konu üzerinde ayrıntılı düşünmez ve karşı tarafın görüşlerini sorgulamadan reddeder. ‘Tek ..’ ve ‘En.. ‘ ile başlayan cümlelere başlayan kişilerde tümden reddetme daha fazla olabilmektedir. Tümden reddetme, ayrıntıya inme, sorgulama, düşünme, soru sorma ile bağdaşmaz. *Önyargılı Çatışma*: Kişilerin çatışma yaşamadan önce peşin bir hükme sahiptir ve çatışma ya da tartışma sürecinde bu fikirlerini asla değiştirmemeleri durumudur. *Yoğunluk Çatışması*: İki kişinin görüşleri arasında kısmen uyuşma olması halinde yoğunluk çatışması yaşanır. Çatışmada ufak da olsa bir kesişim noktası bulunmaktadır. *Kısmi Algılama Çatışması*: Bir kişi, karşısındaki kaynaktan kendisine gönderilen mesajlardan sadece bir kısmını algılayıp diğerlerini algılamazsa meydana gelen çatışma türüdür. *Alıkoyma Çatışması*: Bir kişi karşısındaki kaynaktan gelen mesajları tam olarak anladığı halde üçüncü bir kişiye doğru olarak ilemediğinde yaşanan çatışma alıkoyma çatışmasıdır.

Kişilerarası çatışmalarda yaşanan bu çatışma durumları gündelik hayatta olduğu kadar okul ortamlarında da fazlaca yaşanan durumlardır. Özellikle ergenlik çağında bulunan lise öğrencileri için okul, kişilerarası etkileşimlerin yoğun yaşandığı yerlerdir. Öğrenciler hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile sürekli iletişimde halindedir. Sürekli iletişimde bulunmak anlaşmazlıkları beraberinde getirmektedir. Çatışma durumlarında kullanılan iletişim tarzları, bireylerin kendilerini rahat hissettiği zamanlardakinden daha farklı olabilmektedir. Goldstein’e (1999) göre, çatışma ortamında bulunan bireyin iletişim tarzı beş şekildedir: yüzleşme, genel/özel davranış, yaklaşma/kaçınma, kendini açma ve duygusal ifade şeklinde olduğunu aktarmaktadır. Kısaca açıklamak gerekirse;

Yüzleşme: Çatışmanın ve anlaşmazlığın ortadan kaldırılmasına yönelik atılan ilk adım tarafların birbiriyle yüzleşmesidir (Bond, Wan, Leung ve Giacalone. 1985) Etkili ve

olumlu çatışma çözümü için önemli bir etkiye sahip olan yüzleşme, bireylerin anlaşmazlık sürecinde karşısındaki ile yüzleşebilme derecesini göstermektedir.

Genel/Özel Davranış: Bazı kişiler, çatışma esnasında yanlarında üçüncü kişilerin bulunmasından rahatsız olup davranışlarını kısıtlamaktadır. Bazıları ise başkalarına aldırış etmeden çatışma ortamlarında rahat davranırlar. Genel davranış, başkaları olsun olmasın çatışma durumlarında kişilerin rahat olduklarını ifade eder; özel davranış ise, kendilerini kısıtladıklarını ya da yalnızca belirli ortamlarda sergileyebildiklerini gösterir (Gudykunst ve Ting-Toomey, 1988).

Yaklaşma/Kaçınma: Bu yaklaşım, kişilerin genel anlamda çatışmayı nasıl algıladıklarıyla ilgilidir. Bazı kişiler çatışmayı yapıcı, olumlu ve hoşgörülü bir biçimde karşılar; bazıları ise yıkıcı ve olumsuz algıladığı için çatışmadan kaçma yolunu seçer.

Kendini Açma: Çatışma çözümlerinde, tarafların amaç ve ihtiyaçlarını ortaya koymasını ve kişilerin kendilerini açma düzeylerini gösterir. Bunun yanında çatışmaların yapıcı ve olumlu olarak çözülmesi, çatışmada bulunan tarafların rollerini, geçmişlerini, gelecekle ilgili arzu ve isteklerini ifade etmeleri ile mümkün olmaktadır (Barsky, Este ve Collins, 1996).

Duygusal İfade: Kişilerin çatışma çözümlerinde duygularını doğru bir biçimde ifade edebilmelerinin, çatışmayı yönetebilme ve çözebilme konusunda yardımcı olacağını belirtir (Bodtker ve Jameson, 2001).

Bundan hareketle çatışma çözümlerinde öğrenciler, çatışmaları çözerken iki endişeyi göz önünde bulundurmaları öğretilir: (a) ulaşmaya çalıştığı hedeflerin önemi ve (b) diğer kişiyle olan ilişkinin önemi. Bu iki kaygı mevcut olduğunda, bir çatışmayı yönetmek için kullanılacak beş strateji vardır: Çekilme, zorlama, yumuşatma, uzlaşma ve problem çözümleridir (Johnson ve Johnson, 2010). Bu çatışma çözümlerinin her biri bir hayvanla simgelenmektedir.

Kaplumbağa stratejisi: Bu stratejiyi izleyenler, çatışmalı durum ve kişilerden uzak durmayı tercih eder. Çaresizlik hisleri onları mücadele etmekten alıkoyar ve hatta bunun gereksiz olduğunu düşünürler. Kaplumbağalar için ilişki ve amaç önemli değildir.

Oyuncak ayı stratejisi: Bu strateji, ilişkileri sürdürebilme amaçlardan önemli olduğu için taraflar çatışma esnasında, ilişkilerini korumak ve bozmamak adına kendi amaçlarından feragat ederek çatışmayı sonlandırmaya çalışır.

Tilki stratejisi: Bu stratejiyi benimseyenler, her iki taraf içinde uzlaşmacı yön bulmaya çalışır. Amaçlarından vazgeçebilir ve karşıdakini ikna etmeye çalışır.

Köpek balığı stratejisi: Bu stratejiyi kullananlar, taraflar için, kendi amaçlarına ilişkilerinden önemli görür. Başkalarının ihtiyaçlarını umursamaz, onların sevip sevmediklerini önemsemezler. Amaçlarına ulaşma adına güç kullanmayı tercih ederler, karşısındakini zorlar, ezer ve kazanan taraf olmaya çalışırlar.

Baykuş stratejisi: Yüzleşmeyi en çok kullananlar baykuş stratejisine sahip olanlardır. Bu kişiler için amaçları ve ilişkileri çok önemlidir. Her iki tarafın kazanacağı bir yol bulmaya çalışır.

Uzun vadede, yüksek kaliteli bir ilişkiyi sürdüren devam eden ilişkiler genellikle herhangi bir konuda birisinin hedeflerine ulaşmasından daha önemli görülen stratejilerdir (Uysal, 2006).

Günümüzde çok yaygın olarak kullanılan bir başka çatışma çözme modellerinden birisi de Rahim'in (2002) modelidir. Bu model kişinin kendine ve başkalarına yönelik ilgisi olmak üzere iki boyutludur. Bu iki boyut birlikte düşünüldüğünde beş tür çatışma çözme modeli vardır (akt. Oktay, 2016):

Bütünleştirme (problem çözme): Bireyin çatışma çözme sürecinde hem kendinin, hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı çatışma yönetim tarzıdır. Her iki tarafın için de mutabakatın sağlandığı etkili bir çözüme ulaşıldığı bir çatışma çözme tarzıdır.

Uyma (ödün verme): Bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesi düşer ve karşı tarafına yüksek olur. Bir tarafın sürekli taviz verdiği ya da kendinden feragat ettiği bir çatışma çözme biçimidir.

Kaçınma: Bireylerin hem kendi hem de karşıdaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına önem verme dereceleri düşüktür. Bu durumda taraflar, geri çekilmek, kazanmama ve sorumluluğu üzerinden atma gibi davranışlar sergilemektedir. Bu çatışma çözme

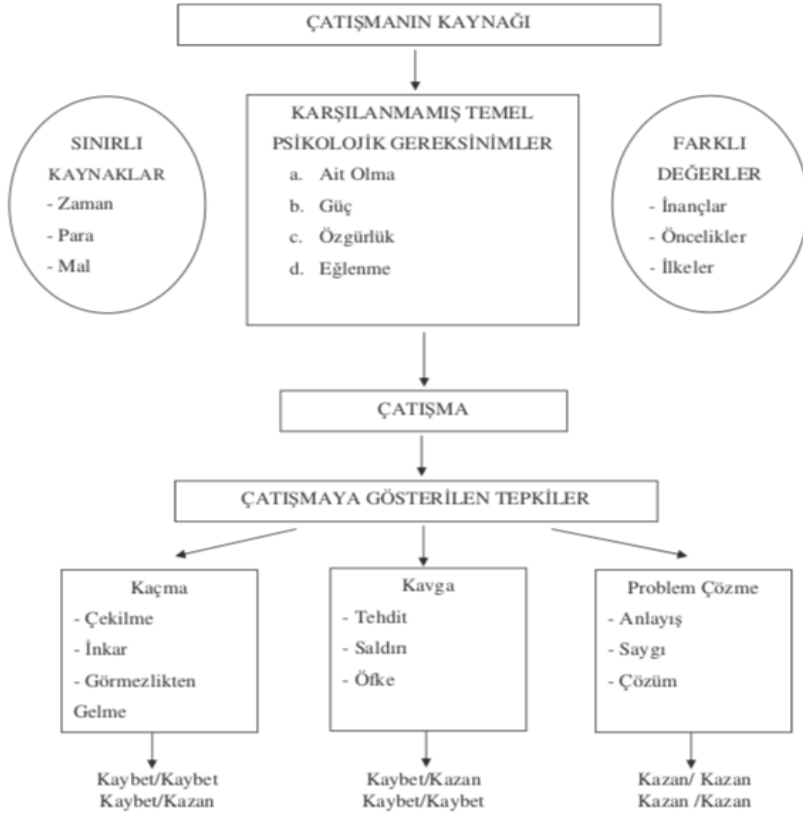
yönetimi her iki taraf için de “kaybet-kaybet” durumunu ortaya çıkarmakta, her iki tarafında zarar görmesine yol açmaktadır.

Hükmetme: Bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesinin yüksek, karşı tarafınkilere düşük olduğu çatışma çözme yöntemidir. Bu çatışmada “kazan-kaybet” durumu ortaya çıkar ve çatışma sonucunda taraflardan yalnızca biri kazanır.

Uzlaşma: Çatışma yaşayan iki taraf eğer uzlaşmayı tercih etmişlerse, her iki taraf da birbirlerinin ve kendilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmakta ancak bazılarında da feragat etmektedir. Herhangi bir kaybeden ve kazanın olmadığı durumdur.

2.1.1. Çatışma Kaynakları

Kişilerarası çatışma, ihtiyaç ve çıkarlardan dolayı, kişi ve çatışma ile ilgili geçmişten, çatışmanın içinde yaşandığı durumdan, kişisel değerlerden, iletişim süreçlerinden, engellenmelerden, uyumsuzluk ve gerginliklerden, kaygı duygularından, düşmanca duygulardan veya olumsuz dışavurumlardan ortaya çıkabilen birçok nedenden kaynaklanabilmektedir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Çatışmanın kaynaklarına dair farklı görüşler öne sürülmüştür. Örneğin; Öner (2000) çatışmanın nedenini üç tema altında toplamıştır: Sınırlı kaynaklar, karşılanmamış temel psikolojik gereksinimler ve farklı değerler.



Şekil 2: Çatışma Şeması (Uysal, 2006)

Uysal (2006) bu nedenleri şu şekilde özetlemiştir:

1. Karşılansayan Temel Psikolojik Gereksinimler: İnsanları motive eden ihtiyaçlarıdır. William Glasser'e göre insanların güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme olmak üzere dört temel psikolojik gereksinimleri vardır. Çatışmalar, örneğin, bir ilişkide iki kişinin nasıl ait olunacağı konusunda farklı fikirlere sahip olması veya birinin ilişki kurmayı, diğerinin de bir özgürlük duygusunu sürdürmekle ilgilenmesi nedeniyle ortaya çıkabilir. Çatışma ortaya çıktığında, bireylerin esas olarak iki seçeneği vardır: Çatışmaya devam etmek veya problem çözmeye. Çatışma çözümünde problem çözmeye stratejileri ihtiyaçları karşılar ve bu ihtiyaçların karşılanması için fırsatlar yaratır. Bireyler çatışmaya devam etmeyi seçtiğinde, hiç kimsenin temel ihtiyaçları karşılanamaz. Temel psikolojik ihtiyaçlar hemen hemen tüm çatışmaların temelinde yer almaktadır. Neredeyse çatışmaların tamamı, çatışmanın sürmesine neden olan anlaşmazlığın konusu ile ilgili anlaşmaya varılsa bile, eğer temel ihtiyaçlar tatmin edilmediyse, tarafların temel ihtiyaçlarının karşılanması girişimine yol açar (Crawford ve Bodine, 1996). Bir başka deyişle

çatışma sonlansa bile temel ihtiyaçlar karşılanmadığında kişilerarası çatışmalar devam edebilmektedir.

2. Sınırlı Kaynakların Paylaşımı: Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman ya da bunların hepsi birden olabilir. Sınırlı kaynakların paylaşılması, karşılanmayan gereksinimler ile ilgili çatışmaların merkezindedir.

3. Farklı Değerlere Sahip Olma: Her insan inançları, öncelikleri ve ilkeleri konusunda farklı değerlere sahiptir. Farklı değerler farklı istekleri, farklı istekler de çatışmaları ortaya çıkarabilir. Değerlerin yarattığı çatışmaların çözümleri oldukça güçtür. Burada farklılıklara saygı ve kabul anlayışının gelişmesi, çatışmaların çözümünü kolaylaştırabilir.

Deutsch'a (1973) göre ise beş çatışma kaynağı vardır: bir ilişki içindeki kaynaklar, tercihler ve sıkıntı, değerler, inançlar ve güçler. Bu tür çatışmalar bireyler, aileler, gruplar, topluluklar, toplumlar, dinler ve milletler arasında ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın kaynağını anlamak, onu çözmeye hatta bazen ondan uzak durma da ilk adım olmaktadır (akt. Johnson, 2010).

Kaynaklar. Kaynaklar sınırlı olduğunda veya sınırlı olarak algılandığında ve iki veya daha fazla kişi veya grup arasında çatışma ortaya çıkabilir. Örneğin, uluslararası, bir ülke toprak, petrol, ekonomik güç, yiyecek, iş, su veya doğal kaynaklara erişim gibi kaynakları biriktirdiğinde ya da kontrol ettiğinde çatışmalar oluşur. İşbirliği bu tür çatışmalardan kaçınmanın en etkili yoludur. Aynı şekilde, sadece başkalarının pahasına ekonomik olarak dünya pazarında rekabet etmek için çaba gösteren ülkeler, kazananlar ve kaybedenler yaratır ve böylece çatışmayı güvence altına alır. Çatışma zaman ve kaynaklar açısından çok pahalı olabilir.

Tercihler ve zorluklar. Çatışma, bir grubun etkinlikleri veya zevkleri bir başkasının tercihlerini zorladığında ya da bir başkasının hedefi için bir sıkıntı haline geldiğinde ortaya çıkabilir. Örneğin, dünya toplumunda, bu tür bir çatışma, bir ülkenin kurumsal veya ekonomik çıkarları başka bir ülkenin dini veya kültürel çıkarlarını etkilediğinde yaratılır. Bu tür çatışmalar, bir kişi veya grubun yaptığı başka bir kişinin veya grubun ne yapmaya çalıştığıyla karşılaştığı zaman da ortaya çıkar. Örneğin, bir öğrenci sınava çalışırken, komşudan yüksek sesle müzik gelmesi. Bu tür çatışmalar için stratejiler, her bir tarafın diğerinin haklarına ve onuruna saygı duymasına yardımcı olmakla başlar. Çözüm genellikle rahatsız edici davranışı veya bir tür ayrımcılığı durdurmayı içerir.

Değerler. Değer, bir kişinin önemli olduğunu düşündüğü özellik, kalite, varlık, uygulama veya deneyimdir. Çatışma, genellikle insanların değerleri diğerlerinin değerleriyle farklı olduğunda ortaya çıkar. Ancak, sadece farklı değerlere sahip olmak çatışma yaratmaz. Bunun yerine, çelişki, birinin değerleri diğerine zorlandığında veya başkalarının değerleri küçültüldüğünde veya değer kaybettiğinde ortaya çıkar. Örneğin, bir grup günlük sessiz meditasyon uygulamasına değer verebilir. Bu grup, herkesin bu uygulamayı benimsemesi gerektiğinde ısrar ederse ya da bu uygulamaya katılmamış ya da değer vermeyenleri küçümserse çatışma yaratabilir.

İnançlar ve inanç sistemleri. İnsanların verilerle ya da algılarla ilgili olarak doğru olduğuna inandıklarında bir fark olduğunda çatışma ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, çatışmaya neden olan inanç veya inanç sistemlerindeki fark değildir; aksine, bir kişi veya grubun kendilerinin doğru olduğunu ve başkalarının da bunları benimsemesi veya benzer bir dünya görüşüne uyması gerektiği konusunda ısrar etmesi gerekir.

Bir ilişki içindeki kuvvetler. Son çatışma türü, bir ilişki içinde zıt görüşler veya arzular olduğunda yaratılır. Buradaki ilişki, bir birim olarak birlikte var olan iki veya daha fazla insan olarak tanımlanabilir. İki kişiyle veya grup, aile veya toplumla kişilerarası bir ilişki olabilir. Çatışma, gruplar veya insanlar farklı yollardan gitmek istediklerinde veya birbirleriyle çelişen hedeflere sahip olduklarında ortaya çıkar.

2.1.2.Okul ve Çatışma

Yüzlerce-binlerce öğrencinin günün belirli bir bölümünü aynı zaman ve mekânda geçirdiği okul ortamında, çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşanması doğal ve kaçınılmazdır. Türnüklü'ye (2006) göre okullar, farklı nitelikteki kültürel özgeçmişleri olan, farklı biyolojik, zihinsel ve duygusal gelişmişlik düzeylerinde bulunan, farklı düzeylerde algılama, kavrama ve anlama becerileri ile farklı değer, gereksinim, inanç, tutum, seçim ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin aynı mekânı ve zamanı paylaştıkları yerlerdir. Bu kadar farklı özelliğe sahip bireylerin farklı istemlerinin ve gereksinimlerinin aynı anda ve aynı ortamda her zaman aynı ölçüde tatmin edilmesi oldukça güç olduğundan “kişilerarası çatışmalar ve anlaşmazlıklar” okul ve sınıf ortamının doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır.

Okulda yaşanan anlaşmazlıklar, nadiren müzakere (kazan-kazan) ederek, yapıcı ve barışçıl olarak giderilmektedir. Öğrenciler genellikle çatışmalarını, önce münazara

(kazan-kaybet), sonra münakaşa (kaybet- kaybet), çatışma sürerse küsmeye ya da fiziksel şiddete başvurarak çözmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, şiddet davranışları genelde yıkıcı ve saldırgan bir anlaşmazlık yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, okulda yaşanan çatışmalar istenmeyen olumsuz davranışlar olarak görülüp önlenmeye, azaltılmaya ve cezalandırılmaya çalışılmaktadır (Yıldız, Çetin, Türnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz, 2016).

Johnson ve Johnson'a (1994) göre çatışma değil, çatışmaya verilen tepki ve onu yönetme biçimi önemlidir. Okulda öğrencilerin çatışma ve anlaşmazlıklarının dışsal olarak (yani öğretmen ve okul idaresi tarafından baskı ile) mı, yoksa öğrencilerde özdenetim kazandırma ve problem çözme becerisi artırma yolu ile mi çözüldüğü, okulun çatışma çözme karakterini belirlemektedir. Okul, öğrencilere toplumsal, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişiminin odak noktası sayılan iç denetim becerisi kazandırma konusunda öğrencilerin hayatı için başat rol oynamaktadır.

Dışsal olarak kontrol edilen öğrencilerin çatışmaları, çoğunlukla bir öğretmen, idareci ya da veli tarafından kontrol edilir, yargılanır ve cezalandırılır. Bu şekilde bir çatışma çözme yönetimi öğrenciyi pasifize eder; öğrenci özdenetim, içsel kontrol gibi davranışları kazanamaz. Bu yaklaşımın tam tersine, çatışma çözme yönetimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Buna göre öğrenciler davranışlarının sorumluluklarını üstlenme ve problemi çözme gibi beceriler kazanırlar. Bu şekilde özdenetim ve özdisiplin öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Öğrencileri, kişilerarası çatışmalarla, kültürel farklılıklarla ve kültürün kendisinden kaynaklı olan şiddet ile yapıcı bir şekilde başa çıkaran stratejiler, günlük deneyimlere dayandırılmalıdır. Burada yaşanan temel zorluk, gençleri beceri öğrenmeye teşvik etmek ve çatışmaları yapılandırıcı bir şekilde yönetmelerini ve çözmelerini sağlamaktır. Gençler okulda veya diğer gençlere hizmet veren ortamlarda müzakere, arabuluculuk veya fikir birliği kararlarında başarı yaşadıklarında, bu çatışma çözme süreçlerini yaşamlarının başka alanlarında kullanma olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Crawford ve Bodine, 1996).

Okullar şiddet davranışları içeren bir toplumu değiştiremez; ancak şunları öğretme gücüne sahiptir (Jones, 2004):

- Şiddete alternatifler üretmeyi,

- Öğrencilere sosyal ortamlarda sorumlu davranmayı,
- Öğrencilere davranışlarının sonuçlarını anlamalarını ve kabul etmelerini,
- Çatışma çözme eğitimi, gençlere, kişilerarası ve insanlarla karşı karşıya kaldıklarında, kendi kendilerini yıkıcı, şiddet içeren davranışlar için alternatif üretecek gerekli bilgi, yetenek ve süreçleri,
- Gruplar arası çatışmaları azaltmayı.

Bu gibi davranışları öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen çatışma çözme programlarından genel olarak beklenti, gençlerin şiddete yol açan şeyleri bulmak ve onları çözmek için yapıcı yöntemler öğrendiğinde, bu çatışmanın görülme sıklığının ve yoğunluğunun azalmasıdır. Öğrencilerin bu becerilerinin yetişkinlik yaşamlarına yansımaları da programların ve okulun başarılı olduğunu gösteren etmenlerdendir.

Farklı yaş düzeyinde öğrencilerin bir arada bulunduğu okul ortamında çatışma çok daha fazla yaşanır. Bunun nedeni her yaşın farklı istek, ilgi ve ihtiyaçları olmasıdır. Farklı yaş düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunduğu kalabalık okullarda daha fazla çatışmanın yaşandığı ve bu çatışmaların çözüme ulaşmadığı gözlenmektedir (Thompson, 1996). Çatışmaya, kaçma, çatışma yokmuş gibi davranma, saldırma, kavga etme ve küsme gibi genelde çatışma çözümünü ketleyici tepkiler verildiğinde, taraflar arasında arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, düş kırıklığı, düşmanlık gibi duyguları artırabilir. Bu da çatışma çözüm yönteminin yapıcı olmamasından kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 2005).

Deutsch'a göre (1973) okulda yaşanan çatışmalar, kaynaklardaki kontrol (okul malzemeleri), tercih, değer ve inanç farklılıkları ve ilişkilerdeki (kimin daha baskın olduğu ve arkadaşlık isteğinin niteliği) hedefler ile ilgilidir (akt. Türnüklü, 2007).

Buna ek olarak Johnson ve Johnson (1994) tarafından yapılan sınıflandırma biraz daha ayrıntı içermektedir. Okulda yaşanan çatışmalar; fiziksel şiddet/kavga; aşağılama/hakaret/ dedikodu; bahçede oynarken karşılaşılan çatışmalar; sıraya girme çatışmaları; kaynaklara ulaşma/ sahip olma çatışmaları; değer/ inanç çatışmaları ve akademik çalışmalarla ilgili çatışmalardır (Türnüklü, 2007). Okullarda yaşanan bu çatışmaların nedenleri değerlendirilirken, öğrencilerin içinde buldukları yaş dönemlerine özgü yaşadıkları değişimler ve bu değişimlere uyum sağlama konusunda yaşanan zorluklarla birlikte ele alınmalıdır. Çünkü örneğin ilkökulda ve ortaokulda yaşanan sıkıntılar daha çok fiziksel nitelikte olabilirken, yaşın da artmasıyla lisede sözel ve ilişkisel çatışmalar

yaşanması normaldir. Her yaş döneminin çatışma çözme müdahaleleri farklıdır. Özellikle ergenlik için durum daha farklı olmaktadır. Bireyin hem kendi içinde hem de çevresiyle çatışmalarının arttığı ergenlik döneminde, benmerkezci düşüncenin hâkim olduğu ergen, gerek akranlarıyla gerekse yetişkinlerle sıklıkla çatışma yaşamaktadır (Taştan, 2006). Ergenler, gelişimsel olarak bakıldığında, çocuklukta şiddet davranışlarını bırakmakta ve yerine daha katı ve planlanmış çatışmalı davranışlar sergilemeye başlamaktadır.

2.2.Çatışma Çözme

Çatışma çözme, bir uzlaşma süreci olarak görülmektedir. Çatışma çözme bireylerin çatışma, anlaşmazlık ya da tartışmalarını barışçı ve işbirliğine dayalı stratejileri kullanarak ele alınmasını sağlamaktadır (Peterson ve Skiba, 2001'den akt. Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu, 2017).

Çatışma çözme becerisi yapıcı ilişkiler kurmak için gerekli kritik yaşam becerilerini sağlar (Jones, 2004). Okulda öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen/okul yöneticisi arasında yaşanan çatışmalar onların ilişkilerinde nasıl bir değişime ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarır ve çatışma esnasında işlevi olmayan yararsız davranışlar belirlenir (Johnson ve Johnson, 1994).

2.2.1. Çatışma Çözme ve Arabuluculuk

Her ne kadar çatışma çözümü literatürü arabuluculuğu yeni bir fikir olarak tanımlasa da, arabuluculuk rolü yıllarca çeşitli biçimlerde ortaya çıkmıştır. Arabuluculuk, insanların başkalarına problemlerle başa çıkmalarında yardımcı olduğu doğal bir yoldur. Arkadaşlar, komşular, yaşlılar, ebeveynler ve diğer aile üyeleri sık sık arabulucu rolü üstlenirler. Kurumsal bir alternatif olarak arabuluculuk nispeten yenidir. İlk mahkemeye dayalı aile arabuluculuk hizmeti, 1961'de Los Angeles Country Uzlaştırma Mahkemesinde Kuzey Amerika'da başlamıştır (Barsky, 2000).

Arabuluculuk kullanımının son yirmi yılda tüm dünyada artış göstermesi, arabuluculuğun etkinliği konusunda çok sayıda araştırma yapılmasına yol açmıştır. Arabuluculuk konusundaki araştırmaların çoğu, çatışma çözmedeki memnuniyeti, bir uzlaşma anlaşmasında problem çözme ve yeni yollar üretme kabiliyetini ve tarafların anlaşmaya varma oranlarını değerlendirmeye çalışmıştır. Sonuçlar genellikle arabuluculuğun çatışma çözme için uygun olduğu yönündedir (Kressel, 2000).

Arabuluculuk girişiminde bulunan tartışmalı grupların yüzde 70–90'ı, süreçten memnun olduklarını, bunu bir arkadaşına tavsiye edeceklerini ve benzer koşullarda başkalarının da erişmelerini istediklerini söylemektedir. Arabuluculukta bir anlaşmaya varamamış olanlar için bile, memnuniyet oranı tipik olarak yüzde 75'in üzerindedir (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Bodine ve Crawford'a (1998) göre, okullarda çatışma çözme eğitimine ilişkin dört temel yaklaşım vardır: süreç müfredatı yaklaşımı, arabuluculuk programı yaklaşımı, barışçıl sınıf yaklaşımı ve barışçıl okul yaklaşımı. Bunlar aşağıda şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretim programı yaklaşımı. Bu yaklaşım, zaman sınırlı bir programla çatışma çözme ilkelerini ve arabuluculuğunu öğretir. Genellikle zaman sınırlı kurslarda, bir sömestr boyunca veya bir dizi çalıştayda arabuluculuk öğretilir. Öğretim programı yaklaşımı öğrencilerin okuldaki, evdeki ve toplumdaki çatışmalarını daha iyi anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu yöntemle öğrenmenin çoğu, simülasyonlar, rol oynamalar ve grup tartışmaları gibi yapılandırılmış etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilir. Bu yapılandırılmış faaliyetlere gömülü olan işleme ve tartışma, öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Öğretim programının bölümleri mevcut müfredata entegre edilebilir veya müfredat öğrencilere toplam müfredat teklifinde ayrı bir varlık olarak kabul edilebilir (Cheng-Man Lau, 2001).

Arabuluculuk programı yaklaşımı. Akran arabuluculuk programları, okullarda en yaygın kullanılan çatışma çözümü programlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Akran arabuluculuk programları, eğitimciyi, öğrenciler arasında çatışmaların çözülmesi için zorlayıcı yaptırımlar uygulayıcı rolünden çıkarmaktadır. Cohen'e (1995) göre, gençler arabulucu olabilirler çünkü akranlarını anlarlar, süreci yaşlarına uygun kılarlar, akranlarını güçlendirirler ve çözüm sürecini normalleştirirler. Akran arabulucular, anlaşmazlıkları, akranlarının bakış açısı, dili ve tutumlarıyla çerçeveyerek süreci uygun hale getirebilir. Öğrenciler akranlarıyla yetişkinlerin yapamayacağı şekilde bağlantı kurabilmektedir. Öğrenciler, akran arabuluculuğunu, düşüncelerini veya duygularını değerlendiren otoriter bir figür korkusu olmadan sorunları konuşmanın bir yolu olarak algılar (Bodine ve Crawford, 1998). Öğrenciler anlaşmazlıklara kendi çözümleriyle geldiklerinde, yaşamlarının kontrolünü ellerinde

tutabilirler ve bu nedenle problemlerini ele almak için yarattıkları anlaşmaya bağlı kalabilirler.

Akran arabuluculuk eğitimi tasarımda esnektir ve okul programının gereksinimlerini, kaynaklarını ve öğrencilerin gelişim düzeyini karşılayabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Lise öğrencileri için bir hafta veya hafta sonu boyunca tam gün oturumlarda eğitim verilebilir.

Bir arabulucu, iki ya da daha fazla kişinin, genellikle bütüncü bir anlaşma müzakere ederek çatışmalarını çözmesine yardımcı olan tarafsız bir kişidir. Johnson ve Johnson' a (2005) göre arabuluculuk dört adımdan oluşur:

1. Düşmanlıkların sona ermesi: Düşmanca karşılaşmalardan kurtulmak ve öğrencileri sakinleştirmek gerekir.

2. Muhaliflerin arabuluculuk sürecine bağlı olmalarını sağlamak: Mutabakat için gelenlerin arabuluculuk sürecine bağlı olmalarını ve iyi niyetle pazarlık etmeye hazır olmalarını sağlamak için arabulucu, arabuluculuk sürecini tanıtır ve temel kuralları belirler. Arabulucu önce kendini tanıtır. Arabulucu, öğrencilere sorunu çözmek isteyip istemediklerini sorar ve her ikisi de "evet" cevabını vermeden devam etmez. Ardından arabulucu arabuluculuğun gönüllü olduğunu, tarafsız olacağını, her insanın çatışmaya ilişkin görüşünü kesintisiz olarak belirtme şansına sahip olacağını ve herkesin sorunu çözmeyi kabul etme kurallarına uyması gerektiğini, isim arama yapmamaları gerektiğini açıklar.

3. Tarafların birbirleriyle başarılı bir şekilde müzakere etmelerine yardımcı olmak: Taraflar müzakere dizisi boyunca, (a) ne istediklerini ve nasıl hissettiğini belirten her iki kişi tarafından ortaklaşa tanım yapmak, (b) sebepler konusunda fikir alışverişinde bulunmak, (c) bakış açılarını tersine çevirmek; her biri, diğerinin durumunu ve duygularını diğerine sunabilir, (d) karşılıklı yarar için en az üç alternatif yol bulmak ve (e) akıllıca bir anlaşmaya varmak ve el sıkışmaktır.

4. Anlaşmanın resmileştirilmesi: Anlaşma bir sözleşme ile güçlendirilir. Muhalifler nihai kararlarına uymayı kabul etmelidir. Arabulucu "sözleşmenin sahibi"dir.

Barişçıl sınıf yaklaşımı. Barişçıl sınıf yaklaşımı, işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanmanın yanı sıra, müfredata ve sınıf yönetimine entegre edilmiş bütünsel bir çatışma çözme eğitim programıdır. Bariş gücü olan sınıf genellikle öğretmen tarafından

harekete geçirilir. Müfredat entegrasyonu, çatışmayı çözmek için gereken becerileri öğretmeyi ve çatışmayı çözmeye ilkelerini temel konu alanlarına dahil etmeyi içerir. Müfredatı bütünleştiren öğretmenler çatışma çözme çözümünü destekleyen ortamlar yaratarak barışçıl sınıflar oluştururlar. Öğretmenler çatışma çözme stratejilerini günlük ders planlarına ve günlük sınıf yönetimine entegre ederler. Barışçıl sınıflar, gençleri çatışma durumlarındaki seçenekleri tanımaya ve şiddet içermeyen seçenekleri seçmeye, katılan kişilerin ihtiyaçlarını karşılamaya ve ilişkileri geliştirmeye teşvik eden öğrenme faaliyetlerine ve öğretilenlere katkıda bulunmaktadır (Hunter, 2008).

Barışçıl okul yaklaşımı. Barışçıl okul yaklaşımı, çatışma çözümüne okul yönetimini de dahil eder. Çatışma çözme ile ilgili kavramlar ve beceriler okulun her üyesi tarafından öğrenilir. Barışçıl okul programları aşağıdakileri içeren kapsamlı programlardır: işbirlikli öğrenme ortamları, çatışma çözme becerilerinin doğrudan öğretilmesi ve uygulanması, zorlayıcı olmayan okul yönetim sistemleri ve çatışma çözme kavramlarının öğretim planına entegrasyonu (Caulfield, 2000). Barışçıl okul iklimleri genellikle dürüstlüğü, ilgiyi, işbirliğini ve çeşitliliğin takdirini yansıtır. Barışçıl bir okulda barış gücü, kişilerarası ve gruplararası problemleri, öğrencileri, yöneticileri ve velileri ilgilendiren sorunları ele almak için çatışma çözme temel becerilerinin ve süreçlerinin uygulanmasını içermektedir (Farrell, Meyer ve White, 2001).

Barışçıl okullarda sınıf, öğrencilerin çatışmaları yaratıcı bir şekilde çözmek için gereken becerileri öğrendikleri yerdir. Sınıf aynı zamanda çatışmaların çoğunun ele alındığı yerdir. Barışçıl okul programları, çatışmanın çözümünü, okulun öğrenciler arasında, öğrenciler ve öğretmenler arasında, öğretmenler ve idareciler arasında ve ebeveynler ve okul personeli arasında iş yapma biçimini içerir (Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Evans ve Ewbank, 2001).

Carruthers ve Carruthers'a (1996) göre, çatışma çözme programlarında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli şeylerden biri çatışmaların kaçınılmaz, sağlıklı ve potansiyel olarak değerli olduğunu kabul etmeleridir. Çatışmaları bastırmak yerine, tüm öğrencilerin, yöneticilerin ve personelin çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeye konusunda yetenekli olduğu göz önüne alındığında, çatışmalarla yüzleşilmeli ve hatta teşvik edilmelidir. Okuldaki tüm çatışmaları bastırma ve kaçınma yoluyla ortadan kaldırmaya çalışmak yanlış bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul topluluğunun tüm üyeleri, yapıcı kararların çatışmalarına nasıl pazarlık edileceğini bilmelidir. İki tür müzakere vardır: bölüştüren, başka bir deyişle “kazan-kaybet” (bir kişinin yalnızca bir taviz vermeyi kabul etmesi durumunda fayda sağladığı durumlarda) ve bütünleştirici, başka bir deyişle problem çözme (tartışmacıların herkesin katıldığı bir anlaşmayı oluşturmak için birlikte çalıştığında). Devam eden ilişkilerde, problem çözme yaklaşımı yapıcıdır. Problem çözme müzakerelerinin kullanılmasındaki adımlar şu şekildedir (Johnson ve Johnson, 2010):

1. Ne istediğinizi açıklamak. Bu, iyi iletişim becerilerinin kullanılmasını ve çatışmanın küçük ve özel bir karşılıklı problem olarak tanımlanmasını içerir.

2. Nasıl hissettiğinizi açıklamak. Karşı taraf ne hissettiğini anlamalı ve açık ve net bir şekilde iletmelidir.

3. İstek ve duygularınızın nedenlerini açıklamak. Bu, işbirlikçi niyetleri ifade etmeyi, dikkatle dinlemeyi, çıkarları pozisyonlardan ayırmayı ve iki çıkar grubunu birleştirmeye çalışmadan önce farklılaşmayı içerir.

4. Diğerkinin bakış açısını almak ve diğerk kişinin ne istediği, diğerk kişinin nasıl hissettiği ve her ikisinin altında yatan nedenler hakkındaki anlayışınızı özetlemek. Bu, karşı çıkan tartışmacının bakış açısını anlamayı ve sorunu aynı anda her iki açıdan da görebilmeyi içerir.

5. Müşterek faydaları maksimize eden çatışmayı çözmek için üç isteğe bağlı plan sunmak. Bu, sorunu çözmek için yaratıcı seçenekleri icat etmeyi içerir.

6. Birini seçmek ve anlaşmayı el sıkışması ile resmileştirmek. Akıllıca bir anlaşma tüm ihtilaflara karşı adil ve ilkelere dayanmaktadır. Ortak yararları maksimuma çıkarır ve tartışmacıların işbirliği içinde birlikte çalışma ve gelecekte yapıcı çatışmaları çözmeye yeteneklerini güçlendirir. Her itirazcının gelecekte nasıl davranması gerektiğini ve işe yaramazsa anlaşmanın nasıl gözden geçirileceğini ve müzakere edileceğini belirler.

Sorun çözme müzakere prosedürü öğrenildikten sonra, okul topluluğunun tüm üyelerinin çıkar çatışmalarına nasıl arabuluculuk yapmaları gerektiğini öğrenmeleri gerekmektedir.

Jones’a (2004) göre literatürde yer alan çatışma çözme programlarının dört büyük hedefe sahip olduğu görülmektedir:

1) Sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak:

1990'lı yıllarda Amerika'da Ulusal Eğitim Hedeflerinden biri, "Amerika'daki tüm okullar uyuşturucudan, şiddetten ve ateşli silahların ve alkolün yetkisiz varlığından kurtulacak ve öğrenmeye elverişli disiplinli bir ortam sunmak" olarak belirlenmişti. Bu hedefe binaen, ABD Eğitim Departmanı, Güvenli ve Uyuşturucusuz Okullar birimini kurmuştur. Kuruluşundan bu yana, bu birim okullarda güvenli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla girişimlerde bulunur, uygulamalar geliştirir ve izleme çalışmaları yapar. Bu girişimler arasında çatışma çözme eğitim programları bulunmaktadır. Çatışmaları azaltmayı vurgulayan programlar, şu çıktıları hedeflemektedir:

- Şiddet olaylarını azaltmak
- Öğrenci grupları arasında, özellikle ırk ve etnik farklılıklara dayalı gruplar arası çatışmaların azaltmak
- Güvensiz öğrenme ortamlarına bağlı olarak artan kayıt dondurma, devamsızlık ve okulu terk etme oranlarını azaltmak

2) Yapıcı bir öğrenme ortamı yaratmak:

Öğretmenler ve idareciler, öğrenmenin, öğrenciler için yapıcı bir öğrenme ortamı olmadan (olumlu iklim, etkili bir sınıf yönetimi ve çocukların fikir ve duygularını paylaşmak için kendilerini güvende hissettiği saygılı ve özenli bir ortam) eğitim yapamayacağını farkındadır. Bu hedefe sahip programlar şu çıktıları beklemektedir:

- Okul iklimini geliştirmek,
- Sınıf iklimi geliştirmek
- Saygılı ve destekleyici ortam sağlamak,
- Sınıf yönetimini geliştirmek
- Öğretmenlerin sınıfta disiplin sorunları için harcadıkları zamanı azaltmak.
- Öğrenci merkezli disiplini artırmak.

3) Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sürdürmek

Tüm bunların temelinde çatışma çözme programları, çocukların daha iyi insanlar olarak gelişmesine yardım etme ümididir - daha sosyal ve duygusal açıdan daha yetenekli olmaları, böylece daha mutlu yaşamlar sürmelerine ve topluma daha olumlu katkı yapmalarına yardımcı olur. Bu başarılırsa, diğer çatışma çözme programının hedeflerinin de gerçekleşeceğinin göstergesidir. Bu hedefin ardından çatışma çözme

programını en sık sosyal ve duygusal öğrenme programları ile örtüşmelidir. Çatışma çözme programları bu amaca ulaşmada etkili olduğunda, aşağıdakileri faydaları sağlar:

- Bakış açısını artırma
- Problem çözme yeteneğini geliştirme
- Duygusal farkındalığı ve duygusal yönetimi artırma
- Agresif yönelimleri ve düşmanca özellikleri azaltma
- Okullarda, evde ve toplum bağlamında yapıcı çatışma davranışlarının kullanımının artması

4) Yapıcı çatışma topluluğu yaratmak

Yapıcı bir çatışma topluluğu oluşturmak, sosyal adalet için gelişmeyi ve savunmayı gerektirir. Yapıcı bir çatışma topluluğu, aynı zamanda sosyal hastalıklar ve sosyal başarılar için ortak bir sorumluluğun olduğu bir topluluktur. Böyle bir toplulukta yıkıcı çatışma toplumun ele alması gereken bir şey olarak görülmektedir.

- Okul işlerine ebeveyn ve toplum katılımını artırma
- Okulda çatışma çözme ile toplumda çatışma çözme çalışmaları arasında bağlantı kurma
- Toplumda gerginliğin ve şiddetin azalması

Akran arabuluculuk eğitimi almayan öğrenciler anlaşmazlıkları yıkıcı bir şekilde çözme eğilimi göstermektedir. Ancak arabuluculuk eğitimi aldıklarında arkadaşlarına nasıl arabuluculuk yapacaklarını öğrenirler ve bu öğrenme kalıcı olur. Öğrenciler bu eğitimlerde öğrendikleri becerileri okul dışındaki anlaşmazlık durumlarında da kullanabilmektedir. Johnson ve Johnson'a (1995) göre, eğitim almış öğrenciler anlaşmazlık yaşadıklarında tek başına kazanacakları durumlarda dahi kazan-kazan sonucunu tercih etme yönelimli olmaktadır.

Lupton-Smith ve Carruthers'a (1996) göre, bir okulda arabuluculuk eğitimi uygulanacağı zaman öncelikli olarak okul yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve ilgili diğer toplum üyelerinin desteği alınmalıdır. Ardından tüm okul üyelerinin temsilcilerinin yer aldığı bir komite oluşturulup, bu komite aracılığıyla geliştirilmiş eğitim programını uygulamaya (ve daha da geliştirerek uygulamaya) çalışılmalıdır.

Bu noktada okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanmak üzere farklı yaş gruplarına uygunluğu ve etkililiği sınanmış programların hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Sosyal etkileşimin önem kazandığı; haliyle çatışmaların da arttığı ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim dönemindeki ergenlere yönelik çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları öncelikli olarak ele alınmalıdır. Özellikle ödül-ceza uygulamaları yerine çatışmaların etkili ve yapıcı bir şekilde çözülmesine yarayan programların geliştirilmesi öğrencilerin iç denetim kurmasına yardımcı olan etkili yöntemlerdir (Koruklu, 2006). Bu nedenle okullarda barışçıl bir ortamın sağlanabilmesi için öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak becerilerin kazandırıldığı akran arabuluculuk programlarının uygulanması bir zorunluluktur.

2.2.2. Çatışma Çözme Programları

Çatışma çözme eğitimleri kültürel, bireysel, kişilerarası ve kurumsal çatışmaları ele almaya ve güvenli ve hoşgörülü bir toplum yaratmaya yardımcı olan çeşitli süreç, uygulama ve beceriler bütünüdür (Jones, 2004). Okullarda ise öğrencilere, okullarında ve yaşadıkları toplumda çatışmaları yönetmek adına barışçıl çözümler getirmeleri konusunda eğitim verilmektedir.

Crawford ve Bodine'e (1996) göre, gençleri eğitime ve yetişkin toplumunda etkin bir şekilde çalışmaya hazır olma görevini yerine getirmek için okulların güvenli yerler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Okul, aşağıdaki nitelikleri içeren bir ortam haline getirilmelidir:

- Her öğrenci fiziksel ve psikolojik olarak tehdit ve tehlikelerden uzak olduğunu bilmelidir, güven duymalıdır.
- Ortak başarı için başkalarıyla çalışma ve öğrenme için fırsatlar bulmalıdır.
- Okul nüfusunun çeşitliliğine saygı duyulmalıdır.
- Çatışma çözme programları, okulların hem sorumluluk sahibi vatandaşlık için gerekli bireysel davranış değişimini hem de güvenli bir öğrenme ortamı için gerekli sistematik değişimi teşvik etmesine yardımcı olmalıdır.

Okullar, çocukların birbirleriyle birlik içinde yaşamayı öğrendikleri ve ebeveynleri, topluluk üyeleri, toplum liderleri ve işgücünün üretken üyeleri olarak gelecekteki rollerini üstlenmeye hazırlandıkları yerlerdir. Çatışma çözme becerileri, okullarda, topluluklarda ve iş yerlerinde, bir başka deyişle kamusal yaşamın her alanında çok

önemlidir. Bu beceriler bir dizi karmaşık problem çözme sürecinden daha fazlasını içermektedir. Daha büyük sorunları çözme yeteneği, insanların birbirleriyle günlük olarak nasıl başa çıktıklarına da bağlıdır (Cohen, 1995).

Eğitim, gruplar arası çatışmaları azaltmak için etkili bir güçtür. Ortak özellikleri ve hedefleri vurgular ve çatışma koşullarında bile farklı kültür anlayışları geliştirebilmektedir. Grup bağlılığı ve kimliği oluşturma ile insanların grup dışındakilere karşı da olumlu ve yapıcı bir tutumda olmaları arasındaki dengenin sağlanması buradaki esas sorundur. Çocuk gelişimi ve eğitiminde böyle bir denge en nihayetinde insan gruplarının barış ve karşılıklı faydalılık bağı içerisinde birlikte yaşamayı öğrenmelerini mümkün kılabilir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009).

Okullardaki birçok çatışma farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Kültürel çatışmalar, ulusal köken veya etnik kökendeki farklılıklara dayanmaktadır. Sosyal çatışmalar cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf, fiziksel ve zihinsel yetenekler arasındaki farklılıkları temel almaktadır. Farklılıklara kişisel ve kurumsal tepkiler çoğu zaman önyargı, ayrımcılık, taciz ve hatta nefret suçları biçimini alır. Bu karmaşık bir durumdur; çünkü kültürel ve sosyal farklılıklarla ilgili önyargı ve ayrımcılığa değil, aynı zamanda eşitsizlik ve ayrıcalık sonuçlarının yapılarına ve ilişkilerine de dayanmaktadır. Çatışma çözümü eğitim programları bu sorunların çözümü için bir çerçeve sunmakta, yeni iletişim ve anlayış yöntemleriyle saygı ve kabullenmeyi teşvik etmektedir (Johnson ve Johnson, 1994).

Çatışma çözme eğitimleri geliştirilirken aşağıdaki soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu sorulara verilen olumlu cevaplar programın etkililiğini artıracaktır:

- Çatışma çözme programına dâhil olan üyeler, çeşitliliğin arttığı ve farklılıklara saygının özendirildiği bir ortam yaratmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip mi?
- Üyeler, okul içerisindeki farklı değerlerden ve kültürlerden kaynaklanan kaçınılmaz çatışmayı göğüsleyebilmek için makul düzeyde gönüllü mü?
- Katılımcılar, çatışmanın büyüme, kişisel farkındalık ve başkalarına karşı anlayış ve saygı gelişimi için bir fırsat olduğunu düşünmekte midir?
- Katılımcılar için çatışmaların kaçınılmaz, okulu zenginleştiren ve güçlendiren ortak bir vizyon konusunda hemfikir mi?

Gençler, şiddet içermeyen, çokkültürlü bir toplumun arzu edilen, gerçekçi bir hedef olduğu anlayışı üzerine inanmaları ve hareket etmeleri için teşvik edilmelidir (Crawford ve Bodine, 1996). Değişen dünya, farklı kültür, dil, din ve ırkta olan bireylerin, mekândan bağımsız bir şekilde bir arada olmasını sağlamaktadır. Bu farklılıkların deneyimlenmesi, kabul ve fark edilmesine ilk adım, önyargıların kırıldığı, anlayış ve hoşgörünün yerleştiği ilk ortam olan okullar büyük sorumluluk altındadır.

Bu beceriler okulda öğretildiğinde, çocuklar çatışma çözme sürecini anlayabilir, eğitimin sona ermesinden haftalar sonra bile prosedürü aklında tutabilir, müzakere becerilerini akranlarıyla geliştirebilir ve en nihayetinde müzakere becerilerini kardeşlik ve ebeveynlerle entegre edebilir. Bu çalışmanın sonuçları, çocukların yalnızca çatışma çözme becerilerini akranlarıyla sosyal durumlara değil, aynı zamanda kardeşleri ve ebeveynleriyle ev içindeki çatışma durumlarına nasıl uyum sağlayabileceğini öğrenebilecekleri konusunda güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca, ev ortamına çatışma çözme becerilerinin uygulanması, okullarda çatışma çözme eğitimi almış çocukların, sonuçta aileler içinde daha az çatışmaya yol açabilecek müzakere prosedürünü ve sürecini içselleştirebildiklerini göstermektedir (Kressel, 2000).

2.3.Akran Arbuluculuğu Programlarının Yeri

Okul, öğrencilerine çatışması çözümünü öğretmek ve bir program uygulamak için zorunlu ve geçerli nedenlere sahiptir. Çatışma çözümünün özellikle problem çözme süreçleri (müzakere, arbuluculuk ve uzlaşma, karar verme) okul ortamına iyileştirici etkilerde bulunmaktadır (Bell, Coleman, Anderson ve Whelan, 2000). Çatışma çözme stratejileri, şiddet, okul devamsızlığı ve okul ertelemelerini azaltmaktadır. Çatışma çözme eğitimleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini ve başkalarını anlamalarını derinleştirmelerine yardımcı olur ve önemli yaşam becerileri geliştirmelerini sağlar (Bickmore, 2002; Johnson ve Johnson, 2004). Şiddet içermeyen çatışmaları çözme sorumluluğunun öğrencilere kazandırılması yetişkinleri ve öğretmenleri daha çok öğretime ve daha az disipline odaklanmaya itmektir (Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry, 2000). Okul ortamında çatışma ile başa çıkmak için okuldan uzaklaştırma, disiplin veya tasdikname vererek okul ile ilişkisi kesmeden daha etkili olan davranış yönetimi sistemlerine ihtiyaç vardır.

Çatışma çözme eğitimi, dinleme, eleştirel düşünme ve tüm öğrenmeye dayanan problem çözme becerilerini artırır (Maxwell, 1989; Yıldız, 2017). Çatışma çözme

eğitimi, başka bir bakış açısını görmeyi ve çok kültürlü dünya algısını geliştirmeye yol açar. Müzakere ve arabuluculuk, gençlerin karşılaştıkları sorunlara tam olarak uyan problem çözme araçlarıdır ve bu yaklaşımlarda eğitilenler,öğrendiklerini yetişkinlerden yardım istemeden sorunları kendi kendilerine çözmek için sıklıkla kullanabilme becerisine sahip olurlar.

Schrumpf ve diğerlerine (2007) göre akran arabuluculuğunun okul ortamında yarattığı fırsatlar şu şekildezetlenebilir:

- atışmanın gündelik yaşamın içerisinde kaçınılmaz olduğunu ve bunun gelişmeye evrilebileceğiniğrencilereğretir.
- Cezaların kullanılmasını ortadan kaldırır; çünkü çok daha efektif bir yöntemdir.
- şiddet, okul devamsızlığı gibi disiplin problemlerini azaltır.
- Okullardağretmen ve idarecilerin disiplin problemlerine ayırdığı zamanı azaltır.
- Empati ve anlayış ortamı sağlar.
- Farklılıklara saygıya zemin hazırlar.

Bu şekilde arabuluculuk yolu ile çatışmalar fırsata çevrilebilir, yapıcı bir şekilde çözülebilir, okullarda şiddetnlenebilir, okulda barış ortamı sağlanabilir. Bunlar atışma çözme programları yoluyla da yapılabilir; ancak çatışma çözme programları hızla uygulanmaya başlanmaz; zaman gerektir.özellikle, okuldaki yetişkinlerin veğrencilerin çatışma çözmeyi yaşamlarına dahil etmeleri, çatışma çözme kavramlarınığrenmeleri,öğrendiklerini çatışma durumlarına transfer etmeleri uzun zaman alabilir. Bu nedenlerden dolayı, akran arabuluculuğun, çatışma çözmede daha etkili bir yol olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Deutsch ve Coleman'a (2000) göre akran arabuluculuk yöntemi bütün çatışmaların çözümünde sihirli bir güce sahip değildir. Bazı etkenler arabuluculuk sürecini olumsuz etkilemektedir.

Bu etkenler şu şekilde sıralanabilir (Koruklu, 2006):

1. Yüksek atışma varsa
2. Anlaşmak için motivasyon düşükse
3. Arabuluculuk sürecinde olması gerekenler es geiliyorsa,

4. Fiziksel ve psikolojik kaynakların yetersizse
5. Çatışma “temel ilkeler” ile ilgili ise
6. Güç taraflar arasında eşit değilse çatışma süreci sekteye uğrayabilir.

2.3.1. Arabuluculuk Becerileri

Arabulucu olarak gönüllü olan kişi, bir dizi temel beceri ve niteliğe sahip olmalı ve bunları çatışma sürecinde gösterebilmelidir (Tillett, 1999). Araştırmacılar, bir arabulucunun sahip olması gerektiğini düşündükleri nitelik ve beceriler ile ilgili listeler hazırlamıştır. Bu spesifik beceriler araştırmacılar arasında farklılıklar gösterebilir, ancak benzerliklerin daha belirgin olduğu gözlenmektedir.

Arabulucu olarak eğitim alacak olan kişiler, çatışma çözme becerileri, etkin dinleme becerileri gibi olumlu iletişimi artıran davranışları kazanmaları sağlanmaktadır. Smart (1993) arabuluculuk eğitimlerinde edinilen bu önemli becerilerin yaşamın her alanına transfer edilebileceğini ifade etmektedir. Smart (1993) bu becerileri şöyle sıralamaktadır:

- Yapıcı (kazan/kazan) çatışma çözme becerisi: Çatışma çözme sürecinde arabuluculuğun amacı her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılayacak ve her ikisi için de çatışmayı kazanca çevirecek bir yol bulmaktır. Çatışan taraflar, birbirlerini dinlerler, arabulucu da etkin bir şekilde dinler. Sorunun nasıl çözüleceğine dair akıl yürütürler, süreçte taraflar önemsendiklerini ve kendilerine saygı duyulduğunu görürler, kendilerine güvenleri gelir. Kendi problemlerini kendileri çözme sorumluluğunu almış olurlar. Çatışma yaşayan taraflar arabulucu sayesinde çatışmayı fırsata çevirmeyi ve işbirliğine girmeyi kazanırlar.
- Etkin Dinleme Becerisi: Dinleme etkili iletişimin anahtarıdır. Etkili dinleme becerisi olmaksızın iletiler yanlış anlaşılakta ve iletişimi bozmaktadır. Etkin bir dinleme için dört şart bulunmaktadır: Empati, kabul, isteklilik ve sorumluluk alma isteği. Bunlarla birlikte göz kontağı, olumlu ve uygun yüz ifadeleri, dikkat dağıtan hareket ve eylemlerin olmaması, sorular, açıklamalar, söz kesmeme, az konuşma ve olumlu geri bildirimler de etkin dinleme becerisinin öğeleridir (Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015). Etkin dinleme becerisinin önemi özellikle

çatışma çözme sürecinde ön plana çıkmaktadır. Arabulucu etkin dinleme ile tarafların yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde anlamaya çalışır.

- Yeniden Yapılandırma: Yeniden yapılandırma ya da çerçeveleme bir deneyime, olaya, olguya olan bakış açısını gözden geçirmedir. İletişim becerileri açısından ise, karşıdaki kişinin anlaşıldığını göstermek için ona ayna tutmak, onun sözlerini yansıtmak ancak bunu yaparken onun baktığı yönden farklı bir yöne bakmaktır. Özellikle çatışma anlarında taraflar birbirlerinin sözlerini yanlış, ters ya da kendi istedikleri gibi anlama eğiliminde olmaktadır. Bu gibi durumlarda, arabulucu cümleleri yapıcı hale getirmek adına yeniden yapılandırma yoluna gidebilmektedir (Smart, 1993).

Cowie ve Wallace (2000), akran arabulucularının çoğunun benzer nitelik ve tutumlara sahip olması ve arabulucuların aşağıda sayılan özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Güvenilir olması,
- Yargılamıyor olması,
- Etkin dinler ve ne yapılması gerektiğini söylemez,
- Arkadaş canlısı ve ulaşılabilir olması,
- Sır saklaması,
- Nazik olması
- Doğruları konuşan ancak yargılamayan.

Bu özellikler çatışma çözme durumlarında, stresin yatıştırılması ve çatışma yaşayanların arabulucuya güven duymalarını artıran özelliklerdir.

Bodine ve Crawford (1998) ise, akran arabulucular için hazırlanan temel eğitim faaliyetlerinin aşağıdaki nitelikleri kazandırmayı amaçlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Arabulucuların,

- Çatışmanın ne demek olduğu,
- Çatışma durumlarında verilen tepkilerin ne olduğu,
- Çatışmanın kökenlerinin neler olduğu,

- İletişim becerisinin çatışma çözümlerindeki etkisi,
- Arabulucunun çatışma çözümlerindeki kilit rolünü bilmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Yukarıda sayılan bu nitelikler, arabulucunun genel olarak sürece hâkim olmasını sağlayan bilgi ve becerilerin tamamıdır.

Gilhooley ve Scheuch (2000), öğrencilerin arabulucunun rolünü ve önemini anlamaları gerektiğine inanmaktadır. “Etkili bir arabulucu kendisi hakkında iyi hisseden ve başkalarına yardım etmekten hoşlanan biri” olmalıdır. Ayrıca etkili bir arabulucunun; okulunu önemseyen ve daha huzurlu ve düzenli bir yer haline getirmek isteyen, çalışmasını takip eden, sıkı gizlilik kuralları altında çalışabilen, eğitimlere ve arabuluculuk becerilerini güçlendirmek için bir danışmanla ara sıra toplantılara katılmakta gönüllü olan öğrencilerden seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu gereklilikler arabulucunun görevlerini ve yükümlülüklerini göstermektedir.

Tillett'e (1999) göre, bir arabulucunun sahip olması gereken en önemli becerilerden biri empati veya başkasının nasıl hissettiğini anlayabilmektir. Genellikle sıcak kabul olarak tanımlanan empatide; yargılayıcı olmayan, sıcak ve özenli bir şekilde, eleştiri veya tartışma olmadan yanıt verme anlamına gelmektedir. Bir arabulucu aynı zamanda gerçekliği, açık ve samimi bir yaklaşımı tutarlı bir şekilde sürdürme yeteneğini gösterebilmeli ve katılımcılara hem zaman hem de dikkat verebilmelidir.

Ayrıca, arabulucular genellikle “tarafsız” olarak tanımlanmaktadır. Tarafsız bir konumda hareket ederken, arabulucuların, tüm insanlar gibi, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları ve zevk almadıkları kişi ve durumlar olabilir; burada hoşlanmadıklarını kabul etmeleri önemlidir. Önemli olan, arabulucunun, değerlerin ve inançların farkında olma, bu alanlara ne zaman girebileceklerini ya da ne zaman giremeyeceklerini, belirli bir durumda yararsız olduklarında bunu anlama kabiliyetine ve farkındalığa sahip olmalarıdır (Özmumcu, 2013).

Bir arabulucunun sahip olması gereken bir diğer beceri ise arabuluculuk sürecinin kontrolü ve anlaşılmasıdır. Arabulucu, arabuluculuktaki süreci birkaç teknik kullanarak kontrol eder. Bunlar, karşılıklı olarak tanımlanmış bir gündemin ve karşılıklı olarak tanımlanmış hedeflerin kullanımını içerir. Arabulucu, başından itibaren, tarafların

arabuluculuk sürecini ve arabulucunun rolünü ve arabuluculuktaki kendi rollerini açık bir şekilde anlamalarını sağlamalıdır (Karip, 1999).

2.3.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Becerileri Programlarının Etkileri

Kişilerarası çatışmalara ilişkin sorunları, doğrudan birebir sorunla ilgilenerek ve soruna odaklanarak çözmek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilere, yapıcı ve barışçıl ilişkileri oluşturup sürdürebilme becerisi kazandırılmalıdır. Akran arabuluculuk tekniğinin öğrenilmesi yapıcı ve barışçıl ilişkilerin oluşturulup sürdürülmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Aşağıda bu tekniğin öğretilmesinin gerekleri özetlenmiştir (Jones, 2004; Thompson, 1996; Türnüklü, 2006):

1. Akran arabuluculuk süreci, öğrenci çatışmalarını yapıcı olarak çözümler.
2. Akran arabuluculuk süreci, öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırır.
3. Akran arabuluculuğu, öğrencilerin çatışma çözüm becerilerini yaşama ilişkin etkinliklerle yaşayarak yapılandırır, kazanmalarını sağlar. Böylece öğrenciler kazandıkları bu becerileri okul dışına da taşıyabilme olanağına kavuşur,
4. Akran arabuluculuğu öğrencilere çatışmalarını işbirliği içinde çözmeye teşvik eder,
5. Akran arabuluculuğu okulun eğitimsel etkisini derinleştirir,
6. Arabuluculuk öğrencileri güçlendirir,
7. Akran arabuluculuğu öğrencilerin özsaygısını yükseltir
8. Akran arabuluculuğu, öğrencilere anlama ve kavrama bilinci verir. Öğrenciler, kişiler arası çatışmaların doğasına ve çözüm prensiplerine ilişkin anlayış kazanırlar. Öğrenciler nasıl eleştirileceğini değil, eleştiriyi nasıl kabul edeceklerini öğrenirler,
9. Arabuluculuk, öğrenmeye daha çok zaman yaratır,
10. Akran arabuluculuğu önleyicidir. Bu süreç, kişiler arası anlaşmazlıkları şiddete ulaşmadan çözebilir,
11. Akran arabuluculuğu okul iklimini geliştirir. Bu model öğrencilerin ait olma, özgüven, özdenetim, özsaygı gibi becerilerini geliştirir. Okul personeli, veli ve öğrenciler arasında iletişimi etkinleştirir. Böylece okulun daha güvenli, üretken ve pozitif olmasını sağlar.
12. Akran arabuluculuk sürecinde öğrenciler akranlarını daha doğru anlarlar.

13. Arabuluculukta öğrenciler, süreci, kendi yaşlarına ve düzeylerine uygun hale getirir. Akran arabuluculuk süreci ile tarafların sorun çözme sürecini yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak yeniden çerçevlendirmelerini sağlar.

14. Öğrencilerin birbirlerinin üzerinde gücü olmadığı için birbirlerini güçlendirmeleri söz konusudur. Soruna yetişkinler yaklaştığında ise öğrenciler kendi iç güçlerine başvurmadıklarından kendi güçlerinden şüphe edeceklerdir. Bu nedenle öğrencilerin kendi yarattıkları sorunu yine kendilerinin çözmesi onların öz yeterlilik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

15. Öğrencilerin birbirlerine karşı istek emir ve yönergeleri yetişkinlerinkine oranla daha çok saygı ve kabul görür.

16. Öğrenciler, çatışma çözüm sürecini normalleştirir.

Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programlarının uygulanma amaçları arasında;

- Olumlu ve güvenli bir okul ortamı oluşturmak, disiplin suçlarının azalmasını sağlamak, öğrencilerin çatışma yönetiminde yetkisini ve sorumluluğunu, dolayısıyla benlik saygılarını arttırmak, etkili iletişim becerilerini öğretmektir (Thompson, 1996).
- Okullardaki çatışma çözme programlarının temel amaçları, okulları öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişki kurdukları ve öğrenebildikleri, güvenli yerler haline getirmek ve öğrencilerin yaşamları boyunca çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözecekleri becerilerle sosyalleştirmek.
- Çatışma çözme ve arabuluculuk basamaklarının kullanımını, okulun kuralları, kültürü ve değerleri ile de desteklenmesini sağlamak
- Çatışmalar öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından olumlu algılanıp, olumlu sonuçlar elde etmek için çatışmaları araştırmaya ve yaratıcı çözümler bulmaya istekli hale getirmek
- Farklı kültürlere sahip bütün öğrencilerin, okuldaki kişiler ve gruplar arası çatışmaları çözmek için kullanılan çatışma çözme basamaklarını içselleştirmelerini sağlamak.

- Öğrencileri kendi ve sınıf arkadaşlarının eylemlerini düzenlemeleri için yetkilendirmeye odaklı okul çapında bir disiplin programı oluşturulmalı. Böylece öğretmenler ve yöneticiler enerjilerini eğitime harcamalarını sağlamak (Johnson, 2004; Jones, 2004).

Koruklu' ya (2006) göre; okul arabuluculuk programının yararlarını ise şöyle ifade edilmiştir;

- Arabuluculuk becerileri, bireylerin çeşitli ortamlarda karşılaşılabilecekleri çatışma durumlarını çözmeye etkili olmasını sağlayarak, bireylerin sağlıklı gelişimini destekleyerek benlik saygılarını arttırmaktadır.
- Bireyin iç denetimini güçlendirerek, özgüvenlerini, iletişim becerilerini arttırmakta, böylece olaylara çok yönlü bakmalarını sağlamakta, disiplin olaylarını azaltmaktadır.
- Arabuluculuk becerileri bireyin özgüvenini geliştirerek okul başarısını arttırmaktadır.

Bilindiği gibi okullardaki sorunların büyük çoğunluğu güç kullanma yöntemi ile çözülmektedir. Gelecek yaşamlarında karşılaştıkları çatışmaların sağlıklı çözebilmeleri için, öğretmen ve yöneticiler öğrencilerin çatışmalarını çözmeme, öğrencilerin yapıcı çözüm becerileriyle yaşama hazırlanmalarını sağlamalıdır. Bunun için öğrencilere iç denetimlerini geliştirecek, yapıcı çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Böylece, gençlik dönemlerinde çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl olarak nasıl çözüleceğini öğrenen ve bilen öğrenciler, bu becerilerini yaşam boyu kullanabilme becerisine sahip olacaklardır (Gülkocan, 2011; Şevkin, 2008).

Lise öğrencilerinin akran arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi ve çatışma çözmenin artırılması amacıyla geliştirilen bir projede, öğrencilerin arabuluculuk eğitiminden sonraki kazanımları değerlendirilmiştir. Buna göre, arabulucu öğrencilerin akademik başarılarında ciddi bir değişim gözlenmezken, sorumluluk, saygınlık, liderlik ve önderlik davranışlarında artış olduğu, ılımlı ve tarafsız bakış açısı kazandıkları, farklı çözüm yolları üretmeye çalıştıkları ve daha barışçıl oldukları gözlenmiştir (Yıldız, Çetin, Türnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz, 2016). Bu beceriler, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri hayati becerilerden olacaktır.

Yukarıda etkilerinin anlatıldığı çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programları çokça geliştirilmiş ve dünyanın her yerinde yüzbinlerce okulda milyonlarca öğrenciye uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir. Örneğin Garrard ve Lipsey (2007) çatışma çözüm eğitimlerine benzer programların Amerika da uygulanmasına ilişkin, yaklaşık olarak 86.000 devlet okulunda 8500-20400 tane kadar program uygulandığını belirtmektedir. Bu programların içerikleri geliştiren araştırmacıların tercihlerine, temel aldıkları kurama ve çalıştıkları toplumun ve sosyal grubun gereksinimlerine göre değişiklik göstermektedir. Okullarda birçok öğretmen çatışma çözümü ve akran arabuluculuk yaklaşımını hem disiplin sorunlarının azaltılması ve hem de geleneksel disiplin anlayışına bir alternatif olması açısından öğrencilere uygulamaktadır (Carruthers ve Sweeney, 1996).

2.4. Sosyal Beceri

Sosyal yetenekler veya becerilerdeki bireysel farklılıkları ölçme çalışmaları, 1920’li yıllarda Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zeka alanındaki çalışmalarından köken almaktadır (Riggio, 1986). 1960’larda ise Guilford “davranışsal yetenek” ve Hogan “empati” kavramı içerisinde sosyal zeka ile ilgili çalışmalarla sosyal beceri kavramı genişlemiştir (Bacanlı 1999).

Sosyal becerileri, bireylerin yaşadıkları çevre içerisinde (okul, ev ve iş gib) başkalarıyla olumlu bir biçimde etkileşimde bulunma yeteneğidir (Uzamaz, 2000).

Sosyal beceriye bir diğer tanım ise, toplumsal olarak onaylanmış, bireye yarar sağladığı gibi diğerleri için de faydalı olan sosyal olarak etkileşim kurma yeteneğidir (Combs ve Slaby, 1977).

Sosyal beceri, araştırmacılar ve uygulayıcılar için tanımlamaları zor bir yapıdır. Libet ve Lewinsohn (1973), sosyal becerileri, olumlu ya da olumsuz olarak pekiştirilmiş davranışlar ya da başkaları tarafından cezalandırılan ya da söndürülen davranışların engellenmesi olarak tanımlamıştır (akt. Gresham, 1981). Bir başka deyişle, sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerde, diğerlerinden olumlu pekiştireç gelmesine yol açan davranışlar bütünüdür (Uzamaz, 2000).

Michelson ve arkadaşlarına (1981) göre sosyal beceri tanımlarında altı ortak nokta bulunur: (1) öğrenme ile kazanılır, (2) sözel ve sözel olmayan özel davranışlardır (3) tepki ve davranışları başlatırken etkindir, (4) başkalarından alınan olumlu sosyal

pekiştireçleri arttırır, (5) ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlardır ve (6) sosyal statü, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerden etkilenir (akt. Yüksel, 1997).

Gresham (1998), sosyal beceriyi, sosyal yeterliliğin altında bir kavram olarak sunmaktadır. Gresham ve Reschly (1988) ise, sosyal yeterliliği, uyum artırıcı davranış, sosyal beceriler ve akran ilişkisi değişkenlerini (örneğin, eş kabulü, arkadaşlık ve eşlerin reddi) içeren çok boyutlu bir alan olarak kavramlaştırmıştır (akt. Gresham, 1998). McFall (1982) ise, sosyal yetkinlik ile sosyal beceriyi birbirinden ayırmaktadır. Ona göre sosyal beceriler, bir bireyin sosyal görevlerde yetkin bir şekilde yerine getirmek için kullandığı davranış örüntüleridir. Sosyal yetkinlik ise, bir kişinin sosyal görevleri yeterli şekilde yerine getirdiğine dair kriterler olduğu göz önüne alındığında, sosyal kurumların kararlarına dayanan bir değerlendirme terimi veya kavramı olarak düşünülebilir. Bu kararlar, önemli kişilerin (örneğin; öğretmenler, ebeveynler ve akranlar) görüşlerine, açık ölçütlere göre karşılaştırmalara (örneğin, bazı kriterlere göre yeterince yapılan sosyal görevlerin sayısı) veya normatif örneklerle kıyaslamalara dayanabilir. Sosyal yetkinlik davranış, tutum, düşünce, duygu gibi daha kapsamlı bir durumu tanımlarken; sosyal beceri yalnızca davranış boyutuna odaklanmaktadır. McFall'ın (1982) sosyal yeterlilik görüşü, sosyal becerileri, sosyal yeterlilik yargılarına yol açan belirli davranışlar olarak görmektedir. Dolayısıyla, sosyal beceriler davranışlardır ve sosyal yetkinlik bu davranışlarla ilgili bir yargıyı veya değerlendirmeyi temsil eder. Bu kavramsallaştırma, Gresham'ın (1983) sosyal becerilerinin sosyal geçerliliği tanımı ile benzerlik göstermektedir. Bu tanıma göre sosyal beceriler, bazı durumlarda çocuklar ve gençler için önemli sosyal getirileri öngören davranışlardır. Önemli sosyal sonuçlar şunları içerir: (a) akran kabulü, (b) başkalarının önemli sosyal yeterlik yargıları, (c) arkadaşlıklar, (d) yeterli öz-kavram ve (e) psikopatolojinin olmaması.

Riggio'ya (1986) göre sosyal beceriler, sosyal yetenek ve stratejiler ile öğrenilmektedir. Dolayısıyla, beceri terimi geniş bir şekilde kullanılmaktadır. Tam olarak belirli bir sosyal beceri veya beceriyi oluşturan şey, kişilerarası iletişimi düzenleyen belirli sosyal ve kültürel normlara tabidir. Genel olarak daha fazla sosyal beceriye sahip olmak sosyal olarak avantajlıdır ve bir dereceye kadar sosyal olmak arzu edilebilir. Yine de, sosyal beceri tek bir varlık değil, daha çok temel becerilerden oluşan bir takımıdır.

Herhangi bir tek sosyal beceri boyutu ile sosyal etkinlik (yani, olumlu veya arzu edilen sosyal sonuçlar) arasındaki ilişki her zaman doğrusal olmayabilir. Diğer önemli sosyal beceri bileşenleriyle ilişkili olarak, sosyal becerinin temel bileşenlerinden herhangi birine çok fazla sahip olmak, işlevsiz olabilir (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, Garrett-Peters ve diğerleri, 2016). Örneğin, etkililiği yüksek ancak duygu düzenleme ve kontrol becerilerinden yoksun bireyler, başlangıçta diğerlerinin dikkatini çekebilir ancak yakında aşırı uzun soluklu, anlamsız ve kötü niyetli olarak görülebilirler. Sosyal kontrolde aşırı derecede yüksek ancak diğer önemli becerilerden yoksun olan kişiler, herhangi bir sosyal duruma uyum sağlayabilen ancak kendi duygularını ifade edemeyen ve belki de başkalarıyla duygusal bağlar kuramayan "sosyal bukalemunlar" olabilir. Bu nedenle, genel sosyal becerinin belirli bileşenlerinden bahsedebilseniz de, bu bileşenler diğer beceriler ile birlikte önemli hale gelir. Her sosyal beceri boyutunun bir destek veya derecesi önemlidir, ancak bu yüzden de çeşitli sosyal yeteneklerin dengeli olması en istenilendir.

Çocuklarda ve gençlerde yeterli bir sosyal beceri repertuarının olması çeşitli sebeplerden dolayı önemlidir. Birincisi, sosyal becerisi yetersiz olan çocukların, okulu bırakma sıklığı yüksektir, suçluluk, askerlikte kötü davranışlar ve yetişkin ruh sağlığı sorunları daha fazla görülür. Sosyal olarak popüler olmayan çocuklar, işbirliği, ihtiyaçların iletilmesi ve akranlarına olumlu cevap verme gibi çeşitli sosyal becerilerde yetersizdir. Sosyal beceri eksikliği, zihinsel engelli gibi engellilerdeki yüksek düzeyde akran reddi ile ilişkilidir, öğrenme güçlüğü yaşayanlar ise duygusal olarak rahatsız edilmektedir. Yetersiz sosyal gelişim gecikmeleri, gecikmiş bilişsel gelişim ve bozulmuş akademik performansla ilişkili bulunmuştur. Son olarak, sosyal becerilerinde yetersiz kalan çocuklar, aile sistemi üzerinde yıkıcı bir etki yapmaktadır (Gresham, 1981). Tüm bu sebepler, sosyal becerilerin, ailede, okulda ve toplumda öğrenilmesi ve öğretilmesinin ne kadar önemli ve etkili olduğunu göstermektedir.

Hartup ve Coates (1967), olumlu sosyal ödül ve sosyometrik açıdan olumlu olarak seçilme oranları ile olumsuz sosyal ödül ve sosyometrik açıdan olumsuz seçilme oranları arasında güçlü ilişkiler bulmuşlardır. Bu da, olumlu ve olumsuz pekiştirecin alınması ve verilmesinin karşılıklı olduğunu göstermektedir. Toplumsal kabul ve reddedilme bu şekilde öngörülebilmektedir. Bir başka deyişle, kişinin sosyal olarak kendini iyi hissedeceği şekilde davranması, kendini ifade edebilmesi gibi durumlar

arttıkça, kişinin toplumsal olarak kabulü ve hatta diğerleri tarafından seçilme ihtimali de artmaktadır. Bazı araştırmacılar, belirli davranışların sıklığını, sosyal becerilerin tanımlanmasında akranların kabul edilme ölçütleri ile karşılaştırmıştır.

Sosyal beceri eksikliği üç farklı boyutta kavramsallaştırılabilir: (a) beceri eksikliği, b) performans eksikliği ve (c) kendi kendini kontrol eksikliği. Beceri eksikliği olarak görülen sosyal beceri eksiklikleri, öncelikle teşvik edici koşul ve ilgili sembolik süreçlerle giderilebilir. Beceri eğitimleri ile somutlaştırılarak beceriler yerleştirilebilir. Performans eksikliği olarak görülen sosyal beceri eksiklikleri, yetişkin sosyal pekiştirmeleri ve sonuçların güçlendirilmesiyle giderilebilir (Farmer, Pearl ve Van Acker, 1996).

Son olarak, sosyal beceri eksikliği kendi kendini kontrol eksikliği olarak karşımıza çıkabilir. Öz-kontrol eksiklikleri, sözel arabuluculuk eğitimi, rahatlama eğitimi ve davranışın öz değerlendirmesini içeren bilişsel davranış değiştirme müdahalelerinden çeşitli tekniklerle giderilebilir. Aşırı sosyal davranışlar sergileyen çocukların yetersiz davranış kontrolleri ve sosyal becerilerinde öz kontrol eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Sosyal beceri her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın, sosyal davranışların sıklıklarının, sürelerinin ve yoğunluğunun değerlendirilmesi gereklidir (Gresham, 1981).

Bu gibi değerlendirmeler, çocukların akranları tarafından nasıl algılandığına dair daha geniş bir tablo sunar ve sosyal beceri eğitimi programlarına dâhil edilecek çocukların seçimi ve değerlendirilmesi için davranışsal gözlemler kadar katkı sağlar. Çocukların sosyal davranışlarındaki öğretmen değerlendirmeleri de bir diğer önemli değerlendirme biçimidir. Bu şekilde yapılan değerlendirmeler, sürecin güvenilir ve geçerli olmasını sağlayabilir (Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016).

2.4.1. Sosyal Beceri ve Okul Yaşamı

Çocukların sosyal davranışlarını okul uyumuna ve performansına ilişkin araştırmalar, sosyal davranışların çeşitli yönlerine odaklanmıştır. Bazı araştırmalar, çocukların akran ilişkilerinin okulda düzenlenmesinin önemini inceleyerek, akran reddinin temelinde saldırganlık, davranış sorunları ve akademik başarısızlık olduğunu ortaya koymuştur (Farmer, Pearl ve Van Acker, 1996).

Araştırmalar genel sosyal yeterlilik ve başarı ile okul uyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kişilerarası beceriler alanlarında güçlü olan öğrenciler, akranlarla pozitif etkileşimde bulunma, işbirliğine girme, diğer öğrencilerle paylaşımında bulunma, saygı duyma ve görme gibi davranışlarda bulunur. Okulda iş ilgili beceriler, dinleme ve yönergeleri takip etme, gruplara uygun şekilde katılma, görevde kalma ve çalışma materyallerini düzenleme gibi davranışları kapsamaktadır (McClelland, Morrison ve Holmes, 2000).

Sosyal yeterlilik, kişilerarası ilişkilerin tatmin edici bir şekilde kurulması ve sürdürülmesinin önemi nedeniyle psikolojik uyumda çok etkilidir.

Okula giriş, sosyal davranışta erken başlangıçlı zorluk çeken çocuklar için özellikle kritik bir dönemi temsil eder. Reid ve Patterson'a (1991) göre, okula girmeden önce antisosyal davranış örüntüleri sergileyen birçok çocuğun okula girerken akranları ve öğretmenleriyle zorlayıcı ve saldırgan davranış örüntülerine devam etmektedir. Müdahale edilmezse, bu davranış şekli okul kariyeri boyunca ve sonrasında devam edecektir (Goodwin, 1999).

Özellikle okula karşı olan ve antisosyal bir etkileşim tarzı içinde bulunan öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin düşük olduğu akla getirilmektedir. Eğer okul ortamlarında uygun sosyal becerileri kazanamaz ve yerine getiremezler ise, bu öğrenciler risk altında olarak değerlendirilmektedir (Gresham, 1998).

Öğretmenle ilgili düzenleme		Akran ile ilgili ayarlama	
Bağlantılı davranışlar		Bağlantılı davranışlar	
Uyumlu	Uyumsuz	Uyumlu	Uyumsuz
<ul style="list-style-type: none"> • Derhal uyum sağlar • Kuralları takip eder • Dinler • Talimatları takip eder • İşbirliği yapar 	<ul style="list-style-type: none"> • Hırsızlık yapar • Öğretmene meydan okur • Nöbetleri • Başkalarını rahatsız eder • Hile yapar • Yemin eder • Agresiftir 	<ul style="list-style-type: none"> • Akranlarla işbirliği yapar • Akranları destekler • Argümanlarda kendini savunur • Akranlarını açar • Meslektaşları ile işbirliği yapar • Akranlara yardım eder 	<ul style="list-style-type: none"> • Grubu bozar • Züppe davranır • Dolaylı olarak saldırır • Kavga başlatır • Çabuk sinirlenir • Böbürlenir • Öğretmenle başını belaya sokar • Sürekli yardım ister

	• Öğretmen görmezden gelir		
Sonuçlar	Sonuçlar	Sonuçlar	Sonuçlar
• Öğretmen kabulü • Akademik başarı	• Öğretmen reddi • Özel eğitime yönlendirme • Okul başarısızlığı • Okulu bırakma • Düşük performans	• Akran kabulü • Pozitif akran reaksiyonları • Arkadaşlıklar	• Sosyal red • Yalnızlık • Zayıf sosyal katılım

Tablo 1: Okul Ortamlarında Kişilerarası Sosyal Davranışsal Yeterlilik Modeli (Walker ve diğerleri, 1992'den akt. Gresham, 1998)

Okul ortamları için kişilerarası sosyal davranışsal yeterlilik için oldukça faydalı bir modeldir. Uyumsuz alan, sınıf ekolojisini bozan ve genellikle öğretmen reddi, okulda başarısızlık ve özel eğitime yöneltme gibi sonuçlara yol açan davranışların karakteristiğidir.

Uyarlayıcı haklarla ilgili düzenleme alanındaki sosyal davranışlar, öğretmenle ilgili ayarlama alanındaki davranışlardan büyük ölçüde farklıdır. Bu davranışlar arkadaşlıkların oluşumu ve akranların kabulü için önemlidir ancak sınıf başarısı ve öğretmen katılımı ile ilgisi yoktur. Bu alandaki uyumsuz davranışların meslektaşların reddine veya ihmeline yol açması muhtemeldir, ancak öğretmenle ilgili uyum alanındaki uyumsuz davranışlarla birçok benzerliği paylaşırlar (Johnson ve Johnson, 1990).

Sosyal yetkinlik için kapsamlı değerlendirmeler yapan davranış terapistlerinin hem öğretmenle ilgili hem de akranlarla ilgili uyumlu ve uyumsuz davranış alanlarını dikkate almaları son derece önemlidir. Sosyal davranış işlevsellik modeli, doğru problem tanımlamaya yol açan sosyal beceri değerlendirme prosedürlerini kavramsallaştırmak için yararlı bir yöntem olarak hizmet eder (Gresham, 1998).

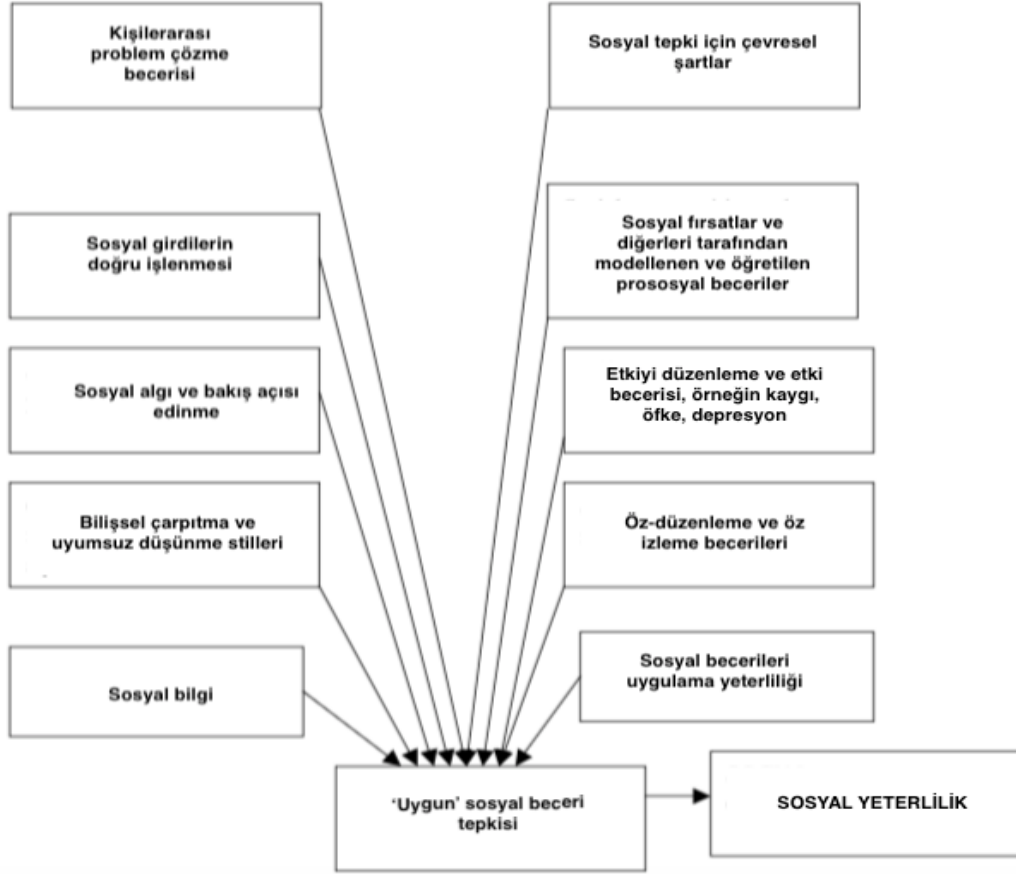
2.4.2. Sosyal Yeterliliği Etkileyen Faktörler

Sosyal etkileşimlerdeki başarı, bireye, başkalarına tepkisine ve sosyal içeriğe ilişkin birçok faktör tarafından belirlenir. Sosyal beceriler, bir kişinin sosyal yetkinliğe ulaşmasında önemli davranışları gerçekleştirme yeteneğidir (Spence, 1995). Bu beceriler, sosyal etkileşim sırasında diğer kişilerin algılarını ve tepkilerini etkileyen

çeşitli sözel ve sözel olmayan cevapları içerir. Bireylerin, farklı sosyal durumların taleplerine göre göz teması, yüz ifadesi, duruş, sosyal mesafe ve jest kullanımı gibi sözel olmayan cevapların miktarını ve kalitesini ayarlayabilmeleri önemlidir. Benzer şekilde, ses tonu, ses seviyesi, konuşma hızı ve konuşma netliği gibi sözel nitelikleri, başkalarına verdiğimiz izlenimi ve bize verdikleri tepkileri önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal becerilerin bu mikro düzeyindeki kavramların, sosyal etkileşimlerin başarısını belirlemede oldukça önemli olduğu bilinmektedir (McFall, 1982).

Makro düzeyde ise, bireylerin bu mikro seviye becerilerini belirli sosyal görevlerle uğraşmak için uygun stratejilerle bütünleştirebilmeleri gerekir. Örneğin, bir sohbete başlamadaki başarı, sohbeti başlatmak için uygun anları belirleme, sohbete uygun konuları seçme vb. gibi daha karmaşık becerilere ek olarak birçok mikro düzeyde sosyal beceri içerir. Yardım istemek, yardım önerisinde bulunmak, “hayır” demek, bilgi istemek, katılmak istemek, davet etmek gibi gençlerin başa çıkmaları gereken çok sayıda sosyal görev vardır. Her görev, başarılı bir sonuç elde etmek için davranışsal tepkilerin karmaşık bir etkileşimi gerektirir (Spence, 2003).

Bu önemli davranışsal sosyal becerilerin gerçekleştirilebilmesi, yetkin sosyal işleyiş için gerekli ancak yetersiz bir belirleyicidir. Bireyin sosyal bir durumda nasıl davranacağını belirleyen başka birçok faktör vardır. Uygun sosyal becerileri kullanma yeteneğine rağmen, bazı durumlarda bir çocuk sosyal müdahaleyi belirleyen çeşitli bilişsel, duygusal ve çevresel faktörlerin sonucu olarak sosyal olarak uygunsuz bir şekilde davranabilir. Şekil 1, sosyal davranışı ve dolayısıyla sosyal kapasiteyi etkileyen önemli bilişsel, duygusal ve çevresel faktörlerin sadece bazılarını göstermektedir.



Şekil 3: Sosyal tepkinin davranışsal, bilişsel, duygusal ve çevresel belirleyicileri (Spence, 2003)

Şekil 3'ten görülebileceği gibi, genç kişinin, etkileşimdeki diğer kişilerin tepkilerini izleyebilmesi ve daha sonra durumun taleplerinde devam eden değişikliklerin bir yansıması olarak buna göre kendi davranışını değiştirmesi gerekir. . Bu nedenle, bir kişinin kendi davranışını izlemeye ek olarak, bireyler diğer kişinin sosyal ipuçlarını ve beden dilini yorumlayabilecekleri bir dizi sosyal algılama becerisine ihtiyaç duyarlar. Sosyal algı becerileri ve sosyal bilgilerdeki eksiklikler, sosyal ipuçlarının yanlış yorumlanmasına ve uygunsuz sosyal cevaplara yol açabilir.

Gresham (1997), sosyal beceri kazanma eksiklikleri ile sosyal beceri performans eksiklikleri arasında ayırım yapmaktadır. Bir çocuğun davranış repertuarında belirli bir sosyal beceriye sahip olmaması durumunda bir satın alma açığına sahip olduğu söylenir. Alternatif olarak, performans açıkları, gencin sosyal olarak yetenekli bir şekilde davranma becerisine sahip olduğu, ancak bu becerileri bir veya daha fazla sosyal ortamda gösteremediği durumu ifade eder. Performans açıkları, çeşitli duygusal

faktörlerden, bilişsel eksikliklerden veya çarpıklıklardan veya rakip / engelleyici davranışlardan kaynaklanabilir.

Duygusal bir bakış açısına göre, endişe veya öfkeyle ilişkili yüksek düzeyde uyarılma, uygun sosyal becerilerin kullanılmasını engelleyebilir. Uygunsuz sosyal performans aynı zamanda toplumsal bilginin yorumlanma şeklini bilişsel olarak çarpıtmaktan veya bilgi işlemede bilişsel eksikliklerden de kaynaklanabilir. Sosyal bilişsel beceri eksiklikleri ve çarpıtmalar ile uygunsuz veya sorunlu sosyal davranış arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda araştırma yapılmıştır. Örneğin, Lochman ve Dodge (1994), saldırgan çocukların, toplumsal olayların ve başkalarının davranışlarının hatalı yorumlanmasına meyilli olduğunu ve daha sonra saldırgan bir şekilde yanıt verme şansını arttırdığını göstermiştir. Benzer şekilde, depresyonlu çocukların kötümser bilişsel tarzı da sosyal yetkinlikle ilişkilidir (Garber, Weiss ve Shanley, 1993). Son olarak, davranışsal bakış açısına göre, sosyal performanstaki eksiklikler, daha etkili veya etkili rekabet eden davranışların veya uygun sosyal ifadeye müdahale eden davranışların sonucu olabilir. Örneğin, davranış bozukluğu olan ergen, uygun çatışma çözme becerilerinden ziyade fiziksel şiddete maruz kalırsa, sapkın akran grubundan daha fazla pozitif destek alabilir (Spence, 2003).

2.5. Empati Kavramı

Empati, tarihsel ve felsefik yönü olması ve birçok bilim dalının inceleme alanına girmesi nedeni ile açıklanması oldukça güç bir kavramdır. Psikoloji biliminde ve günlük yaşamda fazlaca karşılaştığımız empati kelimesi kaynağını Antik Yunanca *empathia* ve Robert Vischer'in (1873) kullandığı Almanca *einfühlung* kelimelerinden almaktadır. Antik Yunan'da *emphatia* şefkat ve ilgi anlamına gelirken, Almanca *einfühlung* kelimesi ise Theodor Lipps tarafından "bir insanın kendi dışındaki bir nesne içinde -örneğin bir sanat eserinde- kendini özümseme süreci" olarak kullanılmaktadır (Barrett-Lennard, 1981'den akt. Altun, Değerli, Bolat ve Kınık, 2018). Bir başka deyişle, *einfühlung* karşıdaki kişinin içinde bulunduğu durumu ve hislerini spontan olarak tahmin etme ya da öngörmedir (akt. Duan ve Hill, 1996). İlk olarak sinir sisteminin fiziksel bir özelliği olarak algılandı: 1895 tarihli *einfühlung*'un tercümesi, "sinir sisteminin hissetmeyle ilişkili olduğuna inanılan fiziksel bir özellik" anlamına geliyordu (Palmer, 2018).

Empatinin ilk kullanımı günümüzde kullanılan anlamı ile değil, daha çok sanat ve psikolojik bir teori şeklinde olmuştur. Empati, bir roman, bir şiir vb. estetik objenin anlaşılabilmesi için performansı gösteren kişi (sanatçı) ile dinleyici/izleyici arasında deneyim ve his anlamında anlam aktarımının sağlanmasıdır. Burada belirtilmek istenen sanatın aktarılması yoluyla insan duygularının da deneyimlenmesinin mümkün olabileceğidir. Bir diğer yandan 1900'lü yılların başında Amerikalı psikolog Titchener da, *empathy* kelimesinin yerine *emphaty* kelimesinin kullanılmasını ileri sürmüştür (Davis, 1996'dan akt. Calloway-Thomas, 2010, 8). Bu anlamda da empati uzun yıllar diğer kişinin iç dünyasını hissetme ve okuma anlamında kullanılmıştır. Empatinin psikoloji literatürüne girmesi, Lipps (1903) *emphaty*'i fenomenolojik bir metot olarak kavramlaştırmasıyla ortaya çıkmıştır.

Empati kavramının tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, Rogers'ın bu kavram üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Rogers (1975) empatiyi bireyin fikirlerini ve değerlerini bir kenara bırakmış olarak önyargısız bir şekilde başkasının dünyasına girebilme süreci olarak tanımlanmıştır (Altun, Değerli, Bolat ve Kınık, 2018; Avcı ve Sürücü, 2018).

Dökmen (2006) ise Rogers'ın empati tanımından hareketle, bireyin karşıdaki kişinin yerine kendini koyması, çevresinde gerçekleşen olayları onun gözüyle görebilmesi, hissedebilmesi ve bu anlayışını uygun bir biçimde aktarabilmesi olarak genişletmiştir. Empati, karşıdaki kişinin hissettiği duyguların yansıması, diğerinin bakış açısını kavrayabilme yeteneği ve diğerinin tecrübelerini ifade edebilme ile bu deneyimlere ilişkin anlayış geliştirmedir (Şirin, Özgen, Akca-Erol, Akça-Koca, 2018).

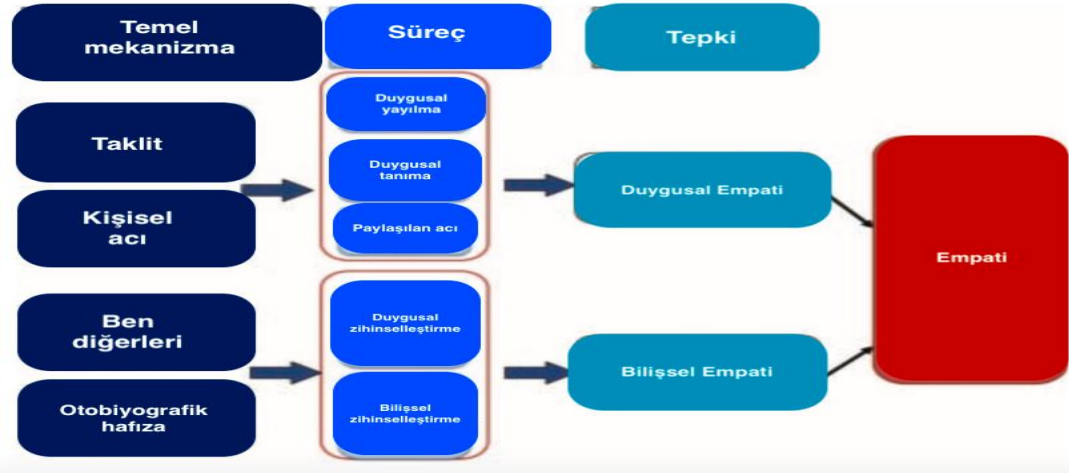
Empati; bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona aktarabilmesi sürecidir (Irving and Dickson, 2004'ten akt. Şenol, Akça ve Çümen, 2012). Bir başkasının duygusunu hissedebilme ve en uygun tepkiyi verebilmek empatinin duyuşsal boyutunu oluştururken, bireylerin bir başka kişinin duygularını kavrayabilme kapasitesi ise empatinin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Altun, Değerli, Bolat ve Kınık, 2018).

Empati, bireylerin birbirini anlamasını sağlayarak, aralarında herhangi bir çatışma yaşanması olasılığını azaltmaktadır (Hasta ve Güler, 2013). Empatik iletişim bireylerin sağlıklı iletişim ihtimallerini artırmaktadır. Dolayısıyla paylaşım artmakta, bireyler

kendilerini yalnız hissetmemektedir. Ayrıca empatik iletişim, bireyler arasında bağ kurar ve bu bağ aracılığıyla empatik ilişkinin niteliği artmaktadır. “Boşver, geçer bunlar, dert etme” gibi sözel tepkiler ise empatik ilişkiyi bozacak, kişide anlaşılmadığı hissini yaratacaktır (Avcı ve Sürücü, 2018).

- Empati, insanın bir kişisel özelliğidir. İçsel ve doğal bir özelliktir.
- Empati profesyonel bir durumdur. Karşıdakinin anlaşılmasına yönelik, bilişsel ve davranışsal becerileri içeren iletişim becerilerinin üst düzey halidir.
- Empati bir iletişim sürecidir. Karşıdakinin duygularını ve durumunu ifade etmesini ve bu şekilde anlaşıldığı hissini yaratır.
- Sorumluluk/ilgi: Empati, karşıdaki kişiye odaklanarak kişinin kendi bilinçli halini bir kenara koyarak karşıdakine odaklanması, kişinin deneyimlerini ve durumunu anlamasıdır.
- Özel bir ilişki: Empati, iki kişi arasında zaman içinde gelişen karşılıklılık ilkesi temelinde ortaya çıkan, karşıdaki kişinin durumunu algılama ve buna yönelik yanıtlar vermeyi ifade etmektedir (Temel-Eğinli ve Özmelek-Taş, 2018)

Empati, bilişsel ve bir bireyin diğerinin gözlemlenen deneyimlerine duyduğu duygusal tepkileri ifade eden geniş bir kavramdır. Empatinin insanlara özgü olup olmadığı ve duygusal (başka birinin duygularını hissetme) veya bilişsel (başka birinin bakış açısını anlama) yapısı olup olmadığı konusunda psikoloji, biyoloji ve etolojide tartışılan birçok tartışma vardır. İnsan ve hayvanlarla yapılan beyin görüntüleme, lezyon ve davranışsal çalışmalar, empatinin sinirsel temelini belirleme yeteneğini arttırmakta ve böylece bu sorulara yeni bakış açıları getirmektedir. Son bulgular empati için 2 ayrı sistem modelini desteklemektedir: Duygusal bir sistem ve bilişsel bir sistem. Başkalarının gözlemlenen deneyimlerine duygusal tepkiler yaşama veya “dostluk hissi” paylaşma kapasitesi duygusal empati olarak tanımlanmıştır. Şekil 4’te gösterildiği gibi, duygusal empati, diğerlerinin yanı sıra, duygusal dürtü, duygu tanıma ve paylaşılan acı dahil olmak üzere ilgili temel süreçleri içerebilir. Öte yandan, Şekil 4’te gösterildiği gibi, bilişsel empati terimi, empatiyi bilişsel bir rol alma kabiliyeti ya da başkalarının psikolojik bakış açısını benimseyen bilişsel sürece dahil olma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yetenek, diğerinin duygusal ve bilişsel zihinsel durumlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmayı içerebilir (Shamay-Tsoory, 2011).



Şekil 4: Bilişsel ve duygusal empati ağlarına katılan bileşenler (Shamay-Tsoory, 2011).

Duygusal empati, esasen gözlemciye ilgili duyguların ve ilgili davranışların ortaya çıkması olduğundan, başkalarında yalnızca duygu algısının, ilk elden duygusal deneyimden sorumlu olan aynı sinir mekanizmalarını harekete geçireceği ve sistemi belirli bir duyguya karşılık gelen cevap otomatik olarak etkinleştirilecektir. Duygusal empati diğer kişinin duygularını anlayarak aynı duygu ile yanıt verme olarak ifade etmemdir (Kaya ve Siyez, 2010).

Her ne kadar duygusal bulaşıcılık tüm empati biçimlerinin ortak paydası gibi görünse de, bazı karmaşık empati biçimleri, diğerinin zihinsel durumu hakkında bir teori oluşturma ve bilişsel olarak başkalarının bakış açısını alma yeteneğini içerir. Bir başka deyişle diğerinin perspektifini anlayabilme becerisidir (Shamay-Tsoory, 2011). Bu, bilişsel empati olarak adlandırılan başka bir kişinin bakış açısını anlama sürecinin, zihin teorisini içerdiği anlaşılmaktadır. Zihinselleştirme olarak da bilinen zihin teorisi (theory of mind), birinin diğerinin düşüncelerini, niyetlerini, duygularını ve inançlarını anlama ve davranışlarını öngörme kapasitesine dayanarak başkalarının amaçlarını çıkarmasını ve anlamasını sağlar (Palmer, 2018). Empatinin bilişsel empati boyutu bir başkasının duygusunu anlayabilme iken, duygusal empai bir başkasının yaşadığı duyguyu hissedebilme ve onun duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilmedir (Kaya ve Siyez, 2010). Empatinin karşıdakini duygusal, düşünsel açıdan tanımaya yönelik bilişsel bir yetenek olduğu kadar, karşıdakinin duygusuna uygun, fakat yaşadığı duygunun aynı olması gerekmeyen bir şekilde algılanması olarak da tanımlanır. Buradan hareketle empati için karşıdaki ile aynı olayı yaşamaması gerekmez (Rehber ve Atıcı, 2009).

Bilişsel ve duygusal türünü kısaca özetleyecek olursak; bilişsel empati bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun ne düşündüğünü, duygusal empati ise bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun ne hissettiğini anlamasıdır.

Bir diğer empati sınıflandırması da, düşük düzey empati ve yüksek düzey empati şeklindedir. Düşük düzey empati, genellikle bilinçli olmaksızın ve otomatik bir biçimde diğer kişinin hislerini algılamaktır. Düşük düzeyde empati kuran bir kişi belirgin duyguyu yakalar ya da duygusal bulaşma şeklinde, karşıdakinin duygusunu hisseder. Buna karşın, yüksek düzey empati ise, otomatik/refleksif bir şekilde gerçekleşmez, empati kuran kişinin bilinçli bir çaba harcaması (eğitim, farkındalık gibi) gerekir. Çünkü karşıdakinin inanç ve istekleri ile ilgili soyutlama becerisini ve düşünce biçimini anlamayı, bir anlayış ya da kavrayış oluşturmayı zorunlu kılar (Temel-Eğimli ve Özmelek-Taş, 2018).

Empati kurma becerisinin günlük yaşantı içinde yeri ve öneminin büyük olması, empatik anlayışın iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle empatik bir toplum oluşturulabilmesi için çocukların empatik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önem taşımaktadır (Köksal, 1997'den akt. Şenol, Akça ve Çümen, 2012).

2.5.1. Empatinin Gelişimi

Empatinin insan yaşamındaki gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar, bebekler doğumdan itibaren başkalarının (özellikle bakım verenlerinin) duygularını anlıyor olmalarının empatinin gelişiminin ilk aylardan itibaren başladığını göstermektedir. Henüz dünyaya gelmiş bebekler bile yanlarında ağlayan bir bebeğin sesine benzer bir ses çıkararak ağlamaktadır (Hasankahyaoğlu, 2008). Bu da bebeklerin başkalarının duygularına karşı ilgisiz ve onları anlama yeteneğinden yoksun olmadıklarını düşündürmektedir (Thompson 1990'dan akt. Ayhan ve Tellioğlu, 2012). Araştırmacılar, bebeklerin bu davranışlarının, daha sonraki empatik yaklaşımları ile ilişkili olduğunu söylemektedir (Uygun, 2006'dan akt. Hasankahyaoğlu, 2008).

Doğumdan birkaç hafta sonra ağlayan kişilere ağlayarak tepki verdikleri, ilerleyen aylarda üzüntüyü fark edebildikleri ancak farkında olduklarını göstermedikleri, 1-2 yaş civarında ise henüz benmerkezci düşünce aktif olduğundan üzüntüyü anlamalarına

rağmen kendilerinden bağımsız (“diğerinin de farklı ihtiyaçları var”) düşünemediği için uygun tepki gösteremedikleri bilinmektedir (Ünal, 2007).

İlk çocukluk döneminde çocukların, ıstırap içinde olan birini gördüklerinde rahatlamaya çalıştıkları, bir yaşıdaki bir çocuğun karşıdakinin problemini anlamak için onu taklit ettiği, iki üç yaş civarındaki çocukların ise diğer insanların farklı duygulara sahip olabileceklerini fark ettikleri düşünülmektedir (Köksal Akyol, 2005). Altı yaşından itibaren ise, çocukların kendini karşıdakinin yerine koyduğunu ancak, soyut dönemde olduğu için tam kavrayamadığını söyleyebiliriz. Erken ve orta ergenlik döneminde, çocuklarda soyut düşünebilme becerisi gelişmeye başladığından, diğerlerinin duygu, düşünce ve bakış açısını kavrama adımları da gelişir. Hatta ergenlikte daha yüksek düzeye çıkar (Ayhan ve Telliöğlü, 2012).

Elbette yaşla birlikte artan empati, aileden ve çevreden bağımsız bir şekilde gelişim göstermemektedir. Yapılan araştırmalar, özellikle anne baba tutum ve davranışlarının önemli olduğunu göstermektedir (Ünal 2007). Şirin, Özgen, Akca-Erol ve Akça-Koca'nın (2018) yaptıkları araştırma, öğrencilerin empatik eğilimleri aile ilişkilerinden fazlasıyla etkilendiğini göstermektedir. Destekleyici aile ilişkisine sahip öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyi, ailedeki ilişkiler ve anne babaların çocuk yetiştirme biçimleri gibi etmenler empati gelişiminde etkin rol oynamaktadır. Anne- babaların çocuklarına ve çocukların yanında diğer bireylere karşı gösterdikleri empatik davranışların özellikle çocukların empatik davranış gelişimleri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Vasta ve ark., 1992'den akt. Ayhan ve Telliöğlü, 2012).

Aile içinde empatik becerinin geliştirilebilmesi, çocukların farklı durumlarda farklı duygu ve düşüncelerinin ifade etmesine fırsat verilmesine, aile içinde empatik davranışın artmasına ve bunun teşvik edilmesine, anne babanın çocuğuna empatik davranış gösterme yolu ile rol model olmasına bağlı olmaktadır (Şirin, Özgen, Akca-Erol ve Akça-Koca, 2018). Bebek ve anne arasındaki duygusal bağ da, empatiyi artıran temel unsurlardandır. Annenin bebeğin ve ileride çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olması ve bu ihtiyaçları sağlıklı ve uygun biçimde karşılayabilmesi gerekmektedir. İhtiyaçları karşılanan bebek, hem fiziksel ve duygusal olarak rahatlık hissi yaşayacak hem duygusal tepki aldığı için duygusal gelişimi güçlenecek hem de “ben değerliyim” hissi oluşacaktır (Hasankahyaoğlü, 2008).

Araştırmalar, ergenlik dönemine kadar empatinin gelişim gösterdiğini söylemektedir. Gross ve Ballif (1991) duygusal ifadeler üzerine yaptıkları araştırmalarında, çocukların yüz ifadelerinden duyguları anlamalarının yaşa göre değişim gösterdiğini; beş yaşındaki çocukların mutluluk, kızgınlık, üzüntü, şaşkınlık gibi temel duyguları ayırt edebildikleri; yedi yaşındaki çocukların ise gurur, utanç, suçluluk gibi duyguları durumdan çıkarsamada bulunabilecekleri anlaşılmıştır. Bu araştırmalar da gösteriyor ki küçük yaşlardaki çocuklar henüz tam anlamıyla empati kurmaya yeterli değildir (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010). Ancak Roberts ve Strayer (1996), empati becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha yatkın olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini göstermektedir (akt. Yüksel, 2004).

Doğuştan getirilen bir eğilimin, doğduktan sonra fizikle ve duygusal tepki haline gelmesi ile başlayan çevresel etki, empati gelişimini desteklemektedir. Empatik becerinin gelişimine dair farklı görüşler olmasına rağmen genel kabul, empatinin doğuştan getirilen eğilimin, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimle de uyumlu bir şekilde, özdeşim, taklit, yaşamsal tecrübeler ve rol alma gibi çevresel etkileşimlerle artan ve etkilenen bir iletişim becerisidir (Davis, 1996'dan akt. Özcan, 2016).

Artan sosyalleşme ile birlikte arkadaşlık ilişkilerinin de gelişmesi, kişinin benliğini tanımasına ve empati yeteneğinin artmasına yol açar. Karşıdaki duygular ve düşüncelerini anlamaya çalışmak, haddizatında kendi duygu ve düşüncelerinin de farkında olunmasını gerektirir. Kişinin empati yeteneği düşükse, insanlarla iletişim kurmada ve duygularını başka insanlara ifade etmede yetersiz olacaktır. Bu da onların karşıdaki kişiyi anlama, problemlerine yardımcı olma gibi konularda yetersizlikleri, hem kişisel yaşantılarında hem de iletişimin yoğun kullanıldığı mesleklerde başarılı olmalarını engeller (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010).

Günlük yaşamda empati iletişimi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Empati kurulan kişiler kendilerini anlaşılmış hissederek. Bu da onların karşı tarafa düşmanca ya da saldırganca duygular beslemelerini ortadan kaldırdığı için çatışmaların gerçekleşmesine engel olur. Nitekim araştırmalar, empati düzeyi yüksek kişilerin olumlu kişilik özelliklerine, örneğin; sevecen, hoşgörölü, kendini olduğu gibi kabul eden kişiler olduklarını gösterirken; empatik becerisi yüksek kişilerin olumlu ruhsal

gelişime sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu da bulunmuştur (Kalliopuska, 1992'den akt. Yüksel, 2004).

Empati becerisinin özellikle okullarda kazandırılmasının veya bu becerinin geliştirilmesi; öğrencilerin birbirlerinin duygularını ve bakış açılarını anlamalarında, prososyal ve ahlaki davranışlar sergilemelerinde, saldırganlık, çatışma gibi antisosyal davranışları kontrol edebilmelerinde önemli bir rol etkindir (Feshbach ve Feshbach, 2009'den akt. Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012).

2.6. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırma Örnekleri

Çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programlarının okullarda çatışma çözme durumlarına etkileri çok sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir. Farklı araştırmacılar farklı temalar ve değişkenlerle kimi zaman anlamlı kimi zamanda anlamlı olmayan sonuçlar bulmuştur. Aşağıda yurt içinde ve yurt dışında yapılan akran arabuluculuk araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson (1995), öğrencilere Arabuluculuğu Öğretme Programı'nın ilkeleri, uygulamaları ve yöntemlerini anlattıkları araştırmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir orta, banliyö okulunda akran arabuluculuk programının etkinliği incelenmiştir. 144 öğrenciyi içeren altı sınıf (bir kombinasyon ikinci / üçüncü sınıf, bir üçüncü sınıf, iki dördüncü sınıf ve iki beşinci sınıf) 144 öğrenciyi içermektedir ve çatışmalarıyla bütünleştirici anlaşmaları müzakere etmek ve sınıf arkadaşlarının çatışmalarına aracılık etmek için 9 saatlik bir eğitim almıştır. Seksen üç eğitimsiz üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi kontrol grubu olarak rol almıştır. Araştırmada ön test, son test, deney ve kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk prosedürlerini başarıyla öğrendiğini, prosedürleri gerçek çatışma durumlarında uygulayabildiklerini ve bu bilgiyi akademik yıl boyunca sürdürdüklerini göstermektedir.

Ikram ve Bratlien'in (1994) Güney-Orta Teksas'taki bir ortaokulda deneysel akran odaklı çatışma yönetimi eğitimi programının etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı, araştırmanın evrenini 960 öğrenci arasından ulaşılabilen 65 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş, 6,7 ve 8. sınıfa giden 42 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örnekler 2 gruba ayrılmıştır. A grubu, Akran Odaklı Çatışma Yönetimi Eğitimi Programı'na katılmış. B grubu bu programla ilgili

bilgi ya da eğitim almamıştır. Araştırma sonucunda; Akran odaklı çatışma yönetimi eğitimi programı, öğrencilerin, çatışma yönetimine yapıcı yaklaşımlar konusundaki bilgisini önemli ölçüde arttırmıştır. Öğrenciler kendi çatışmalarının çözümünde yer almışlar ve öğrencilere çatışma çözerken kendi sorumluluklarını kabul etmeleri için sistematik eğitim verilmiştir. Sonuç olarak bu program öğrencilerin benlik saygısını arttırmıştır. Akran odaklı çatışma modeli öğrencilerin yıkıcı davranışlarda bulunma sıklığını azaltmıştır.

Smith ve diğerleri (2002), akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerdeki tutum değişikliklerini ve öğrenciler ile ebeveynlerinin eğitim sonrası memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla, Florida'nın kuzeyinde kırsal bir bölgede yer alan 3 ortaokulda yürüttükleri araştırmada; 3 okuldaki öğrenci evreni 780 ile 1140 (bunların % 32-61 'i ücretsiz ya da indirimli öğle yemeği almaktadır) arasındadır. Engelli öğrenciler toplam evrenin % 12- 16'sim oluşturmaktadır. Her yıl bu üç okulda akran arabuluculuğu yapacak 25 ile 30 öğrenciden oluşan bir grup seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile bölgedeki öğrencilerden bir kontrol grubu belirlenmiştir. Kontrol grubu ve arabulucu grubu toplam 85'er öğrenciden (33 erkek, 52 kız) oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin 14'ü 6. sınıfa, 40'ı 7. sınıfa ve 31 'i 8. sınıfa gitmektedir. Araştırma verilerine göre; mevcut akran arabuluculuğu programlarının öğrencilerin kendi tartışmalarını dürüst, saygılı ve yapıcı bir şekilde müzakere edebilmelerini sağlayan etkili ve verimli araçlar olduğunu göstermektedir. Öğrenciler programda öğretilen kavramları ve becerileri model alarak birçok çatışmaya arabuluculuk etmiştir. Programın uygulanmasından ve sonuçlarından hem öğrenciler hem de ebeveynleri memnun kalmışlardır. Bu araştırmada, akran arabuluculuğu programlarının öğrencilerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlayan etkili araçlar olduğu görülmektedir.

Gülkokan (2011), Akran Arabuluculuk Eğitimi'nin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Akran Arabuluculuk Eğitim Programı'nda kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişiler arası çatışma çözüm becerileri olmak üzere toplam dört başlık işlenmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya ilişkin veriler, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ve Manisa'da iki ilköğretim okulunun 5. Sınıf öğrencilerinden (131 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırma bulguları, "Akran

Arabuluculuk Eğitimi" programının 5. Sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde olumlu etki sağladığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna göre istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden olan uyma, kaçınma ve hükmetmeyi daha az kullandıkları görülmüştür.

Şevkin (2008), tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programı geliştirilmiştir ve bu programın, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azaldığı ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin kullanımının arttığı tespit edilmiş ancak 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlığının azalmasında etkili bulunmamıştır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programının kız öğrenciler üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azaltıcı etkisi bulunmuştur.

Uysal (2006), geliştirdiği çatışma çözme programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelediği bu araştırmasında, çatışma çözme eğitim programının orta öğretim 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinin arttığı ve program kazanımının uzun süreli olduğu tespit edilmiştir.

Taştan ve Öner'in (2008) araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan, akran arabuluculuğu eğitim programının, akran çatışmalarını çözmeye etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, on tane 6. sınıf öğrencisine (5 erkek, 5 kız) akran arabuluculuğu eğitim programı uygulanmıştır. Arabulucu olarak eğitim verilen öğrenciler, akranlarının yaşadıkları gerçek çatışmaları arabuluculuk süreci aşamalarını kullanarak çözmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrenciler arabuluculuk sürecinde takip etmeleri gereken basamakları doğru biçimde uygulamış ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar, akran arabuluculuğu eğitimi programının kullanılabilirliğini ve etkililiğini kanıtlamıştır.

Sünbül (2008) 9. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği problem çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Problem çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin daha yapıcı olduğu bulunmuştur ve arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözümede etkili bir yöntem

olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu öğrencilerin öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri de artmıştır.

Taştan'ın (2004) araştırmasında, 6.sınıfa devam etmekte olan bir grup öğrenciye çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin arabuluculuk yaptıkları çatışmalardan aldıkları doyum arabulucular ve hizmet alanlar tarafından değerlendirilmiş; akran arabulucularının görevi başarıyla yerine getirdikleri saptanmıştır.

Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Kalender, Zengin ve Şevkin (2009) tarafından Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitimi'nin 10-11 yaş ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, yalnızca erkek öğrencilerin ilk test ve son test puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi programının öğrencilerin empati düzeylerini artırmış ve etkili bulunmuştur.

Sarı'nın (2005) yaptığı çalışmada, akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubunda bulunan 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süren uygulamada, deney gruplarından birinde dersler akademik çelişki yöntemiyle, diğer deney grubunda değer çizgisi yöntemiyle, kontrol grubunda ise güdümlü tartışma yöntemi ile işlenmiştir. Öğrencilerin çatışma çözme becerileri öntest ve sontes olarak ölçülmüş; sonuç olarak akademik çelişki ve değer çizgisi yöntemlerinin öğrencilere çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Koruklu (2006), araştırmasında, okullarda yaşanan şiddet olaylarını önlemede etkili olan arabuluculuk yönteminin bizim eğitim sistemimize uygulanmasına ilişkin bir model önerilmiştir. Ayrıca, arabuluculuk yönteminin, geleneksel dış denetimli yani ödül ya da cezaya bağlı disiplin anlayışından çok bireylerin iç denetimlerini kurmalarına yardımcı olacak bir disiplin anlayışını benimsemekte olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, bireylerarası çatışmaların çözümünde kullanılan en popüler programın arabuluculuk olduğu ifade edilmektedir.

Koruklu ve Yılmaz'm (2010) çatışma ve arabuluculuk eğitiminin 6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmalarında, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi 6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Eğitim alan öğrencilerde, eğitimden önce akranlarıyla yaşadıkları kişilerarası çatışmalarda gösterdikleri yıkıcı davranışlarda azalmaların olduğu ve yapıcı davranışlarda artışın olduğu gözlenmiştir. Elde edilen diğer bulgulara göre çocukların eğitimden sonra yapıcı problem çözme becerisini ortaya koyan kelimeleri kullanmaya başladığı görülmüştür. Bulgular okulöncesi dönemde çocuklara verilecek çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin problem çözme davranışlarında etkili olduğu göstermektedir.

Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını ele aldığı çalışmasında, Nevşehir ilinde beş ilköğretim okulunda okuyan 755 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlar empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları diğer gruba göre yüksek bulunurken; empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının diğer gruba göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler, erkeklere göre empatik eğilim ve hem de problem çözme puanları açısından daha yüksek bulunmuştur.

Şirin, Özgen, Akça-Erol ve Akça-Koca'nın (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ilişkilerinin empatik eğilimlerine etkisini inceledikleri çalışmalarında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda, 4. sınıfta okuyan öğrencilerin aile ilişkileri ve empatik eğilimleri ölçülmüştür. Bulgulara göre, kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri ile engelleyici aile ilişki düzeyleri daha yüksektir. Öğrencilerin aile ilişkileri, empatik eğilimlerini etkilemektedir ve destekleyici aile ilişkisine sahip öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri de yüksektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır. Neden-sonuç ilişkilerine tekrarlı ölçümlerden (ön test-son test), yola çıkılarak varılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Karasar, 2006). Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde rasgele atama yapılmamış, öğrencilere uygulanan sosyometri sonucunda, ismi en fazla seçilen öğrenciler arabulucu olarak alınmıştır.

Araştırmada öncelikle, öğrenci gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrenci grubuna akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin sona ermesinin ardından, öğrenci gruplarına son test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği tekrar uygulanmıştır (Bknz: Tablo 1).

Tablo 2: Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	Çatışma Çözme Ölçeği	Akran Arabuluculuğu Eğitimi	Çatışma Çözme Ölçeği
	Empatik Eğilim Ölçeği		Empatik Eğilim Ölçeği
	Sosyal Beceri Ölçeği		Sosyal Beceri Ölçeği
Kontrol Grubu	Çatışma Çözme Ölçeği	-----	Çatışma Çözme Ölçeği
	Empatik Eğilim Ölçeği		Empatik Eğilim Ölçeği
	Sosyal Beceri Ölçeği		Sosyal Beceri Ölçeği

Araştırmanın bağımsız değişkeni akran arabuluculuk eğitim programıdır. Bağımlı değişkeni arabuluculuk becerileri olarak değerlendirilen çatışma çözme becerisi, empatik eğilim ve sosyal beceridir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırma; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan, araştırmacının da okul yöneticisi olarak görev yapmış olduğu bir kız meslek lisesinde öğrenim gören 9., 10. ve 11.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Okul öğrencilerine verilen akran arabuluculuğu hakkındaki seminerin ardından, bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 102 öğrenci kabul edilmiş; random olarak 51'i deney, 51'i kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzdeler	Kümülatif Yüzde
Sınıf düzeyi	9. Sınıf	43	42,16	42,2
	10. Sınıf	45	44,12	86,38
	11. Sınıf	14	13,72	100,0
	Total	102	100	

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin, 43’ü 9. Sınıf (%42,16), 45’i 10. Sınıf (%44,12) ve 14’ü 11. Sınıf olmak üzere toplam 102 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Dağılımları

		Frekans	Yüzdeler	Kümülatif Yüzde
Grup	Deney	51	50,0	50,0
	Kontrol	51	50,0	100,0
	Total	102	100,0	

Deney grubu oluşturulurken, öğrencilerin gönüllü olmaları esas olduğundan, akran arabuluculuğu eğitimine başvuran öğrenciler alınmış; okul genelinde 51 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna eşdeğer olabilecek 51 tane de öğrenci kontrol grubuna alınmıştır.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Deney	Kontrol
9. Sınıf	30	13
10. Sınıf	15	29

11. Sınıf	6	7
-----------	---	---

Tablo 3’te deney ve kontrol gruplarının sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmektedir. Buna göre, Deney grubunun 30’u 9. Sınıf öğrencisi, 15’i 10. Sınıf öğrencisi ve 6’sı 11. Sınıf öğrencisidir. Kontrol grubundaki öğrencilerden 13’ü 9. Sınıf öğrencisi, 29’u 10. Sınıf öğrencisi ve 7’si 11. Sınıf öğrencisidir.

3.3. Çalışma Süreci

Öncelikle 2017 Eğitim –Öğretim yılı sene-başı öğretmenler kurulu toplantısında, kurul araştırmacı tarafından “Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk” eğitim programının içeriği, özellikleri ve işlem basamakları ile bilgilendirilmiştir. Deneysel bir çalışma olduğu ve ilk defa tek cinsiyetli bir okulda yapılıyor olduğu araştırmacı tarafından açıklanmıştır (Çünkü okul bir sistem olarak ele alınmalı ve işlem basamakları aynen yürütülmelidir.)

Okulun rehber öğretmenleri ve gönüllü çalışmak isteyen öğretmenlerle takip ve izleme oluşturulması gerekmiştir. Programda arabulucu sayısının fazla olmasından dolayı en az üç öğretmene ihtiyaç duyulduğundan; iki rehber öğretmen ve üç gönüllü öğretmenden oluşan çalışma ekibi kurulmuştur. Araştırmacı aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin yürütülmesinden sorumlu müdür yardımcısıdır.

Daha sonra Kasım ayı içinde öğrenci seçimi ve bilgilendirilmesi aşağıda belirtildiği gibi uygulanmıştır:

Arabulucu öğrenci belirlenirken Türk (2013)’un çalışması referans alınarak sosyometriden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından okulun 24 sınıfına tek tek sosyometri ölçeği bizzat açıklanarak uygulanmış sonuçlar analiz edilerek öğrenci seçimi gerçekleştirilmiştir. Her sınıftan 3 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin özgür iradeleri ile yapılan seçim sonucunda seçilen öğrencilere programla ilgili ayrıntılı bir sunum hazırlanarak program tanıtılmıştır. Akabinde gönüllülük esası ile çalışılacağı, gönüllü olmayan öğrencilerin bu programda çalışmak zorunda olmadıkları açıklanmıştır. Buna göre sadece 2 öğrencinin istemediğini belirtmesi sonucunda sosyometrideki en çok adı önerilen öğrencilerden gönüllü olanlara yer verilerek bilgilendirme çalışmaları tamamlanmıştır.

Sosyometri ölçeği aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Arabulucu öğrencilerin seçimi
<p>“Herhangi bir sınıf arkadaşınızla, aranızda yaşadığınız bir anlaşmazlığı, kavgayı ya da çekişmeyi yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için yardım almak istediğin ve güvendiğin 3 sınıf arkadaşın kimdir?”</p> <p>1:</p> <p>2:</p> <p>3:</p>
<p>Öğrencilerin yazmış oldukları "3" öğrenci isimlerinin frekansı, sınıfta öğrencilerin gözü önünde alınarak, en çok tercih edilen öğrenciler, kabul ettikleri ve gönüllü oldukları takdirde "sınıf arabulucusu" olarak belirlenmelidir. Daha sonra bu öğrencilere “anlaşmazlık çözümü, akran arabuluculuk eğitim programı” kullanılarak eğitim verilmelidir.</p>

Tablo 6: Sınıflara uygulanan sosyometri ölçeği ve değerlendirilmesi

Aralık ayı içerisinde Okul-aile birliği ve gönüllü olarak programa dahil olan öğrencilerin velilerine bilgilendirme toplantıları yapılarak çalışmanın detayları açıklanmış, müzakere, diyalog, empati, dinleme, kendini ifade etme, duygularını ifade etme, öfke yönetimi, sorun çözme, barıştırma, arabuluculuk vb. beceriler geliştirilerek, aşılacak olmasının hedeflendiği kazanımları üzerinde durulmuştur.

Aralık ayı içerisinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği, Sosyal Beceri Envanteri ölçekleri uygulanmıştır

Eylem ve kuram basamağı için Ocak ayında artık eğitim programı oluşturularak öğrencilerin derslerini etkilemeyecek şekilde oturumlar planlanarak eğitimlere 2 rehber öğretmen ve araştırmacı 3 eşit grupta seçilen 51 öğrenci ile eğitimlere başlamışlardır. Ayrıca Akran arabuluculuk öğretmen ve öğrenci kitapları alınarak eğitimlerde bu kaynaklardan faydalanmanın yanı sıra, eğitimler devam ederken dramatizasyon, rol oynama, gösteri, soru-cevap, beyin fırtınası, balık kılıcı vb. eğitim yöntem ve tekniklerine yer verilerek oturumlar zenginleştirilmiştir.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinden 16 kişilik bir öğrenci ekibi okulumuza davet edilerek akran arabuluculuk eğitimi almaya devam eden öğrencilere bilgilendirme semineri verilmiş ve dramatizasyon çalışmaları yaptırılmıştır.

30 saatlik eğitim çalışması Şubat ayı sonunda bitirilmiştir.

Süreç devam ederken programın sağlıklı yürütülebilmesi için 'akran arabuluculuk' odası hazırlanmış, ofis malzemeleri ile donatılmış, öğrencilerin dikkatini çekmesi için ofis olarak kullanılacak birimin kapısı afişlerle giydirilmiş ve okulun panolarına logo ve afişler asılarak motivasyonun artırılması sağlanmıştır.



Şekil 5: Akran Arabuluculuk Logosu

Mart ayı içerisinde eğitim oturumları tamamlanan öğrencilere rozetleri hazırlanmıştır. Rozet takma ve yemin etme töreni yapılarak okulun akran arabulucularının artık eyleme geçme aşamasına geldikleri okula duyurulmuştur.

Akran arabulucular için kutlama partisi düzenlenerek öğrencilerin yeni duruma motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır.

Yemin eden akran arabuluculara haftalık nöbet listeleri oluşturulup okulun panolarında, web sayfasında ve sınıf kapılarında listelenerek duyurulmuş. Tüm öğrenciler böylece programa dâhil olmak istedikleri arabulucularını seçebilme özgürlüğüne erişmesi sağlanmıştır.

Akran arabuluculuğunu işletmek isteyen öğrenciler için sadece 10 dk.ile sınırlı olmak üzere araştırmacı (ilgili müdür yardımcısı) ve rehber öğretmenlerce randevu oluşturulması bu süre de öğrencilerin izinli sayılmaları sağlanmış, görüşme tutanakları bilgilerinin mahremiyeti için oluşturulan tutanaklar rehberlik servisinde arşivlenmiştir. Süreç eğitim-öğretim sonuna kadar sağlıklı bir şekilde yürütülmüş ve 18 adet vaka akran arabulucular tarafından çözüme kavuşturulmuş ve uzlaşmaya ilişkin tutanak tutulmuştur.

3.3.Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çatışma Çözme Ölçeği

McClellan (1997) tarafından geliştirilen ve Taştan (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çatışma Çözme Ölçeği'nin uyarlama çalışmaları 6. Sınıf öğrencileri ile yapılmış olduğu için, Taştan ile görüşülerek hem kullanım izni alınmış hem de dokuzuncu sınıflara uygulanması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Taştan, dokuzuncu sınıflara uygulanmasının ampirik şekilde incelenmesinde bir sakınca olmadığını vurgulamıştır.

Ölçüm aracının yapıcı çatışma çözme yaklaşımı (26 madde) ve yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı (14 madde) olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Yapılan güvenilirlik analiz sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları; ölçeğin toplam puanları için $r=.78$; yapıcı çatışma çözme yaklaşımı puanları için $r=.75$, yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı için de $r=.74$ bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tutarlı ölçüm yaptığını göstermektedir. Ölçeği 26 maddeden oluşan birinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.82$; 14 maddeden oluşan ikinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.73$ ve ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı $r=.86$ olarak hesaplanmıştır (Taştan, 2004).

3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1998) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği'nin beşli likert türü bir ölçek olarak hazırlanmıştır ve 20 maddeden oluşmaktadır. Empatik Eğilim Ölçeği'nin maddelerinin yaklaşık yarısı bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmaktadır. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri için yapılan test tekrar test yönteminden elde edilen güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yönteminden elde edilen katsayı ise .81'dir. Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve .68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur (Dökmen,1988).

3.3.3. Sosyal Beceri Envanteri

1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilmiş bir ölçme aracıdır. Sosyal Beceri Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaların Yüksel (1998) tarafından yapılmıştır. 90 maddeden oluşmaktadır likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek "Bana Çok Uygun", "Bana Uygun", "Bana Biraz Uygun", "Bana Uygun Değil" ve "Bana Hiç Uygun Değil" şeklinde cevaplanmaktadır.

Ölçeğin test tekrar test yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $r=.92$ bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise .80 ile .89 arasında değişmiştir. İç tutarlılık (Cronbach alpha) katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlılık katsayılarının ise .56 ile .82 arasında değişmektedir..

Ölçek, sosyal iletişim becerilerini duyuşsal ve sosyal olmak üzere iki seviyede ölçen altı alt ölçeği bulunmaktadır. Bu iki seviyenin anlatımcılık, duyarlılık ve kontrol olmak üzere de üç boyutu bulunmaktadır. Anlatımcılık, iletişim kurma becerisini duyarlılık, mesajları yorumlama becerisini, kontrol ise çeşitli sosyal durumlarda iletişimsel süreci düzenleme becerisini ifade etmektedir (Yüksel, 1998).

3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada SPSS 22.0 versiyonu kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analizde verilerin frekans, yüzde değerleri elde edildikten sonra istatistiksel analizlere yer verilmiştir. İstatistiksel analizler çerçevesinde Bağımlı (ilişkili) Gruplar T testi, frekans, yüzde ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık değeri katsayısı .05 olarak kabul edilmiştir.

Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla araştırmada üç ölçek kullanılmıştır. Empatik Yaklaşım Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Çatışma Çözme Ölçeği'nde öğrenci gruplarının ön test ve son test puanları ile deney ve kontrol gurubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test

etmek amacıyla nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon Analizleri kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada kurulan hipotezleri ve araştırma problemini test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: Empati, Sosyal Beceri ve Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel Değerleri

	Grup	N	Ort.	SS
Empati	Öntest	51	3,6010	0,538
	Sontest	51	4,3127	0,461
Sosyal Beceri	Öntest	51	3,2382	0,322
	Sontest	51	3,7157	0,763
Çatışma Çözme	Öntest	51	3,4904	0,455
	Sontest	51	4,2316	0,210

Araştırmada kullanılan değişkenlerin öntest ve sontest puan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir. Çatışma çözme, empati ve sosyal beceri puanlarının sontest ortalamaları öntest ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki, katılımcıların puanları arabuluculuk eğitiminden sonra arttığı görülmektedir. Ancak bu artışın anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek için ileri istatistiksel analiz teknikleri uygulanmıştır.

Deney grubu: Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerdir. Çatışma çözme, empatik eğilim ve sosyal beceri ölçekleri öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubu: Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi almamış olan ve tesadüfi seçilen öğrencilerdir. Çatışma çözme, empatik eğilim ve sosyal beceri ölçekleri öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Puanlarına Yönelik Bulgular

Hipotez-1: Deney grubu ve kontrol grubu çatışma çözme öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma	Deney	51	53,67	2737,00	1190,00	0,459
Çözme	Kontrol	51	49,33	2516,00		
Öntest	Total	102				

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme öntest puanlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($U= 1946,000$; $p>.05$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden önceki çatışma çözme düzeyleri birbirlerinden farklı değildir. Bu durumda Hipotez 1 kabul edilmiştir.

Hipotez-2: Deney grubu ve kontrol grubu çatışma çözme sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çatışma	Deney	51	75,69	3860,00	67,00	0,000
Çözme	Kontrol	51	27,31	1393,00		
Sontest	Total	102				

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme sontest puanlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur ($U= 67,00$; $p<.000$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden sonra deney grubu çatışma çözme düzeyi artmıştır. Bu da akran arabuluculuğu eğitiminin seçilen örnekleme etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda Hipotez 2 kabul edilmiştir.

Hipotez-3: Deney grubu çatışma çözme öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10: Deney Grubunun Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	6	4,42	26,50		
Pozitif Sıra	45	28,88	1299,50		
Eşit	0			-5,967	0,000
Toplam	51				

Deney grubunun çatışma çözme öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermektedir ($Z=-5,967$; $p<.000$). Buna göre, akran arabuluculuğu eğitimi deney grubunda etkili olmuştur. Bu durumda Hipotez 3 kabul edilmiştir.

Hipotez-4: Kontrol grubu çatışma çözme öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	25	26,74	668,50		
Pozitif Sıra	26	25,29	657,50		
Eşit	0			-0,052	0,959
Toplam	51				

Kontrol grubunun çatışma çözme öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($Z=-0,052$; $p>.05$). Bu durumda Hipotez 4 kabul edilmiştir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Empati Puanlarına İlişkin Bulgular

Hipotez-5: Deney grubu ve kontrol grubu empati öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Empati Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Empati Öntest	Deney	51	56,14	2863,00	1064,00	0,113
	Kontrol	51	46,86	2390,00		
	Total	102				

Deney ve kontrol gruplarının empati öntest puanlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($U=1064,00$; $p>.05$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden önceki empati düzeyleri birbirleriyle benzer durumdadır. Bu durumda Hipotez 5 kabul edilmiştir.

Hipotez-6: Deney grubu empati öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Empati Sontest	Deney	51	72,47	3696,00	231,00	0,000
	Kontrol	51	30,53	1557,00		

Deney ve kontrol gruplarının empati sontest puanlarının birbirlerinden farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur ($U=231,00$; $p<.001$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden sonra deney grubu empati düzeyi artmıştır. Bu da akran arabuluculuğu eğitiminin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda Hipotez 6 kabul edilmiştir.

Hipotez-7: Deney grubu empati öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14: Deney Grubu Empati Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	7	13,86	97,00		
Pozitif Sıra	44	27,93	1229,00		
Eşit	0			-5,307	0,000
Toplam	51				

Deney grubunun empati öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermektedir ($Z=-5,307$; $p<.001$). Buna göre, akran arabuluculuğu eğitimi deney grubunda etkili olmuştur. Bu durumda Hipotez 7 kabul edilmiştir.

Hipotez-8: Kontrol grubu empati öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da farklılık anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15: Kontrol Grubu Empati Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	25	26,52	663,00		
Pozitif Sıra	23	22,30	513,00		
Eşit	3			-0,769	0,442
Toplam	51				

Kontrol grubunun empati öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($Z=-0,769$; $p>.05$). Bu durumda Hipotez 8 kabul edilmiştir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Puanlarına Yönelik Bulgular

Hipotez-9: Deney grubu ve kontrol grubu sosyal beceri öntest puanları arasında farklılık yoktur ya da bu farklılık anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Öntest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Sosyal Beceri Öntest	Deney	51	58,45	2981,00	946,000	0,018
	Kontrol	51	44,55	2272,00		
	Total	102				

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri öntest puanlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($U=1946,000$; $p<.05$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden önceki sosyal beceri düzeyleri birbirlerinden farklı durumdadır. Bu durumda Hipotez 9 reddedilmiştir.

Hipotez-10: Deney grubu ve kontrol grubu sosyal beceri sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Beceri Sontest	Deney	51	63,00	3213,00	714,000	0,000
	Kontrol	51	40,00	2040,00		
	Total	102				

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri sontest puanlarının birbirlerinden farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu puanları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur (U= 714,00; $p < .001$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun akran arabuluculuğu eğitiminden sonra deney grubu sosyal beceri düzeyi artmıştır. Bu da akran arabuluculuğu eğitiminin seçilen örneklemede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda Hipotez 10 kabul edilmiştir.

Hipotez 11: Deney grubu sosyal beceri öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık vardır ve sontest puanı lehinedir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18: Deney Grubunun Sosyal Beceri Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sosyal Beceri Deney Grubu Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	20	15,50	310,00	-3,309	0,001
Pozitif Sıra	31	32,77	1016,00		
Eşit	0				
Toplam	51				

Deney grubunun sosyal beceri öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermektedir ($Z = -3,309$; $p < .001$). Buna göre, akran arabuluculuğu eğitimi deney grubunda etkili olmuştur. Bu durumda Hipotez 11 kabul edilmiştir.

Hipotez-12: Kontrol grubu sosyal beceri öntest-sontest puanları arasında fark yoktur ya da farklılık anlamlı değildir.

Bu hipotezi ölçmeye yönelik olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19: Kontrol Grubu Sosyal Beceri Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkı Ölçmeye Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Negatif Sıra	24	25,40	609,50		
Pozitif Sıra	25	26,62	615,00	-0,030	0,976
Eşit	2				
Toplam	51				

Kontrol grubunun sosyal beceri öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($Z=-0,030$; $p>.05$). Bu durumda Hipotez 12 kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Toplumsal şiddet, gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum okul ortamına da yansımaktadır. Özellikle, farklı yetenek, ilgi, değer, tutum, inanç, kişilik özellikleri ve sosyo-ekonomik özelliklere sahip pek çok öğrenci, zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okulda, aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Böyle bir durumda öğrenciler hem birbirleriyle anlaşmaya çalışmakta, hem de okula uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak, yaşadıkları kişilerarası anlaşmazlıkların tek çözüm yolunun şiddet olduğunu düşünen öğrenciler, bunu yaşamlarındaki tek çatışma çözme stratejisi olarak uygulamaktadır. Okullarda şiddet, sözlü münakaşadan yaralama ve öldürmeye kadar uzanan bir çeşitlilik göstermektedir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009).

Okullarda en sık kullanılan çatışma çözme yöntemlerinden biri olan akran arabuluculuk programlarının tercih edilmesinin nedenlerinden biri de disiplin olaylarının çözümünde en az risk içeren araç olmasıdır. Akran arabuluculuk programı her öğrenciye çatışma çözümünde yapıcı yollar sunarken okul ortamını da genel olarak geliştirir. Akran arabuluculuk sürecinde akran arabulucular, kendilik kontrolü, öfke yönetimi, iletişim, sorun çözme, eleştirel düşünebilme, planlamalar yapabilme gibi içselleştirdikleri çatışma çözme becerilerini yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Akran arabuluculuk eğitimine katılan öğrenciler kazandıkları bu beceriler sayesinde gittikçe artan bir iç denetim ve olumlu benlik kavramı geliştirirler. Akran arabuluculuk programları, toplumda yaygın olarak sergilenen kazan-kaybet tutumuna karşı önemli bir alternatif olarak, çatışmaları kazan-kazan olarak yeniden ele alır. Böylece taraflar arasında işbirliği içerisinde ortak bir zeminde olası yapıcı çözüm yolları üretilir, değerlendirilir ve uygulanır.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerine verilen arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin arabuluculuk becerilerini doğrudan etkilediği düşünülen empati, çatışma çözme ve sosyal beceri davranışlarını artırıp artırmadığını incelemektir.

Böylelikle araştırma tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kurulan üç hipotez de kabul edilmiştir.

Araştırmanın “Akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimleri bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.” hipotezi araştırma sonucunda kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının empati sontest puanlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklı bulunmuş; deney grubu empati düzeyinin artmıştır. Bir başka gösterge de, deney grubunda empati sontest puanlarının öntest puanlarına göre artmış olmasıdır. Bu da araştırmada uygulanan akran arabuluculuğu eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Akran arabuluculuğu eğitimleri ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularımız literatürle paralellik göstermektedir. Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi verilen ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği yarı deneysel bir araştırmada, yalnızca erkek öğrencilerin sontest puanlarında bir artış gözlenmiştir (Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Kalender, Zengin ve Sevkin, 2009). Aynı şekilde Türk ve Türnüklü (2016)’nın Denizli’de bir grup lise öğrencisi üzerine yürüttükleri akran arabuluculuk eğitimi de öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini azaltmış ve empatik eğilimlerini artırmıştır. Türnüklü ve diğerleri (2009), araştırmasında, anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi programının 10-11 yaş ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi programının öğrencilerin empati düzeylerini arttırmada etkili olmuştur. Türk (2013) tarafından yapılan araştırma arabuluculuk programına alınan lise öğrencilerinin empatik eğilimlerinin arttığını göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları “Akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme davranışları bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.” hipotezini karşılamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme sontest puanları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Buna göre, akran arabuluculuğu eğitiminden sonra deney grubu çatışma çözme davranışı artmıştır. Ayrıca deney grubunun çatışma çözme öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu iki sonuç da akran arabuluculuğu eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Türk ve Türnüklü (2016)’nın Denizli’de bir grup lise öğrencisi üzerine yürüttükleri akran arabuluculuk eğitimi de öğrencilerin çatışma çözme becerilerini artırmıştır. Endonezya’da yapılan başka bir araştırmada, ergenler arasında şiddetsizliği, çatışma çözme stratejilerini ve barışçıl arkadaşlığı teşvik

ede Akran Uyuşmazlığında Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma yaklaşımının etkinliği araştırılmıştır. Yarı deneysel olarak tasarlanan bu çalışma, deney grubunun barışçıl davranış konusunda kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek puanlar almıştır. Akran Uyuşmazlığında Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma yaklaşımının ergenler arasında barışçıl davranışı teşvik etmede etkili olduğunu göstermektedir (Latipun, Nasir, Zainah ve Khairudin, 2012). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisini inceleyen başka bir çalışma, bu eğitimlerin özellikle ergenlik döneminde olan gençler üzerinde ne kadar etkili olabildiğini göstermektedir. Verilen bu eğitimin sonucunda öğrencilerin çatışma çözme becerileri artırdığı ve bu artışın uzun süreli olduğu bulunmuştur (Kılıçarslan ve Atıcı, 2015). Okullarda artan çatışmalar araştırmacıları farklı ve yaratıcı uygulamalar geliştirmeleri için zorlamaktadır. Örneğin, Kuzey Caroline'da ortaokul ve lise öğrencileri için etkileşimli tiyatro oyunu ve Win-Win Resolutions adı verilen rol-playing ağırlıklı bir çatışma çözme programı geliştirilmiştir. Okul ortamında verilen standartlaştırılmış bu program öz kontrol ve öfke başa çıkma, duyguların öz-yönetim ve kişilerarası problem çözme stratejilerini içerir. Verilen çatışma çözme eğitimi, saldırganlık seviyelerini düşürdüğü gibi, etkili iletişim seviyelerinde bir artış olduğunu göstermiştir (Graves, Frabutt ve Vigliano, 2007). Ortaokul ve lise öğrencilerinden farklı olarak ilkokul öğrencilerine uygulanan çatışma çözme programları da bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerine uygulanan başka bir çatışma çözme programı çatışma, uyuşmazlık çözümü ve arabuluculuk açısından öğrencilerin kazanımlarıyla sonuçlanmıştır. Öğrenciler bu kazanımları okul dışında da sürdürmüştür (Schellenberg, Parks-Savage ve Rehfuß, 2007). Etkili bir akran arabuluculuğu programı çıktılarını, yalnızca okulla sınırlı kalmamakta; öğrencinin tüm gelişimsel yaşamında olumlu etkiler yaratmaktadır. Akran arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin okulöncesi dönemde de etkili olduğuna dair bulgular vardır. Koruklu ve Yılmaz'm (2010) araştırmalarında, çatışma ve arabuluculuk eğitiminin 6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemiştirlerdir. Bulgulara göre, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi 6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerinde etkili olduğu etkili olduğu görülmüştür.

Smith ve diğerleri (2002), akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerdeki tutum değişikliklerini ve öğrenciler ile ebeveynlerinin eğitim sonrası memnuniyet düzeylerini

belirlemek amacıyla Florida’da yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlamıştır. Başka bir çalışmada ise, Şevkin (2008), tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilere yaşadıkları kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanacakları yapıcı ve barışçıl çözüm yollarını öğretmek amacıyla “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programı geliştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan bu programın, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin, 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azalmasını sağladığı ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin kullanımını arttırdığı gözlenmiştir. Ancak eğitim programı, 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlığının azalmasında etkili olmadığı görülmüştür, “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi” programının cinsiyet değişkenine etkisi incelendiğinde kız öğrenciler üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olduğu belirtilmiştir. Uysal (2006), araştırmasında çatışma çözme programının ortaöğretim 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, çatışma çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Aynı şekilde, çatışma çözme eğitim programının orta öğretim 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde artış olduğu ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür. Sünbül (2008) ise, 9. sınıf öğrencilerine uygulanan problem çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Problem çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri, arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözüme etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Taştan’ın (2004) araştırmasında, 6.sınıfa devam etmekte olan bir grup öğrenciye çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda eğitim alan öğrencilerin çatışma çözme becerinin arttığı görülmüştür. Bu çalışmada farklı olarak, öğrencilerin arabuluculuk yaptıkları çatışmalardan aldıkları doyum arabulucular ve hizmet alanlar tarafından da değerlendirilmiş; arabulucularının görevlerini başarıyla yerine getirdikleri bulunmuştur. Araştırmamız, literatürde akran arabuluculuğu programları üzerine yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Araştırma sonuçları “Akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin sosyal becerileri bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.” hipotezini karşılamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri son test puanları birbirinden anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Buna ek olarak, deney grubunun sosyal beceri ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Sonuçlar akran arabuluculuğu eğitiminden sonra deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin arttığını ve eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, akran arabuluculuğu eğitim programlarının çatışma çözme becerilerini artırdığına dair hemfikir olduklarını göstermektedir. Örneğin, beşinci sınıf öğrencilerine verilen çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili bulunmuştur (Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu, 2017). Lise öğrencileri üzerine yapılan bir başka yarı-deneysel çalışmada, öğrencilere ön test ve son test olarak Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Sonuçlar akran arabuluculuğu programına katılan öğrencilerin sosyal beceri seviyelerinin anlamlı bir biçimde artmış olduğunu ortaya koymuştur (Yıldız, 2017). İkrâm ve Mujahid, (1992), Teksas’taki bir ortaokulda deneysel akran odaklı çatışma yönetimi eğitimi programının etkisini değerlendirmek amacıyla geniş bir örneklem üzerine yaptıkları çalışmada. Akran Odaklı Çatışma Yönetimi Eğitimi Programı’na katılmıştır. Araştırma sonucunda akran odaklı çatışma yönetimi eğitimi programı, öğrencilerin, çatışma yönetimine yapıcı yaklaşımlar konusundaki bilgisini önemli ölçüde arttırmıştır. Öğrenciler kendi çatışmalarının çözümünde etkin rol oynamışlar ve çatışma çözerken kendi sorumluluklarını kabul etmeleri için sistematik eğitim verilmiştir. Sonuç olarak bu program öğrencilerin benlik saygısını artırmış ve yıkıcı davranışlarda bulunma sıklığını azaltmıştır.

Kişilerarası problem çözme becerisi, sosyal problem çözme ile ilgilidir. Diğer insanlarla yaşanan problem durumlarında kendini yönetebilme gücü ve stratejisidir (Çam ve Tümkaya, 2008). Sosyal becerilerle yakın ilişkili yahut sosyal becerilerin altında bir kavram olarak ele alınabilecek bir kişilerarası problem çözme becerisi üzerine Sezen ve Bedel (2015) tarafından, müzakere ve arabuluculuk eğitiminin kişilerarası problem çözme ve ergen öfkesi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarında. müzakere ve arabuluculuk eğitimlerinin, deney grubundaki öğrencilerin yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkar yaklaşım ve artan öfke kontrolünü artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Koruklu'ya (2006) göre kişilerarası çatışmaların çözümünde kullanılan en popüler yaklaşım akran arabuluculuk eğitimleridir. Literatürde akran arabuluculuğu programları yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu durum ülkemiz eğitim sistemi ve geleceği için önemlidir. Çatışma çözümü konusunda bilimsel temeli olan eğitimler almış kişilerin, ileride barışçıl yollara daha fazla başvurduğu araştırmalarla desteklenmiştir. Akran arabuluculuğuna dair literatür incelendiğinde uygulanan programların ve verilen eğitimlerin etkililiğini test etmek için arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler üzerinden de değerlendirmeler yapılmaktadır. Sosyoekonomik seviyesi düşük bir ortaokulda öğrencilere çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi verildikten sonra, öğrencilerin arabuluculuk becerilerinin artmasının yanı sıra, okulda yaşanan çatışmalara getirilen çözümler de (34 aracılıktan 32'si başarılı) tatmin edici bulunmuştur (Bell, Coleman, Anderson, Whelan, ve Wilder, 2000). Gülkökan (2011) da "Akran Arabuluculuk Eğitimi" nin ilköğretimdeki öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, bir grup öğrenci arabulucu olarak seçilmiş ve arabuluculuk görevi verilmiştir. Bu öğrenciler sınıflarda ortaya çıkan öğrenciler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların barışçıl olarak yönetilmesi ve çözümlenmesi için görev almıştır. Akran arabulucusu olarak yetiştirilen öğrenciler, akranlarının yaşadıkları gerçek çatışmaları arabuluculuk süreci aşamalarını kullanarak çözmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların, arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermiştir. Johnson ve Johnson (1996) da aynı şekilde, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk yöntemlerini başarıyla öğrendiğini, bu yöntemleri gerçek çatışma durumlarında uygulayabildiklerini ve bu bilgileri akademik yıl boyunca devam ettirdiklerini göstermiştir. Benzer sonuçlar Taştan ve Öner'in (2008) araştırmasında karşımıza çıkmaktadır. akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir. Ergül'in (2008) geliştirdiği Müzakere ve Arabuluculuk Eğitimi programı ise, genel olarak öğrencilerin anlamaya çalışma ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde olumlu bir etki yaratmıştır. Çavuş-Kasik (2012) ise aynı eğitim programıyla öğrencilerin benlik saygılarında olumlu değişiklikler olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bize okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilen akran arabuluculuğu programları, okullardaki çatışmaların farkına varılması, öğrencilerin okul ortamındaki çatışmaya uygun ve kabul edilebilir davranışsal tepki vermeyi öğrenmelerinin yanında, çatışma çözmeye becerilerini, sosyal becerileri, empatik eğilimini, öfke kontrolünü, benlik saygısını, problem çözmeye becerisini ve kişilerarası problemleri çözmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle gençler bir anlaşmazlık yaşadıklarında ilk olarak akranlarına yöneldikleri için çatışma çözmeye akran etkisi ve gücünü kullanarak etkili çatışma çözmeye sağlanabilir. Başka bir deyişle, akran arabuluculuk hizmeti sayesinde, öğrencilerin akran gücü ve desteğiyle, yaşadıkları çatışmaları etkili bir biçimde çözmeleri kolaylaşmaktadır.

Akran arabuluculuk modeli, öğrencilere kendi davranışlarını yönetme ve yönlendirme şansı verirken bir yandan da geleneksel disiplin yaklaşımının olası olumsuz etkilerini bertaraf etmektedir. Yetişkin merkezli disiplin yaklaşımında öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar, kazan-kaybet veya kaybet-kaybet biçiminde sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri bu otoriter tutum, onların okula bağlılığın azalmasına ve okulu güvensiz olarak algılamalarına neden olmaktadır Olumsuz bir okul iklimi öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimini olumsuz biçimde etkilemektedir.

Öneriler:

- Araştırma nispeten kısıtlı bir örneklemede, yalnızca kız öğrenciler üzerine yapılmıştır. Bu sebeple, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ve bilimselliğini artırmak adına daha geniş örneklemlerde (örneğin bir okulda tüm öğrencilere uygulanarak) yinelenebilir. Buna ek olarak arabuluculuk değişkenlerinin farklı değişkenlerle (özgüven, liderlik gibi ya da okulların durumlarına farklı değişkenler ele alınabilir) incelenmesi sağlanabilir.
- Ülkemizde yapılan arabuluculuk araştırmaları yaygın olarak eğitimlerin niteliğini ölçme şeklinindedir. Ayrıca arabulucular, arabuluculuk hizmetine başvuranlar ve bu hizmetin etkililiği üzerine yapılan araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Akran arabuluculuğu eğitim programı liselerde şiddeti önlemede alternatif bir model olarak okullarda psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilir.

- Akran arabuluculuğu eğitim programları, drama, psikodrama, yaratıcı drama, sanat terapileri, pozitif psikoloji yaklaşımı ve çözüm odaklı yaklaşımlarla zenginleştirilebilir.
- Bu araştırmada yalnızca nicel yöntemlerle veri ölçümleri yapılmıştır. Bu gibi çalışmaların bilimselliğini ve derinliğini sağlamak adına nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılabilir.
- Bakanlık, politika yapıcılar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları çatışma çözme, arabuluculuk, farklılıklara saygı, problem çözme gibi konularda yalnızca okullarda değil, tüm toplum nezdinde önem kazanması için kurslar, seminerler, sempozyumlar ve geniş kitlelere sunulan faaliyetlerle bu konu yaygınlaştırılabilir; ders kitaplarına ve müfredata yedirilebilir.



KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Brown, J. L. & Henrich, C. C. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Acland, A.F. (1990). *A sudden outbreak of common sense: Managing conflict through mediation*. London: Hutchinson Business.
- Altun, Z. D., Değerli, F. İ., Bolat, N., ve Kınık, Ö. Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 153-168.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ., & Tatar, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Avcı, Ö. ve Sürücü, Ç. (2018). Sağlıklı iletişim kapsamında öğrencilerin empati düzeylerinin analizi: Bartın Üniversitesi örneği. *Uluslararası Marmara Fen ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 23-25 Kasım, ss.132-136.
- Ayhan, A. ve Tellioglu, T. N. (2012). Çocuklarda empatinin gelişimi. <http://www.egitimtercihi.com/rehberlik/4116-cocuklarda-empati-gelisimi.html> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Baker, N. J (1998). Impact of a peer mediation program on a middle school environmet (*Unpublished PHD Thesis*, University of La Verne, California).
- Basım, H. N., Çetin, F., ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Barsky, A.J. (2000). *Conflict resolution for the helping professions*. Calgary: Wadsworth.
- Barsky, A., Este. D., & Collins, D. (1996). Cultural competence in family mediation. *Mediation Quarterly*, 13(3). 167-178.

- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37(6), 505-516.
- Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. *Social Alternatives*, 21(1), 33-38.
- Bodine, R.J., & Crawford, D.K. (1998). *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: Josey-Bass.
- Boğda, D. K., ve Şendil, G. (2012). Investigating infidelity tendency and conflict management based on attachment styles and gender. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 205-219.
- Bond, M., Wan, K., Leung, K., & Giacalone, R. (1985). How are responses to verbal insult related to cultural collectivism and power distance? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 111- 127.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212-222.
- Burton, J.W. (1990). *Conflict: Resolution and prevention*. New York: St. Martin's Press.
- Cohen, R. (1995). *Peer mediation in schools: Students resolving conflict*. Glenview: Goodyear.
- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the global world: An intercultural perspective*. Sage.
- Cardoza, D. J. (2013). Peer mediation and its effects on elementary student perceptions of self esteem and social competence (*Unpublished PhD Thesis California State University*).

- Carruthers, W. L., & Carruthers, B. J. B. (1996). Conflict resolution as curriculum: A definition, description, and process for integration in core curricula. *School Counselor*, 43 (5), 345-374.
- Caulfield, S. L. (2000). Creating peaceable schools. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 170-185.
- Cigainero, L. (2009). The effectiveness of peer mediation on reducing middle school violence and negative behaviours (*Unpublished PhD thesis*, University of Phoenix).
- Cheng-Man Lau, D. (2001). Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(1), 29-44.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *The development of children*. New York: Worth.
- Combs, M.L., & Slaby, D.A. (1977). *Social skills training with children advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London: Sage.
- Crary, D.R. (1992). Community benefits from mediation: A test of the 'peace virus' hypothesis. *Mediation Quarterly*, 9, 24 1-52.
- Crawford, D.K., & Bodine, R.J. (1996). Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/188158.pdf adresinden edinilmiştir.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişiler arası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Çavuş-Kasik, N. (2012). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Çoban, R. (2002). The effect of conflict resolution training program on elementary school students' conflict resolution strategies. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Miller, M. D. & Landry, K. L. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. *Intervention in School and Clinic*, 36 (2), 94 – 100.
- Deyhle, D. & Swisher, S. (1997). Research in American Indian and Alaska Native Education: From Assimilation to Self-Determination. *Review of Research in Education*, 22(1), 113-194.
- Duan, C., & Hill, C. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counselling Psychology*, 3, 261-274.
- Durakoğlu, A. ve Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Dusek, J.B. (1987). *Adolescent development and behaviour*. NJ: Prentice-Hall International.
- Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliği ve dinleme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103.
- Ergül, H. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılacak becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ergül, H. (2008). Müzakere (Problem Çözme) Ve Arabuluculuk” Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılacak Becerileri İle Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 451-463.
- Farmer, T. W., Pearl, R. ve Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework a developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education, 30*(3), 232-256.
- Garrard, M. W., & Lipsey, W. M. (2007). Conflict resolution education and antisocial behaviour in u.s. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly, 25* (1), 9-38.
- Gentry, D.B., & Benenson, J.M. (1993). School to home transfer of conflict management skills among school-age children. *Families in Society, 72*, 67-73.
- Gilhooley, J., & Scheuch, N. S. (2000). *Using peer mediation in classrooms and schools: Strategies for teachers, counselors, and administrators*. California: Corwin Press.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 30*(4), 467-482.
- Graves, Frabutt & Vigliano (2007) Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence, 6* (4), 57-79.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal Of School Psychology, 19*(2), 120-133.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: Social learning and applied behavioral analytic approaches. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.), *Issues in clinical child psychology. Handbook of child behavior therapy* (pp. 475-497). New York, NY, US: Plenum Press.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills what skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic, 35*(1), 29-33.

- Gudykunst, W. B. & Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gülkocan, Y. (2011). Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi* Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Harary, F., & Batell, M. F. (1981). Communication Conflict. *Human Relations*, 34(8), 633–641.
- Hasankahyaoğlu, H. R. (2008). Dindarlık empati ilişkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Hunter, T. J. (2008). Creating a culture of peace in the elementary classroom. *Journal of Adventist Education*, 1(70), 20-25.
- Ikram, M., & Bratlien, M. J. (1994). Better disciplined schools: Is mediation the answer?. *NASSP Bulletin*, 78(562), 43-50.
- İspirgil, G. (2007) the effect of conflict resolution training on students' conflict management strategies with their friends and nonfriends. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bolu).
- Johnson, A., P. (2010). *Making connections in elementary and middle school social studies*. Sage Pub.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2005). *Teaching students to be peacemakers* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Restorative Conflict In Schools: Necessary Roles of Cooperative Learning and Constructive Conflict. *University of Minnesota ESRC Seminar*, Restorative Approaches to Conflict in Schools.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., 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. (1980). Group processes: Influence of student interaction on school outcomes. In J. McMillam (Ed.), *The social psychology of school learning* (pp. 123–157). New York: Academic.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1994). Constructive conflict in schools. *Journal of Social Issues*, 50, 117-137.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 609-614.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, A., Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kılıçarslan, S. ve Atıcı M. (2015). Çatışma çözme eğitim programının ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 137-158.
- Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara).
- Koruklu, N. (2006). Eğitimde arabuluculuk ve okulda arabuluculuk sürecinin işleyişine ilişkin bir model. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 11- 20.
- Koruklu, N., Sağkal, A. S., Özdemir, Y., ve Kuzucu, Y. (2017). Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının sosyal duygusal öğrenme ve üstbilgiş

- becerileri üzerindeki etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 66-80.
- Koruklu, N., ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Köksal Akyol, A. 2005. Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 51, 12-13.
- Kraan, Erin M. (2002). A high school peer mediation training: Development, implementation and evaluation (*Unpublished Master Thesis*, Miami University, Ohio).
- Kressel, K. (2000). Mediation. In M. Deutsch & P.T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Vol. 2. General theories and theoretical orientations* (pp. 522–545). San Francisco: Jossey-Bass.
- Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z., & Khairudin, R. (2012). Effectiveness of peer conflict resolution focused counseling in promoting peaceful behavior among adolescents. *Asian Social Science*, 8(9), 8-17.
- Matson, J.L., Matson, M.L., & Rivet, T.T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31, 682-707.
- Maxwell, J.P. (1989). Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline. *Mediation Quarterly*, 7(2), 149–155
- McAdoo, H.P. (1993). The social cultural contexts of ecological developmental family models. In P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm, & S.K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods a contextual approach* (pp. 298–301). New York: Plenum.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

- Miller, R.W. (1993). In search of peace. *Schools in the Middle*, 2, 3-10. Schrumpf, F., Crawford, D.K., & Bodine, R.J. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign: Research Press.
- Mourer, R. E. (1991). *Managing conflict: Tactics for school administrators*. London: Jossey-Bass Publisher.
- Oktay, F . (2016). Research on the relationship between conflict management and organizational support. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(4), 1146-1155.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2001), *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özcan, Z. (2016). Empati ve dindarlık arasındaki ilişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 2758-2781.
- Özmunçu, S. (2013). Arabulucunun rolü kolaylaştırıcı ve değerlendirici arabuluculuk. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 1369-1389.
- Palmer, J. (2018). Empathy. *Brock Education Journal*, 27(2), 34-39.
- 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 (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 323-342.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A., & Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: Barış eğitiminin empati becerilerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.

- 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, İzmir).
- Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında, akademik çelişki değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Schellenberg, R. C. (2005). School violence: evaluation of elementary school peer mediation program (*Unpublished PhD thesis*, Regent University, Virginia).
- Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional School Counseling, 10*(5), 475-481.
- Schrumpf, F., Crawford, D. ve Bodine, R. J., (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sezen, B., & Bedel, A. (2015). The investigation of the effect of negotiation and mediation training on interpersonal problem solving approaches and anger of adolescents. *Eğitim ve Bilim, 40*(182), 63-75.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist, 17*(1), 18-24.
- Smart, B. (1993). *Postmodernity*. London: Routledge.
- Smith, M., & Sidwell, J. (1990). Training and implementation guide for student mediation in secondary schools. New Mexico Center For Dispute Resolution
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child And Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.
- Sprey, J. (1979). Conflict theory and the study of marriage and the family. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye, & I.L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 103–159). New York: Free.

- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development, 71*(3), 771–784.
- Sünbül, D. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Sünbül, D. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir).
- Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor, 43* (5), 326-344.
- Şenol, V., Akça, Ö. ve Çümen, H. (2012). Lise öğrencilerinin duygudaşlık (empati) kurma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 31*, 1-11.
- Şirin, A., Özgen, G., Akca-Erol ve Akça-Koca (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin aile ilişkilerinin empatik eğilimlerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*, 59-72.
- TBMM Araştırma Komisyonu Raporu (2007). *Türkiye Büyük Millet Meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Taştan, N. (2004). Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuk becerilerine etkisi (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara).

- Taştan, N., & Öner, U. (2008). Akran arabuluculuk eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuk becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 160-168.
- Temel-Eğimli, A. ve Özmelek-Taş, N. (2018). Global bir anlayış yaratmanın yolu: Kültürlerarası empati. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 57(11), 714-727.
- Tillett, G. (1999). *Resolving conflict: A practical approach* (2nd ed.). Australia: Oxford University.
- Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. *School Counselor*, 44 (2), 151-155.
- Türnüklü A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: onarıcı disiplin, okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir yaklaşım*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Türnüklü A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F., ve Şevkin, B., (2009). Çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 153-167.
- Türnüklü A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Turk, F., Kalender, A., & Zengin, F., (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education*, 3 (13), 38-1.
- Türnüklü A., Kaçmaz, T., İkiz, E., & Balcı, F. (2009). *Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü A., ve Türk, F. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 55-68.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(1), 129-166.
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.

- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808-810.
- Uysal, Z. (2006). Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Uzamaz, U. F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 49-59.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 134-148.
- Wilson, L. J. (1998). Conflict resolution programs & the houston independent school district: peer mediation vs. non peer mediation approaches for resolving student conflict in elementary and middle schools (Unpublished PhD thesis, The University of Houston Clear Lake, Texas).
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: Nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 428-440.
- Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). "Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor" Projesinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 650-670.
- Yıldız, M. (2017). Akran Arabuluculuğu Programının Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 36-49.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik ve ruh sağlığı sorunları*. İstanbul: İşBankası Kültür Yayınları.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-49.

EKLER

EK-1: ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNLERİ

Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com>

10 Oca 2017 13:01 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: Nuray ▼

Teşekkür ederim Hocam.Nasil mutlu oldum anlatamam.Tüm etik kurallar çerçevesinde kullanacağımdan emin olabilirsiniz.Saygı ve hürmetlerimle Hocam.Minnettarım.

9 Ocak 2017 22:10 tarihinde Nuray Taştan <nuraytastan@gmail.com> yazdı:

...

Merhaba

Tabii ki kullanabilirsiniz. Kolay gelsin. İyi çalışmalar.

Nuray TAŞTAN

9 Oca 2017 18:29 tarihinde "Meryem Gülay KAHRAMAN" <meryemgulaykahraman@gmail.com> yazdı:

Sayın hocam:Akran ara buluculuğu ile ilgili tez çalışması yapmaktayım ve Fulya Türk hocamızın tezinden yararlanırken sizin "çatışma çözme ve empatik eğilimi" ölçüklerinize ön test ve son test yapmak için ihtiyacım var.Eğer izin verirsiniz kullanmak istiyorum.Bana izin verirsiniz çok müteşekkirim olacağım.

Ataşehir mesleki ve teknik anadolu lisesi müdür yardımcısı olarak istanbulda görev yapıyorum.Meryem Gülay Kahraman

iletişim:5055300324

Teşekkürler

izin istemi Gelen Kutusu x



Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com>

10 Oca 2017 13:36

Alıcı: ygalip ▾

Hocam 'sosyal beceri envanteri"ni tüm etik kurallar çerçevesinde kaynak bildirerek kullanmak istiyorum.İzin verirsiniz.
Bu konuda yardımcı olursanız müteşekkir kalacağım.Saygılarımla



Galip YUKSEL <ygalip@gmail.com>

10 Oca 2017 17:06

Alıcı: ben ▾

Değerli Kahraman
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
İzin yazısı ekte.

10 Ocak 2017 14:36 tarihinde Meryem Gülay KAHRAMAN <meryemgulaykahraman@gmail.com> yazdı:



----- Yönlendirilmiş ileti -----

Gönderen: **Meryem Gülay KAHRAMAN** <meryemgulaykahraman@gmail.com>

Tarih: 10 Ocak 2017 13:12

Konu: izin istemi

Alıcı: ebrueroglu@ustundokmen.com.tr

...

Üstün DÖKMEN hocamızın "Empatik Eğilim ve Empatik Beceri ölçekleri"ni tüm etik kurallar çerçevesinde kaynak bildirerek kullanmak istiyorum.

Bu konuda yardımcı olursanız müteşekkir kalacağım.Saygılarımla

Meryem Gülay KAHRAMAN

Ataşehir Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni

05055300324

Teşekkürle



Ebru EROĞLU <ebrueroglu@ustundokmen.com.tr>

11 Oca 2017 Çar 12:06

Alıcı: ben ▾

Meryem hanım,

Kaynak göstererek ölçekleri çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

...

Yanıtla

Yönlendir

EK-2: ÖLÇEKLER

Aşağıda, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan alınan izinler doğrultusunda, ölçeklerin yalnızca örnek maddeleri verilmiştir.

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ

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.

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

1. Çok sayıda dostum var.
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir

SOSYAL BECERİ ENVANTERİ

1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.
4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Meryem Gülay AYTEKİN
Doğum Yeri : Antakya
Y. Lisans Üniversite (varsa) :Marmara Üni./Sebahattin Zaim Üni. Ortak Programı
Mesleği :Öğretmen
Elektronik posta :meryemgulaykahraman@gmail.com
İletişim Adresi :5055300324

EĞİTİM

Lisans Üniversite : Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans(Tezsiz) : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2016, İstanbul
Yüksek Lisans(Tezli) : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2019, İstanbul

B. MESLEKİ DENEYİM

1995-1997 Bitlis/Ahlat Bayındır İlkokulu
1997-1999 K.K.T.C
1999-2002 Kırklareli/Lüleburgaz Kız Meslek Lisesi
2002- 2004 Hakkâri/Yüksekova Şehit Murat Işık Anaokulu
2004-2010 Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, Etlik Kız Meslek Lisesi, Zübeyde Hanım Kızmeslek Lisesi
2010-2012 Hakkâri/Yüksekova/Esendere Çok Programlı Lisesi
2012-2014 Balıkesir Bigadiç Mesleki Eğitim Merkezi /Merkez Kız Meslek Lisesi

2015-2019 İstanbul/Ataşehir Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/ Ataşehir
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi(İdareci) / Sancaktepe Tolga Çınar
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

