

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN
ERGENLERİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME VE ÖFKE
DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir SEZEN

**KONYA
01, 2015**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN
ERGENLERİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME VE ÖFKE
DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Bekir SEZEN

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans
tezidir.**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BEDEL**

**KONYA
01, 2015**

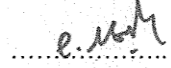
Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 22/01/2015

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ahmet BEDEL



Üye : Doç. Dr. Erkan IŞIK

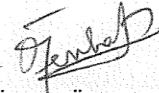


Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KURT



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bekir SEZEN

12 / 01 / 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	8
ÖZET	9
ABSTRACT	10
TABLolar LİSTESİ	11
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	13
BÖLÜM I	14
GİRİŞ	14
1.1. Problem	14
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.2.1. Alt Amaçlar	16
1.3. Araştırmanın Önemi	17
1.4. Sayıtlar	19
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
1.6. Tanımlar	19
BÖLÜM II	20
İLGİLİ LİTERATÜR	20
2.1. Kişiler Arası Problem Çözme ve Tanımı	20
2.2. Öfke Kavramı Tanımı ve Özellikleri	22
2.3. Müzakere ve Arabuluculuk Tanımları ve Eğitim Programı İçeriği	23
2.4. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitime Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	27
2.5. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitime Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	31
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43

3.2. Veri Toplama Araçları.....	47
3.2.1. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri	47
3.2.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği	48
3.3. İşlem Yolu.....	49
3.3.1. Tarama Çalışması	49
3.3.2. Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının İçeriği	50
Etkinlik 1: Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Tanıtımı.....	50
Etkinlik 2: Kişiler Arası Anlaşmazlıklar ve Yararları	50
Etkinlik 3: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Nedenleri	51
Etkinlik 4: Kişiler Arası Anlaşmazlıklara Gösterilen Tepkiler.....	51
Etkinlik 5: Anlaşmazlık Çözüm Prensipleri.....	51
Etkinlik 6: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Farklı Algılamaların ve Etkili Dinlemenin Yeri	51
Etkinlik 7: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme	52
Etkinlik 8: Öfke Yönetim Becerileri	52
Etkinlik 9: Senin Öfkeni Yenebilirim	52
Etkinlik 10: Alternatif Anlaşmazlık Çözüm Yolları.....	52
Etkinlik 11: Kişilerarası Müzakere Becerisi	52
Etkinlik 12: Müzakere Uygulamaları	53
Etkinlik 13: Akran Arabuluculuk Becerisi.....	53
Etkinlik 14: Akran Arabuluculuk Uygulamaları.....	53
Etkinlik 15: Akran Arabulucuların Seçimi	53
3.4. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	54
BULGULAR	54
BÖLÜM V	67

TARTIŞMA VE YORUM	67
5.1. Müzakere (Problem Çözme) Ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Öfke Kontrol Düzeylerine Etkisi	67
5.2. Müzakere (Problem Çözme) Ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Deneme ve Kontrol Grubunun Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Öfke Kontrol Düzeyleri Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Denencelerinin İncelenmesi	71
BÖLÜM VI	75
SONUÇ VE ÖNERİLER	75
KAYNAKÇA	77
E K L E R.....	84
Ek - 1: Kişiler Arası Problem Çözme Envanterinden Seçilmiş Maddeler	85
Ek - 2: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeğinden Seçilmiş Maddeler	86
Ek - 3: Arabulucu öğrencilerin seçimi için hazırlanmış olan sosyometrik anket.....	87
Ek - 4: Özgeçmiş	88

ÖNSÖZ

Kişiler arası çatışma yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır (Türnüklü, 2005). Kişiler arası problemlerin yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi için yatılı öğrenim gören öğrencilere yönelik alternatif bir model sunan bu çalışma, iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileri gibi bütün hayatları boyunca kullanılabilecek temel yaşam becerileri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu becerilerin öğretilmesi daha barışçıl eğitim ortamı ve toplum için önemli oldukları düşünülmektedir. Şüphesiz bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır.

Çalışmam esnasında en büyük katkı danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Bedel' e aittir. Çalışmamda bana yön veren, akademik desteğini benden esirgemeyen, büyük bir özveri ile beni destekleyen değerli hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Arbuluculuk eğitimini Türk eğitim sistemine kazandıran değerli Prof. Dr. Abbas Türnüklü hocamıza ve bu alanda katkıları olan bütün eğitimcilerimize yürekten şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bende emeği olan, bilgilerini benimle paylaşan ve benim bu çalışmayı yapmamı sağlayan tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Grup çalışmalarına katılarak hazırlayacakları derslerine zaman zaman ara veren, öğrenme istekleriyle arabuluculuk sürecini kurslarda başlatmış olan çok değerli öğrencilerime teşekkür ederim. Onlar sayesinde bu çalışma meydana geldi.

Grup çalışmalarımı yapmak için bana gerekli destekleri veren, Kuran Kursu idarecileri ve öğreticilerime çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca beni sürekli destekleyen değerli meslektaşım İsmail Küçükköse' ye teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana destek olan sevgili eşim Berrin Sezen' e çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, ergenlere uygulanan müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programının kişilerarası problem çözme ve öfke düzeyine etkisini incelemektir.

Bu araştırma Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı üç kuran kursunda 2013-2014 öğretim yılında yapılmıştır. Deneme grubunda 14, kontrol grubunda da 14 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol grublu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deneme grubundaki öğrencilere haftada 4 saat olmak üzere 8 hafta süresince müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı; kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişilerarası çatışmalarda çözüm becerileri (müzakere becerileri, akran arabuluculuk becerileri)'nin yer aldığı dört bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”; Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen “Sürekli Öfke Ve Öfke Tarz Ölçeği” kullanılmıştır. Deneme ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile deneme ve kontrol grubu puanları arasındaki farkın anlamlılığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin deneme ve kontrol grubunun kişiler arası problem çözme ve öfke kontrol düzeylerini ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda, yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve öfke kontrol düzeylerinde deneme grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat sürekli öfke alt boyutunda deneme grubunun puan ortalamalarındaki düşüş ile kontrol grubunun puan ortalamalarındaki düşüş arasında manidar düzeyde bir fark olmadığı, dolayısıyla sürekli öfke puan ortalamalarının deneme grubu lehine olmadığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The general aim of this research is to study the effect of the negotiation (problem-solving) and mediation training program applied to adults on interpersonal problem solving and on the level of anger.

This study was carried out in the three Quran courses which are the subsidiaries of the Department of Religious Affairs in the 2013 and 2014 education years. There are 14 students in the experimental group and also 14 students in the control group. Pre-test / Post-test Control Group with a Quasi-experimental Study Design has been used in the research. The students belonging to the experimental group have been given negotiation (problem-solving) and mediation training 4 hours a week for a period of 8 weeks. However, students in the control group have not received any training.

The negotiation (problem-solving) and mediation training program consists of 4 parts which include the understanding of the nature of the conflict between individuals, communication skills, anger management skills, and individual problem solving skills in the interpersonal conflicts (negotiation skills and peer mediation skills).

As a data collection device, Interpersonal Problem Solving Inventory improved by Çam and Tümkaya (2008), and Permanent Anger and Anger Style Scale adapted by Özer to Turkish (1994) have been used.

The Wilcoxon signed-rank test has been used to test whether there is any meaningful difference between the pre and post test results of the control and the experiment groups. Mann Whitney U test has been used to evaluate the meaningful differences between the points of the control and the test group.

As a result of the analysis made to find out the Pre-test / Post-test differences of the control and experimental groups, it has been found out that there are meaningful differences between the constructive problem solving ability, persistent perseverance and anger management ability of the students of the experimental group and of the students of the control group in favour of the experimental group. However, it has also been found that there is no significant (meaningful) difference between the decline of the average points of the experimental group and that of the control group in the bottom line permanent anger. Thus, it has been realized that permanent anger average points are not in favour of the experimental group.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Gruplarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Öfke Envanteri Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
Tablo 2: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Tablo 3: Deneme ve Kontrol Grubunun Israrıcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 5: Deneme ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 6: Deneme Grubu yapıcı problem çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Tablo 7: Deneme Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	54
Tablo 8: Deneme Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 9: Deneme Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	55
Tablo 10: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 11: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	56
Tablo 12: Deneme Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 13: Deneme Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	57
Tablo 14: Kontrol Grubu yapıcı problem çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58

Tablo 15: Deneme Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	58
Tablo 16: Kontrol Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 17: Kontrol Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	59
Tablo 18: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 19: Kontrol Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	60
Tablo 20: Kontrol Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 21: Kontrol Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	61
Tablo 22: Deneme ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 23: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 24: Deneme ve Kontrol Grubu Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo 25: Deneme ve Kontrol Grubunun Israrcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 26: Deneme ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 27: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 28: Deneme ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 29: Deneme ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	66

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

- KPÇE** : Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri
- SÖÖTÖ** : Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği
- KŞÇBE** : Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi
- OKPÇ** : Okul öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi
- SÖAP** : Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı
- ÇÇDBÖ** : Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği
- YDTÇÇP** : Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Kişilerarası iletişim, insanın sosyal hayattaki varlığı içerisinde bir gerekliliktir. Toplumsal yaşamın doğal ve kaçınılmaz parçası olan iletişim sürecinde, sembol, iletim biçimi, iletilerin algılama ve yorumlama basamaklarından her birinde kişilerarası çatışma yaşanabilmektedir. İnsan doğası gereği farklı ihtiyaçlara, ilgilere, isteklere ve değerlere sahiptir. Farklı ihtiyaçları olan insanların iletişim içinde oldukları her ortamda, bu farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların yaşanması son derece doğaldır (Sünbül, 2008). Çatışmalar, bir ya da birden fazla kişinin herhangi bir konuda anlaşamaması, gereksinimlerinin, isteklerinin, tercihlerinin, hedeflerinin, algılarının ve değerlerinin örtüşmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır ve kaçınılmazdır. Bu nedenle çatışmalar yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır (Türnüklü, 2005).

Aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan bazen onlarca, bazen de yüzlerce öğrencinin farklı nitelikteki kültürel özgeçmişleri, biyolojik, zihinsel ve duyuşsal gelişmişlik düzeyleri, algılama, kavrama ve anlama becerileri, değer, gereksinim, inanç, tutum, seçim ve kişilik özellikleri doğal olarak insan ilişkilerinde kişilerarası çatışmaya ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Bu denli çok öğrencinin istemlerinin ve gereksinimlerinin aynı anda ve aynı ortamda her zaman tatmin edilmesi oldukça güç olduğundan sınıfta ve okul ortamında kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar doğal ve kaçınılmazdır. Bu nedenle kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı, olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış değildir. Sadece nötr bir durumdur. Buna karşın kişilerin aralarında doğal olarak yaşadıkları anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmek için seçtikleri yol iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, yapıcı ya da yıkıcı olarak görülmektedir (Türnüklü, 2007).

Schrump, Crawford ve Bodine (1997) kişiler arası çatışma deneyimi yaşamaksızın, kişisel gelişimin ve sosyal olgunlaşmanın olamayacağını belirtmektedirler. Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların algısı, çatışmaların doğası gereği insanların yaşadıkları deneyimler üzerine dayanmaktadır. Dolayısıyla kavramın içeriği, doğal olarak kişilerin deneyimlerinin yapıcı, üretken, işbirlikçi, barışçıl ya da yıkıcı, saldırgan, zarar verici, tehditkâr olup olmadığından etkilenmektedir. Kişiler yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm teknikleri kullanarak çözüme geleneğine sahip

iseler daha olumlu ve üretken; yıkıcı çatışma çözüm geleneğine sahip iseler daha olumsuz ve sorunlu algılayacaklardır (Türnüklü, 2007).

Girard ve Koch (1996) çatışma olgusuna ilişkin kişisel anlamlandırmaların bireyin kişisel deneyimlerinin bir yansıması olarak belirlediğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar aynı zamanda kişisel kavramlaştırmaların genellikle öfke, nefret, kayıp ve ihanet gibi duygusal kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda kişinin yaşadığı deneyimleri, çıkarımları ve ileriye yönelik kestirimleri ne yaşadığıyla ve bunlardan ne öğrendiğiyle doğrudan ilintilidir. Bu nedenle, kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar bilişsel ve duyuşsal gelişme alanı olarak görülecek olurlarsa, üzerinde özenle durulması gereken bir konu görünümü alacaktır. Sonuç olarak, kişilerin çatışma çözüm becerilerine ilişkin yeterlilikleri onların kendi deneyimlerinden öğrendiklerine bırakılmayıp, okullarda da örgün öğretimin bir konusu olmalıdır (Türnüklü, 2007).

Öğrenciler çatışmalarını barışçıl ve yapıcı yollarla çözmeyi öğrenebilirler. Şiddete alternatif çatışma çözme becerilerinin öğrencilerin davranış repertuarlarına eklenmesi ve çatışmalarında bu yapıcı davranışları tercih etmesi yapılandırılmış eğitim programlarıyla mümkün görünmektedir. Öğrencilere çatışan her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayabilecekleri çözüm yollarına ulaşmalarının barışçıl, yapıcı ve sistematik yolunun öğretilmesi ile kazanılan bu becerileri gelecekte yaşayacakları çatışmalarında kullanabilecekleri yaklaşımların kazandırılması önemlidir. Bu tür barışçıl, yapıcı, sistematik ve okul temelli çatışma çözme yöntemlerinden müzakere ve arabuluculuk yöntemleri kullanılabilir. Okullarda öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar ile baş etmek için müzakere ve arabuluculuk eğitim programları önerilmektedir. Müzakere ve arabuluculuk eğitim programları, öğrencilere müzakere becerisi kazandırmayı, kazandıkları bu beceriyi çatışmalarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı olarak çözmekte kullanmalarını, çatışmalarının çözülmemesi durumunda ise bir akranlarından destek alarak yine şiddete başvurmaksızın çözmelerini hedeflemektedir (Sünbül, 2008).

Hem müzakere hem de akran arabuluculuk becerileri öğrencilerine duygularını, isteklerini ve bunların nedenlerini diyalog yoluyla ifade etme üzerine odaklanmaktadır. Buna ek olarak, programda çatışan tarafların empati kurarak ortak sorunlarına birbirlerinin penceresinden bakmalarını sağlamak bir diğer önemli ilişki yönetim becerisidir. Çatışan taraflar, arabulucunun yardımı ile diğerinin olayı algılayışının, duygularının, isteklerinin ve bunların nedenlerinin farkına varırlar. Dolayısıyla tarafların birbirlerinin yararına ve sorunlarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmeye yönelik çözüm seçeneği üretme kapasiteleri artacaktır. Böylece öğrenciler kendilerini ifade ederek, çatışmada diğerinin bakış açısını anlayarak ve her iki

tarafında kazanabileceği şekilde çatışmalarını çözerek kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebileceklerdir (Türnüklü, 2006).

Bu bilgilerin ışığı altında mevcut araştırmada, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programının öğrencilerin kişilerarası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının” ergenlerin kişilerarası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisini incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ergenlere uygulanan müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programının kişilerarası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisini incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Bu amaç çerçevesinde araştırmanın denenceleri şunlardır:

1.1. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “yapıcı problem çözme” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “ısrarcı-sebatkâr yaklaşım” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “sürekli öfke” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

1.4. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “öfke kontrol” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.5. Kontrol grubunun “yapıcı problem çözme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.6. Kontrol grubunun “ısrarcı sebatkar yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.7 Kontrol grubunun “Sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.8. Kontrol grubunun “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2.1. “Yapıcı problem çözme ” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

2.2. “İsrarcı Sebatar yaklaşım ” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

2.3. “Sürekli öfke” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

2.4. “Öfke kontrol” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişiler arası anlaşmazlıklar ve çatışmalar toplumsal yaşam içerisinde doğal olarak ortaya çıkan durumlardır. Kişiler arası anlaşmazlıklar ve çatışmalar iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı doğru veya yanlış olarak değerlendirilmemelidir. Kişilerin aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmek için seçtikleri yol iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı olumlu ya da olumsuz doğru ya da yanlış olarak görülebilir (Türnüklü, 2006). Schrumph, Crawford ve Bodline (1997) kişiler arası çatışma deneyimi yaşamaksızın, kişisel gelişimin ve sosyal olgunlaşmanın olamayacağını belirtmektedir. Kişiler arası anlaşmazlıklara ve çatışmalara ilişkin aileden, çevreden, geçmiş yaşantılardan getirdikleri öğrenilmiş davranış kalıpları ve basa çıkma stratejileri, yaşanan yeni çatışma ve anlaşmazlıkların algılanışında ve yorumlanmasında kullanılan bir davranış havuzu oluşturmaktadır.

Toplumsal yaşam içerisinde bireyler kişiler arası çatışmalara sıklıkla çatışmalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireylerin çatışmalarını yönetme biçimleri kişiler arası ilişkilerinin yönünü belirleyen önemli bir faktördür. Çatışmaların olumsuz ve yıkıcı yönetilmesi bireylerin ilişkilerinin zarar görmesine neden olabilir. Bireyler çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmeleri gereksinimlerine ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerinin gelişmesini sağlar. Çatışmaların yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi için bireylerin bu yaşam becerilerine sahip olması gerekir. Bu yaşam becerileri öğrenildiğinde, bireyler bu becerileri yaşamları boyunca kullanarak, çatışmalarını, anlaşmazlıklarını ve uyuşmazlıklarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı biçimde çözebilirler.

Çatışma kavramı, olumlu veya olumsuz bir kavram değildir. Bireylerin çatışmaya yükledikleri anlam olumlu veya olumsuz çatışmanın olmasına yol açabilir. Çatışma toplumsal yaşam içerisinde mutlaka olacaktır. Buna karşın şiddet ve yıkıcı davranışlar engellenebilir. Bir çatışma durumunda, tarafların çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözebilmelerini öğrenmeleri ve bunu davranış haline getirmeleri onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunacaktır.

Okul, toplumsal yaşamın doğal bir yansımasıdır. Bu nedenle okul ortamı da kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların doğal olarak yaşandığı bir yerdir. Okul, bireylerin kişisel gelişimleri ve sosyalleşmeleri açısından taşıdığı önem nedeniyle, bireylerin yaşantısında anlamlı bir yere sahiptir. Okul, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilere yeni davranışlar kazandıran ve istenmeyen davranışları kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Terzi, Gürsoy, & Barut, 2003; Erçetin, 2006). Okul ortamı, farklı amaç, istek, değer, inanç ve kişilik özellikleri olan yüzlerce bireyi bir araya getirdiğinden, kişiler arası çatışmaların olması doğal ve kaçınılmazdır. Okulda yaşanan çatışmalar yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm yolları ile çözülmez ise yıkıcı ve şiddet içeren davranışlarla sonuçlanabilmektedir. Ancak bunun nedeni, çatışmanın kendisi değil, bireyin olumlu ve yapıcı çatışma çözüm becerilerine sahip olmamasından ya da tercih etmemesinden kaynaklanmaktadır. Bireyin çatışmaya yüklediği anlam, bakış açısı ve çatışmaya ilişkin bilgi birikimi, çatışmalara karşı tepkilerinin de temelini oluşturmaktadır. Okul ortamında da öğrencilere yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm yollarının öğretilmesi, okullarda yaşanan kişiler arası şiddet ve saldırganlığı azaltacaktır. Birçok okul çağı çocuğu, etkisiz ve yıkıcı çatışma çözüm becerileri kullanmaktadır ve yapıcı çatışma çözüm becerilerine sahip olmamaları okuldaki sosyal yaşamlarının kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir ve ilerideki yaşamları için sorun oluşturmaktadır (Johnson & Johnson, Dudley, Açıkgöz; 1994).

Bu çalışma, Kuran kurslarında şiddetin azaltılması, kilsiler arası ilişkilerin gelişmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır. Literatür taraması yapıldığında Kuran Kurslarında bu tür bir deneysel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan rehber öğretmenler için bu çalışmanın kişiler arası anlaşmazlıkların çözülmesinde yardımcı bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Yaygın eğitim olan yatılı kurslarda her yaş grubunda öğrenci bir arada barınmaktadır. Geniş çapta yaş aralığının bir arada olduğu bu ortamlarda kişiler arası çatışma, öfke ve öfkenin kontrolüne ilişkin yapılan bu çalışmanın ihtiyacın karşılamasına yönelik bir adım olacağı düşünülmektedir. Yatılı kurslardaki öğrenciler için alternatif bir model olan arabulucuk süreci sadece öğrencilere değil, aynı zamanda belletmen ve öğretmenler için de kişiler arası problem çözmelerinde onlara yardımcı olacak müzakere basamaklarını içermektedir. Bu basamakları sağlıklı bir şekilde kullanarak belletmen ve öğretmenler de hem kendilerinin hem de öğrenciler arasında karşılaştıkları problemleri, yapıcı ve barışçıl şekilde çözmeyi öğreneceklerdir. Öğretici, belletmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı için bu çalışma uygulanabiliridir.

1.4.Sayıtlılar

Araştırmanın varsayımı aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” (KPÇE) ve “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” (SÖÖTÖ)’ne içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Altındağ İlçesinde bulunan üç Kuran Kursundaki öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada etkisi incelenen kişiler arası problem çözme düzeyi “Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada etkisi incelenen öfke düzeyi “Sürekli Öfke Ve Öfke Tarz Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda verilen tanımlardaki anlamlarda kullanılmıştır.

Kişiler Arası Sorun Çözme: Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2001).

Öfke: Engellenme, korku, tehdit gibi hoş olmayan durumlar karşısında ortaya çıkan duygulanım ve coşku durumudur (Köknel, 2005).

Öfke Denetimi: Kişinin başkalarıyla ilişkilerinde genelde ne ölçüde sabırlı, soğukkanlı, hoşgörülü, anlayışlı davrandığı, öfkesini ne ölçüde kontrol ettiği ya da ne ölçüde sakinleşme eğilimi içinde olduğunu belirten bir durumdur (Özer, 1994).

Müzakere: Bir anlaşmazlığı/uyuşmazlığı çözümlenmek amacıyla karşılıklı iletişim ve etkileşim eylemidir (Karip, 2003).

Arabuluculuk: Tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandırdıkları bir süreçtir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson, & Johnson, 1995; Türnüklü, 2006).

Arabulucu: Çatışma çözümünde iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken yardım aldıkları yansız bir kişidir (Türnüklü, 2006).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkenleri olan kişiler arası problem çözme becerileri ve sürekli öfke-öfke ifade tarzları, bağımsız değişkeni olan arabuluculuk ve müzakere eğitimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca akran arabuluculuğuna ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kişiler Arası Problem Çözme ve Tanımı

Kişiler arası problem ve şiddet son yıllarda eğitim kurumlarında oldukça dikkat çeken bir konudur. Bu konu eğitim kurumlarında eskiden beridir süregelen bir sorun olmasına rağmen son yıllarda kavga, öğrencinin öğretmenini yaralama ve hatta ölümlü sonuçlanan hadiselerin olması, dikkatleri bu konu üzerine çekmiştir. Buna karşın eğitim ortamlarındaki bu soruna çözüm olarak pedagojik temelli yaklaşımlar yerine güvenlik temelli yaklaşımlara önem verilmektedir. Esasında bireyler hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikçe sağlıklı ve huzurlu bir hayat sürdürebileceklerdir.

Kuzgun'a (1992) göre problem çözümünde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu ancak kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunulabilmektedir. Bununla birlikte problemle ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olmak da çözüm yollarının etkinliğini artırıcı bir faktördür. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlüğü gidereceği düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlenmektedir. En uygun çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülmekte ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı noktada devam edilmekte, başarısız olduğunda ise bir diğer seçenek uygulamaya konulmaktadır.

Morgan (1991) problemi temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır. Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre ise problem, kişinin içsel ve dışsal taleplerine tepki verme durumudur. D'Zurilla ve Nezu' ya (1987) göre problem, etkili olmak ya da uyum sağlamak için tepki gerektiren durumdur. Problem çözme ve karar verme, kişinin çok sayıda alternatifi belirlediği, değerlendirdiği ve bu alternatiflerden birini uygulamak için seçtiği karmaşık bir aşamalar bütünüdür (Phillips, Paziens, & Ferrin, 1984). Sosyal problem çözme kavramı, gerçek yaşamda oluşan problemlerin çözümüne dayandırılan bir kavramdır. D'Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem

çözmeyi, kişinin gerçek yaşamında her gün karşı karşıya kaldığı problemlerini çözmede kullandığı etkili basa çıkma yollarını keşfetmesi ve etkili bilişsel-davranışsal süreçleri üretmesi olarak tanımlamaktadır. Problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Her bireye göre problemi algılama durumu değişiklik göstereceğinden, problemi çözme davranışları da buna bağlı olarak değişecektir. Heppner ve Petersen (1982) problem çözmeyi, problemlerle başa çıkma ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre; kişinin problem çözme becerilerini geçmiş yaşantılarına göre nasıl değerlendirdiği, problemi nasıl tanımladığı, alternatif çözüm yollarını nasıl oluşturduğu, nasıl karar verdiği gözlenemediği için kişinin problemin çözümü için uygulamaya koyduğu gözlenebilir davranışı problem çözmede esas alınmalıdır (Schultz, 1981). Bilişsel yaklaşıma göre ise, problem çözme süreçleri daha çok; problemi anlamak, alternatif hipotezler oluşturmak ve bunlar arasından seçim yapmak, çözümleri uygulamak ve kontrol etmek basamaklarından oluşmaktadır (Lange, 1993; Akt: Çam & Tümkaya, 2007).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen birçok araştırmacı, problem çözmeyi çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele almıştır. Problem çözme ile ilgili aşamalı modellerden ilki ve en çok bilineni D’Zurilla ve Goldfried’in (1971) beş aşamalı modelidir (genel yönelim, problemi açıklama ve tanımlama, alternatif üretme, karar verme ve uygulama). D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen tarafından genişletilen bu problem çözme modeli, benzer konudaki birçok araştırmacının temelini oluşturmuştur. D’Zurilla ve Nezu’nun (1990), önerdiği modele göre, problem çözmenin sonuçları, birbirinden bağımsız iki boyut tarafından belirlenmektedir. Bunlar; (1) probleme yönelme ve (2) problem çözme becerileridir. Probleme yönelme boyutu, kişinin problem karşısındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri olmak üzere üç alt bileşeni içermektedir. Probleme yönelme, kişinin günlük problemlerle ilgili genel farkındalıkları ve algılamalarını yansıtır (örneğin, problemi bir tehdit olarak algılama ya da probleme meydan okuma). Bunlar kişinin problem ve problem çözmeyle ilgili geçmiş yaşantılarına dayanmakta ve kişinin problemle ilgili algılamalarını ve değerlendirmelerini etkilemektedir. Bu algılamalar problem çözme performansını yavaşlatabilme ya da kolaylaştırabilmesine karşın, problem çözme tekniklerini içermez. Bu tepkiler kişinin problem çözmeye başlamasını; göstereceği performansın etkililiğini; karşılaştığı engellerle ve bunlardan kaynaklanan duygusal problemlerle baş etmek için harcadığı zamanı ve gösterdiği çaba miktarını etkileyerek, kişinin problem çözme performansı üzerinde artırıcı ya da engelleyici etkiye neden olmaktadır.

Kişilerarası problem veya çatışmaların nedenleri çok farklı olabilmektedir. Öğülmüş’e (2001) göre, nedeni ne olursa olsun kişilerarası problem “etkileşimde bulunan taraflardan en

az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda kişilerarası problem çözme, bireyin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile ulaşmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ifade edilebilir.

2.2. Öfke Kavramı Tanımı ve Özellikleri

Kişiler arası problem durumlarında duygularımız önemli bir rol oynar. Yalnızca kişiler arası problem durumlarında değil, aynı zamanda bir zorlukla karşılaştığımızda, bizim için alınması zor olan bir karar alırken de duygularımız oldukça etkilidir. Duygular sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olur, kişilerin hayatta karşılaştığı zorluklarla baş edebilmelerinde önemli katkıda bulunur. Bu duygular arasında yer alan doğal duygularımızdan biri de öfke duygusudur. Genellikle öfke duygusunun olumsuz bir duygu olarak bilinmesi, öfkenin kontrolünün sağlanamayıp olumsuz bir ifade tarzıyla birlikte yaşanmasından kaynaklanabilir.

Öfke Öfke, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kızgınlık, hışım, şiddet olarak tanımlanmaktadır. Aynı kurumun yayınladığı Ruh Bilimleri sözlüğünde de, “Engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013).

Sözlük anlamı dışında yazarlar öfkeyi farklı boyutlarından ele alarak tanımlamaya çalışmışlardır. Bir tanıma göre öfke: “Kişinin istediği bir şeyi elde edememesi ve hala onu elde etmek istediğinde yaşadığı duygudur.” (Bedell & Lennox, 1997; Akt: Bedel, 2011, 67).

Kasinova ve Sukhodolsky (1995) öfkeyi düşünce ve inanç ile yaşanan olayı etiketlemek olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu düşünceler çeşitli sözel, yüz, vücut ve otomatik reaksiyonlarla gerçekleştirilir. Bu durum sosyal rol içerisinde kültürden kültüre farklılaşır. Bir başka deyişle öfke kişinin bilinçli farkındalığı içerisinde sözel ve vücut reaksiyonu yoluyla ifade ettiği duygudur (Eckhardt, Norlander, & Deffenbacher, 2004).

Bilişsel Davranışçı Kuram, öfkenin büyük ölçüde akla aykırı inançların, beklentilerin, iç konuşmaların sonucu olarak ortaya çıktığını, başkalarının da ancak karşısındaki insanın akla aykırı inançlarını etkinleştirdiği için onda öfkeye neden olduğunu ileri sürmektedir. Bundan dolayı öfkeyi azaltmak için akla aykırı inançların yok edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ford, 1991; Clark, 1998; Akt: Balkaya, 2001). Bilişsel davranışçı terapilerde amaç kişilere

olumsuz bakış açılarından farklı, alternatif bakış biçimlerinin de olabileceğini göstermektedir (Erözkan, 2006).

Öfke ifade ediliş tarzından dolayı çoğunlukla olumsuz bir duygu olarak tanınmasına karşın, kişiyi uyarıcı, koruyucu veya harekete geçirici olan işlevleri bulunmaktadır. Soykan'a (2003) göre öfke duygusu; son derece normal ve yaşamın sürdürülmesi için gerekli duygusal bir tepki, uyarıcı bir işaret, kişiyi tehditlere karşı uyarıcı ve kendisini korumasına olanak sağlayıcı, yeni öğrenmeler için bir motivasyon kaynağıdır.

Spielberger (1980) öfke duygusuna “durumsal” ve “süreklilik” kavramsal ayrımı ile bakmaktadır. Spielberger'e göre durumsal öfke “amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık algılaması karşısında ne şiddetle gerginlik, kızgınlık, sinirlilik hiddet yaşandığını yansıtan bir duygu durumudur (Akt: Özer, 1994a).

Sürekli öfke, durumsal öfkenin genelde ne sıklıkta yaşandığını yansıtan kavramdır. Bireylerde genel olarak öfkelenmeye eğilimli olma durumunu ifade eder. Bu öfke durumu, bireyde doğal bir tepki halini almıştır. Bu durumda birey öfkesini kontrol etmede zorlanır, öfkeli olduğunu kabul etmek istemez, öfke ifade tarzının da doğru olduğu konusunda ısrarcıdır. Öfke ifade biçimi, yaşam tarzı haline gelmiştir. Sürekli öfke ölçeğinde, yüksek puan ve düşük puan alan bireylere baktığımızda, bu ölçek puanlarında gözlenen farklılığın üç düşünce üzerinde olduğunu görmekteyiz. Bu düşünce biçimlerine katılanların, katılmayanlara oranla sürekli öfke ölçeğinde tanımlandığı üzere yaşamlarında daha sıklıkla öfke duygusu yaşama eğiliminde oldukları söylenebilir. “Başkalarının gözünden düşmemek için hata yapmamak gerekir” “Aptal görünmemek için kişi görüşünün doğruluğunu savunmalıdır” ve “Kişinin başkalarının gözündeki değerini yitirmesi kötüdür” (Özer, 1994).

Özer (1994a) yaptığı çalışmada, ergenlerin öfkelenmelerinde yer alan düşüncelerine yer vermiştir. Lise grubunda yer alan öğrencilerin, öfke düzeyini arttırmada yer alan “Aptal gibi görünmemek için kişi görünüşünün doğruluğunu savunmalıdır” “Başkalarının gözünden düşmemek için hata yapmamak gerekir” ve “kişinin başkalarının gözündeki değerini yitirmesi kötüdür” düşünce biçimlerine, diğer gruplara göre daha fazla sahip olduğunu bulmuştur. Üniversite sınavlarına hazırlanma gibi psikolojik yorgunlukların çok yoğun yaşandığı bir dönemden geçen bu liseli grubun duygu dünyalarında daha sıklıkla öfke yaşamaya neden olacak bakış açılarına veya bilişsel pencerelerine sahip olmaları dikkat çekicidir ve anlamlıdır.

2.3. Müzakere ve Arabuluculuk Tanımları ve Eğitim Programı İçeriği

Anlaşmazlık bir kişinin amacına ulaşmak için yaptığı davranışlar, bir başka kişinin amacına ulaşmak için yaptığı davranışları engellediğinde ortaya çıkar. Anlaşmazlıkların

yaşanması, genellikle kişilerin isteklerine karşılama yetecek kadar kaynaklar olmadığında ortaya çıkar (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, & Balcı, 2009).

Müzakere hem ortak hem karşıt çıkarları olan ve bir anlaşmaya varmak isteyen bireylerin bir çözüm yolu üzerinde birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Okuldaki tüm öğrencilerin ortak anlaşmazlıklarını müzakere ederek çözme konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Müzakere bireylerin (a) hem ortak hem çatışan çıkarları olduğunda ve (b) bir anlaşmaya varmak istedikleri durumlarda bir çözüm üzerinde çalıştıkları bir süreçtir. İki tür müzakere karşımıza çıkmaktadır. Bütünleştirici ve dağıtıcı (yıkıcı) müzakere. Bütünleştirici müzakere taraflar hem kendilerinin hem de karşı tarafın kazançlarını en üst seviyeye çıkarmak için çabalar (taraflar her iki tarafa istediğini sağlayacak, kazan-kazan türü bir anlaşmaya varmak için yaratıcı problem çözme yolları kullanırlar). Dağıtıcı yaklaşım ise diğerinin kaybı pahasına kendi kazancını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar (taraflar bir anlaşmaya varabilmek için kazan-kaybet türü bir çözüm için birbirleriyle mücadele ederler). Ancak, öncesi olmayan ve geçici ilişkilerin görüldüğü sınırlı sayıda anlaşmazlıklarda kazan-kaybet anlaşmaları uygun olabilir. Bugünü ve yarını olan sürekli ilişkilerde, bütünleştirici yaklaşım müzakere için yegane yapıcı alternatiftir. Dağıtıcı yaklaşımda birey diğer taraf üzerinden kendi kazancını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar, bütünleştirici yaklaşımda ise birey her iki tarafın kazancını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar. Ev ve okul gibi sürekli ilişkilerin yer aldığı işbirlikli ortamlarda “bütünleştirici” stratejileri kullanmak en yapıcı sonuçların doğmasına sebep olur (Johnson & Johnson, 2005; akt: Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, & Balcı, 2009).

Türnüklü ve arkadaşlarına (2009) göre müzakere ve arabuluculuk eğitim programı dört temel alanı kapsayacak şekilde kurgulanmıştır. Bunlar;

1. Kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması,
2. İletişim becerileri,
3. Öfke yönetim becerileri,
4. Kişiler arası anlaşmazlıklarda çözüm becerileri: Müzakere becerileri (problem çözme becerileri) ve akran arabuluculuk becerileri.

Kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması alt bölümünde öğrencilere kişiler arası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıkların doğasına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bölümün içerisinde kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, anlaşmazlıklara ilişkin kaynaklar, anlaşmazlık çözüm taktik ve stratejilerini öğrenme ve anlaşmazlıkların olumlu, olumsuz sonuçlarının öğrenilmesi hedeflenmiştir.

İletişim becerileri alt bölümünde kişiler arası anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözülebilmesi için temel koşul olan iletişim becerileri bulunmaktadır.

Öfke yönetim becerileri alt bölümünde kişiler arası anlaşmazlıklarda yaşanan en yaygın duygu öfke ve kızgınlık olduğu düşünülerek kişilerin anlaşmazlık sürecinde yaşanan duyguları etkin bir şekilde yönetme becerilerine yer verilmiştir. Buna göre duyguları tanıma, öfkenin doğasının tanınması ve öfkenin yönetimi, kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran etmenler, öfke durumunda verilen tepkiler ve diğer bir kişinin öfkesini yönetebilme becerilerine bu alt bölümde yer verilmiştir.

Kişiler arası anlaşmazlıklarda çözüm becerilerinde ise yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözülebilmesi için gereken bilişsel ve duygusal beceriler yer almaktadır. Bu amaçla bu bölümde müzakere becerileri (problem çözme) ve akran arabuluculuk becerilerine yer verilmiştir. Buna ek olarak, öğrenciler ortak anlaşmazlıklarını çözemediklerinde, bir akranlarından yardım istemelerinde takip edilecek akran arabuluculuk sürecine ilişkin becerilere de yer verilmiştir. Akran arabuluculuk becerisi dört aşamadan oluşturulmuştur. Birincisi, saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi; ikincisi, anlaşmazlığın her iki tarafının da arabulucu desteği almaya hazır olmasının sağlanması ve arabuluculuk sürecinin tanıtılması; üçüncüsü, müzakere (problem çözme tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması ve dördüncü basamak anlaşma metnine imza atılarak sürecin resmileştirilmesidir.

Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuculuk eğitim programının okullarda uygulanmasının pek çok kazanımı vardır. Örneğin, öğrenciler kişiler arası anlaşmazlıkları daha pozitif ve yapıcı olarak yorumlayacaklardır. Buna bağlı olarak okullarda görülen şiddet olayları azalma gösterecektir. Arabulucuk süreci içerisinde sınıf atmosferinde olumlu değişiklikler olacaktır. Öğrencilerde etkili iletişim becerileri gelişecektir. Ayrıca arabuluculuk becerisi gelişen öğrencilerin özsayıları da artacaktır. Yine öğrencilerin sorun davranışları azalacak ve ders performansları artacaktır. Kişiler arası iletişim becerileri yüksek olan bireyler mesleki kariyerlerinde de başarılı olacak ve hayatlarından yüksek seviyede doyum alacaklardır.

2.3.1. Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere Ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı, dört temel beceri alanını içeren ve 30 ders saatini kapsayan, 15 etkinlikten oluşan bir eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Programa ait etkinlikler Şekil 1' de verilmiştir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, & Balcı, 2009).

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Doğasının Anlaşılması	10
1. Etkinlik: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programının tanıtımı	2
2. Etkinlik: Kişiler arası anlaşmazlıklar ve yararları	2
3. Etkinlik: Kişiler arası anlaşmazlıkların nedenleri	2
4. Etkinlik: Kişiler arası anlaşmazlıklarda gösterilen tepkiler	2
5. Etkinlik: Anlaşmazlık çözüm prensipleri	2
II. Bölüm: İletişim Becerileri	4
6. Etkinlik: Anlaşmazlık çözüm sürecinde farklı algılamaların ve etkili dinlemenin yeri	2
7. Etkinlik: Anlaşmazlık çözüm sürecinde empati ve etkili dinleme	2
III. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri	4
8. Etkinlik: Anlaşmazlık çözüm sürecinde öfkemi kontrol edebilirim	2
9. Etkinlik: Seni öfkeni yönetebilirim	2
IV. Bölüm: Kişiler Arası Anlaşmazlık Çözüm Becerileri	12
10. Etkinlik: Alternatif anlaşmazlık çözüm yolları	2
11. Etkinlik: Kişiler arası müzakere becerisi	2
12. Etkinlik: Müzakere uygulamaları	2
13. Etkinlik: Akran arabuluculuk becerisi	2
14. Etkinlik: Akran arabuluculuk uygulamaları	2
15. Etkinlik: Akran arabulucuların seçimi	2
Toplam:	30

2.4. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitime Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Akran arabuluculuk literatürü incelendiğinde, ilköğretim okullarında birçok farklı çalışmaların yürütüldüğü, çarpıcı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Douglas (1995) akran arabuluculuk eğitiminin okul ve aile içindeki anlaşmazlıklarını çözmeleri üzerine etkilerini inceledikleri çalışmayı bir ilköğretim okulunda 227 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Araştırmada deneme grubunda yer alan 144 öğrenciye 9 saatlik yaşadıkları anlaşmazlıkları nasıl çözecekleri, müzakere ve akran arabuluculuk becerilerini nasıl yapacaklarını içeren ve bir eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından deneme grubunda yer alan öğrenciler çiftler halinde akran arabulucu olarak arkadaşlarının çatışmalarını çözmelerinde arabuluculuk yapmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni; arabuluculuk formlarıdır. Arabuluculuk formlarından üç kategori elde edilmiş ve daha sonra içerik analizi yapılmıştır. Bu üç kategori çatışma türleri, çatışma çözme stratejileri ve son olarak çözümdür. Çatışmanın yeri ev ve okul olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 574'ü evde, 209'u okulda gerçekleşen 783 öğrenci çatışması rapor edilmiştir. Çatışmaların aile ortamında daha sık görüldüğü saptanmıştır.

Yürütülen bir başka çalışmada Johnson, Johnson, Mitchell, Cotton, Harris ve Louison (1996) çoğunluğunu göçmenlerin oluşturduğu bir ilköğretim okulunda akran arabuluculuk eğitim programının etkilerini araştırmışlardır. Üçüncü ve dördüncü sınıflardan 39 öğrenci ve 3 öğretmene iletişim, atılganlık ve arabuluculuk becerilerini içeren yerel bir kamp yapılmıştır. Akademik yıl boyunca akran arabulucular, 191 çatışan tarafın 309 öğrenci çatışmasına arabuluculuk yapmışlardır. Öğrenci çatışmalarının % 84'ü, akran arabuluculuk modeliyle yapıcı bir anlaşmaya varmışlardır. Buna paralel olarak Hart ve Gunty (1997), bir akran arabuluculuk eğitim programının okul ortamına etkisini incelemişlerdir. Ön test ve son test deneysel desenine uygun olarak tasarlanan araştırmada “San Fransisco Community Board” tarafından geliştirilen program ile okul personeline 12 saatlik, tüm öğrencilere ise yaklaşık 2 ay boyunca 8 saatlik eğitim verilmiştir. İlk yıl eğitim yılının son 4 ayında faaliyete giren arabuluculuk eğitimi sayesinde 100 öğrenci çatışması akran arabuluculuk yoluyla çözülmüştür. İkinci yıl 8 ay boyunca etkin olan arabuluculuk sürecinde ise 350 öğrenci çatışması akran arabulucuların yardımıyla çözülmüştür. En çok çatışma olan konular; vurmayı, isim takmayı, söylentiyi, kaynakların kullanımı ve sahipliği, acı hissetmeyi içermektedir. En yüksek anlaşma yolları ise; arkadaş olma, özür dileme, söylentiyi düzeltmek,

birbirinden uzak durma, sinirlendiğinde ortamdan ayrılma ve isteklerini nazikçe sorarak kendini ifade etmedir. İki yılın sonunda çatışmaların % 97'si barışçıl ve işbirlikçi yollarla çözülmüştür. Bunun yanında arabuluculuk formlarına göre 244 anlaşma yapılmış ve yapılan bu anlaşmaların % 89'u başarıyla sürerken, % 11'inde anlaşma başarılı olmamıştır.

Bunun yanında Lane-Garon (2000), yine çoğunluğunu göçmenlerin oluşturduğu ilkökul öğrencileri üzerinde okul temelli çatışma çözme eğitim programının etkisini incelediği araştırmada 80 öğrenci (32 erkek, 48 kız) seçilmiştir. Bu öğrencilerden 41'i akran arabulucu olarak eğitilmek üzere deney grubuna, 39'u ise kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubunda yer alan akran arabuluculara dinleme, soru sorma, özetleme ve çatışmayla ilgili iletişim becerilerini içeren San Fransisco Community Board eğitim programı uygulanmıştır. Deneysel desen olarak tasarlanmış araştırmanın bağımlı değişkenleri; sosyal-bilişsel perspektif alma, strateji seçimi, şiddetle ilgili kişisel hikâye ve okul iklimidir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, bilişsel perspektif alma konusunda deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir artış gözlenirken, empati basamağında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Son olarak ilköğretimde yapılan bir araştırmada, Gauley (2006) hâlihazırda devam eden bir çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında toplamda 7 okul ziyaret edilmiş, 7 okul idarecisi, 6 aile ve 29 öğrenciyle görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre idareciler, arabuluculuk ve müzakere eğitiminin okulda çok büyük etkisinin hemen hemen hiç olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler küçük yaştaki öğrencilere liderlik yapabildiklerini, destek gördüklerini ve daha fazla yardım edebildiklerini, büyük sınıflarda eğitim gören öğrencilerin arabulucularla alay ettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca idareciler yeterince destek görmediklerini, zaman ve finans konularında yetersizlikler olduğunu ve daha fazla eğitim ve süpervizyona ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Akran arabuluculuk eğitim programlarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara da ilgili literatürde rastlanmaktadır. Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1995) çalışmalarında 198 öğrencinin olduğu bir ortaokulda akran arabuluculuk eğitim programının öğrenciler üzerinde etkisini incelemişlerdir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanan araştırmaya 6. sınıftan 9. sınıflara kadar olan toplam 176 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmada, deney grubu 116 öğrenci (57 erkek ve 59 kız), kontrol grubu ise 60 (27 erkek, 33 kız) öğrenciden oluşturmaktadır. Deney grubuna bütünleştirilmiş müzakere sürecini içeren bir eğitim verilmiştir. Deney grubuna haftada 3 gün 25 dakikalık eğitim, gönüllü 3 öğretmen tarafından verilmiştir. Araştırmanın

bağımsız değişkeni problem çözme ve arabuluculuk programıdır. Araştırmada iki bağımlı değişken kullanılmıştır. Bunlardan biri kağıt-kalem testi olan çatışma çözme becerilerini anlamaya yönelik bir testtir. İkinci bağımlı değişken çatışma senaryolarıdır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sürecinden önce deney grubunda hiç kullanılmayan müzakere basamakları, eğitim uygulamasından sonra % 100 oranında müzakere basamaklarını kullanmışlardır. Eğitimden önce, deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma stratejileri öğretmene söyleme ve zorlama iken eğitimden sonra müzakere basamaklarını kullanmaya başlamışlardır.

Başka bir araştırmada Farrell ve Meyer (1997) okul temelli şiddet önleme programının 6. sınıf öğrencileri arasında şiddeti azaltmaktaki etkisi incelenmiştir. Deneysel desen olarak hazırlanan araştırmada 6 okuldan 6. sınıflara sömestr tatilinde veya yaz tatilinde 18 oturumluk bir şiddet önleme programı uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; şiddet davranışı ve sıklığı, problem davranışlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre şiddet önleme eğitimi alan 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel kavgalarında azalma olduğu, erkek öğrencilerin şiddet ve diğer problem davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır. Kız öğrenciler programa dahil edilmemiştir.

Schaeffer ve Rollin (2001) problem çözme ve sosyal uyum becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları çatışma çözme programının etkisini değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, Afrikalı ve Amerikalı yaşları 7-14 olan 15 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı, anlaşma çözümü becerileri eğitiminin, öğrencilerin sosyal uyum ve problem çözme kabiliyetlerine etkisini belirlemektir. Buna bağlı olarak parametrik olmayan iki soru hazırlanmıştır. Birincisi; anlaşmazlık çözümü eğitim programı problem çözme konusunda kendi becerilerini iyileştirip iyileştirmediği, ikincisi ise programın sosyal uyumu (sosyal beceri, empati, özsayıgı, kişilerarası ilişkiler) etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Buna göre, eğitim programına katılan öğrencilerin empatik becerilerinde ve kişilerarası ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanırken, problem çözme becerilerinde kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Akran arabuluculukla ilgili literatür incelendiğinde geniş kapsamlı birkaç farklı tür ve kademede yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı demografik bilgilerinin olduğu bu araştırmalarda akran arabuluculuk eğitiminin etkisi çeşitli değişkenler açısından test edilmiştir. Araki (1990) okullarda anlaşmazlık çözümü projesini gerçekleştirmiştir. Bir ilkokul, bir ortaokul ve çok büyük bir lisede geniş kapsamlı bir araştırmada vaka analizi modeli ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri üç yöntemle toplanmıştır. Bu yöntemler anketler, görüşmeler, arabuluculuk sonuçlarıdır. Birbirine paralel

olacak şekilde iki tür anket geliştirilmiştir. Birinci anket okul personeline, öğretmenlere ve proje danışmanlarına uygulanırken, ikinci anket akran arabulucu ve çatışan taraflara uygulanmıştır. 4 yıl akran arabuluculuk uygulamaları boyunca 136 öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklar akran arabuluculuk programına ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi aralarındaki dört yıllık süreçte akran arabuluculuğun başarı oranı %91,9'dur. Toplamda öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda ise başarı oranı %92,6'dır. 331 çatışan tarafın 218'i kız(%66), 113(%34)'ü erkektir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark istatistiksel olarak 0,05'tir ve anlamlıdır. Akran arabuluculuğa yansıyan öğrenci çatışmalarının konusu dedikodu, tartışma, cinsellikle ilgili sorunlar, alay etme, ırkçılık daha yoğunlukta yer almaktadır. Öğrenciler ve okul personeli akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka araştırmada Lindsay (1998) Güney Amerika'da devlet okullarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının etkisini değerlendirdiği çalışmasını 17 eğitim kurumunda yürütmüştür. Bunlar 6 ilkokul, 6 ortaokul ve 5 lisede yapılan çalışmada 14 okulda akran arabuluculuk programı varken, 3 okulda herhangi bir akran arabuluculuk programı yoktur. 14 okulun tüm öğretmen ve idarecilerine eğitim verilmiştir. Daha sonra ise akran arabulucu öğrenciler seçilerek eğitim verilmiştir. Araştırmacı 17 okuldan, okul idaresi ve öğretmenlerle akran arabuluculuk programının etkisini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme, birebir görüşme veya küçük gruplar halinde görüşmeler yapmıştır. Toplam 423 okul personeli görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerinin yanı sıra anket ile de programın etkisi değerlendirilmiştir. Anketler araştırmaya katılan tüm öğretmen ve diğer personele mail olarak gönderilmiş ve personelin %33'ü anketleri tamamen doldurmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde çoğu personele göre akran arabuluculuk modeli öğrenci çatışmalarıyla baş etmek için alternatif bir yol olduğu için okul genelinin disiplininde etkilidir. Katılımcıların % 38'i okulda kavgaların azaldığını ifade ederken %53'ü okulun daha güvenli olduğuna inandığını belirtmiştir. Okul personeli ve öğretmenlere göre; öğrenciler davranışlarının sorumluluklarını almada olumlu değişimler yaşamışlar ve kavgalarda azalmalar olmuştur. Bunun yanında iletişim becerilerinde de gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Burrell, Zirbel ve Allen (2003) yaptıkları meta-analitik çalışmada, okul ortamlarında var olan akran arabuluculuğunun incelemesini özetlemişlerdir. Araştırmada ilkokuldan lise çağına kadar olan öğrenciler üzerinde araştırma yapılmıştır. Sonuçlar 23 araştırmada 4327 akran arabuluculuktan % 93 oranında başarı sağlandığı saptandığını ve çatışan tarafların % 88'i

anlaşmadan memnun olduklarını göstermiştir. Akran arabuluculuğun okul iklimine etkisi ve sonuçları incelendiğinde 5 araştırmada okul iklimine olumlu etkisi gösterilmiştir. İdareciler ve öğretmenlere göre akran arabuluculuk programı öğrenci çatışmaları, kavga ve diğer disiplin olaylarında azalma sağlamaktadır.

2.5. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimine Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Akran arabuluculuk literatüründe yurt içinde yapılan araştırmalar ilkokulu/ilköğretim, lise ve üniversitede yürütülen çalışmalar olarak ayrılabilir. Öncelikle Koruklu (1998) arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde olumlu değişim olduğu tespit edilmiştir.

Zengin (2008) “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nın ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada 132 kız 160 erkek öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nı alan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapıcı ve olumlu çatışma çözüm becerilerinin geliştiği, yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme, boş verme, umursamama gibi sert ya da yumuşak tepki türlerini kullanma düzeylerinin düştüğü; 4.-5. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunamadığı ancak eğitim programını alan 4.-5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, atılgan davranma düzeylerinin yükseldiği, kendilerini daha iyi ifade ettikleri saptanmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005) yaptıkları çalışmada farklı eğitim yaklaşımları uygulanan iki okul öncesi eğitim kurumunda çocukların aldıkları eğitim sonucunda kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya 5 ve 6 yaş grubundan toplam 122 çocuk katılmıştır. Çocuklara bireysel olarak Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi OKPÇ –uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, “İki Eş

Arasındaki Farkın Önemlilik Testi” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarından birinde “36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı” eğitim programı kullanılmışken diğer eğitim kurumunda ise aktif eğitim yaklaşımı ve çoklu zeka kuramının temel alındığı bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri konusunda daha iyi oldukları şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Şevkin (2008) yapmış olduğu çalışmada hem ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılacak yapıcı, barışçıl çözüm yollarını öğretmeyi amaçlayan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programını geliştirmek hem de arabuluculuk eğitim programının öğrenciler üzerindeki çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stilleridir. 347 deney grubu ve 328 kontrol grubu olmak üzere toplam 675 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre arabuluculuk eğitimi alan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre saldırganlık puanları daha düşük bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise geliştirilen program ile 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinde azalma olduğu halde 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Yine eğitim programı kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerde etkili olmuştur. Son olarak arabuluculuk eğitimi, alan 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri üzerinde olumlu etki geliştirdiği ve yapıcı çatışma çözüm becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Türk (2008) müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ve empati becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı; bağımlı değişkenleri ise çatışma çözümü ve empati becerileridir. 591 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada deney grubu öğrencilerine 16 hafta arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney ve kontrol grubunun çatışma çözümü ve empati becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çatışma çözümünde daha yapıcı oldukları ve daha az hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinde kontrol grubu ile

karşılaştırıldığında ise anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır.

Uysal (2003) okul sağlığı hizmetlerine yönelik ilköğretim öğrencileri için geliştirilen Şiddete Karşı Eğitim Programının, öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımalarını incelemiştir. Çalışma grubu alt ve orta sınıf ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Biri sabahçı diğeri öğlenci olmak üzere 7. sınıflardan bir sınıf deney (42 öğrenci) bir sınıf kontrol (36 öğrenci) grubu olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri araştırmada bir arada kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak; öğrenci sosyo-demografik özellikler ve şiddet davranışlarında etkili faktörlerin belirlenmesi veri formu, öğrencinin çatışma çözme yaklaşımının belirlenmesine yönelik senaryo, şiddet eğilim ölçeği, şiddet davranış sıklığı ölçeği, öğretmen görüşme rehberi ve şiddet davranışı gözlem rehberi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan şiddet karşıtı programlı eğitim çatışmayı yönetme, hayır diyebilme, güvenli kişileri belirleme gibi konuları içermektedir. Deney grubuna eğitim 5 haftalık bir süreçte haftada bir gün 40 dakika olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitim sonrasında daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını kullandıkları, şiddet eğilimlerinin azaldığı saptanmıştır.

Buna benzer olarak, Taştan (2004) tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisi araştırılmıştır. Program iki aşamada yürütülmüş olup, birinci aşamada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinden 68 öğrenciye her biri 80 dakika süren sekiz oturumluk çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Araştırmada deney grubunun yanında, bekleme listesi kontrol grubu ve plasebo kontrol grubu olmak üzere iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test çatışma çözme becerileri karşılaştırıldığında deney grubunun olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında akran arabuluculuğu eğitimi programının akran arabuluculuğu sürecini doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözümedeki etkililiği test edilmiştir. Deney grubunu öğrencilerinden yansız olarak seçilen 10 öğrenciye, her biri 80 dakika olan 5 oturumluk akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin ardından arkadaşlarının çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Ayrıca akran arabulucu ve çatışan taraflara da akran arabuluculuk değerlendirme formları verilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasının sonuçları incelendiğinde akran arabulucuların akran

arabuluculuğu doğru biçimde arabuluculuk süreci basamaklarını uygulayabildikleri ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir.

Gültekin (2008) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak amacıyla hazırlanan Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programının etkisini araştırmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Milli eğitime bağlı çeşitli okullardan 6. 7. ve 8. Sınıf olan 1733 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra diğer aşamaya geçilmiş ve seçilen 39 öğrenci deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grupları olmak üzere 3' e bölünmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunun ön test-son test-izleme testi puan dağılımlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; deney, kontrol, plasebo gruplarının son test-izleme testi puanlarının karşılaştırılması ise Kruskal-Wallis H testi ile yapılmıştır. SÖAP'a katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve sürekli öfke düzeylerindeki düşüşün anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin öfke kontrolü puanları program sonunda anlamlı bir artış göstermiş ve bu durum beş aylık izleme döneminde devam etmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test-izleme testleri puan farkları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bunun yanında Gülkökan (2011) akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseninin kullanıldığı araştırma, biri İzmir'de diğeri Manisa'da olmak üzere iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada ilköğretim 5. sınıflardan 71 öğrenci deney grubunu, 60 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 21 saatten oluşan akran arabuluculuk eğitimi haftada iki saat olarak 16 hafta boyunca verilmiştir. Eğitim içeriği; öğrencilere çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim ve öfke yönetim becerileri ve son olarak da kişilerarası çatışma çözme becerilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni akran arabuluculuk eğitim programı iken, bağımlı değişkeni öğrenci anlaşmazlıklarıdır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinde, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı fark saptanmıştır. Bu bağlamda, "Akran Arabuluculuk Eğitimi" programının 5. Sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde olumlu etki sağladığı görülmüştür. Araştırmada akran arabuluculuğu eğitim programının öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla eğitim programının uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilere sosyometri uygulanarak 12 kız, 8 erkek olmak üzere 20 öğrenci akran arabulucu olarak seçilmiş ve her hafta iki öğrenci 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısı boyunca gerçek akran çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Akran

arabulucuların arabuluculuk süreçlerinden sonra sözel olarak ifade ettikleri deneyimleri, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde arabulucu olarak yetişen öğrencilerin, yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Bunun yanında okulda yaşanan 102 öğrenci çatışmasına arabuluculuk yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir.

İlkokul ve ilköğretimde yürütülen akran arabuluculuk araştırmalarının yanı sıra liselerde birçok araştırma yapılmaktadır. Uysal (2006) çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelediği bir çalışma yapmıştır. 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna ortalama 50 dk. süren 9 oturumdan oluşan Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise, herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim tamamlandıktan sonra deney grubu ile kontrol grubuna çatışma çözme davranışları, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan çatışma çözme becerilerinin uzun süreli etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla son testin uygulanmasından 4 hafta sonra, izleme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında bu etkinin uzun süreli olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmada Güner (2007) araştırmasında çatışma çözme becerilerine yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerilerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma genel lise 9. sınıfa devam eden 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan çatışma çözme becerileri deney grubuna 18 saat süren 12 oturumda uygulanmıştır. Eğitim programı; çatışmayı tanıma, duyguları tanıma ve anlama, empati becerileri, öfkeyle baş etme ve problem çözme basamaklarını öğrenmeyi kapsamaktadır. Bağımlı değişkenler ise, problem çözme becerileri ve saldırganlık düzeyleridir. Araştırma sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuyla kıyaslandığında problem çözme becerilerinde denemelere bağlı olarak .05 düzeyinde anlamlı bir artış, saldırganlık düzeylerinde gözlenen anlamlı bir azalma saptanmıştır.

Kuş (2007) yaptığı çalışmada çatışma çözümü eğitimi programının bir grup Anadolu lisesi öğrencisinin çatışma çözme davranışlarındaki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırma 9. ve 10. sınıftan 15 deney, 15 kontrol grubu

olmak üzere 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna çatışma çözme eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme davranışları, araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Çatışma Çözümü Anketi" ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışmalarını yapıcı olarak ele alma davranışlarının geliştiği saptanmıştır. Eğitimi almayan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında bir farklılık gözlenmemiştir.

Koçak (2008) ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarını (içe yönelik, dışa yönelik, öfke kontrol düzeyi) araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni yalnızlık, bağımlı değişkenleri ise benlik saygısı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ölçeğinin 3 alt boyutu olan içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol düzeyidir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yalnızlık ölçeğinden elde edilen toplam puan ile benlik saygısı ölçeği ve öfke kontrolü puanları arasında negatif ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yalnızlık ve sürekli öfke, yalnızlık ve içe yönelik öfke, yalnızlık ve dışa yönelik öfke alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasında ise pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yalnızlığı en çok yordayan bağımsız değişkenin benlik saygısı olduğu, bunu da sırasıyla içe yönelik öfke ve öfke kontrolü değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Aydınoğlu (2009) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkileri ve cinsiyete göre öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasında farkın olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 13-16 arasında değişen 494 öğrenciden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenler bağıllık, güven ve özdeşim, kendini açma sadakat ve cinsiyet; bağımlı değişkeni ise sürekli öfke, içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke kontrol boyutlarıdır. Araştırma bulguları incelendiğinde sürekli öfke puanları üzerinde güven ve kendini açma açısından cinsiyete temel etkisinin, bağıllık, kendini açma ve sadakat açısından grup temel etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Dışa yönelik öfke puanları incelendiğinde, bağıllık ve sadakat temel etkisinin ve bağıllık ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İçe yönelik öfke boyutu ile ise, bağıllık, güven, kendini açma ve sadakat cinsiyet grup temel etkisinin ve sadakat cinsiyet ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Buna ek olarak, Sünbül (2008) araştırmasında müzakere ve arabuluculuk eğitiminin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerinde etkisini incelemiştir. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrencinin bulunduğu araştırmada, yarı deneysel desenin kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 16 haftalık bir müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna

herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programı kapsamında deney grubundaki öğrencilere kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileri öğretilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme ve anlamaya çalışma becerilerinde bu eğitimi almayanlara göre daha yapıcı manidar düzeyde bulunmuştur. Sosyal uyum ve öfke kontrolü becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu ve son olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin özsaygı düzeylerinde kontrol grubuna oranla anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Yine bir başka araştırmada Ergül (2008) yaptığı çalışmada müzakere ve arabuluculuk eğitiminin 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme eğilimleri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 482 öğrencinin çalışma gurubunu oluşturduğu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 17 ders saati süresince müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni müzakere ve arabuluculuk eğitimi iken bağımlı değişkenler; çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleridir. Araştırmanın sonuçlarına göre, arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişmesinde anlamlı katkı sağladığı, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve son olarak deney grubunda olan öğrencilerin atılganlık düzeylerinde anlamlı artış saptanmıştır.

Son olarak ise, Gündoğdu (2009) yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının (YDTÇÇP) ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desen kullanılan araştırma deney, kontrol ve plasebo olmak üzere orta sosyo-ekonomik düzeyde üç gruba atanan, 9. Sınıflardan, 13 deney grubu, 16 kontrol grubu ve 14 plasebo grubu olmak üzere toplam 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna 14 oturumluk yaratıcı drama temelli bir çatışma çözme eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmazken, plasebo grubuna çatışma çözmeyle ilişkisi olmayan 10 oturumluk bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak öğrencilerin çatışma çözme davranışları, öfke ve saldırganlık düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun problem çözme, saldırganlık ve öfke ölçekleri ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinde artma, saldırganlık ve öfke düzeylerinde ise anlamlı azalma bulunmuştur.

Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül ve Ergül (2010) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin kişilerarası çatışmaları üzerindeki etkilerini inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde, ekonomik ve sosyal problemler

nedeniyle Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden göç etmek zorunda kalan lise öğrencilerinin eğitim gördüğü bir lisede yapılan çalışmada ilk yıl 460 ikinci yıl ise 370 olmak üzere, iki yıllık süreçte toplam 28 sınıftan 830 öğrenciye çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitimi takip eden süreçte her sınıftan 12 öğrenci arkadaşları tarafından akran arabulucu olarak seçilmiş ve akranlarının çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Araştırmanın verileri akran arabuluculuk formlarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 253 öğrenci çatışmasına arabuluculuk yapılmıştır. Bu çalışmada arabuluculuk oturumlarının 240'ı (% 94.9) anlaşma ile sonuçlanmıştır. Anlaşma türlerine bakıldığında erkek öğrenciler arasında istenmeyen davranışları sonlandırma en çok kullanılan anlaşma iken, kız öğrencilerde müzakere yoluyla bir anlaşmaya varmanın en çok tercih edildiği görülmektedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrenci çatışmalarını yapıcı yollarla çözüme etkili bir yol olduğu saptanmıştır.

Benzer biçimde, Kaçmaz ve Türnüklü (2011) yaptıkları araştırmada iki yıl boyunca bir lisede akran arabuluculuk sürecinde çatışan tarafların yaşadıkları güçlükleri akran arabulucuların perspektifinden incelemiştir. Araştırma süresince toplam 253 arabuluculuk toplantısı yapılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 24 kız ve 21 erkek olmak üzere toplam 45 akran arabulucu ile görüşmeler yapılmıştır. Akran arabuluculuk sürecinde kullanılan beş basamak üzerinden çatışan tarafların yaşadıkları güçlükler odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akran arabuluculara göre çatışan tarafların en çok zorluk yaşadıkları basamaklar isteklerini ve nedenlerini anlatırken kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Akran arabuluculuk sürecinde karşılaşılan bir diğer güçlük çatışan tarafların gösterdikleri dirençtir. Bunun yanında çatışmaya karşı tarafın bakış açısıyla bakarken de bazı sıkıntılar yaşandığı saptanmıştır. Yine daha az olmakla birlikte öğrencilerin çözüm seçenekleri üretirken güçlükler yaşadıkları, yanlış çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Empati basamağında yaşanan güçlükler paralel olarak sorunu ortak bir durum algılayamadıkları tespit edilmiştir. Son olarak erkek akran arabulucuların daha fazla vurguladıkları bir durum olarak yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya ulaşmakta güçlük çektikleri, çözümü geçiştirmeye çalıştıkları aktarılmıştır.

Bir başka araştırmada Güloğlu (2011), çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin “Akran Arabuluculuk” uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın amacı bir lisede beş yıldır uygulanmakta olan akran arabuluculuk modelinin işleyişinin çatışan öğrenciler ve akran arabulucuların gözünden değerlendirmesini yapmaktır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada bağımsız değişken, akran arabuluculuk toplantıları;

bağımlı değişkeni ise arabuluculuk toplantılarına ilişkin arabulucu ve çatışan öğrencilerin algılarıdır. Araştırma, İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede kartopu örnekleme ile belirlenen 20 akran arabulucu, 20 çatışma yaşayan öğrenci olmak üzere 40 öğrenci ve 10 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akran arabuluculuk yoluyla çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi seçtikleri, arabuluculuk basamaklarının uygulanması sürecinde en çok empati basamağında güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin büyük çoğunluğu akran arabuluculuk uygulamaları sonrası çatışma yaşadıkları arkadaşlarıyla ilişkilerinin eskisi gibi hatta eskisinden daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çatışmalarını akran arabuluculuk yoluyla çözmeyi seçtiklerini, disiplin olaylarında azalma olduğunu ve sınıf yönetiminin daha kolaylaştığını ifade ettikleri görülmektedir.

Ayna (2013) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 365 kız ve 347 erkek olmak üzere 712 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni algılanan sosyal destek düzeyi, bağımlı değişkeni ise *Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeğinin* alt boyutları olan içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve öfke ifade ediş tarzıdır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi yükseldikçe sürekli öfke puan ortalamalarının düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre öfke ifade ediş tarzlarından içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke kontrol becerileri alt ölçekleri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu da diğer tespit edilen husustur.

Türk (2013) akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisini incelediği çalışmasını iki aşamalı olarak yürütmüştür. Birinci aşamada akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı, 10 oturumdan oluşan arabuluculuk eğitimi birinci aşamanın bağımsız değişkenidir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerilerinin gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkisi incelenmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Sonra deney grubunda yer alan öğrencilere 10 oturumluk akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Ardından son testler uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması kapsamında deney grubunda yer alan ve akran

arabulucu olarak eğitilen öğrenciler, arkadaşlarının gerçek öğrenci çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Bu sürecin değerlendirilmesi için öğrencilerin arabuluculuk oturumlarında kullandıkları arabuluculuk formları kullanılmıştır. Ayrıca akran arabulucu ve çatışan taraf olarak öğrencilerin arabuluculuk sürecine ilişkin görüş ve algılarını tespit etmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Birinci aşamanın bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme düzeyleri kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme düzeyleriyle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu, deney grubunda yer alan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. İkinci aşamanın bulguları incelendiğinde %97,5 oranında yapıcı şekilde arabuluculuk süreçlerinin tamamlandığı tespit edilmiştir. Akran arabuluculuk yardımı alan ve çatışan taraf olarak uygulamalara katılan 41 öğrencinin arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşleri, algıları ve deneyimleri incelendiğinde, öğrencilerin sürece katılmaktan memnun oldukları, arabuluculuğa başvurarak bundan yararlar sağladıkları, tekrar arabuluculuğa başvurabilecekleri ve arkadaşlarına da tavsiye edebilecekleri tespit edilmiştir. Her iki aşama birlikte değerlendirildiğinde akran arabuluculuğu eğitiminin lise öğrencileri için çatışmalarını yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili bir yol olduğu tespit edilmiştir.

Hamarta (2009) yapmış olduğu çalışmada, ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Genel tarama modelinde yapılmış olan çalışmanın örneklemini 281 kız, 291 erkek olmak üzere 572 lise öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bedel (2011) yapmış olduğu çalışmada kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini incelenmiştir. Araştırmada iki deneme ve kontrol grubuna dayalı ön test-son test ve izleme testi olan deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi; bağımlı değişkenleri ise kişiler arası problem çözme becerisi ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzıdır. Deneme I ve deneme II grubuna 11 oturumluk kişiler arası sorun çözme beceri eğitim programı (KSÇBE) uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Son test, eğitim programının tamamlanmasından hemen sonra, izleme testi ise eğitim programının tamamlanmasından on hafta sonra yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, deneme I ve deneme II grubunda yer alan deneklerin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama

puanlarının azalmasında, diğer yandan yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Uygulanan eğitim programının öfke üzerine etkisi incelendiğinde; deneme I ve deneme II grubunda yer alan deneklerin sürekli öfke, öfke dışı puanlarının azalmasında, öfke kontrol puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ve bu etkinin on hafta sonra da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, eğitim programının, deneme I grubunda öfke içe puanlarına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Önem (2010) üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma evrenini eğitim ve mesleki eğitim fakültelerinde eğitim görmekte olan random seçilmiş 509 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Spearman Sıra Korelasyon Testi, Regrasyon analizi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis Testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, akılcı olmayan inançlar; bağımlı değişkenleri ise öfke ve öfkeyi ifade etme biçimleridir. Araştırma bulguları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimleri ile akılcı olmayan inançları arasında zayıf bir ilişki olduğu, akılcı olmayan inançların öfke ve öfke ifade biçimlerini anlamlı düzeyde açıklayabildiği bulguları elde edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin öfke ve öfke ifade biçimlerinin cinsiyet değişkenine anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin öfke ve öfke ifade biçimleri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt'un (2001) yaptıkları çalışmada Dokuz Eylül Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bazı bölümlerde eğitim gören lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 39 kız, 46 erkek olmak üzere 85 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Akran arabuluculuk araştırmalarına ilişkin yurt içi literatür incelendiğinde yurt dışı literatüre kıyasla ülkemizde daha yeni bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Yeni bir araştırma konusu olması sebebiyle son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların hız kazandığı da ifade edilebilir. Yurt içi literatürde akran arabuluculuk modelinin uygulamalarında

program değerlendirmelerine ağırlık verildiği ve bağımlı değişken olarak daha çok beceri ve özelliklerin (atışma çözme becerileri, empati becerileri, saldırganlık düzeyleri gibi) alındığı görölmektedir. Süreci değerlendiren araştırmalar yurt dışı literatür ile kıyaslandığında oldukça azdır.

Akran arabuluculuk sürecinin değerlendirme çalışmalarının başlandığı ve bu nedenle nitel veri toplama teknik ve analizlerine de yer verilmeye başlandığı göze çarpmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma gruplarının oluşturulması, kullanılan ölçme araçları, programlarda yer alan oturumların içeriği ve verilerin analizinde izlenen süreçle ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ergenlerde kişiler arası problem çözme ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı üç yatılı erkek Kuran Kursunda yürütülmüştür. Çalışma grubunu yatılı erkek kursları oluşturduğu için deneme ve kontrol grubunda 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu Altındağ Müftülüğü' ne bağlı Site Kudret Yatılı Kuran Kursu, Hasköy Yıldıztepe Yatılı Kuran Kursu ve Sümbül Sinan Yatılı Kuran Kursunda bulunan 126 öğrenci oluşturmaktadır. Arabulucu seçiminde öğrencilere “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?” sorusunun yazdığı bir form dağıtılmış ve verdikleri cevaplarda en çok skor alan 14 öğrenci deneme grubuna seçilmiştir. Kişiler arası problem çözme ölçeğinin alt ölçeklerinden yapıcı problem çözme alt boyutu, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım boyutu; sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin alt ölçeklerinden sürekli öfke alt ölçeği ve öfke kontrol alt ölçeği puan ortalamalarından standart sapmaları en fazla 1,50 ($S_s \pm 1,50$) puan farklı olan çalışma grubundan 14 öğrenci kontrol grubuna seçilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ergenlerde kişiler arası problem çözme ve öfke düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını test etmektir. Eğitim programına katılan deneme grubu öğrencileri ile 8 hafta boyunca bir kursta toplanarak grup çalışması yapılmıştır. Son-testler grup çalışması yapıldıktan bir hafta sonra yapılmıştır.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı, 2013-2014 eğitim-öğretim ikinci yarısında 8 haftalık bir sürede ikişer oturum olarak uygulanmıştır. Deney grubuna haftada 4 saat eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programını uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına

Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim programının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son test olarak Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Bu araştırmada kişiler arası problem çözme ve öfke envanteri alt ölçeklerinin ön test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri için kullanılan deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Gruplarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Öfke Envanteri Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deneme			Kontrol		
	N	X	Ss	N	X	Ss
Yapıcı Problem Çözme	14	51.71	8.93	14	52.07	1.20
Isırcı Sebatkâr Yaklaşım	14	20.00	4.72	14	20.50	4.07
Sürekli Öfke	14	24.64	6.45	14	25.85	6.12
Öfke Kontrol	14	19.14	5.27	14	19.07	1.43

Tablo 1 incelendiğinde deneme ve kontrol grubu toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun yapıcı problem çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=51,71$) kontrol grubunun ise ($X=52,07$)’dir. Deney grubunun yapıcı problem çözme alt boyutu standart sapmaları ($Ss=8,93$) kontrol grubunun ise ($Ss=1,20$)’ dir. Deney grubu öğrencilerinin ısırcı-sebatkar yaklaşım alt boyutu puan ortalamaları ($X=20,00$) iken, kontrol grubunun ($X=20,50$) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ısırcı-sebatkar yaklaşım alt boyutu standart sapmaları ($Ss=4,72$), kontrol grubunun ise ($Ss=4,07$)’ dir. Deney grubunun sürekli öfke alt boyutu puan ortalamaları ($X=24,64$) kontrol grubunun ise ($X=25,85$)’ dir. Deney grubunun sürekli öfke alt boyutu standart sapmaları ($Ss=6,45$), kontrol grubunun ise ($Ss=6,12$,)’ dir. Deney grubunun öfke kontrol alt boyutu puan ortalamaları ($X=19,14$) kontrol grubunun ise ($X=19,07$) olarak yer almaktadır. Tablo 1’ de görüldüğü gibi eğitim programı öncesi deney ve

kontrol grubunun kişiler arası problem çözme envanteri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin alt boyutları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 2: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	14.43	202.00	97.000	.963
Kontrol	14	14.57	204.00		

Tablo 2 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 97.000 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3: Deneme ve Kontrol Grubunun Israrıcı Sebatar Yaklaşım Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	14.61	204.50	96.500	.945
Kontrol	14	14.39	201.50		

Tablo 3 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 96.500 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	13.50	189.00	84.000	.519
Kontrol	14	15.50	217.00		

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 84.000 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Deneme ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	13.39	187.50	82.500	.471
Kontrol	14	15.61	218.50		

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 82.500 $p < .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

Envanter 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen bir araçtır. Lise öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Çam & Tümkaya, 2008). Envanter beş alt ölçekten ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 1 (Hiç uygun değil) ile 5 (Tamamıyla uygun) arasında olmak üzere beşli değerlendirme seçenekleri vardır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişiler arası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Çam & Tümkaya, 2006). Alt ölçekler Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım (I-SY) olarak adlandırılmıştır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır (Çam & Tümkaya, 2008).

Geçerlik Çalışması

KPÇE'nin beş faktörlü yapısını sınamak için Çam ve Tümkaya (2008) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, envanterde yer alan 50 maddenin, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan yapı geçerliğini doğrulamıştır. Tüm maddeler uygun görüldüğü alt ölçeklere kabul edilebilir sınırlar içinde yerleşmiştir. Maddelerin Lambda değerleri .29 ile 1.09 arasında; t değerleri 4.69 ile 17.46 arasında ve çoklu korelasyon karesi değerleri de .06 ile .51 arasında değiştiği ve tüm değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Envanterin alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde Probleme Olumsuz Yaklaşma'nın Kendine Güvensizlik ($r = .55$) ve Sorumluluk Almama ile ($r = .43$) orta düzeyde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile ($r = .12$) düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Yapıcı Problem Çözme'nin Kendine Güvensizlik ($r = -.10$) ve Sorumluluk Almama ile ($r = -.22$) düşük düzeyde negatif yönde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile da ($r = .63$) orta düzeyde pozitif ilişkileri olduğu bulunmuştur. Sorumluluk Almama'nın, Kendine Güvensizlik ile ($r = .37$) orta düzeyde pozitif yönde; Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile ise ($r = -.10$) düşük düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Envanterin ölçüt geçerliği çalışmasında POY ve I-SY alt ölçeklerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Benzer yapılar geçerliğinde için yapılan incelemede KPÇE'nin tüm alt ölçek puanları Problem Çözme Envanteri, Sürekli Kaygı Ölçeği, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme

Ölçeği puanlarıyla yukarıda belirtildiği gibi beklenen yönde ilişkiler göstermiştir. Bu sonuçlar aracın geçerliğine yönelik önemli kanıtlar teşkil etmektedir (Çam & Tümkaya, 2008).

Güvenirlik Çalışmaları

Envanterin alt ölçek puanlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .67 ile .89 arasında değiştiği bulunmuştur. POY=.89, YPÇ=.87, KG=.67, SA=.68 ve I-SY=.70'dir. Cronbach alfa ve test-tekrar test teknikleriyle hesaplanan güvenilirlik katsayılarının değerleri, POY ve YPÇ alt ölçekleri için bu değerden oldukça yüksektir. Ancak KG, SA ve I-SY alt ölçekleri için her iki yaklaşımla elde edilen değerler .67 ile .70 arasındadır. Söz konusu değerler .70'den küçük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeydedir. Test-tekrar test korelasyon katsayıları ise .67 ile .84 arasında değişmektedir ($p<0.05$). Güvenirlik çalışmalarındaki sonuçlara göre envanterin alt ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

KSÇBE'nin 14-18 yaş arası lise öğrencileri ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları, envanterin lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme yönelim ve davranışlarını beş faktörlü bir yapı ile ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Çam & Tümkaya, 2008).

3.2.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği

Özgün ismi "Trait Anger and Anger Expression Scale" olan ve Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane tarafından geliştirilen Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin, Türkiye uyarlaması Özer (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Toplam 34 maddeden oluşan ve dörtlü likert tekniği ile değerlendirilen ölçek, üç alt ölçeğe sahiptir. Maddelerin on tanesi Sürekli Öfke Alt Ölçeğini oluşturur. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeği ise, sekizer madde içerir üç alt bölümden ve 24 maddeden oluşur. Bunlar içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke denetimi alt ölçekleridir.

Geçerlik Çalışmaları

Özer (1994) tarafından yapılan SÖÖTÖ'nün faktör analizi sonuçları, orijinal ölçekte varsayılan yapıyı oldukça isabetli bir şekilde onayladığı görülmektedir. Kriter geçerliliği amacıyla yapılan araştırmada SÖÖTÖ'nün tansiyon hastalarını kontrol grubundan net bir şekilde ayırdığı saptanmıştır.

Ayrıca SÖÖTÖ'nün, Sürekli Kaygı Envanteri (Öner, 1983), Depresif Sıfatlar Listesi (Özer, 1993) ve Öfke Envanteri (1975) ölçek puanlarıyla olan korelasyonlarına bakılmıştır.

Sürekli Öfke ölçeği puanlarının Öfke Envanteri puanları ile korelasyonu geçerlilik açısından makul sınırlar içerisinde değerlendirilir. Sürekli Öfke ölçeğinin kaygı ile .40 ve depresyon ile .33 olan korelasyonları bu üç duygu eğiliminin iç içe olduğuna bir gösterge olarak alınabilir (Özer, 1994).

Güvenirlilik Çalışmaları

Özer (1994) tarafından yapılan güvenirlik çalışmalarında ölçeklerin iç tutarlılık değerleri üzerinde durulmuştur. Üniversite, lise, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri, lise öğrencileri ile yöneticiler, nörotik gruplar ve hipertansiyon hastaları arasında yapılan çeşitli ölçümlerde ölçeğin Sürekli Öfke Ölçeğinin alfa değerleri α : .67 ile α : .92; arasında Öfke kontrolünün α : .80 ile α : .90; Öfke Dışa' nın α : .69 ile α : .91 ve Öfke İçte' nin α : .58 ile α : .76 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olup ölçeklerin orijinalleriyle ilgili yayınlanmış olan verilerle genellikle tutarlılık göstermektedir.

SÖÖTÖ'deki maddelerin tümü düzdür. Sürekli Öfke Alt Ölçeğinden bireyler 10 ile 40 arasında bir puan alabilirler. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeğindeki her bir boyutun toplamından 8 ile 32 puan alabilirler (Özer, 1994).

3.3. İşlem Yolu

3.3.1. Tarama Çalışması

Araştırmanın tarama çalışması 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında yapılmıştır. Öğrencilere ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi tarafından etüt saatlerinde uygulanmıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere bir açıklama yapılmış ve anketlerin kişiler arasında yaşadığımız problemleri, ayrıca yaşadığımız problemlerde öfkemizi nasıl ifade ettiğimizi anlama amacı taşıdıkları belirtilmiştir. Ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği örnekler verilerek ifade edilmiştir. Verdikleri yanıtların gizlilik ilkesi gereğince herhangi bir şekilde idare ile paylaşılmayacağı ifade edilmiş olup bu sebeple araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin içten yanıt vermeleri istenmiştir. Bu bilgilendirmelerden sonra ölçeklerin uygulanmasına başlanmıştır.

Uygulama sonunda yapılan değerlendirmelerde, deneme gruplarına girmeye uygun aday öğrencilerin listesi oluşturularak, gerçekleştirilecek eğitim çalışması hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonunda deney grubundaki 14 öğrenci eğitim programına katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, müzakere (problem çözme) ve akran

arabuluculuğu eğitiminin verileceği deneme grubunda yer alabilmeleri için; ölçeklerden belirlenen kriterlerde puan almaları, eğitim programına katılmayı gönüllü olarak istemeleri, eğitim programına düzenli devam etmelerini engelleyebilecek eğitim zamanı ile çakışan faaliyetlerinin bulunmaması (spor, halk oyunları, tekvando kursu vb.) temel esas olarak alınmıştır. Başlangıçta deney grubunda 15 öğrenci bulunmakta iken eğitim zamanı ile çakışan faaliyeti bulunduğu için bir öğrenci deneme grubu aday listesinden çıkarılmıştır.

3.3.2. Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının İçeriği

Anlaşmazlık çözümü, müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitim programı, dört temel beceriyi içeren ve 30 ders saatini kapsayan, 15 etkinlikten oluşan bir eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programının 4 temel becerileri olan; *1. Bölüm: Kişiler Arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması, 10 ders saatinden ve 5 etkinlikten oluşmaktadır. 2. Bölüm: iletişim becerileri 4 ders saatinden ve 2 etkinlikten oluşmaktadır. 3. Bölüm: öfke yönetim becerileri 4 ders saatinden ve 2 etkinlikten oluşmaktadır. Son olarak 4. bölüm ise kişiler arası anlaşmazlık çözüm becerileri ise 12 ders saati ve 6 etkinlikten oluşmaktadır* (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, & Balcı, 2009).

Etkinlik 1: Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere Akran Arabuluculuk Eğitim Programının

Tanıtımı

Amaçlar:

1. Öğrencilerin “Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programına” ve içeriğine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlama.,
2. Barış dolu bir eğitim ortamının ve yurt ortamının nasıl olduğunu öğrenme,
3. Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirleme.

Etkinlik 2: Kişiler Arası Anlaşmazlıklar ve Yararları

Amaçlar:

1. Anlaşmazlıkların ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olma,
2. Anlaşmazlıkların günlük hayatın doğal bir parçası olduğunun anlaşılmasını sağlama,
3. Kişiler arası anlaşmazlık ve şiddet arasındaki ayrımı kavrama,
4. Anlaşmazlıkları yapıcı çözümlerin yararlarını anlamalarına yardımcı olma,
5. Anlaşmazlıklara ilişkin ortak bir bakış açısı edinmelerini sağlama.

Etkinlik 3: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Nedenleri

Amaçlar:

1. Öğrencilerin anlaşmazlıkların nedenlerini anlamalarını sağlama,
2. Anlaşmazlıkların altında yatan temel gereksinimleri kavramalarına yardımcı olma.

Etkinlik 4: Kişiler Arası Anlaşmazlıklara Gösterilen Tepkiler

Amaçlar:

1. Öğrencilerin anlaşmazlık yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlama,
2. Öğrencilerin anlaşmazlık yaşadığında verilen tepkileri ve tepki türlerini (kaçınma, sert, yapıcı ve barışçıl) fark etmelerini sağlama,
3. Anlaşmazlıkları yapıcı çözüme yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlamalarını sağlama,
4. Verilen tepki türlerine göre anlaşmazlıkların farklı sonuçları olduğunu anlamalarını sağlama.

Etkinlik 5: Anlaşmazlık Çözüm Prensipleri

Amaçlar:

Öğrencilerin anlaşmazlık çözüm prensiplerini anlamalarını sağlama.

Etkinlik 6: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Farklı Algılamaların ve Etkili Dinlemenin

Yeri

Amaçlar:

1. Öğrencilerin anlaşmazlık yaşayan kişilerin ortak sorunlarının nedenlerini farklı algılayabileceğini anlamalarını sağlama,
2. Öğrencilerin anlaşmazlık durumunda bireylerin tepkilerinin farklı algılamalarından etkilendiğini kavramalarını sağlama,
3. Anlaşmazlık durumunda verilen tepkilere göre anlaşmazlığın olumlu ya da olumsuz sonuçlanabileceğini anlamalarını sağlama.

Etkinlik 7: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme

Amaçlar:

1. Öğrencilerin empatinin ne olduğunu anlamalarını sağlama,
2. Anlaşmazlık sürecinde empati kurabileceklerini anlamalarını sağlama,
3. Anlaşmazlık sürecinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları anlamalarını sağlama,
4. Etkin dinlemenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlama.

Etkinlik 8: Öfke Yönetim Becerileri

Amaçlar:

1. Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissedebileceğini anlamalarını sağlama,
2. Yaşanan öfkenin kişi tarafından kontrol edebileceğini anlama,
3. Kişiler arası anlaşmazlıklarda ve günlük yaşamda öfkeyi oluşturan düşünceleri kontrol etmeyi kavramalarını sağlama,
4. Öfkeli tepki vermeden kaçınmanın yollarını kavramalarını sağlama,
5. Ben dili ile atılgan tepki verme uygulaması yapmalarını sağlama.

Etkinlik 9: Senin Öfkeni Yenebilirim

Amaçlar:

1. Kişilerarası anlaşmazlıklarda öfke ve kızgınlık tepkilerinin yönetilebileceğini anlamalarını sağlama,
2. Başkasının öfkesini dağıtmanın yollarını anlamalarını sağlama.

Etkinlik 10: Alternatif Anlaşmazlık Çözüm Yolları

Amaçlar:

Öğrencilerin bir anlaşmazlık çözüm yolu olarak müzakere, akran arabuluculuğu, hakemlik ve cezalandırıcı yaklaşımlarını öğrenmelerini sağlama.

Etkinlik 11: Kişilerarası Müzakere Becerisi

Amaçlar:

Öğrencilerin kişilerarası müzakere sürecini öğrenmelerini sağlama.

Etkinlik 12: Müzakere Uygulamaları

Amaçlar:

Öğrencilerin müzakere sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlama.

Etkinlik 13: Akran Arabuluculuk Becerisi

Amaçlar:

Öğrencilerin arabuluculuk sürecini öğrenmelerini sağlama.

Etkinlik 14: Akran Arabuluculuk Uygulamaları

Amaçlar:

Öğrencilerin arabuluculuk sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlama.

Etkinlik 15: Akran Arabulucuların Seçimi

Amaçlar:

Sınıf arabulucularının öğrenciler tarafından seçiminin sağlanması.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için deneme ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin sayılarının 30 (otuz)' dan az olması ve grupların ölçümlerde aldıkları puanların normal dağılıma uymamaları nedeniyle, parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programını öncesi deneme ve kontrol gruplarına ön test, eğitimin tamamlanmasından sonra son test uygulanmıştır. Deneme grubunda 14 denek, kontrol grubunda yine 14 denek yer almıştır.

Deneme ve kontrol grubunun kişilerarası problem çözme düzeyi ve öfke kontrol düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca, deneme ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir.

Deneme ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testinden elde edilen veriler, SPSS-WINDOWS 15.0 paket programıyla çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “yapıcı problem çözme” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence Deneme grubunun eğitim programı sonrası yapıcı problem çözme puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 6’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Deneme Grubu yapıcı problem çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	51.71	8.93
Son Test	14	62.21	15.46

Tablo 6 incelendiğinde, deneme grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 51.71 iken, deneme sonrası 62.21’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 7: Deneme Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.83	11.50	2.15	.031
Pozitif Sıra	9	7.39	66.50		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 7 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir

fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.15$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin yapıcı problem çözme puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.2. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “ısrarcı-sebatkâr yaklaşım” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence Deneme grubunun eğitim programı sonrası ısrarcı-sebatkâr yaklaşım puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 8’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Deneme Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	S_s
Ön Test	14	20.00	4.16
Son Test	14	23.50	3.95

Tablo 8 incelendiğinde, deneme grubundaki ergenlerin ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ön test puan ortalaması 20.00 iken, deneme sonrası 23.50’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 9: Deneme Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.25	17.00	2.24	.025
Pozitif Sıra	10	8.80	8.80		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 9 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.24$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve

toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin ısrarcı-sebatkâr yaklaşım puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.3. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “sürekli öfke” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denence Deneme grubunun eğitim programı sonrası sürekli öfke puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 10’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	24.64	6.45
Son Test	14	19.92	3.33

Tablo 10 incelendiğinde, deneme grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 24.64 iken, deneme sonrası 19.92’ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 11: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	8.36	92.00	2.48	.013
Pozitif Sıra	3	4.33	13.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 11 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.48$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları

dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmekte ve düzenlenen eğitim programının deneklerin sürekli öfke puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

1.4. Deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası “öfke kontrol” puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence Deneme grubunun eğitim programı sonrası öfke kontrol puanlarının, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olup olmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 12’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12: Deneme Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	19.14	5.27
Son Test	14	22.07	4.12

Tablo 12 incelendiğinde, deneme grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 19.14 iken, deneme sonrası 22.07’ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 13: Deneme Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	6.75	27.00	1.60	.109
Pozitif Sıra	10	7.80	80.00		
Eşit	0				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 13 incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z= 1.60, p>.05$). Bu sonuca göre, denence desteklenmemekte ve

düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

1.5. Kontrol grubunun “yapıcı problem çözme” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin yapıcı problem çözme son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 14’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol Grubu yapıcı problem çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	52.07	1.20
Son Test	14	50.71	2.18

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 52.07 iken, deneme sonrası 50.71’e gerilediği görülmektedir.

Tablo 15: Deneme Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	6.05	60.50	1.70	.089
Pozitif Sıra	2	8.75	17.50		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 15 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.70$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.6. Kontrol grubunun “ısrarcı sebatkar yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin ısrarcı sebatkar yaklaşım son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 16’da, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16: Kontrol Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	20.50	4.07
Son Test	14	19.42	2.92

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin yapıcı problem çözme ön test puan ortalaması 20.50 iken, deneme sonrası 19.42’ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 17: Kontrol Grubu ısrarcı-sebatkâr yaklaşım Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	6.00	54.00	1.18	.237
Pozitif Sıra	3	8.00	24.00		
Eşit	2				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 17 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkar yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.18, p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

1.7. Kontrol grubunun “Sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 18’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18: Deneme Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	25.85	6.12
Son Test	14	23.42	4.55

Tablo 18 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin sürekli öfke ön test puan ortalaması 25.85 iken, deneme sonrası 23.42'ye gerilediği görülmektedir.

Tablo 19: Kontrol Grubu sürekli öfke Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	6.83	82.00	2.56	.010
Pozitif Sıra	1	9.00	9.00		
Eşit	1				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 19 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z= 2.56$, $p<.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmemektedir.

1.8. Kontrol grubunun “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bu denence deneklerin sürekli öfke son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olup, puanlar arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 20’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20: Kontrol Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	14	19.97	1.43
Son Test	14	17.78	2.86

Tablo 20 incelendiğinde, kontrol grubundaki ergenlerin öfke kontrol ön test puan ortalaması 19.97 iken, deneme sonrası 17.78'e gerilediği görülmektedir.

Tablo 21: Kontrol Grubu öfke kontrol Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	6.69	53.50	1.85	.063
Pozitif Sıra	3	4.17	12.50		
Eşit	3				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 21 incelendiğinde analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.85$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

2.1. “Yapıcı problem çözme ” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası Yapıcı Problem Çözme düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 22’de, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22: Deneme ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	X	Ss
Deneme	Ön test	14	51.71	8.93
	Son Test		62.21	15.46
Kontrol	Ön Test	14	52.07	1.20
	Son Test		50.71	2.19

Tablo 22 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 10.50 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.36 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 23: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	18.11	253.50	47.500	.020
Kontrol	14	10.89	152.502		

Tablo 23 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 47.500 $p < .05$) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının deneme grubunda yer alan deneklerin yapıcı problem çözme becerilerini arttırmada etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

2.2. “İsrarcı Sebatar yaklaşım ” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası ısrarcı sebatkar yaklaşım düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 24'te, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 24: Deneme ve Kontrol Grubu İsrarcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	Ss
Deneme	14	Ön test	20.00
		Son Test	23.50
Kontrol	14	Ön Test	20.50
		Son Test	19.42

Tablo 24 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 3.50 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.08 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Deneme ve Kontrol Grubunun İsrarcı Sebatkar Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deneme	14	18.36	257.00	44.000	.013
Kontrol	14	10.64	149.00		

Tablo 25 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 44.000 $p < .05$) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının deneklerin ısrarcı sebatkar yaklaşım

düzeylerinin artmasında etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

2.3. “Sürekli öfke” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonunda sürekli öfke düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 26’da, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26: Deneme ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	X	Ss
Deneme	Ön test		24.64	6.45
		14		
Kontrol	Son Test		19.92	3.33
	Ön Test		25.85	6.12
		14		
	Son Test		23.42	4.55

Tablo 26 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 4.72 puanlık bir azalma olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 2.43 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 27: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Yaklaşım Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	14	12.39	173.50	68.500	.173
Kontrol	14	16.61	232.50		

Tablo 27 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 68.500 $p > .05$) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının deneklerin sürekli öfke düzeylerini azaltmada etkili olmadığını gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklenmediğini göstermektedir.

2.4. “Öfke kontrol” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonunda öfke kontrol düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n , \bar{X} ve S_s değerleri tablo 28’de, Mann Whitney U Testi sonuçları ise tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28: Deneme ve Kontrol Grubu Öfke Kontrol Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	Ss
Deneme	14	Ön test	19.14
		Son Test	22.07
Kontrol	14	Ön Test	19.07
		Son Test	17.78

Tablo 28 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 2.93 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.29 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 29: Deneme ve Kontrol Grubunun Öfke Kontrol Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deneme	14	18.07	253.00	48.000	.021
Kontrol	14	10.93	153.00		

Tablo 29 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 48.000 $p < .05$) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının deneklerin öfke kontrol düzeylerini arttırmada etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu alan başlığı altında müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının kişiler arası problem çözme becerilerine sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisine yönelik geliştirilen iki denenceyle ilgili sonuçlar, bulgular ışığında tartışılmıştır.

5.1. Müzakere (Problem Çözme) Ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Öfke Kontrol Düzeylerine Etkisi

Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme düzeylerine etkisi 3 farklı kursta öğrenim gören öğrenciler üzerinde denenmiştir. Çalışma grubu, hem Kuran Kursu öğrencisi olup aynı zamanda açık öğretim lisesi 9-10-11. Sınıflara devam eden, kursta yatılı kalan 14 erkek ergen öğrencidir.

Denence 1.0 da genel olarak müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin kişiler arası problem çözme becerilerini ve sürekli öfke ve öfke kontrol becerilerini olumlu yönde etkileyeceği, kontrol grubunda ise herhangi bir değişikliğin olmayacağı ileri sürülmüş ve söz konusu eğitimin kişiler arası problem çözme envanterinin alt boyutları olan *yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım*, sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin alt boyutları olan *sürekli öfke ve öfke kontrol* boyutlarında gözleneceği ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; denence 1.1' de deneme grubunun eğitim sonrası yapıcı problem çözme puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile sınanmıştır. Sınamada, deneme grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Deneme grubunun eğitim öncesi ve eğitim sonrası yapıcı problem çözme alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunun daha anlaşılabilir olması için; deneme grubunun ön test-son test puan ortalamalarına bakmak yararlı olacaktır. Deneme grubunun eğitim öncesi yapıcı problem çözme alt boyutu puan ortalamaları ($X=51,71$) iken, eğitim sonrası ($X=62,21$) olarak tespit edilmiştir. Bu hipotezle ilgili analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 2.15, p<.05$).

Aynı şekilde denence 1.2.' de deneme grubu öğrencilerinin ısrarcı-sebatkar yaklaşım boyutu puan ortalamaları eğitim öncesi ($X=20,00$) iken, eğitim sonrası ($X=23,50$) olduğu

belirlenmiştir. Bu durum eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($z= 2.24, p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu açıkça görülmektedir.

Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin deneme ve kontrol gruplarının sürekli öfkeleri ve öfke kontrolü üzerinde etkili olup olmadığı araştırıldığı denenceler 1.3-1.4 olarak adlandırılmıştır.

Denence 1.3.' te deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası "sürekli öfke" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu hipotezi savunulmuştur. Puanın düşmesinin olumlu manaya geldiği dikkatlerden kaçmamalıdır. Deneme grubunun eğitim öncesi "sürekli öfke" alt boyutu puan ortalamaları ($X=24,64$) iken, eğitim sonrası ($X=19,92$) olarak görülmektedir. Bu analize göre araştırmaya katılan deneklerin sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu hipotezi doğrudur ($z= 2.48, p<.05$).

Denence 1.4.' te deneme grubunun müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonrası "öfke kontrol" puanları, eğitim öncesi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu hipotezi savunulmuştur. Deneme grubunun eğitim öncesi "öfke kontrol" alt boyutu puan ortalamaları ($X=19,14$) olarak tespit edilmişken, eğitim sonrası puan ortalamaları ($X=22,07$) olarak tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre araştırmaya katılan deneklerin öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları deneme öncesi ve deneme sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z= 1.60, p>.05$). Bir başka deyişle denence 1.4. desteklenmemektedir. Düzenlenen eğitim programının deneklerin öfke kontrol puanlarının artmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

1.1.' den 1.4.' e kadar olan denenceler incelendiğinde, arabuluculuk eğitim programının ergenlerde yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkar yaklaşım, sürekli öfke puanlarında olumlu anlamda manidar değişiklik yaptığı görülmektedir. Özellikle okullarda sıklıkla yaşanan şiddetin önlenmesinde ve günlük hayatta karşılaşılan sorunlarda arabuluculuk eğitiminin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim arabuluculuk eğitim programının içeriğinde bulunan 1. Bölüm: 10 ders saatinden oluşan ve 5 etkinliği kapsayan kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması kısmı, oldukça geniş bir şekilde anlaşmazlıkların ne olduğunu ve yapıcı bir şekilde nasıl çözülebileceğini öğretmektedir. Eğitimin birinci kısmı olan kişiler arası iletişim etkinliklerinin yapıcı problem çözme düzeylerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bedel (2011) yapmış olduğu çalışmasında kişiler arası sorun çözme

eğitiminin ergenlerde kişiler arası problem çözme becerilerine ve öfke tarzlarına etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme grubunun yapıcı problem çözme puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Zengin (2008) ise arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapıcı ve olumlu çatışma çözüm becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Bir başka çalışmada Bedel ve Hamarta (2014) tarafından 587 lise öğrencisi üzerinde kişiler arası problem çözme ile akademik güdülenme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulguları yapıcı problem çözme ($r=.442$, $p<.01$), ısrarcı-sebatkar yaklaşım ($r=.366$, $p<.01$) ve akademik motivasyon arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

İlgili yayın ve araştırmalar incelendiğinde arabuluculuk eğitiminin ilk bölümü olan 10 saatlik “kişiler arası anlaşmazlıklar” kısmı ile kişiler arası problem çözme eğitimi verilen gruplarda yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım düzeylerinde olumlu manada değişiklik olduğu görülmektedir. Kuran kurslarına dair literatürde bu tarz bir çalışma daha önce bulunamamıştır. Kuran Kurslarına yönelik yapılmış bu tarz çalışma öğrencilerin ihtiyaç duydukları özgüven, kişiler arası sorun çözme ve kendini ifade etme gibi yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğrencilerdeki *yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* boyutlarındaki manidar artışın öğrencilerdeki istek düzeyinin de yüksek olmasından ve grup dinamiğinin oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Bulut (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygılarının, saldırganlık eğilimlerinin ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Arabulucu seçiminde deneme grubu öğrencilerinin arkadaşları tarafından seçilmesi, onları güdülemiştir. Bu bakımdan deneme grubu öğrencileri grup çalışmalarına özveri ile katılmışlar ve öğrendiklerini günlük hayatta uygulamaya çalışmışlardır. Araştırmacının da her an ulaşılabilir olması ve grup çalışması haricinde de deneme grubu öğrencileriyle birlikte aynı eğitim ortamında olması deneme grubunun ön test-son test puan ortalamalarının manidar düzeyde olumlu artış olmasında etkisi olabilir. Zaman zaman grup çalışmalarında konu ile ilgili farklı materyallerin kullanılması (video, haber vs.) da deneme grubunun arabuluculuk sürecine ilişkin motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir.

Denenceler 1.5.-1.6.’ da müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin kontrol grubunun “yapıcı problem çözme” ve “ısrarcı sebatkar yaklaşım” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ileri sürülmüş ve söz konusu eğitimin

kişiler arası problem çözme envanterinin alt boyutları olan *yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım* boyutlarında gözleneceği ifade edilmiştir.

Denence 1.5. için; kontrol grubunun eğitim öncesi yapıcı problem çözme puan ortalamaları ($X=52,07$) iken, eğitim sonrası puan ortalamaları ($X=50,07$)' e gerilediği görülmektedir. Analiz sonucuna göre kontrol grubunun yapıcı problem çözme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.70, p>.05$) görülmektedir. Buna göre denence 1.5.'in desteklenmekte olduğu söylenebilir.

Yine denence 1.6.'da kontrol grubunun ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutu puan ortalamaları eğitim öncesi ($X=20,50$) iken, eğitim sonrası ($X=19,42$) olarak ölçülmüştür. Buna göre analiz sonuçlarında, araştırmaya katılan deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.18, p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denencenin desteklenmekte olduğu görülmektedir.

Denenceler 1.7. ve 1.8.' de kontrol grubunun sürekli öfke ve öfke ifade tarz ölçeğinin alt boyutları olan “sürekli öfke” ve “öfke kontrol” son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı hipotezleri öne sürülmüştür.

İlk olarak denence 1.7.'de kontrol grubunun “Sürekli öfke” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu hipotezi savunulmuştur. Kontrol grubunun eğitim öncesi “sürekli öfke” alt boyutu puan ortalamaları ($X=25,85$) iken, eğitim sonrası ($X=23,42$)' ye gerilediği görülmektedir. Analiz sonuçlarında, kontrol grubunun sürekli öfke alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu ($z= 2.56, p<.05$) görülmektedir. Dolayısıyla denence 1.7. desteklenmemektedir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmediği halde sürekli öfkelerinin düştüğü görülmektedir.

Denence 1.8.'de kontrol grubunun “öfke kontrol” son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu hipotezi savunulmuştur. Eğitim öncesi kontrol grubunun “öfke kontrol” alt boyutu puan ortalamaları ($X=19,97$) iken, eğitim sonrası ($X=17,78$) olduğu görülmekte olup; araştırma bulgularına göre kontrol grubunun öfke kontrol alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve

toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z= 1.85, p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence 1.8. desteklenmektedir.

Kontrol grubuna ilişkin denenceler incelendiğinde yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, öfke kontrol alt boyutları puan ortalamalarında ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Deneme grubu ile grup çalışmaları devam ederken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Buna rağmen kontrol grubunun sürekli öfke düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Buna etki eden faktör olarak ön testler ikinci eğitim öğretim döneminin başında yapılmışken, son testler ikinci eğitim öğretim yılının sonunda yapılmış ve bu durumda öğrencilerin ders dönemi sonuna denk gelen son testte sürekli öfke puan ortalamalarının düşmesi olarak düşünülmektedir. Bu dönemde dersler bittiği için öğrencilerde belli bir rahatlama ve sürekli öfke puanlarının düşmesinin olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan Bedel ve Arı (2011) kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme becerilerine ve sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme grubunda yer alan ergenlerin yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin artmasında, sürekli öfke düzeylerinin azalmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermiştir. Bir yaygın eğitim kurumu olan Kuran Kurslarının eğitim-öğretim başlangıç ve bitiş tarihi, sınıf düzeni, ders süreleri ve yöntemlerinin de örgün eğitimden farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple Kuran Kurslarında eğitim-öğretim tarihinin bitiş ile öğrencilerde belirli düzeyde rahatlama gözlenmektedir.

5.2. Müzakere (Problem Çözme) Ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Deneme ve Kontrol Grubunun Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Öfke Kontrol Düzeyleri Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Denencelerinin İncelenmesi

Denenceler 2.1.-2.4. genel olarak müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminin kişiler arası problem çözme becerilerini ve sürekli öfke ve öfke kontrol becerilerini ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını savunmaktadır. Bu denenceler, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi sonunda *yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, sürekli öfke düzeyi ve öfke kontrol düzeyleri* ön test ve son test fark puanları bakımından deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

İlk olarak denence 2.1’ de kişiler arası problem çözme envanterinin alt boyutu olan “yapıcı problem çözme” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu hipotezi savunulmaktadır. Araştırma bulgularına göre deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 10.50 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.36 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir. Deneme grubunun “yapıcı problem çözme” ön test-son test fark puanlarına ilişkin Mann- Whitney U testi sonuçlarına göre deneme ve kontrol (U: 47.500 $p < .05$) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla denence 2.1. desteklenmektedir.

Denence 2.2.’ de “ısrarcı-sebatkar yaklaşım ” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu savunulmuştur. Tablolar incelendiğinde deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 3.50 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.08 puanlık bir azalma olduğu görülmektedir (U: 44.000 $p < .05$). Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının deneklerin ısrarcı sebatkâr yaklaşım düzeylerinin artmasında etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

Denence 2.3.’ te “sürekli öfke” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu hipotezi savunulmaktadır. Denence ile ilgili sonuçlar incelendiğinde deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 4.72 puanlık bir azalma olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 2.43 puanlık bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu bulgu, deneme ile kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U: 68.500 $p > .05$). Bu sonuca göre ifade edilen denence 2.3. desteklenmemektedir.

Son olarak denence 2.4.’ te “öfke kontrol” ön test son test fark puanları deneme grupları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu hipotezi savunulmaktadır. Denencenin analizi incelendiğinde deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 2.93 puanlık bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 1.29 puanlık bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç deneme ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine

anamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U: 48.000 $p < .05$). Dolayısıyla ifade edilen 2.4. hipotezinin doğru olduğu denilebilir.

Görüldüğü üzere müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitiminin, ergenlerde yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım, sürekli öfke ve öfke kontrol düzeylerine olumlu bir etkisinin olduğu bir gerçektir. Yapılan araştırmalar, kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılan en popüler programın arabuluculuk olduğunu göstermiştir. Arabuluculuk programlarının gerçekleştirmeyi planladığı çeşitli hedefleri vardır: Sorumlu vatandaş yetiştirmek, şiddetin olmadığı barışçı bir okul ortamı oluşturmak, genç bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine destek olmak, işbirlikçi eğitimi sağlamak, öğrenci merkezli disiplin anlayışını kullanarak etkili öğrenme ortamını oluşturabilmek ve sınıf yönetimine katkı sağlamaktır (Bodine & Crawford, 1998, akt: Koruklu 2006). Okullardaki şiddetin önlenmesine yönelik önleyici rehberlik çalışması olarak müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitiminin de ergenlerde kişiler arası problem çözme ve öfke düzeyine olumlu katkısı olacağı beklenmektedir. Bir başka araştırmada ise Amerika' daki orta sınıf ailelerin yoğun olduğu okullarda yapılan akran arabuluculuğunun etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin arabuluculuk sürecini tamamladıkları ve bu becerilerini günlük hayatta kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını daha olumlu davranışlarla çözmeye eğilimli olduklarını ve okulda görülen şiddet olaylarının azaldığı tespit edilmiştir (Sweeney & Carruthers, 1996). Arabuluculuğun özellikle yatılı eğitim yapılan kurumlarda belletmen olarak görev yapan kişilere yönelik öğrenci anlaşmazlıklarında kullanabilecekleri bir model olduğu düşünülmektedir. Yatılı eğitim ortamları açısından literatürde herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma yatılı eğitim ortamları için örnek teşkil etmektedir.

Arabulucuk eğitimi sayesinde öğrencilerin kişiler arası problemleri çözme kabiliyetleri arttıkça özgüvenlerinin arttığı da bir diğer gözlemdir. Yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Oğuztürk, Akça, & Şahin, 2011). Yani öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerileri düştükçe umutsuzluk düzeyleri de artmaktadır. Bu açıdan bakıldığında arabuluculuk eğitimi öğrencilerin umut düzeylerini artırdığı düşünülebilir. Arabuluculuk sayesinde öğrenciler problemlerini yapıcı bir şekilde çözmeyi öğrenmektedirler. Bu becerilerini sadece sınıf ortamlarında değil, hayatın her ünitesinde kullanabilmekteler. Çünkü verilen eğitim sadece bilgi değil, aynı zamanda arabuluculuk süreci ile pratiğe dönüştürülen davranış kalıplarıdır. Bu davranış kalıplarını günlük hayatında benimseyen bir arabulucu günlük

hayatta karşılaştığı problemleri aldığı eğitim sayesinde yapıcı bir şekilde çözebilecek, kişiler arası problemlerin çözümünde ısrarcı ve sebatkâr olacak aynı zamanda da öfkesini kontrol edebilecektir. Nitekim araştırma bulguları bu kanıyı desteklemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin, ergenlerde kişiler arası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonunda, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin, deneme grubunda yer alan deneklerin yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve öfke kontrol düzeyi puanlarının artmasına; diğer taraftan sürekli öfke puanlarının düşmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve öfke kontrol düzeylerinde eğitim öncesi ve sonrası ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; buna karşın sürekli öfke puan ortalamalarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik tespitler V. Bölüm’ de tartışılmıştır.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin deneme ve kontrol grubunun kişiler arası problem çözme ve öfke kontrol düzeylerini ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda, yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve öfke kontrol düzeylerinde deneme grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat sürekli öfke alt boyutunda deneme grubunun puan ortalamalarındaki düşüş ile kontrol grubunun puan ortalamalarındaki düşüş arasında manidar düzeyde bir fark olmadığı, dolayısıyla sürekli öfke puan ortalamalarının deneme grubu lehine olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar ışığında teori ve uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Teoriye Yönelik Öneriler

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin, kişiler arası problem çözme ve öfke kontrol düzeylerinin yanı sıra; saldırganlık düzeyi, öznel iyi oluş, akademik benlik algısı, öğrenci bireysel sorumluluk düzeyi gibi değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Bu çalışmada müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminden sonra izleme testi uygulanmamıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda belirli periyodlarla birden fazla (6 ay-12 ay gibi) izleme testi uygulanarak, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin kalıcılık düzeyi araştırılabilir.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi bir kısım öğrenciyi kapsamıştır. Gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında zaman içerisinde arabuluculuk eğitimi tüm öğrencileri kapsayan bir çalışma haline getirilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada yatılı Kuran Kursundaki erkek öğrencilere müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Yeni yapılacak çalışmada ergenlik döneminde yaşadığı yerin önemi göz önünde bulundurularak kendi evinde kalan öğrencilere ya da kız öğrencilerle bu çalışma yapıp, etkisi araştırılabilir.

Bu araştırmada sadece ergenler üzerine çalışılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda öğrenci, öğretici, kurs idarecisi ve aileyi içine alan müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin etkisi araştırılabilir.

Yatılı eğitim ortamında müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin etkili olduğu sonucu görüldüğünden, alanda çalışan rehber öğretmenlerin de gelişimsel ve önleyici rehberlik yaklaşım esasına dayalı olarak arabuluculuk eğitimini kendi eğitim ortamlarında kullanabilirler.

Uygulanan eğitim programının kalıcılığının artırılması için eğitim programı bittikten sonraki aylarda grup üyeleri ile bir araya gelerek değerlendirme yapılabilir. Çünkü öğrencilerin müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimini günlük hayata aktarabilmeleri için eğitimi içselleştirene kadar öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde, karşılaştıkları sorunları ele alınıp, beceri düzeyleri kontrol edilip, arabuluculuk basamaklarının tekrar hatırlanması yoluyla süreç pekiştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). The evaluation of the interpersonal problem solving skills of the children attending to the preschools applying different educational approaches. *Journal Of Faculty of Educational Scienes*, 38(1), 149-166.
- Araki, C. T. (1990). Dispute management in the schools. *Mediation Quartely*, 8(1), 51-62.
- Aydınoglu, A. F. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkileri ve cinsiyete göre öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ayna, F. (2013). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balkaya, F. (2001). Öfke: temel boyutları, nedenleri ve sonuçları. *Türk Psikoloji Yazıları*(4), 21-45.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bedel, A., & Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bedel, A., & Hamarta, E. (2014). Kişiler arası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 674-681.
- Bulut, S. S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 325-356.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A Meta-Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- C.Eckhardt, Norlander, B., & Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: a critical review. *Aggression and Violent Behavior*(9), 17-43.
- Çam, S., & Tümkaya, S. (2006). Üniversite ğrencilerinde kişiler arası problem zme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çam, S., & Tümkaya, S. (2007). Kişiler arası problem zme envanteri' nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik alışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S., & Tümkaya, S. (2008). Kişiler arası problem zme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik alışması. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- D'Zurilla, T., & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*(78), 107-126.
- D'Zurilla, T., & Nezu, A. (1987). The heppner and krauskopf approach : a model of personal problem solving or social skills? *Journal of Counseling Psychology*(15), 463-470.
- D'Zurilla, T., & Nezu, A. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem- Solving Inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(2), 156-163.
- Eretin, S. (2006). *Okullarda şiddet ve ocuk Sululuğu, Eğitim ve şiddet*. Ankara: Hegem.
- Erzkan, A. (2006). fke ile başaıkma: bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim Dergisi*(171), 55-65.
- Farrell, A., & Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979-984.
- Gauley, M. (2006). Evaluation of respectful conflict resolution and peer mediation program. *Community-University Institute for Social Research*.
- Gülkokan, Y. (2011). *Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim ğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Güloğlu, F. (2011). *Çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin "akran arabuluculuk" uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırđanlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikincikademe öğrencilerinin saldışanlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldışanlık ve çatışma çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldışanlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açasından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Hart, J., & Gunty, M. (1997). The impact of a peer mediation program on an elementary school environment. *Peace&Change*, (22)1, 76-92.
- Heppner, P., & Petersen, C. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*(29), 66-75.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice*(44), 280-292.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Cotton, B., Harris, D., & Louison, S. (1995). Using Conflict Managers to Mediate Conflicts in an Inner-City Elementary School. *Mediation Quarterly*, 12(4), 379-390.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., & Fredrickson, J. (1997). The impact resolution training on middle school students. *The Journal of Social Psychology*(137), 11-21.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the manegment of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*(32), 829-844.

- Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D., & Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal Of Eductaional Research*, 89(5), 280-286.
- Johson, W. D., Johnson, T. R., Dudley, b., & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Açıkgöz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal Of Social Psychology*, 134(6), 803-817.
- Kaçmaz, T., & Türnüklü, A. (2011). Difficulties conflicting students face during mediation from peer mediators' perspective. *Elementary Education Online*, 10(3), 798-811.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koruklu, N. (2006). Eğitimde arabuluculuk ve okulda arabuluculuk sürecinin işleyişine ilişkin bir model. *Dokuz Eylülü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 11-20.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurumu, T. D. (2013, 12 18). *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts
- Kuş, M. (2007). *Çatışma çözme eğitimi programının anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Lane-Garon, P. S. (2000). Practing peace: The impact of a school-based conflict resolution program on elementary students. *Peace & Change*, 25(1), 467-482.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? *Mediation Quarterly*, 16(1), 85-99.

- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Çeviri Sorumlusu: Sirel Karakaş. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F., & Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri(14)*, 173-184.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Önem, Ç. (2010). *Üniveriste öğrencilerinin öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin akılcı olmayan inançlar ve bazı değişkenler açısından icelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (sl-öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçeklerinin ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özer, A. K. (1994a). Öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi(9)*, 12-25.
- P.P., H., & Krauskopf, C. (1987). An Information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Phillips, S. D., Paziienza, N. J., & H.Ferin, H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology(31)*, 497-502.
- Saracaloğlu, S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi(14)*, 121-134.
- Schaeffer, S., & Rollin, A. (2001). The evaluation of a community-based conflict resolution program for african american children and adolescents. *Research for Educational Reform*, 6(1), 33-50, Florida State University.
- Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology*. (3. publish), Inc.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi(11)*, 19-27.

- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, okuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: history, philopsy, theory and educational applications. *The School Counselor*, 43(5), 326.
- Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylı, A. (2006). Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk, F. (2013). *Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türnüklü, A. (2005). *Öğrenci çatışmaları ve çözüm stratejilerinin öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin perspektifinden incelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü, Proje No: 03.KB. EĞT. 011.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Ekinoks Eğitim danışmanlık hizmetleri ve Basın Yayın Dağıtım Hizmetleri.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(49), 129-166.

- Türnüklü, A., & Çetin, C. (2015, 01 11). *Okullarda öğrenci şiddetinin dönüştürülmesi: anlaşmazlık çözümü ve akran-arabuluculuk eğitimi uygulama planı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Web Sitesi: <http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf>
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., & Balcı, F. (2009). *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, D., & Nazlı, S. (2010). *Akran yardımcılığı müdahalesinin etkililiği: Balıkesir karesi İlköğretim okulu örneği: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılacak becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

E K L E R

Ek - 1: Kişiler Arası Problem Çözme Envanterinden Seçilmiş Maddeler

Bu çalışmada kişilerarası sorunlarda görülen davranışları ölçmek için bir envanter geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden istenen bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmenizdir. Eğer ifade size **Hiç Uygun Değil** ise (1), **Biraz Uygun** ise (2), **Uygun** ise (3), **Çoğunlukla Uygun** ise (4) ve **Tamamıyla Uygun** ise (5)'i işaretleyiniz. Tüm ifadelerle yönelik işaretleme yapmanız önemlidir. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Bu ifadelerle vereceğiniz yanıtların doğru veya yanlış bir şekilde değerlendirilmesi söz konusu değildir. Yapacağınız işaretleme sizin için doğru kabul edilecektir. Bu açıdan bir ifadedeki durumla ilgili kendinizi nasıl değerlendiriyorsanız öyle işaretleme yapmanız önemlidir. Buraya yapacağınız işaretlemeler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla uygun
5.Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissedirim.	1	2	3	4	5
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
13.Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
20.Bir problem yaşıyorsam benim için bunun bir tek çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5
21.Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üstüne çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	1	2	3	4	5
22.Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcarsam da sonuçta sorunun çözülmeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
31.Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim	1	2	3	4	5
38.Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5
46.Bir problem yaşadığımda problem çözülünceye kadar inatla üstüne giderim.	1	2	3	4	5

Ek - 2: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeğinden Seçilmiş Maddeler

AÇIKLAMA: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerde kendinizi genelde nasıl hissettiğinizi ve genelde ne sıklıkta sözü edilen şekilde davrandığınızı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiç Bir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Çabuk parlamım	()	()	()	()
2. Kızgın mizaçlıyım	()	()	()	()
Öfkelendiğimde ya da kızdığımda				
13. Öfkemi içime atarım	()	()	()	()
15. Somurtur ya da surat asarım	()	()	()	()
22. Başkalarıyla tartışırım	()	()	()	()
29. Kötü şeyler söylerim	()	()	()	()
30. Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım	()	()	()	()
34. Duygularımı kontrol ederim	()	()	()	()

Ek-3: Arabulucu öğrencilerin seçimi için hazırlanmış olan sosyometrik anket

“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?”

1:

2:

3:

Ek-4: Özgeçmiş**Genel Bilgi****Adı Soyadı:** Bekir SEZEN**Doğum Yeri:** Fatsa/ORDU**Doğum Tarihi:** 06.08.1989**Medeni Durum:** Evli**Adres:** Aydınlikevler Mh. Arama Sk. No:62/6 Altındağ/ANKARA**Tel:** 0 531 799 69 94**E-mail:** bekirsezen@outlook.com**Eğitim ile İlgili Bilgiler****Y. Lisans** 2013-2015 Mevlana Üniversitesi, Rehberlik ve Psik. Danış. ABD.

Akran Arabuluculuğu

Lisans 2008-2012 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü**Lise** 2007 Çatalpınar Çok Programlı Lisesi, Ordu**İş Denevimi**

2013 – 2015 Öğretmen, Ankara İl Müftülüğü, Ankara

Üye Olunan Bilimsel Kuruluşlar

Türk PDR Derneği

İlgi Alanları

Kişiler Arası Problem Çözme, Öfke ve Öfke Kontrolü, Bireysel Psikolojik Danışma, Bilişsel-Davranışçı Psikolojik Yaklaşım