

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN ARABULUCULUK BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Fulya TÜRK

İzmir

2013

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN ARABULUCULUK BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

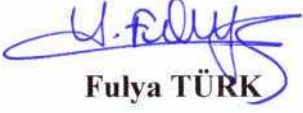
Fulya TÜRK

Danışman
Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ

İzmir 2013

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Arabuluculuk Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



Fulya TÜRK

27/05/2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Süleyman Doğan
Üye : Prof. Dr. Abbas Temel
Üye : Prof. Dr. Derya Özyürek
Üye : Doç. Dr. F. Ebru İmiz
Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekariya Kabak

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

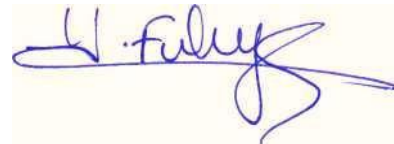
T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10002518
Yazar Adı / Soyadı	FULYA TÜRK
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 48802015020
Telefon	5053558410
E-Posta	fturk3210@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Arabuluculuk Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Research on The Effect of Peer Mediation Training on The Mediation Skills of High School Students
Konu	Eğitim ve Öğretim ; Psikoloji
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2013
Sayfa	230
Tez Danışmanları	PROF. DR. ABBAS TÜRNÜKLÜ 11326591424
Dizin Terimleri	Arabuluculuk eğitimi=Mediation training ; Empatik eğilim=Empathic inclination ;
Önerilen Dizin Terimleri	Akran Arabuluculuk = Peer Mediation
Kısıtlama	Yok

Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

08.06.2013



ÖN SÖZ

Doktora eğitimim ve bu araştırma çok uzun ve yorucu beş yılın sonunda ortaya çıktı. Bu beş yılda beş şehir ve beş ev değiştirdim ve birçok zorlukla karşılaştım. Ama çok şanslıydım, çünkü benim bu uzun yolculuğumda yanımda olan insanlar vardı. Şimdi tüm bu insanlara teşekkür etmek ve şükranlarımı sunmak istiyorum.

Öncelikle, hem yüksek lisans hem de doktora eğitimimde danışmanlığı yapan Sayın Hocam Prof. Dr. Abbas TÜRÜNÜKLÜ ile başlamak istiyorum. Çatışma çözme, müzakere ve arabuluculuk kavramları ile beni tanıştıran, bu alanda çalışmam konusunda beni yönlendiren, bana her zaman destek olan, akademik yönelimimde belirleyici rol oynayan değerli hocama uzun yıllar boyunca verdiği destek ve emekleri için teşekkür ederim. İş disiplini ve çalışma azmini her zaman örnek aldığımı ifade etmek isterim.

Tez çalışmama çok büyük katkılar sağlayan, değerli görüş ve önerileri ile çalışmama ışık tutan, desteğini ve ilgisini esirgemeyen doktora tez izleme jüri başkanım, Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Süleyman DOĞAN’a şükranlarımı sunarım. Çok yoğun çalışma programına rağmen her zaman desteği ve varlığıyla güç buldum.

Doktora eğitimim boyunca bana hep destek olan, motivasyonum azaldığımda bunu hisseden ve yola devam etmeme yardım eden çok değerli hocam Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Ferda AYSAN’a teşekkür ederim. Varlığı ve desteği ile bugün bu teşekkür metnini yazabildiğimi bilmesini isterim.

Gidişler gelişler, dersler derken tükendiğimi hissettiğimde beni kendime getiren, kendime inancımı kaybetmeme asla izin vermeyen, Kıymetli Hocam Sayın Prof. Dr. Rengin KARACA’ya şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmamda daima destek olan, değerli görüş ve önerileriyle beni destekleyen, yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen doktora tez izleme komitesi

üyesi Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL'a teşekkürlerimi iletmek isterim.

Araştırma sürecinde istatistiksel analizlerde bana yardımcı olan, bitmek bilmeyen sorularıma sabırla yanıt veren Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama bölümünde beni her zaman destekleyen, iş yaşamımı çalışmalarına göre düzenleyen, rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmama imkan veren Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'ne, müdür yardımcısı Ferit AKŞİT'e, Cengiz TÜRKMEN'e ve değerli meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim. Çözüm odaklı olmaları ile benim daima kendimi iyi hissetmemi sağladılar.

Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi bünyesinde oluşturulan ekiple birlikte çalıştığım, emek ve özverilerini hiç esirgemeyen değerli meslektaşlarım Belgin SATICI ve Nesrin BAŞOL'a teşekkür ederim. Akran arabuluculuk çalışmalarında bana daima destek olan, yaratıcı düşünce ve fikirlerini paylaşan, meslektaş olmaktan gurur duyduğum arkadaşım Yaşar Saniye Gemicici Anadolu Lisesi psikolojik danışman Sayın Bünyamin GÜMÜŞ'e teşekkür ederim. Desteğiyle bana her zaman güç verdiğini bilmesini isterim.

Çalışmama katılarak akran arabulucu olan, iyi ki bu çalışmayı yapmışım diye düşünmemi sağlayan, barışçıl bir toplum için umut ışığı olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bana çok destek olan, beni hep motive eden, hayatımı kolaylaştıran, beni hep dinleyen, sürekli kafasını şişirmeme rağmen buna aldırış etmeyen, her aradığımda ve konuştuğumda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayan çok değerli dostum ve meslekdaşım Sayın Dilara ZEYBEK ve neşe kaynağımız güzel kızı Defne'ye teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu süreç daha zor olurdu.

Doktora sürecinin tüm aşamalarını ve zorluklarını bizzat tecrübe ettiğinden her daim önerilerini benden esirgemeyen, birçok kimse beni anlamasa da beni daima anlayan, yanımda olan, uzun yıllardır dostluğunu sahip olduğum ve bundan da gurur duyduğum canım dostum, Yrd. Doç. Dr. Gülşen KUM'a teşekkür etmek isterim. Her şeyden önce dostluğu, desteği ve hep yanımda olduğu için.

Uzun bir teşekkür metninin son kısmını ise aileme ayırmak istiyorum. Öncelikle ders, sınav veya toplantı için İzmir'e gittiğimde hayatını bana ve kızıma göre ayarlayan, rahat olmamız için elinden geleni yapan, iyi bir dinleyici ve arkadaş olan eşimin ablası ama benim de ablam Esma Asuman TÜRK'e teşekkür ederim.

Her zaman bana destek olan bir aileye sahip olduğum için çok şanslıyım. Okuma ve öğrenme isteğimi hep destekleyen annem Mürrüvet YILMAZOĞLU ve babam Cumali YILMAZOĞLU'na şükranlarımı sunarım. Bana beş koldan destek veren beş kardeşime teşekkür ederim. Kalabalık bir aile olmanın mutluluğunu yaşatan ablalarım, Funda SURAN, Filiz ÖZYURTSEVEN ve Fatoş ÖZSAMANLI'ya, hep kafasını şişirdiğim ve sınırsız isteklerimi karşılamaya çabalayan ağabeyim Fatih YILMAZOĞLU'na, beni en mutsuz anımda bile neşelendirebilen kardeşim Fırat YILMAZOĞLU'na çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız ve iyi ki benim kardeşlerimsiniz.

Teşekkür etmek için en sona sakladığım ve iki değerli kişi var. On dört yıldır yanımda olan, yol ve hayat arkadaşım, beni hep destekleyen, çözümlerin insanı, hayatımın daha rahat ve mutlu olması için sürekli çabalayan, beni çok güldüren ve sevindiren Sevgili Eşim Recep TÜRK'e teşekkür ederim. Varlığı, desteği ve yardımlarıyla tezimi tamamladım. Hep birlikte ve yan yana olmamız dileğiyle...

Doktora eğitimime başladığımda altı aylık bir bebeğim vardı. Şimdi ise beş yaşında çok güzel bir kızım var. Nehir'im, gördüğüm en minik arabulucum, en büyük teşekkür sana. Çünkü sen, varlığınla varlığıma anlam kattın. Anne olduktan sonra kendimi tarif edemeyeceğim kadar mutlu ve güçlü hissettim. Her şeyle baş edebileceğim duygusunu bana sen hediye ettin. Senin annen olmaktan çok mutluyum. İyi ki varsın ve iyi ki benim kızımsın.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU	iii
ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Problemi	10
Araştırmanın Hipotezleri.....	10
Çalışma 1'in Hipotezleri	10
Çalışma 2'nin Problemi	11
Araştırmanın Sayıtları	13
Araştırmanın Sınırlılıkları	13
Tanımlar	15
BÖLÜM II.....	16
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	16
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
Okullarda Uygulanan Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	16
Okullarda Uygulanan Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	37
BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
Çalışma 1 için Araştırma Modeli	50
Çalışma 1 için Araştırma Grubu	51
Çalışma 1 İçin Veri Toplama Araçları	59
1.Çatışma Çözme Ölçeği.....	59
2. Empatik Eğilim Ölçeği.....	61
3. Saldırganlık Ölçeği.....	62
Akran Arabuluculuk Eğitimi.....	64
Akran Arabuluculuk Programının İçeriği	65
Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Pilot Uygulamasına İlişkin Bilgiler. 72	

Çalışma 1 için Uygulama Süreci.....	73
Çalışma 1 İçin Veri Çözümleme Teknikleri	73
Çalışma 2 için Araştırma Modeli	74
Çalışma 2 İçin Araştırma Grubu	74
Çalışma 2 İçin Veri Toplama Araçları	76
1. Arabuluculuk Formları	76
2. Akran Arabulucu Görüşme Formu	76
3. Çatışan Taraflar İçin Görüşme Formu	77
Çalışma 2 Uygulama Süreci.....	77
Çalışma 2 İçin Veri Çözümleme Teknikleri	78
BÖLÜM IV	79
BULGULAR	79
Çalışma 1 İçin Bulgular	79
Çalışma 2 İçin Bulgular	95
Akran Arabuluculuk Formlarına Ait Analizler	96
Akran Arabuluculara Ait Görüşme Analizleri	104
Akran Arabuluculuk Yardımı Alan Çatışan Taraflara Ait Görüşme Analizleri.....	136
BÖLÜM V	163
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	163
Çalışma 1 İçin Tartışma	163
Çalışma 2 İçin Tartışma	170
Çalışma 1 ve Çalışma 2 İçin Sonuç.....	181
Öneriler	182
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	182
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	184
KAYNAKÇA.....	186
EKLER.....	198
AKRANLAR İÇİN SOSYOMETRİ.....	199
ÖĞRETMENLER İÇİN SOSYOMETRİ.....	199
ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ	200
EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ	203
SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ	205
AKRAN ARABULUCULUK FORMU	208
AKRAN ARABULUCU GÖRÜŞME FORMU	209
ÇATIŞAN TARAFLAR İÇİN GÖRÜŞME FORMU	211

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Deseni	51
Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3 Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test	54
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	54
Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test	54
Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu	54
Tablo 5 Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu	55
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test	55
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	55
Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu	56
Tablo 8 Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu	56
Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	57
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanlarına ilişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu	57
Tablo 11 Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarına İlişkin	58
Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 12 Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları	69
Tablo 12 (Devamı) Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları	70
Tablo 12 Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları (Devamı).....	71
Tablo 13 Çalışma 2’de Akran Arabulucu Olarak Yer Alan Öğrencilerin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı	75
Tablo 14 Çalışma 2’de Çatışan Taraf Olarak Yer Alan Öğrencilerin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı	76
Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test ve Son test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	79
Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test ve Son test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 17 Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	82
Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	83

Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	84
Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	86
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Fiziksel Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 23 Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	88
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Sözel Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	89
Tablo 26 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Öfke Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarının Düşmanlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	91
Tablo 28 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Düşmanlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 29 Deney ve Kontrol Gruplarının Dolaylı Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları..	93
Tablo 30 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Dolaylı Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 31 Çalışma 1 Bulgularına Ait Özet Tablo	95
Tablo 32 Akran Arabulucuların Cinsiyetlerine Göre Yaptıkları Arabuluculuk Sayıları	97
Tablo 33 Akran Arabuluculukların Çatışan Taraf Sayısına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 34 Arabuluculuk Oturumlarında Ele Alınan Çatışmaların Türüne Göre Dağılımı	98
Tablo 35 Çatışmanın Ortaya Çıktığı Yerlerin Dağılımı.....	99
Tablo 36 Arabuluculuğa Yönlendirme Kanalları.....	100
Tablo 37 Arabuluculuğa Yansıyan Öğrenci Çatışmalarının Konusu.....	101
Tablo 38 Arabuluculuk Oturumlarının Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı.....	102
Tablo 39 Anlaşma İçerikleri.....	103
Tablo 40 Akran Arabulucuların Arabulucu Olmalarına İlişkin Düşünceleri.....	106
Tablo 41 Akran Arabulucuların Arabulucu Olmalarına İlişkin Duyguları.....	108
Tablo 42 Akran Arabulucuların Kendilerinde Hissettikleri Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri.....	110
Tablo 43 Akran Arabulucuların Davranışlarındaki Değişime İlişkin Görüşleri.....	112
Tablo 44 Akran Arabulucuların Arkadaşlarına Yardım Ederken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	114

Tablo 45 Akran Arabulucuların Arabuluculuk Basamaklarını Uygularken Zorlandıkları Basamaklara İlişkin Görüşleri.....	116
Tablo 46 Akran Arabulucuların Arabuluculuk Basamaklarını Uygularken Zorlanmadıkları Basamaklara İlişkin Görüşleri.....	118
Tablo 47 Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların İsteklerini ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Deneyimleri	120
Tablo 48 Akran Arabulucuların Tarafların İsteklerini İfade Ederken Kullandıkları Baş Etme Stratejileri	121
Tablo 49 Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Duygularını ve Nedenlerini İfade etmeye ilişkin Deneyimleri	122
Tablo 50 Akran Arabulucuların Tarafların Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Baş Etme Stratejileri	123
Tablo 51 Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Empati Basamağına İlişkin Deneyimleri	125
Tablo 52 Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Empati Basamağında Kullandıkları Baş Etme Stratejileri	126
Tablo 53 Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Seçenekleri Üretmeye İlişkin Deneyimleri	127
Tablo 54 Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Üretme Basamağında Kullandıkları Baş Etme Stratejileri	128
Tablo 55 Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Seçeneklerini Değerlendirmeye İlişkin Deneyimleri	129
Tablo 56 Akran Arabulucuların Arabuluculuk Eğitimine İlişkin Görüşleri	130
Tablo 57 Akran Arabulucuların Arkadaşlarıyla İlişkilerinde Değişikliklere İlişkin Görüşleri.....	132
Tablo 58 Akran Arabulucuların İleriki Yaşamlarında Arabuluculuk Yapmaya İlişkin Görüşleri.....	134
Tablo 59 Çatışan Tarafların Arabuluculuğa Başvuru Kararları	137
Tablo 60 Çatışan Tarafların İsteklerini ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Görüşleri	138
Tablo 61 Çatışan Tarafların Duygularını ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Görüşleri.....	140
Tablo 62 Çatışan Tarafların Arkadaşlarının İsteklerini ve Duygularını Anlamaya İlişkin Görüşleri	142
Tablo 63 Çatışan Tarafların Çözüm Seçenekleri Üretmeye İlişkin Görüşleri	144
Tablo 64 Çözüm Seçeneklerinde Uzlaşmaya İlişkin Görüşleri	145
Tablo 65 Çatışan Tarafların Arabuluculuğun Anlamına İlişkin Görüşleri	146
Tablo 66 Çatışan Tarafların Arabuluculuğun Yararına İlişkin Görüşleri	148
Tablo 67 Çatışan Tarafların Akran Arabulucunun Rolüne İlişkin Görüşleri.....	150
Tablo 68 Çatışan Tarafların Tekrar Arabulucuya Başvurma Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	151
Tablo 69 Çatışan Tarafların Arabuluculuğu Arkadaşlarına Önerme Nedenlerine...	153

İlişkin Görüşleri	153
Tablo 70 Çatışan Tarafların Arkadaşlık ilişkilerinde Yaşadıkları Değişime İlişkin Görüşleri.....	155
Tablo 71a Akran Arabuluculuk Formlarına Ait Özet Tablo.....	157
Tablo 71b Akran Arabulucu ve Çatışan Taraflara Ait Görüşmelere İlişkin Özet Tablo.....	159
Tablo 71b(Devamı) Akran Arabulucu ve Çatışan Taraflara Ait Görüşmelere İlişkin Özet Tablo.....	160

ÖZET

AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ARABULUCULUK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Türk, Fulya

Doktora, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ

Mayıs 2013, 230 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisini incelemektir. İki aşamalı olarak yürütülen bu çalışmada, Çalışma 1 olarak adlandırılan 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 Çalışma 1'in bağımsız değişkeni akran arabuluculuk eğitimidir. Akran arabuluculuk eğitimi 10 oturumdan oluşmaktadır. Dört temel beceriyi içeren akran arabuluculuk eğitiminin içeriğinde şu beceriler içermektedir: Çatışma kavramının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileridir. Araştırmanın ikinci aşaması olan Çalışma 2'de akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerilerinin gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkisi incelenmiştir. Çalışma 2'de akran arabuluculuk sürecinin değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma 2'de arabuluculuk formu, akran arabulucuların ve çatışan tarafların arabuluculuğa ilişkin görüş, deneyim ve algılarına başvurulmuştur.

Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bulunan iki Anadolu lisesinde yürütülmüştür. Çalışma 1 kapsamında, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği

uygulanmıştır. Daha sonra, sadece deney grubunda yer alan öğrencilere 10 oturumluk akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Ardından, deney ve kontrol gruplarına son test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma 2 kapsamında, sadece 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.

Çalışma 1’de akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme ve empatik eğilim düzeylerine etkisini test etmek amacıyla 2X2 split-pilot karışık desen olarak tanımlanan tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini test etmek amacıyla parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır. Çalışma 2’de akran arabulucu olarak eğitilen öğrencilerin arkadaşlarının gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkisini incelemek amacıyla nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma 1’in 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. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test empatik eğilim düzeyleri karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Buna karşın, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin bu eğitimi almayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede azaldığı saptanmıştır.

Çalışma 2'nin bulguları incelendiğinde, 39 öğrenci çatışmasının akran arabuluculuk yoluyla çözüldüğü görülmüştür. Bu çatışmaların % 97.5 oranında yapıcı bir anlaşmayla sonuçlandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok, olumsuz davranışı yapmamaya söz vererek anlaşmaya varmışlardır. Akran arabulucu 23 öğrencinin arabuluculuk uygulamaları ve deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre akran arabulucuların üstlendikleri arabulucu rolünden çok memnun ve mutlu oldukları, kendilerini arkadaşlarına ve yeni görevlerine karşı sorumlu hissettikleri, davranışlarında olumlu yönde değişimler olduğu saptanmıştır. Akran arabulucular, arabuluculuk basamaklarını uygularken zaman zaman güçlükler yaşasalar da uygun baş etme stratejilerini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Akran arabuluculuk yardımı alan ve çatışan taraf olarak uygulamalara katılan 41 öğrencinin arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşleri, algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Buna göre öğrenciler, bu süreçte katılmaktan memnun olduklarını, arabuluculuğa başvurarak bundan yararlar sağladıklarını, tekrar arabuluculuğa başvurabileceklerini ve arkadaşlarına da tavsiye edebileceklerini aktarmışlardır.

Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde ve saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, akran arabuluculuğun lise öğrencilerinin gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili bir yol olduğu söylenebilir.

ABSTRACT

Doctor of Philosophy, Guidance and Psychological Counseling

Adviser: Prof. Dr. Abbas Türnüklü

May 2013, 230 Pages

A RESEARCH ON THE EFFECT OF PEER MEDIATION TRAINING ON THE MEDIATION SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The purpose of this study is to investigate the effect of peer mediation training on mediation skills of high school students. In this study that was carried out in two stages, the first stage referred to as Study 1, the impact of peer mediation training was examined on the empathic tendency and aggression conflict resolution levels of high school students. In study 1 pre-test and post-test control group experimental design was used. Independent variable of the Study 1 is peer mediation training. Peer mediation training consists of 10 sessions. Peer mediation training which is composed of four basic skills include: Understanding of the concept of conflict, communication skills, anger management skills, and negotiation and mediation skills. In Study 2, the second phase of the study; the effect of mediation skills of students who had received the peer mediation training, in resolving actual student conflicts in a constructively and peacefully. In Study 2, the peer mediation process was evaluated. In Study 2, an opinion of peer mediators and conflicting parties regarding mediation experience and perceptions were consulted.

Research was carried out in the academic year 2009-2010 in two Anatolian High School in the province of Denizli. Under Study 1, as a pre-test to the experimental and control groups, Resolving Conflict Scale, Empathic Tendency Scale, and Aggression Scales are applied. Then, only the students in the experimental group were given 10 sessions of peer mediation training. After that, Resolving Conflict Scale, Empathic Tendency Scale, and Aggression Scales are applied to the

experimental and control groups as a final test. In the context of Study 2, only students in the experimental group trained as peer mediators, made mediation in their friends' actual student conflicts. For the evaluation of this process, the mediation forms used by students in the mediation sessions were used. Also interviews were conducted with the students as peer mediators and conflicting parties in mediation process, in order to determine their opinions and perceptions.

In Study 1, 2X2 split-pilot described as a mixed pattern of two-factor analysis of variance for repeated measures ANOVA is used in order to test the effect of peer mediation training on level of conflict resolution and empathic tendency of high school students. Non-parametric Mann-Whitney U statistical methods were used in order to test the effect of peer mediation training to the level of aggression in high school students. In Study 2, content analysis, one of qualitative data analysis was used to investigate the effect of students trained as peer mediators for in resolving their friends' actual student conflicts in a constructive and peaceful way.

As the findings Study 1 were analyzed, when the conflict resolution levels of the students in the experimental group and the control group were compared, it is observed that a statistically significant difference exist; there is a significant increase in the levels of conflict resolution of the students in the experimental group. When the levels of the pre-test and post-test empathic tendency of the students in the experimental and control groups, the difference between the two groups was not significant. In contrast, aggression levels were significantly lower in the students in the experimental group who received the peer mediation training, compared to students who did not.

Examined the findings of Study 2, 39 student conflict has been resolved through peer mediation. It has been found that 97.5% of the conflicts resulted in a constructive agreement. Students mostly agreed by promising not to repeat the negative behavior. Views of 23 peer mediators on the peer mediation practices and experiences were investigated. Accordingly, peer mediators were very happy and pleased with themselves with their undertaken role of mediator; they felt responsible to their friends and to their new mission and their changes in behavior were found to be positive. Peer mediators faced difficulties from time to time while they were

performing the steps of mediation, it is concluded that the appropriate coping strategies were used. Perceptions, opinions and experiences on the implementation of peer mediation of 41 students are examined, who received the help of mediation and participated the applications as the conflicting party peer mediation. Accordingly, students were pleased to participate in this process, they provided benefits by applying mediation, they would apply mediation again and they recommend it to their friends.

Taken together the results of Study 1 and Study 2, peer mediation training can be said to be effective in developing conflict resolution skills of high school students and in reducing levels of aggression. In addition, peer mediation can be said to be an effective way of constructive and peaceful in actual high school student conflict resolution.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Okul ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının başında kuşkusuz şiddet olayları gelmektedir. Öğrencilerin okul içinde, okul dışında ve çevrelerinde birbirlerine uyguladıkları fiziksel, sözel veya psikolojik şiddet öğrencilerin okulda kendilerini güvenli, mutlu ve huzurlu hissetmelerine engel olmaktadır. Bunun yanı sıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Hâlbuki okul, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, mutlu oldukları, yaratıcılıklarının geliştiği, yeni bilgi ve becerilerle donandıkları güvenli bir ortam olmalıdır. Bu özelliklerin biri ya da birkaçı okulda bulunmadığında okulun tam olarak amaçlarına ulaştığını söylemek mümkün görünmemektedir. Okulda yaşanan şiddet olayları sadece öğrencilerin fiziksel ve sözel olarak zarar görmesine neden olmamaktadır. Bunun yanında şiddet olaylarına dahil olan veya olmayan tüm öğrencilerin okula bağlılıklarında azalma olmasına neden olmaktadır (Hart ve Gunty, 2007). Ayrıca öğretim ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve okul idaresinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin zamanının ve enerjilerinin çoğunu okulda yaşanan kişilerarası çatışmaların çözülmesi için harcanmasına neden olmaktadır (Johnson, Johnson; 1996a; Lane ve McWhirter, 1992). Tüm bu olumsuz etkiler de okulun iklimi ve atmosferine zarar vermektedir. Hâlbuki, okul temel olarak öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir yerdir.

Okullarda yaşanan şiddet ve anlaşmazlıkların büyük çoğunluğu öğrenciler arası çatışmalara dayanmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların liselerde öğrenci çatışmalarında öğrencilerin şiddeti bir çatışma çözme yolu olarak sıklıkla kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Uz Baş (2009) tarafından yapılan şiddet

ve saldırganlığa ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerine dayanan araştırmada, psikolojik danışmanlar liselerde akran ilişkilerinin ve şiddetin sorunlara neden olduğunu aktarmaktadırlar. Açıkça görülmektedir ki, liselerde şiddet ve etkileri okul ortamını ve iklimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Okul öğrencilere kozmopolit bir yapı sunar. Öğrencilerin ev ve aile yaşamlarındaki biricikliğinin sona ermesi okulda başlamaktadır. Çünkü okul, farklılıkların biraraya gelip kaynaştığı ve bütünleştiği bir yerdir. İşte tam da bu nedenle okullarda farklı tür ve şiddette kişilerarası çatışmalarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Farklı öğrencileri biraraya getirip günün üçte veya dörtte birlik dilimini birlikte geçirmeleri istendiğinde, kişilerarası çatışmalara da çözüm yollarına da hazırlıklı olmak gerekmektedir. Farklı geçmiş, deneyim, aile yapısı, etnik köken, dil, din, mezheplerden gelen ve farklı istek, arzu, çıkar, hedef, amaç ve tercihleri olan öğrencilerin birarada yaşama ve öğrenme süreçleri zaman zaman sancılı olabilmektedir. Aynı zaman ve mekânı paylaşan farklı insanların birlikteliklerinin çatışmalara neden olması kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle, okulların öğrencilerin kişilerarası çatışmalarına karşı hazırlıklı olması, kişilerarası çatışmaları yapıcı, barışçıl ve onarıcı yollarla çözebilen, farklılıkları tolere edebilen bir yapıya sahip olması öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi açısından çok önemlidir.

Türnüklü ve Şahin (2002) tarafından yapılan ve okullarda karşılaşılan çatışma türlerini saptadıkları çalışmada, öğretmen görüşlerine dayanarak ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çatışmalar şöyle sınıflandırılmıştır: Birbirlerine hakaret etme, küfür etme, öğrencilerin birbirleriyle kavga etmeleri, birbirlerine lakap takmaları, birbirini çekememezlik ve kıskançlık, öğrencilerin birbirlerini şikayet etmeleri, birbirlerine el-kol şakaları yapmaları, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma, arkadaşlarıyla alay etme, kız ve erkek öğrenciler arasında çıkan çatışmalar, derslerde ilgiyi dağıtma çalışmaları ve yer paylaşımıdır. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların türleri çeşitlilik göstermektedir. Yaşanan çatışmalar kimi zaman yapıcı ve barışçıl yollarla çözülsün de genellikle olumsuz, yıkıcı ve şiddet içeren yollarla da çözülebilmektedir.

Öğrencilerin okulda yaşadıkları kişilerarası çatışmalarını çözme yolları birçok farklı kaynaktan elde etkileri bilgi ve deneyimlerle şekillenmektedir. Öğrenciler kişilerarası bir çatışmayla karşılaştıklarında, fiziksel şiddete başvurmadan ortak sorunu müzakere etmeye kadar geniş bir yelpazede sorunlarını çözebilmektedirler. Bu noktada okul, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmalarını teşvik etmeli, onları cesaretlendirmeli, model olmalı ve desteklemelidir. Okulda şiddetin önlenmesi ve azaltılmasında okul yönetimine ve eğitimcilere düşen sorumluluk da bu yöndedir. Okullar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin bir çatışma durumunda şiddete başvurmadan farklı yol ve yöntemleri fark etmeleri ve uygulamaları da kişisel gelişim ve değişim açısından yeni ve önemli bir bakış açısıdır.

Öğrenciler farklı nedenlerle şiddete başvurabilmektedir. Amaçlarına, çıkarlarına ve gereksinimlerine ulaşmak isteyen kişi, bir engelle karşılaştığında farklı tepki veya davranışlar gösterebilmektedir. Kişinin yaşantısı, kişilik özellikleri, ailesi ve bilgisi doğrultusunda seçtiği bu davranış onun amaçlarına ulaşmak için kullandığı yoldur, kendini ifade etme biçimidir. Burada önemli olan, kişinin seçtiği yolu olumlu ve olumsuz her yönüyle fark etmesi, benimsemesi, seçtiği davranışa ilişkin sorumluluk almasıdır. Okul ortamında bir çatışma yaşayan öğrenci, arkadaşına vurma, hakaret etme ve alay etme gibi yolları seçebilir. Okula ve eğitimcilere düşen görev ise, öğrencinin seçtiği davranışın sorumluluğunu almasını sağlamak ve öğrenci seçim yapmadan önce ona yeni seçenekler sunmaktır. Öğrencilere şiddet dışında da seçenekler olduğunu, sorununu yapıcı yollarla da çözebileceğini öğretmek gerekmektedir. Böylece öğrencilerin hem davranış yelpazeleri genişleyecek hem de sorumluluk alma davranışlarında artış olacaktır.

Okulda kişilerarası çatışma yaşayan bir öğrencinin iki seçeneği vardır: Ya çatışmasını kendi bildiği yollarla (kaçınma, güç kullanma, çatışmasını müzakere etme gibi) çözecektir ya da bir yetişkinin müdahalesini isteyerek onun çatışmayla ilgili hüküm vermesini bekleyecektir. Bu ikisi arasında ise akran arabuluculuk vardır. (Sellman, 2011). Okulda yaşanan şiddet olaylarının azaltılmasında ve önlenmesinde sıklıkla kullanılan öğrencilere yönelik uygulamalardan biri **akran arabuluculuktur**.

Akran arabuluculuk, arabulucu olarak bilinen tarafsız ve üçüncü bir kişinin iki ya da daha fazla kişinin çatışmalarını müzakere etmede onlara yardım ettiği yapılandırılmış bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1995a). Bu süreçte akran arabuluculuk eğitimi almış bir akran arabulucu çatışma yaşayan tarafların birbirlerini dinlemelerine ve anlamalarına yardım eder. Akran arabuluculuk, çatışma yaşayan kişilerin sorunlarını müzakere edebilmelerini kolaylaştıran bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1995a). Çatışan tarafların kendilerini, isteklerini, duygularını ifade etme imkânı sağlayan, ortak ve yapıcı çözüm seçenekleri üretmelerine yardım eden, her iki taraf için de adil, eşit ve barışçıl bir sonuca varmalarına olanak sağlayan sistemli, yapılandırılmış bir süreç olan akran arabuluculuk, öğrencilerin şiddete başvurmadan da sorunlarını ve çatışmalarını çözebilmelerini sağlar. Bu nedenle son derece önemlidir. Çünkü şiddete başvurmadan da kendini ifade edebilme, çatışmalarını çözebilme, yetişkinlerin denetimine gereksinim duymadan yapıcı yollarla kişilerarası çatışmalarını çözme öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Akran arabuluculuk modeli öğrencilerin şiddete karşı ellerini güçlendirir, onlara farklı bakış açıları ve çözüm yolları kazandırır, yaşam becerilerinin gelişmesine yardım eder. Tüm bu nedenlerle şiddetin karşısında durabilecek, onu azaltabilecek ve önleyebilecek etkili bir modeldir.

Akran arabuluculuk modelinin amaçları ve neden uygulanması gerektiğine bakıldığında üç temel nokta göze çarpmaktadır: Bunlar; okuldaki şiddeti azaltması, okul iklimini değiştirmesi ve öğrencilere önemli yaşam becerileri kazandırmasıdır (Blitz, 2002). Okuldaki öğrenci çatışmaları, okul idaresi ve öğretmenler tarafından çözülmesi gereken bir problem olarak görülmektedir (Smith, 2002). Geleneksel disiplin anlayışının bir sonucu olarak ödül ve ceza yöntemi kullanılarak, öğrenci çatışmalarına dıştan müdahale edilerek çözülmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemde öğrenci çatışmaları ödül ve ceza ile denetlenmeye ve yönetilmeye çalışılmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996, Türnüklü, 2006). Bu yaklaşımın en önemli dezavantajı, öğrenciye kendi davranışlarını denetleme, yönlendirme ve karar verme hakkı vermemesidir. Bu nedenle öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu alma olasılığı da ortadan kalkmaktadır. Buna karşın, okulda yaşanan şiddet olaylarının azaltılmasında önemli bir etkiye sahip akran arabuluculuk modeli, bir

çatışma durumunda öğrencilere kavga veya kaçınma dışında üçüncü bir seçeneğe daha sahip olabileceklerini göstermektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan akran arabuluculuk modeli, öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu alma, karar verme, davranışlarını yönetme ve denetleme imkanı vermektedir. Öğrenciler, kendi davranışları üzerinde söz sahibi olduklarında davranışlarını değiştirme ve yönetme becerileri de gelişmektedir (Türnüklü, 2006).

Akran arabuluculuk modeli, öğrencilere kendi davranışlarını yönetme ve yönlendirme şansı verirken bir yandan da geleneksel disiplin yaklaşımının olası olumsuz etkilerini bertaraf etmektedir. Yetişkin merkezli disiplin yaklaşımında öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar, kazan-kaybet veya kaybet-kaybet biçiminde sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri bu otoriter tutum, onların okula bağlılığın azalmasına ve okulu güvensiz olarak algılamalarına neden olmaktadır (Hart ve Gunty, 1997). Olumsuz bir okul iklimi öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimini olumsuz biçimde etkilemektedir.

Akran arabuluculuk modelinin önemli amaçlarından biri, öğrencilere yaşam becerileri kazandırmasıdır. Bu yaşam becerileri arasında dil becerileri, etkili iletişim becerileri, öfke yönetimi ve empati becerileridir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Ayrıca akran arabuluculuk modeli, öğrencilerin problem çözme ve liderlik becerilerinin gelişmesine, özsaygı düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Lane-McWhirter, 1992). Bunlara ek olarak, akran arabuluculuk becerilerine sahip öğrenciler akran baskısı ve şiddet karşısında daha az kırılgan olmaktadır (Lane-Garon, 2000). Ayrıca başka öğrencilere yardım etme davranışı onların prososyal davranışlarının artmasında etkili olmaktadır (Jones, 2004). Tüm bu yaşam becerilerinin yanı sıra akran arabuluculuk becerileri, öğrencilerin ileriki yaşamlarında da kullanabilecekleri beceriler olduğundan kişilerarası ilişkilerini yönetmede, başarılı ve yapıcı ilişkiler kurmalarında etkili becerilerdir (Johnson ve Johnson, 2004).

Akran arabuluculuk, öğrencilere birçok yaşam becerisi kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin özdüzenleme ve özdenetim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1994; Lane-McWhirter, 1992, Schrumph,

Crawford, Chu Usadel, 1991, Sweeney ve Carruthers, 1996, Törnükü, 2009). Özdüzenleme, başkalarının gözetimi ve denetimi olmaksızın sosyal olarak uygun davranabilme becerisidir. Özdüzenleme becerisi, sosyal ve bilişsel gelişimin çok önemli ayırıcı bir özelliğidir. Eğer tüm öğrenciler kendi davranışlarını düzenleyebilirse, okul iklimi olumlu yönde gelişecektir ve öğretmenlerin öğretime ayırdıkları zaman artacaktır (Johnson ve Johnson, 1994). Akran arabuluculuk, öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri, başkalarının müdahalesi olmadan sorunlarını çözerken seçeneklerini fark etmeleri, şiddet dışındaki alternatifleri analiz etmeleri ile onları güçlendirir, davranışlarının sorumluluğunu almasını sağlar. Bu süreç de öğrencilerin özdüzenleme ve özdenetim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Tüm bu nedenlerle, akran arabuluculuk modeli tavsiye edilebilir bir yaklaşımdır (Johnson ve Johnson, 1994).

Geliştirilen tüm çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının dayandığı temel felsefe; öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözmede, kendi denetimlerini sürdürmelerini sağlamak ve akranlarından birinin yardımı ile yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yollarını kullanarak kendi çatışmalarını yine kendilerinin çözmesidir (Johnson ve Johnson, 1994; Gerber ve Terry-Day, 1999; Taştan, 2004). Bu felsefe de akran arabuluculuk programlarının çok önemli bir yaklaşımını vurgulamaktadır. Buradaki ana nokta öğrencilerin çatışma yaşayan ve sorunun sahibi kişiler olarak sorumluluklarını üstlenmeleridir. Çatışan öğrenciler, çatışmalarını müzakere etmeye istekli olarak ve akran arabulucuya başvurmaya karar vererek öncelikle kendi çatışmalarının sorumluluğunu almaktadırlar. Bu durum öğrencilerin özdüzenleme ve özdenetim becerilerinin gelişmesi açısından son derece önemlidir. Oysaki, çatışmanın sahibi olarak çözüme dahil edilmediği, yetişkin denetimli yaklaşımlarda (okul idaresi veya öğretmenin çatışmayı çözmesi, disiplin cezaları gibi.) çatışma yaşayan öğrenci kendi davranışlarının sorumluluğunu almamaktadır. Çatışmanın ve doğal olarak çözümün de dışında kalan öğrenci kendisi için üretilen çözüm seçeneklerinden de memnun olmamaktadır. Bunun yanında, kendini ve çatışmasını ifade etme imkânı da bulamadığından çatışmanın tekrarlanma olasılığı artmaktadır. Buna karşın akran arabuluculuk modeli, öğrencilere kendi çatışmalarının sorumluluğunu alma, kendini ifade etme, kendi sorununu yine kendisinin

çözebilmesi gibi fırsatlar sunmaktadır. Şiddetin önlenmesi için çok önemli olan sorumluluk alma, öz denetim ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Şiddeti önlemenin yanında öğrencilere temel yaşam becerilerini öğretmesi, bu becerileri uygulama ve pekiştirme olanakları sunması açısından akran arabuluculuk okullarda şiddetin karşısında durabilecek çok önemli dayanaklardan biridir.

Araştırmanın Önemi

Okulda ve sınıfta, öğrenciler arasında uzun dönemli uyumlu, yapıcı ve barış dolu ilişkilerin yaratılması açısından kişilerarası çatışmaların yapıcı çözümünün sağlanması için akran arabuluculuk yaklaşımının uygulanması çok önemlidir. Okullarda öğrencilere kişilerarası çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeleri öğretildiğinde olumlu bir okul iklimi geliştirilmesi mümkün olacaktır. Böylece, şiddet davranışına başvurmada öğrenciler çatışmalarını çözebileceklerini fark edeceklerdir. Bu yolla, çatışmaların yıkıcı yollarla çözülmesi ile ortaya çıkan öğrenme kaybı, öğretime ayrılan zamanın azalması, okul malzemelerine zarar verilmesi, okula, arkadaşlarına öğretmene karşı olumsuz tutum ve ön yargının gelişmesi, okula devamsızlık yapılması, diğer öğrencilere ve bazen de öğretmene fiziksel şiddet gösterilmesi, okulun tüm üyeleri (öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve diğer çalışanlar) arasında stres oluşması, okulun tüm üyelerinin zamanlarının ve enerjilerinin belli bir bölümünü anlaşmazlıkların baş etmeye, yönetmeye ve çözmeye harcaması gibi olumsuz sonuçlar da daha ortaya çıkmadan önlenmiş olacaktır. Bu nedenle akran arabuluculuk modelinin önleyici rehberlik anlamında etkili olduğu düşünülmektedir.

Akran arabuluculuk modelinin öğrencilere öğretilmesi ve akran arabuluculuk becerilerinin onlara kazandırılması ile öğrencilerin temel yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler kendi sorunlarını yine kendileri çözdükleri için problem çözme becerileri, özsaygı, özdenetim, özgüven, öz düzenleme ve iletişim becerileri gibi günlük yaşamlarında kişilerarası ilişkilerinde kullanabilecekleri önemli becerileri kazanmalarına yardım etmektedir. Ayrıca bu

becerileri yetişkin yaşamlarında da kullanabilecekleri için daha yapıcı ve barışçıl bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilere akran arabuluculuk becerilerinin öğretilmesi onların şiddete başvurmadan da çatışmalarını çözebileceklerine ilişkin farkındalık kazandırır. Okulda şiddet, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Ayrıca okulun temelde öğrenciler için güvenli bir yer olması inancını da sarsar. Bu nedenle okulda yaşanan şiddet olayları okulun iklimini olumsuz etkiler. Okul ikliminin yapıcı ve barış dolu bir ortam olabilmesi için akran arabuluculuk modelinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Akran arabuluculuk modelinin bir diğer önemli özelliği, okuldaki disiplin anlayışında da önemli farklılıklar yaratmasıdır. Okulda disiplin anlayışı geleneksel olarak ceza esasına ve dışsal kaynakların kontrolünde olarak görülmektedir. Öğrenciler, okulda veya sınıfta kişilerarası bir çatışma yaşadıklarında bir yetişkin müdahalesi devreye girmektedir. Bu müdahale ile öğrenciler kendi davranışlarının sorumluluklarını almaksızın onlara verilen, uygun görülen ceza ve yaptırımlarla karşılaşmaktadırlar. Oysaki akran arabuluculuk modelinde öğrenciler, bir yetişkinin müdahalesi olmadan yaşadıkları kişilerarası çatışmaları yine kendileri çözeceklerdir. Böylece öğrenciler hem çatışmalarını çözmüş olacaklardır hem de kendi davranışlarının sorumluluklarını alacaklardır. Bu modelin ergenlere önemli katkılardan biri özdüzenleme becerilerinin gelişmesi olacaktır.

Akran arabuluculuk modelinin lise öğrencilerine önemli katkılarından biri de öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerileri, müzakere ve akran arabuluculuk becerilerini öğretmesinin yanı sıra öğrendikleri becerileri uygulama fırsatı vermesidir. Bu çalışmada da akran arabuluculuk modeli öğrencilere gerçek öğrenci çatışmalarında öğrendiklerini uygulama şansı vermektedir. Sadece simülasyon bir ortamda değil, gerçek durumlarda yapıcı çatışma çözme becerileriyle öğrencilerin çatışmalarıyla baş etmelerine yardım etmeleri hedeflenmektedir. Bu, hem eğitim programının etkisini görmek hem de uygulama ve teorik bilgilerin bütünleşmesini sağlaması açısından önemlidir.

Tüm bu bilgiler ışığında akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin akran arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki bilgilerin ışığı altında akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma, akran arabuluculuk modelinin bir gereği olarak iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu gerekliliği vurgulayan çalışmalardan birinde Carruthers ve Sweeney (1996b) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının değerlendirmesine yönelik bir model sundukları çalışmalarında süreç ve sonuç yönelimli değerlendirmelerin bir arada kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeylerine etkisinin incelendiği birinci aşamada eğitim programının etkisi deneysel olarak test edilmektedir. Bu aşamaya Çalışma 1 adı verilmektedir. Akran arabuluculuk eğitimi alarak akranlarının gerçek çatışmalarını çözmelerine yardım ettikleri ikinci aşamada ise, akran arabuluculuk sürecinin etkisi değerlendirilmektedir. Bu aşamaya ise Çalışma 2 adı verilmektedir. Çalışma 2, Çalışma 1'in devamı niteliğindedir. Ancak amaç, yöntem, kullanılan veri toplama teknikleri ve analizlerinin farklılaşması nedeniyle böyle bir ayrımını gerekli olduğu görülmektedir

Bu araştırmada çalışma 1'in amacı, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu etkiyi incelemek için, lise öğrencilerinin sosyal, duygusal, bilişsel özellikleri dikkate alınarak bir akran arabuluculuk eğitim programı geliştirilmiş, geliştirilen akran arabuluculuk eğitim programının, öğrencilerin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi deneysel olarak test edilmiştir. Çalışma 2'nin amacı ise, arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin bu becerilerinin gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümü üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Yukarıda yer verilen genel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şöyle ifade edilebilir:

Çalışma 1: Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?

Çalışma 2: Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerileri gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili midir?

Yukarıdaki problemin yanıtlanması sürecinde, Çalışma 1'in deneysel olması nedeniyle alt problemler yerine, hipotezlere yer verilmiştir. Çalışma 2 ise, alt problem olarak verilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada yukarıda ifade edilen amaca dayalı olarak aşağıda belirtilen hipotezlerin doğruluğu test edilmiştir.

Çalışma 1'in Hipotezleri

Hipotez 1: Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme düzeyleri, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Hipotez 2: Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre daha yüksektir.

Hipotez 3: Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinden daha düşüktür.

Çalışma 2'nin Problemi

Problem: Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerileri gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili midir?

1. Alt Problem: Akran arabuluculuk lise öğrencilerinin gerçek çatışmalarını yapıcı biçimde çözer mi?

Çalışma 2'nin birinci alt probleminin incelenmesi amacıyla arabuluculuk formları kullanılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- a. Hangi tür çatışmalar akran arabuluculuk sürecine yansımaktadır?
- b. Arabuluculuk için gelenlerin, çatışan tarafların ve arabulucuların cinsiyet dağılımları nedir?
- c. Lise öğrencileri hangi çatışma konularında arabuluculuğa başvurmaktadır?
- d. Arabuluculuk sürecine yansıyan öğrenci çatışmaları nasıl sonuçlanmaktadır?
- e. Arabuluculuğa yansıyan öğrenci çatışmalarının anlaşmayla sonuçlanma oranı nedir?
- f. Lise öğrencileri arabuluculuk sürecinde ne tür anlaşmalar yapmaktadırlar?

2. Alt Problem: Akran arabuluculuk yardımı veren akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışma 2'nin ikinci alt probleminin incelenmesi amacıyla akran arabulucu öğrencilerle görüşmeler yapılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

a. Akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin tutumları nelerdir?

- a.1 Akran arabulucu olduğunda neler düşündün?
- a.2. Akran arabulucu olduğunda neler hissettin?
- a.3. Arabulucu olduğunda kendinde hangi sorumlulukları hissettin?
- a.4. Akran arabulucu olmak davranışlarında ne tür değişikliklere neden oldu?

b. Çatışma yaşayan arkadaşlarına yardım ederken ne tür güçlükler yaşadın?

c. Akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını uygulama sürecindeki deneyimleri nelerdir?

- c.1. Arabuluculuk basamaklarını uygularken en çok hangi basamakta zorlandın?
- c.2. Arabuluculuk basamaklarını uygularken hangi basamakta zorluk yaşamadın?
- c.3. Çatışma yaşayan arkadaşların, isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?
- c.4. Çatışma yaşayan arkadaşların, duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?
- c.5. Çatışma yaşayan arkadaşların, karşı tarafın istek ve duygularını anlamaya çalışırken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?
- c.6. Çatışma yaşayan arkadaşların, çözüm seçenekleri üretmeye çalışırken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?
- c.7. Çatışma yaşayan arkadaşların, çözüm seçeneklerini değerlendirirken neler yaşadılar?

d. Sana göre akran arabuluculukla ilgili aldığın eğitim arabuluculuk yapman için yeterli miydi? Neden?

e. Akran arabulucu olman arkadaşlarınla ilişkilerinde ne tür değişikliklere neden oldu?

f. Bundan sonraki yaşamında arabuluculuk yapmaya devam edecek misin? Neden?

3. Alt Problem: Akran arabuluculuk yardımı alan çatışan tarafların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışma 2'nin üçüncü alt probleminin incelenmesi amacıyla çatışma yaşayan öğrencilerle görüşmeler yapılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

a. Yaşadığın çatışmaya yardım etmesi için bir arabulucuya başvurmaya nasıl karar verdin?

b. Çatışan öğrenciler arabuluculuk basamaklarının uygulanmasında neler yaşamışlardır?

- b.1. Arabuluculuk oturumunda isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?
- b.2. Arabuluculuk oturumunda duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?
- b.3. Çatışma yaşadığın arkadaşının isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışırken neler yaşadın?
- b.4. Anlaşmaya ulaşmak için çözüm seçenekleri üretirken neler yaşadın?
- b.5. Çözüm seçeneklerinde uzlaşabildiniz mi?

c. Arabuluculuk senin için ne anlam ifade ediyor?

d. Arabuluculuktan ne tür yararlar sağladın?

e. Akran arabulucunun çatışmanı çözmendeki etkisi nedir?

f. Bir arkadaşınla çatışma yaşadığında tekrar akran arabulucusuna başvurur musun? Neden?

g. Arabuluculuğu diğer arkadaşlarına önermeyi düşünür müsün? Neden?

h. Arabuluculuktan sonra çatışma yaşadığın arkadaşlarınla ilişkilerinde nasıl bir değişim oldu?

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekleri yanıtlarken samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubu öğrencilerinde, deney süresince, deney koşulları dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu ve önemli bir özel etkilenme olmadığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın denekleri Denizli ili merkezde bulunan Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi ve Nevzat Erten Anadolu Lisesi'nde eğitime devam eden öğrencilerden seçildiğinden, elde edilen bulgular ancak benzer gruplarla genellenebilir.

2. Araştırmada belirlenen çatışma çözüme becerileri “Çatışma Çözüme Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen empatik eğilim düzeyi “Empatik Eğilim Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada belirlenen saldırganlık düzeyi “Saldırganlık Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
5. Araştırmada akran arabuluculuğun uygulanmasına ilişkin görüşler arabulucu ve çatışan tarafların ifade ettikleri görüşlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda tanımlandıkları anlamlarda kullanılmıştır.

Akran Arabuluculuk (Peer Mediation): Çatışma çözmenin uygulaması olan akran arabuluculuk, tarafsız üçüncü bir kişinin yardımıyla çatışan öğrencilerin işbirliği, adil, eşit ve barışçıl biçimde problemlerini çözmeleri için yardım etmedir (Sweeney ve Carruthers, 1996a).

Akran Arabulucu (Peer Mediator): Arabuluculuk sürecinde çatışan tarafların çatışmalarını çözmeleri için onlara yardım eden, çatışma çözme ve iletişimde yapılandırılmış bilgiler öğretilen ve bunları kullanan tarafsız üçüncü öğrenci/akrandır (Sweeney ve Carruthers, 1996a).

Çatışma (Conflict): İnsanların farklı gereksinimleri, değerleri, çıkarları, olması nedeniyle ortaya çıkan doğal bir anlaşmazlık veya gerginliktir (Sweeney ve Carruthers, 1996a).

Çatışma Çözme (Conflict Resolution): Çatışma iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Mourer, 1991; Sweeney ve Carruthers, 1996a).

Empati (Empathy): Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1970; Yılmaz, 2003).

Saldırganlık (Aggression): Öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme ve korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranıştır (Budak, 2000).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akran arabuluculuğa ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okullarda uygulanan çatışma çözme, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programları ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir. İlgili literatür verilirken, akran arabuluculuğa ilişkin araştırmalarda en az bir değişkenin yürütülen araştırma ile ortak olması kriteri esas alınmıştır. Bunun yanı sıra ilgili literatür belirli bir sınıflama çerçevesinde eğitim kademelerine göre ayrılarak verilmiştir.

Okullarda Uygulanan Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Akran arabuluculuk literatürü incelendiğinde, ilkokul ve ilköğretim okullarında birçok farklı çalışmaların yürütüldüğü, çarpıcı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Douglas (1995) akran arabuluculuk eğitiminin okul ve aile içi çatışmaları yönetme üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmayı bir ilkokulda 144 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere 9 saatlik müzakere ve akran arabuluculuk becerilerini içeren bir eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından deney 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 783 öğrenci çatışması rapor

edilmiştir. Bunların 574'ü evde, 209'u okulda gerçekleşmiştir. Çatışmaların türlerine bakıldığında % 74'ünün tercih farklılığı ve sahiplikler nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çatışmaların aile ortamında daha sık görüldüğü saptanmıştır. Fiziksel ve sözel şiddet içeren çatışmaların % 25'i okulda olmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin % 40'ının eğitimden sonra müzakere yoluyla çatışmaları çözdükleri görülmüştür.

Yürütülen bir başka çalışmada Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris ve Louison (1996b) bir ilkokulda akran arabuluculuk eğitim programının etkilerini araştırmışlardır. Üçüncü ve dördüncü sınıflardan 42 öğrenci akran arabulucu olarak eğitilmiştir. Akran arabuluculara verilen eğitim iletişim, atılganlık ve arabuluculuk becerilerini içermektedir. Akademik yıl boyunca 47 akran arabulucu, 229 çatışan tarafın 323 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 öğretmenlere 12 saatlik, tüm öğrencilere ise 8 saatlik eğitim verilmiştir. Araştırmada San Fransisco Community Board adlı eğitim programı kullanılmıştır. İki yıllık süreçte ilk yılın son dört ayında 100 öğrenci çatışması akran arabuluculuk yoluyla çözülmüştür. İkinci yıl 350 öğrenci çatışması akran arabulucuların yardımıyla çözülmüştür. En çok çatışma yaratan konular; vurma, isim takma, kaynakların kullanımı ve sahipliğine ilişkin çatışmalardır. En yüksek anlaşma yolları ise; arkadaş olma, özür dileme, birbirinden uzak durma, sinirlendiğinde ortamdaki ayrılma ve isteklerini nazikçe sorarak kendini ifade etmedir. İki yılın sonunda çatışmaların % 97'si barışçıl ve işbirlikli yollarla çözülmüştür. Bunun yanında arabuluculuk formlarına göre yapılan bu anlaşmaların % 89'u başarıyla sürerken, % 11'inde anlaşma başarılı olmamıştır.

Bunun yanında Lane-Garon (2000), ilkokul öğrencileri üzerinde okul temelli çatışma çözme eğitim programının etkisini incelediği araştırmada 4., 5. ve 6. sınıflardan 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, çatışma stratejilerinin seçimi, şiddetle ilgili kişisel öykü 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.

Arabulucuların deneyimlerini içeren benzer bir çalışmada Humphries (1999), bir akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin algı ve deneyimleri üzerinden etkisini incelemiştir. Bir ilköğretim okulunda 4., 5. ve 6. sınıfta eğitim gören 14 öğrenci (8 kız, 6 erkek) ile çalışma yürütülmüştür. Akran arabulucular öğretmenlerin ve akranlarının görüşleriyle seçilmişlerdir. Akran arabuluculara beş saatlik etkin dinleme, problem çözme, takım çalışması, girişkenlik, çatışma çözme süreci konularını içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitimin ikinci bölümünde ise rol oynama yöntemi ile akran arabuluculuk basamakları öğretilmiştir. Araştırmada akran arabulucuların hem öğrendikleri yeni becerilerin kullanımına ilişkin deneyimlerine hem de gerçek öğrenci çatışmalarında yürüttükleri arabuluculuk çalışmalarına ilişkin deneyimlerine yer verilmiştir. Veriler hem görüşmeler hem de hatırlama testleri ile elde edilmiştir. Akran arabuluculara deneyimleri sorulmuştur. Arabulucuların 13'ü akranlarına yardım edebildiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Tüm akran arabulucular, arabulucu olmaktan hoşlandıklarını aktarmışlardır. Buna karşın akranları tarafından dışlanma, kışkırtılma, herkese yardım edememe gibi sıkıntılarla da karşılaştıklarını bildirmişlerdir.

İlköğretim okullarında yapılan benzer bir araştırmada, Bell, Coleman, Anderson, Whelan ve Wilder (2000), alt sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda akran arabuluculuk eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmada 6., 7. ve 8. sınıflardan toplam 30 (16 kız, 14 erkek) öğrenci akran arabulucu olarak eğitilmiştir. Akran arabuluculuk okuldaki tüm öğrencilere açık bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Okuldaki tüm öğrencilere bir çatışma durumunda iki seçenek

sunulmuştur. Öğrenciler çözüm için ya arabuluculuğa ya da disiplin kuruluna başvurmuşlardır. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenler; hatırlama testleri, akran arabuluculuk sonuçları, öğretmenlerin sınıf-içi davranış değişikliğine ilişkin raporları, disiplin raporları ve son olarak akran arabulucuların davranışlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre 34 öğrenci çatışmasının 34'ü akran arabuluculuk yardımıyla çözülmüştür. Bu çatışmaların 32'si başarıyla sonuçlandırılmıştır. Bu anlamda % 94 başarı sağlanmıştır. Öğretmelerin sınıf-içi davranış değişikliklerine ilişkin raporlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Okuldaki disiplin olaylarında ise % 54-%74 oranında azalma yaşanmıştır.

İlköğretimde yapılan bir başka araştırmada, Gauley (2006) hâlihazırda devam eden bir çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında 7 okul ziyaret edilmiş, 7 okul idarecisi, 6 aile ve 29 öğrenciyle görüşülerek programın etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler küçük yaştaki öğrencilere daha fazla yardım edebildiklerini, büyük sınıflarda eğitim gören öğrencilerin arabulucularla alay ettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca akran arabulucular yeterince destek görmediklerini ve daha fazla eğitim ve süpervizyona ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak, Cantrell, Park-Savage ve Mark (2007), akran arabuluculuk yoluyla bir ilköğretim okulunda şiddetin azaltılmasına yönelik üç yıl süresince bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada akran arabuluculuk eğitim programının etkileri, akran arabulucuların ve çatışan tarafların gözünden değerlendirilmiştir. 15 arabulucu ve 68 çatışan tarafın akran arabuluculuğa ilişkin algılarına yer verilmiştir. Akran arabulucular akranları ve öğretmenleri tarafından liderlik özellikleri, olumlu tutum ve davranışları nedeniyle seçilmişlerdir. Akran arabuluculara üç haftalık çatışmayı ve öfkeyi tanıma, etkili dinleme, duygu ve düşünceleri anlama, özetleme, yansıtma ve arabuluculuk becerilerini içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada 34 öğrenci çatışması başarıyla sonuçlandırılmıştır. 68 çatışan taraf ve 15 akran arabulucunun tamamı akran arabuluculuğun etkili, kendileri ve diğer öğrenciler için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Akran arabuluculuk eğitim programlarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara da ilgili literatürde rastlanmaktadır. Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1995) çalışmalarında üç ortaokulda eğitim alan öğrenciler üzerinde akran arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanan araştırmaya 6., 7., 8. ve 9. sınıflardan 176 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmada, deney grubu 116 öğrenci, kontrol grubu ise 60 öğrenciden oluşturmaktadır. Deney grubuna 12 saatlik bütünleştirilmiş müzakere sürecini içeren bir eğitim verilmiştir. 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.

Bu araştırmalara ek olarak, Stevahn, Johnson, Johnson ve Real (1996) yaptıkları çalışmada çatışma çözme programının bir devlet okulunda etkisini incelemişlerdir. 7. ve 8. sınıflardan 111 öğrencinin katıldığı araştırmada iki bağımsız değişken vardır: Birincisi İngilizce dersi müfredatıyla bütünleştirilmiş çatışma çözme eğitiminin varlığı veya yokluğudur. İkinci bağımsız değişken ise işbirlikli veya bireysel öğrenmedir. Araştırmada dört grup oluşturulmuştur. Bu gruplar; işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme eğitiminin birlikte verildiği grup, çatışma çözme eğitimi olmaksızın işbirlikli öğrenme grubu, bireysel öğrenme ve çatışma çözme eğitiminin birlikte olduğu grup ve son olarak çatışma çözme eğitimi olmaksızın bireysel öğrenme grubudur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, çatışma senaryoları üzerinden müzakere basamaklarını hatırlama ve uygulama, çatışmaya karşı tutum, akademik başarıyı ölçen bir testtir. Araştırma sonuçları incelendiğinde müzakere basamaklarını hatırlama ve uygulamada işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme eğitiminin birlikte verildiği grubun diğer gruplardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Çatışma senaryolarında çatışma çözme eğitimi alan grupların çatışma

çözme stratejilerinin daha yapıcı olduğu görülmüştür. Son olarak ise işbirlikli öğrenme yaklaşımı kullanılan grupların akademik başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer 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 18 oturumluk bir şiddet önleme programı uygulanmıştır. Şiddet önleme programı birçok öğeyi içinde barındırmaktadır. Bunlar şiddetin doğası, öfke yönetimi, kişisel değerler, kavganın sonuçları, çatışma çözme ve akran arabuluculuk becerileridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; şiddet davranışı ve sıklığı, problem davranışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında şiddet önleme eğitimi alan öğrencilerin fiziksel kavgalarında azalma olduğu, erkek öğrencilerin şiddet ve problem davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır.

Bunun yanında ortaokul öğrencileri yürütülen bir başka araştırmada Benzer biçimde, Bosworth, Espelage ve DuBay (1998) yürüttükleri araştırmada şiddete başvurmadan çatışma çözme yollarını ergenlere öğretirken teknoloji kullanımının etkisini incelemişlerdir. Araştırmada öfke yönetimi, perspektif alma ve çatışma çözme becerileri bilgisayar destekli bir eğitim programı yoluyla öğrencilere öğretilmiştir. Bilgisayar programında oyunlar, çizgi filmler ve animasyonlar kullanılmıştır. Araştırmaya 8. sınıf öğrencilerinden 98 öğrenci (%55 kız, % 45 erkek) katılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak çatışma anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde multimedya şiddeti önleme programı öğrenciler tarafından oldukça kabul görmüştür. İnteraktif oyunların varlığı öğrencilerin kullanımını arttırmıştır. Öğrencilerin şiddet davranışlarında azalma saptanırken, prososyal davranışlarında artma olmuştur. Yine araştırmada akranlara yardım etme davranışlarında artış gözlenirken, ad takmada azalma saptanmıştır.

Bir başka araştırmada Schaeffer ve Rollin (2001) problem çözme ve sosyal uyum becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları çatışma çözme programının etkisini değerlendirdikleri çalışmayı alt sosyo-ekonomik düzeyden 7-14 yaş aralığında 15 kişiyle yürütmüşlerdir. Hazırladıkları çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, sosyal becerileri ve kişilerarası

ilişkileri ile özsaygı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Tek grup ön test son test desen olarak tasarladıkları araştırmada deney grubuna altı haftalık bir çatışma çözme eğitimi vermişlerdir. Eğitim programında çatışmayı anlama, iletişim becerileri, öfke yönetimi ve problem çözme becerilerine yer vermişlerdir. Parametrik olmayan istatistiksel analizlerden yararlanarak eğitim programının etkisini incelemişlerdir. 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. Buna ek olarak, Lane-Garon, Merlo, Zajac ve Vierra (2005) bir ortaokulda çatışma çözme ve barış eğitimi programının öğrencilerin okul iklimine algıları ve sosyal-duygusal beceriler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 38 öğrenci akran arabulucu olarak deney grubuna, 38 öğrenci de kontrol grubuna atanmışlardır. Eğitim programında başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve rol oynama çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney grubunda yer alan sosyal bilişsel perspektif alma ve empati becerilerinde kontrol grubuna oranla anlamlı bir artış saptanmıştır. Akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin böyle bir yardımı almayan öğrencilere göre okulu daha güvenli ve dostça algıladıkları görülmüştür.

Bu araştırmaların yanı sıra akran arabuluculuk literatüründe ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarında disiplin kayıtları, görüşmeler, okula devamsızlık gibi değişkenlere yer veren çalışmalar da yer almaktadır. Thompson (1996) akran arabuluculuğun barışçıl bir çözüm yolu olup olmadığını değerlendirdiği araştırmasını bir ortaokulda 25 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın amacı; okul iklimini geliştirmek, öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmek, okul güvenliğini arttırmak ve disiplin olaylarını azaltmaktır. 25 öğrenciye çatışmayı anlama, iletişim becerileri ve akran arabuluculuk basamaklarını içeren bir eğitim verilmiştir. İki yıllık bir süreci kapsayan araştırmada birinci yıl sonunda disiplin olaylarında % 18.5 oranında azalma, ilk ve ikinci yıl toplamında ise % 50 oranında azalma saptanmıştır. Öğrenci çatışmalarının % 90'ı barışçıl yollarla çözülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin % 92'si, akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarında etkili ve işlevsel

bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Akran arabuluculuk sürecinin değerlendirildiği bir başka araştırmada, Smith, Daunic, Miller ve Robinson (2002) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini inceledikleri ve sonuçlarını değerlendirdikleri çalışmayı üç ortaokulda yürütmüşlerdir. Bu araştırma akran arabuluculuk sürecini değerlendirmeye ve okul çapında akran arabuluculukla ilişkili ölçümlere yer vermiştir. Dört yıllık bir süreci kapsayan çalışmada birinci yıl pilot çalışmalara ve müfredata ağırlık verilmiştir. Daha sonra sıra ile üç okulda da eğitim programı uygulamalarına başlanmıştır. Katılımcılar 33 erkek, 52 kız toplam 85 öğrenciden oluşmaktadır. Her yıl her okulda ortalama 25-30 öğrenci akran arabulucu olarak eğitilmiştir. Araştırma verileri öğretmenler, veliler, akran arabulucular, öğrenciler ve çatışan taraflardan elde edilmiştir. Öncelikle tüm öğrencilere çatışma çözme eğitimi verilmiş, daha sonra akran arabulucular seçilerek onlara eğitim verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına çatışma çözme ölçeği, akran arabulucu ve çatışan taraf anketleri uygulanmıştır. Ayrıca tüm akran arabuluculuk oturumları kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimine akran arabuluculuk programının etkisini incelemek amacıyla yapılan ölçümlerde iki yıllık süreçlerde öğrenci davranış ve tutumlarında belirgin bir değişim saptanmamıştır. Ancak disiplin olaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma vardır. Okulda bu süreçte 194 öğrenci çatışması akran arabuluculuk oturumlarına getirilmiştir. Çatışmaların % 84'ünde öğrenciler, sözel şiddet nedeniyle akran arabuluculuğa başvurmuşlardır. Çatışan tarafların %91'i uzlaştıkları anlaşmaya uyduklarını ifade etmişlerdir.

Nix ve Hale (2007) benzer bir çalışma ile çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim ve sürecini değerlendirmeye yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Çatışan tarafların akran arabuluculuk sürecine ilişkin algısının akran arabuluculuk oturumlarını nasıl etkilediği sorusundan yola çıkılmıştır. Bu araştırma yüksek çatışma olasılığı nedeniyle risk altında olan, alt sosyo-ekonomik düzeyde bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Akran arabulucu olarak 27 öğrenci (16 kız, 11 erkek) eğitilmiştir. Kadre yaklaşımının tercih edildiği araştırmada akran arabulucular random yoluyla seçilmiştir. Akran arabuluculara altı saatlik bir eğitim verilmiş, daha sonra rol oynamalarını içeren ek eğitimler düzenlenmiştir. Akran arabuluculuk yardımı alan çatışan taraflarla yoruma dayalı yaklaşım kullanılarak görüşmeler

yapılmış ve deşifre edilmiştir. Akran arabuluculuğa gelen çatışmaların çoğu sözel ve fiziksel saldırganlık içermektedir. Çatışan taraflardan 10 öğrenci olumlu, 4 öğrenci olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çatışan taraflar çatışmalarını çözmek için karşılıklı konuşmayı bir fırsat olarak gördüklerini ve akran arabulucuların kendilerini dinlediğini ifade etmişlerdir. Son olarak, Cigainero (2009) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin olumsuz ve şiddet içeren davranışlarını azaltmada akran arabuluculuk programının etkisini incelemiştir. Olumsuz davranışlar ile kast edilen; okula geç kalma, devamsızlık, okuldan kaçma gibi davranışlardır. Araştırma üç ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmaya 750 ortaokul öğrencisi ile 71 öğretmen katılmıştır. Ön test son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmada bağımlı değişken olarak okuldaki kayıtlar ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran arabuluculuğun şiddet olayları ve olumsuz davranışları azaltmada etkisi saptanmıştır. Okula geç kalma, devamsızlık kayıtlarında ön test ve son test arasında anlamlı farklar tespit edilirken, okuldan kaçma kayıtlarında anlamlı fark saptanmamıştır. Bunun yanında hem büyük hem de küçük çaplı şiddet olaylarında ön test ve son test arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Akran arabuluculuk literatürü incelendiğinde geniş kapsamlı birkaç farklı tür ve kademede eğitim kurumlarında yürütülen araştırmalar da bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı yaş ve gelişim düzeylerinde olduğu bu araştırmalarda akran arabuluculuk eğitiminin etkisi çeşitli değişkenlerle test edilmiştir. İlk olarak, Araki (1990) okullarda anlaşmazlık çözümü projesini gerçekleştirerek geniş kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede yürütülen çalışmada vaka analizi modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri üç yöntemle elde edilmiştir. Bu yöntemler anketler, görüşmeler, arabuluculuk sonuçlarıdır. İki tür anket geliştirilmiştir. Birinci anket okul personeline uygulanırken, ikinci anket akran arabulucu ve çatışan taraflara uygulanmıştır. Görüşmeler okul personeli, psikolojik danışmanlar ve proje koordinatörleriyle yapılmıştır. Son olarak arabuluculuk sonuçları bir veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Öğrenciler 20 saatlik bir akran arabuluculuk eğitimi almışlardır. Üç yıllık bir süreçte gerçekleştirilen araştırmanın önemli sonuçlarından biri okulda akran arabuluculuk sürecinin yapılanmasında arabuluculukta uzman bir kişinin olmasının

gerekliliğini vurgulamasıdır. İki yıllık akran arabuluculuk uygulamalarında 136 öğrenci çatışması akran arabuluculuğa yansımıştır. İki yıllık süreçte akran arabuluculuğun başarı oranı %91.9'dur. 313 çatışan tarafın 218'i kız, 113'ü erkektir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Akran arabuluculuğa yansıyan öğrenci çatışmalarının konusu dedikodu, tartışma, kötü bakma, alay etme daha yoğunlukta yer almaktadır. Öğrenciler ve okul personeli akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka geniş kapsamlı araştırmada Lindsay (1998) devlet okullarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının etkisini değerlendirdiği çalışmasını 17 okulda yürütmüştür. 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 görüşmeler yapmıştır. Toplam 423 personelle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerinin yanı sıra anket ile de programın etkisi değerlendirilmiştir. 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 etmişlerdir. Okul personeli ve öğretmenlere göre; öğrenciler davranışlarının sorumluluklarını almada olumlu değişimler yaşamışlardır. Bunun yanında iletişim becerilerinde de gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda akran arabuluculuk programlarının uygulanmasında iki temel sorun olduğunu aktarmışlardır: Bunlar zaman sıkıntısı, toplum ve aile etkisidir. Yine benzer bir araştırmada Johnson ve Johnson (2001) iki ülke, 8 farklı okul ve 17 araştırmanın sonuçlarına ilişkin genel değerlendirme yaptıkları çalışmada akran arabuluculuk eğitim programlarının değerlendirmelerini de yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler anasınıfından dokuzuncu sınıfa kadar değişmektedir. Araştırmada eğitim programı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Teaching Students To Be Peacemakers" kullanılmıştır. Eğitim saatleri 9

ile 15 arasında değişmektedir. Araştırmalarda veriler gözlem, görüşme, çatışma rapor formları, çatışma senaryoları, rol oynama ve gerçek öğrenci çatışmaları yoluyla toplanmıştır. Araştırmalarda bağımlı değişken olarak hatırlama testleri, müzakere süreci uygulamaları, çatışmaya karşı tutum, çatışma çözme yolları ve çatışma rapor formları kullanılmıştır. Çatışma kaynakları incelendiğinde çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Şehirde yer alan ilkokullarda çatışma kaynakları daha çok fiziksel ve sözel şiddet iken, kırsal bölgelerde yer alan ilkokullarda çatışma nedenini kaynakların kullanımı ve sahiplikten kaynaklandığı görülmektedir. Tüm araştırmalarda ortak nokta akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere göre uzlaşmayı ve yapıcı çatışma çözme yollarını daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Birden fazla eğitim kademelerinde yürütülen araştırmalarda özellikle ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Lupton-Smith ve Carruthers (1996) akran arabuluculuk modellerini tanımladıkları ve uygulama aşamalarını tartıştıkları çalışmalarında ayrıca üç eğitim programının sonuçlarına da yer vermişlerdir. İlkokul, ortaokul ve lisede yürütülen üç araştırman sonuçlarına yer verdikleri çalışmada üç okulda da iki yıllık akran arabuluculuk başarı oranlarına yer verilmiştir. Buna göre ilkokulda ilk yıl 60 arabuluculuk oturumun tamamı, ikinci yıl 40 akran arabuluculuğun 37'si anlaşmayla sonuçlanmıştır. İki yılın arabuluculuk anlaşma başarı oranı % 97'dir. Ortaokuldaki akran arabuluculuk eğitiminin etkisinin incelendiği ikinci çalışmada ilk yıl 87 çatışmanın 84'ü başarıyla sonuçlanırken, ikinci yıl 88 çatışmanın 87'si başarıyla sonuçlanmıştır. İki yılda akran arabuluculuk oturumlarının başarı oranı % 98'dir. Bir lisede yürütülen akran arabuluculuk eğitim programının etkisinin değerlendirildiği üçüncü araştırmada, ilk yıl 80 çatışmanın 75'i, ikinci yıl ise 57 çatışmanın 55'i başarıyla sonuçlanmıştır. İki yılda akran arabuluculuk oturumlarının başarı oranı % 95'tir. Buna paralel olarak, Durbin (2002) okul temelli akran arabuluculuk uygulamasının öğrencilerin tutum ve algılarına etkilerini incelemiştir. Araştırma bir lise ve üç ortaokuldan 57 akran arabulucu ile yürütülmüştür. Ön test ve son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmada akran arabulucuların tutumları incelenmiştir. İki yıllık bir araştırma sürecinde öncelikle öğrencilere temel akran arabuluculuk ve problem çözme

becerilerini içeren bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, özsaygı düzeyleri, akran arabuluculuk değerlendirmesi, çatışma çözme bilgi formları, akran arabuluculuğa ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılarını incelemek için yapılan görüşmelerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ön test son test özsaygı düzeyleri arasında fark bulunmazken, akran arabulucuların çatışmaya ilişkin algılarında değişiklik saptanmıştır. Akran arabulucular çatışmayı yaşamın bir parçası olarak gördüklerini, sorunlarını çözmek için yeni bir yol bulduklarını ifade etmişlerdir. Akran arabulucular görüşmelerde ifade etmelerine rağmen çatışmaya karşı tutumlarında ve problem çözme becerilerinde fark bulunamamıştır.

Son olarak ise, Graves, Frabutt ve Vigliano (2007) yeni bir yaklaşım kullanarak interaktif drama ve rol oynama temelli bir çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön test son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya ortaokul ve liseden toplam 2440 öğrenci katılmıştır. Kazan-Kazan eğitim programı beceri kazandırmaya yönelik ve davranış değişikliğini hedefleyen bir programdır ve 12 haftalık bir sürede öğrencilere drama ve rol oynama yöntemleriyle çatışma çözme becerileri öğretilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme becerileri dört yolla elde edilmiştir: Çatışmaya karşı tutum ve bilgi, fiziksel saldırganlık, etkili iletişim becerileri ve ilişkisel saldırganlıktır. Araştırma sonuçlarına göre ön test ve son test arasında öğrencilerin çatışmaya karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik, çatışma bilgisinde artma, ilişkisel ve fiziksel saldırganlıkta azalma, iletişim becerilerinde ise artış saptanmıştır.

Akran arabuluculuk literatüründe akran arabuluculuk eğitiminin, uygulamalarının ve sürecin lise öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Tolson ve McDonald (1992) bir lisede akran arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeyde bir lisede yürütülmüştür. Araştırma sürecinde akran arabuluculuk modeli ile geleneksel disiplin anlayışı karşılaştırılmıştır. Akran arabuluculuk modeli, demokrasi, problem çözme ve yetki vermeyi vurgulamaktadır. Akran arabuluculuk eğitimi çerçevesinde öğrencilere dinleme, soru sorma ve ben mesajlarının çatışma

çözmedeki rolü aktarılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler akademik, cinsiyet ve ırkları dikkate alınarak akran arabulucu olarak seçilmişlerdir. Deneyisel desen olan araştırmada 28 olayda arabuluculuk yapılırken, 24 olay geleneksel disiplin metotlarıyla çözülmüştür. Araştırma sonuçlarında akran arabuluculuk modelinin kişilerarası problemleri azalttığı saptanmıştır. Ancak akran arabuluculuk toplam disiplin olaylarında değişikliğe neden olmamıştır. Erkek öğrenciler daha çok akran arabuluculuk yardımı almışlardır. Akran arabuluculara arabuluculuğun başarısı sorulduğunda, süreci % 79'u doyurucu bulmuşlardır, % 4'ü süreci doyurucu bulmamıştır. Buna benzer olarak, Kirleis (1995) bir lisede duygusal ve davranışsal sorunları olan lise öğrencilerine verilen akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. 12 haftalık uygulama sürecinde hedef grup gözlenmiş, okul idaresi ile görüşmeler yapılmış ve disiplin kayıtları toplanmıştır. Duygusal güçlük yaşayan 6 öğrenci ile ciddi duygusal sorunları olan 2 öğrenciye akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Daha sonra da akran arabuluculuk uygulamaları başlamıştır. Okul idaresi, öğretmen ve öğrencilerden akran arabuluculuğu değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda çatışma çözme stratejilerinin kullanımında %25 oranında artma, disiplin olaylarında ise, % 20 oranında azalma saptanmıştır. Akran arabuluculuk eğitimi alan tüm öğrenciler bir sonraki yıl da arabulucu olmak istediklerini vurgulamışlardır.

Yine bir başka araştırmada Zhang (1994) yaptığı araştırmada üç lisede çatışma çözme ve işbirlikli öğrenme programlarının etkisini karşılaştırmıştır. Her okuldan ortalama 180 öğrenci ve 13-15 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bir okula sadece çatışma çözme eğitimi, bir okula sadece işbirlikli öğrenme eğitimi, üçüncü okula ise çatışma çözme ve işbirlikli öğrenme eğitimleri birlikte verilmiştir. Çatışma çözme eğitiminin içeriğini şiddet önleme, temel müzakere becerileri, müzakere becerilerini uygulama ve temel arabuluculuk becerileri oluşturmaktadır. İşbirlikli öğrenme eğitiminin içeriğinde olumlu bağlılığa vurgu yapılmaktadır. Araştırmada bağımlı değişken olarak özsaygı düzeyleri, kendini kontrol, algılanan sosyal destek, algılanan okul suçları, mağduriyet durumu ve akademik başarı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çatışma çözme eğitimi alan öğrenciler arasında algılanan sosyal destekte artış saptanmıştır. Bunun yanında kendilerini daha az mağdur olarak

gördükleri sonucuna varılmıştır. Kişilerarası ilişkilerdeki olumlu değişim ve algılanan sosyal destek öğrencilerin iç kontrol ve özsaygı düzeylerinde artma ve yaşama karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bir başka araştırmada Barron (2000) akran arabuluculuk eğitiminin ergenlerin çatışmaya karşı tutumları, okul iklimine algıları ve problem çözme becerileri üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma, psikoloji sınıfına devam eden 13-19 yaş arası 41 ergenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılanlardan 22 öğrenci deney grubunda yer almış ve akran arabulucu olarak eğitilmişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrencilerin çatışmaya karşı tutumları, okul iklimine ilişkin algıları ve problem çözme becerileridir. Araştırma sonuçlarına göre akran arabuluculuk ergenlerin problem çözme, çatışmaya karşı tutum ve okul iklimine ilişkin algılarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ancak özellikle okul iklimi algısında olumlu noktalar vardır. Özellikle kişisel danışmanlık, akademik, kariyer danışmanlığı ve psikolojik danışmanlık servislerine başvuruda artma saptanmıştır.

Bunun yanı sıra bir başka araştırmada Farrell, Meyer ve White (2001) alt sosyo-ekonomik düzeyden ergenlerde şiddeti azaltmak için hazırlanan okul temelli önleme programının etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın deney grubunda 321, kontrol grubunda 305 öğrenci yer almaktadır. Eğitim programında öğrencilere şiddet içermeyen davranış ve tutumları içeren bilgiler ve etkili iletişim becerileri verilmiştir. Bu eğitim programı okul çapında bir akran arabuluculuk eğitimi programı içinde uygulanmıştır. Araştırmada öncelikli olarak şiddet içerikli davranışların ölçümü yapılmıştır. Bunun yanında birçok farklı bağımlı değişken de kullanılmıştır. Araştırmada kontrol grubuyla karşılaştırıldığında disiplin olayları ve şiddet içeren davranışlarda azalma saptanmıştır. Eğitim programına katılan öğrenciler daha sık akran arabuluculuğa başvurduklarını ve kavgayla ilgili yaralanmalarda azalma olduğunu bildirmişlerdir. Deney grubu bilgi testinde problem çözme stratejilerini bilmede kontrol grubuna göre anlamlı bir artış göstermiştir. Aynı biçimde Woody (2001) geniş kapsamlı okul temelli bir çatışma çözme modelinin etkisini değerlendirmiştir. 400 öğrencinin eğitim aldığı okulda tüm öğrencilere iletişim, çatışma çözme ve müzakere eğitimi verilmiştir. Bu, araştırmanın birinci aşamasını

oluşturmaktadır. İkinci aşamada okuldaki tüm personele eğitim verilmiştir. Üçüncü aşamada ise izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak çatışma çözme becerisinin öğretilmesini içeren doğru yanlış soruların olduğu bir test uygulanmıştır. İkinci bağımlı değişken ise uygulama becerilerine ilişkin 10 çatışma senaryosu sunulmuştur. Her senaryoda girişken, saldırgan ve boyun eğici tepkilerden birisini seçmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin uygulama becerisinde anlamlı bir değişiklik saptanmıştır. Öğrencilerin saldırganlık tepkilerinde azalma, girişkenlik ve boyun eğici tepkilerde artış saptanmıştır.

Ayrıca Kraan (2003) yaptığı çalışmada bir akran arabuluculuk eğitim programı geliştirmeyi, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla bir eğitim programı araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve bir lisede uygulanmıştır. Araştırmaya 15-18 yaşları arasında 12 lise öğrencisi katılmıştır. Ön test son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmada katılımcıların hem eğitimi hem de arabulucu olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Eğitim değerlendirme anketinde 10 soruda katılımcıların çatışma çözme becerileri sınanmıştır. Buna göre 12 katılımcının 11'i çatışmayı tanımada, 12 katılımcının tamamı iletişim becerilerinde, 10 katılımcı aktif dinlemede, 12 arabulucunun 9'u özetleme becerilerinde ve açıklık getirmede, 5'i ise arabuluculuk becerilerinde başarılı olmuştur. Arabulucuların kendilerini değerlendirmelerinin istendiği formlar ise geri dönmediği için değerlendirmeye alınamamıştır.

Son olarak, Latipun, Zainah, ve Khairudin (2012) ergenlerin barışçıl davranışlarını arttırmada danışmanlık odaklı çatışma çözme eğitiminin etkilerini değerlendirmişlerdir. Endonezya'da 80 (40 deney, 40 kontrol grubu) lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, çatışma çözme stratejileri ve barışçıl ilişkilerdir. Deney grubuna 6 oturumluk danışmanlık odaklı çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney grubunun barışçıl davranışlarında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir artma saptanmıştır. Bunun yanında deney grubu ile kontrol grubu arasında çatışma çözme stratejileri,

saldırganlık düzeyleri ve barışçıl ilişkiler geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Akran arabuluculuk literatrüründe akran arabuluculuk eğitiminin lise ders müfredatıyla bütünleştirildiği ve eğitiminin etkisinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Stevahn, Johnson, Jonhson, Laginski ve O'coin (1996) akademik bir müfredatla birleştirilmiş çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olan çalışma, 9. sınıf öğrencilerinden 42 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere İngilizce dersi müfredatıyla bütünleştirilmiş 10 saatlik bir çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise sadece dersin müfredatı verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; akademik başarı, akademik bilgiyi hatırlama, müzakere sürecini hatırlama ve uygulama ve son olarak da çatışmaya karşı tutumdur. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrenciler müzakere sürecini hatırlama ve uygulamada kontrol grubuna oranla daha başarılı olmuşlardır. Eğitimden önce deney grubunda yer alan öğrenciler bir çatışma durumunda % 95 oranında zorlama stratejisini kullanırken, eğitimden sonra % 48 oranında müzakereyi kullanmışlardır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise bir çatışma durumunda % 55 oranında zorlama ve öğretmene söyleme yollarını kullanmaktadırlar.

Ders müfredatıyla bütünleştirilmiş akran arabuluculuk eğitiminin etkisinin incelendiği bir başka çalışmada Stevahn (1997) İngilizce dersi müfredatıyla bütünleştirilmiş bir çatışma çözme eğitim programının etkileri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırma dokuzuncu sınıflardan 40 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deney grubuna İngilizce eğitim müfredatıyla bütünleştirilen 9.5 saatlik çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, çatışma çözme sürecini kullanmaya istekli olma, yapıcı çatışma çözme sürecini kullanma konusunda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin % 75'i çatışma çözme sürecinde müzakereyi kullanmışlardır. Benzer bir çalışmada Stevahn ve Johnson (1997) yaptıkları çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeyden üç lisede İngilizce literatürüyle bütünleştirilmiş çatışma çözme

eğitiminin lise öğrencileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma dokuzuncu sınıftan 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere 9.5 saatlik İngilizce literatürüyle bütünleştirilmiş çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Çalışmada öğrencilere akademik bir test, müzakere basamaklarını bilmeye yönelik bir ölçek, müzakere sürecini hatırlama ve son olarak da çatışma senaryoları ile müzakere basamaklarını uygulama ile dört bağımlı değişken mevcuttur. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun akademik başarı testinde kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin % 85'i çatışma sürecinde müzakere basamaklarının tamamını kullanmışlardır.

Son olarak Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz (2002) sosyal çalışmalar dersi müfredatıyla bütünleştirilmiş çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının lise öğrencileri üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada dört sınıftan ikisi random yoluyla seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna sosyal çalışmalar dersi ile bütünleştirilmiş çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi uygulanırken, kontrol grubu sadece sosyal çalışma müfredatı ile devam etmişlerdir. Toplam 92 dokuzuncu sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Deney grubunda 22 (10 erkek, 12 kız) öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programıdır. Bağımlı değişkenler ise, çatışma senaryoları, müzakere süreci hatırlama testi, çatışmaya karşı tutum ve akademik başarıdır. Araştırma sonuçlarına göre çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programı öğrencilerin müzakere sürecini hatırlamada kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Eğitimden sonra deney grubunda yer alan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme stratejilerini kullanma düzeylerinde kontrol grubuna oranla anlamlı derecede fark vardır. Eğitimden sonra eğitim alan öğrencilerin % 57'si sıraya girme konusunda yaşanan çatışmalarda çatışan taraflara akran arabuluculuk yapmışlardır.

Akran arabuluculuk literatürü incelendiğinde lisede yürütülen çalışmalarda akran arabuluculuk süreci ve uygulamalarının değerlendirildiği çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda akran arabuluculuğun lise öğrencilerinin

kişilerası çatışmaları çözmedeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla yapılan bir araştırmada Kinasewitz (1996) çatışma çözme ve akran arabuluculuk yardımıyla bir lisede saldırganlığın azaltılmasını amaçlayan çalışmada, 36 lise öğrencisine çatışma çözme ve akran arabuluculuk becerileri eğitimi vermiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak arabuluculuk oturumları, okul idaresi ve öğrenciler için anket, okul idaresinin akran arabuluculuğa ilişkin gözlemleri ve disiplin kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda 66 öğrencinin, 24 çatışması akran arabuluculuk yoluyla çözülmüştür. 24 akran arabuluculuktan 21'i başarıyla sonuçlanmıştır. Bunun yanında disiplin olaylarında azalma saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akran arabuluculuğa ilişkin görüşleri olumludur ve bir çatışma durumunda, barışçıl alternatiflerin hızla farkına vardıkları görülmüştür.

Bunun yanında Terry ve Gerber (1997) yaptıkları çalışmada bir lisede uygulanan akran arabuluculuk programının değerlendirmesini yapmışlardır. Araştırmada dört grupta yer alan kişilerle inceleme yapılmıştır: Bu gruplar; okul idaresi, 8 sınıf öğrencileri, arabulucular ve çatışan taraflardır. 165 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılanlara anket çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin çoğu bir yıllık süreçte akran arabuluculuk programını kullanmamıştır. Bunun nedeni büyük olasılıkla bilgi eksikliğidir. Öğrencilerden % 69'u programın farkında olduklarını bildirmişlerdir. Ancak aynı öğrenciler bir çatışma yaşadıklarında % 67'si bir arkadaşlarından yardım istediklerini açıklamışlardır. Çalışmaya katılan akran arabuluculara göre program etkilidir, ancak akran arabuluculuğun kullanımı yeterli değildir. Akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin % 49'u yararlı, %31'i çok yararlı ve % 18'i yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Yapıcı anlaşmanın devam etme durumu ise % 64, anlaşmanın bozulma oranı % 28'dir. Akran arabuluculuğa tekrar başvurma oranı % 28, başvurma olasılığı olanlar % 30.5 iken tekrar başvurmak istemeyenlerin oranı % 2.5'tir. Akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin bir arkadaşlarına tavsiye etme oranı ise, % 49'tur.

Akran arabuluculuk sürecinin değerlendirildiği bir başka araştırmada Theberge ve Karan (2004) bir lisede okul temelli akran arabuluculuk eğitiminden yararlanarak akran arabuluculuk programlarını geliştirmeye yönelik öneriler

sunmuşlardır. Araştırma 7 adet dokuzuncu sınıfla yürütülmüştür. Bir yıllık bir araştırma sürecini kapsayan çalışmada görüşme ve anketlerle lisede uygulanan akran arabuluculuk eğitiminin sonuçları değerlendirilmektedir. Öğrenciler, akran arabulucu olarak eğitilmişlerdir. Öğrencilerin % 95'i akran arabuluculuktan haberdar olmalarına rağmen, sadece % 8.6'sı akran arabuluculuktan faydalandıklarını aktarmışlardır. Araştırmada akran arabuluculuğun öğrenciler arasında neden bu kadar az kullanıldığına odaklanılmıştır. Anket verileri, 58 öğrenci, 24 personel ve 57 aileden toplanmıştır. Ankette çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu sorular da yer almaktadır. Anket soruları çatışma türleri, çatışma çözme yolları ve akran arabuluculuğun kullanımıyla ilişkilidir. Anket sonuçlarından elde edilen veriler kodlanmış ve okulda akran arabuluculuğun kullanımını engelleyici altı faktör saptanmıştır. Bu faktörler; öğrencilerin arabuluculuğa karşı duygu, davranış ve tutumları, öğrencilerin çatışmalarla baş etme yolları, öğrencilerin okula karşı duygu, davranış ve tutumları, okul iklimi, arabuluculuk programının yapısı ve son olarak toplumun yapısıyla ilgili durumlardır. Elde edilen çarpıcı sonuçlar şöyle sıralanabilir: Okulda var olan akran baskısı akran arabuluculuğun kullanılmasını engellemektedir. Öğrencilerin % 74'ü diğer öğrencilerin tutumlarının arabuluculuğa başvurma kararlarını etkilediğini ifade etmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme yollarının arabuluculuğa uygun olmaması da bir diğer engeldir. Okuldaki çatışma türleri ad takma ve dedikodunun ağırlığı fazladır. Okul yöneticilerinin akran arabuluculuk programını desteklemesi ve akran arabuluculuğun açık biçimde cezadan ayrılmasının gerekliliği öne çıkan araştırma sonuçlarıdır.

Son olarak, Kiago (2009) bir lisede uygulanmakta olan akran arabuluculuk programının etkisini incelediği çalışmada nicel ve nitel veri toplama teknik ve analizlerinin bir arada olduğu bir yaklaşım kullanmıştır. Bu çalışmada amaç okulda yaşanan kişilerarası yıkıcı çatışmaları azaltmada akran arabuluculuğun etkisini incelemektir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri okuldan uzaklaştırmaya ilişkin disiplin kayıtları, görüşmeler ve ankettir. Araştırmada görüşmeler bir akran arabulucu, iki çatışan taraf ve bir akran arabuluculuk koordinatörü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket öğretmenlere, çatışan taraflara ve okul genelinden öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul

idareleri ve öğretmenlerin %38'si okulda bir akran arabuluculuk programının uygulandığının farkında olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların % 57'si akran arabuluculuğun okul ikliminde herhangi bir etkisi olmadığını, % 38'i ise akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını azaltmadığını aktarmışlardır. Okul genelinde öğrencilerin katıldığı ankette ise öğrencilerin % 41'i bir akran arabuluculuk programı olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Akran arabuluculuk sürecine katılan 35 öğrencinin % 45'i yapılan anlaşmanın etkili olmadığını, % 28.6'sı tekrar akran arabuluculuğu kullanmayacaklarını vurgulamışlardır. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın yapıldığı lisedeki akran arabuluculuk programı etkili görünmemektedir.

Akran arabuluculuk literatüründe meta-analitik çalışmalara da yer verilmiş ve yapılan tüm çalışmaların genel değerlendirmesi yapılmıştır. Burrell, Zirbel ve Allen (2003) eğitim ortamlarında akran arabuluculuk sonuçlarını değerlendirdikleri meta-analitik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada 1985'ten itibaren akran arabuluculuk araştırmaları taranmıştır. Araştırmada anaokulundan liseye kadar olan popülasyon çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada ölçülebilir bir sonuç olması ve en az bir değişkenin akran arabuluculuk uygulamaları ve sonuçları olması kriter olarak alınmıştır. Araştırmada akran arabuluculuk eğitim ve uygulamaları dört genel kategoride incelenmiştir. Buna göre betimsel sonuçlar, okuldaki etkileri, çatışma çözme ile ilgili durumlar ve akran arabuluculuk etkileri kategorileri oluşturulmuştur. Betimsel sonuçlar kategorisi incelendiğinde 23 araştırmada 4327 akran arabuluculuktan % 93 oranında başarı sağlandığı saptanmıştır. Çatışan tarafların % 88'i anlaşmadan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Akran arabuluculuğun okul iklimine etkisi incelendiğinde 5 araştırmada okul iklimine olumlu etkisi gösterilmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenlerine göre akran arabuluculuk öğrenci çatışmaları ve disiplin olaylarında azalma sağlamaktadır. Akran arabulucuların çatışma algılarında olumlu bir değişim olduğu ifade edilmektedir. Son olarak akran arabuluculuk eğitiminin akran arabulucular üzerindeki etkileri incelendiğinde akran arabulucuların akademik başarılarında yükselme ve özsaygı düzeylerinde artış olduğu görülmektedir.

Bir başka meta-analitik çalışmada, Carruthers ve Sweeney (1996b) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının değerlendirmesine yönelik bir model sundukları çalışmada aynı zamanda çatışma çözme ve akran arabuluculuk literatürünü özetlemiş, teorik ve metodolojik konuları tartışmışlardır. Birçok çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının barışçıl yollarla anlaşmaya varma oranları incelenmiş ve % 80 ile % 95 oranında başarı sağlandığı tespit edilmiştir. Yine araştırmacıların aktardıklarına göre Lam (1989) Amerika ve Kanada'da 14 çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programını değerlendirmiştir. Sonuçlar genellikle olumlu olmasına rağmen eksiklikler olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılara göre tespit edilen bu eksikliklerin nedeni çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının değerlendirmesinde yatmaktadır. Eğitim programlarının değerlendirmeleri sonuç ve süreç yönelimli olabilmektedir. Süreç yönelimli değerlendirmede programın nasıl uygulandığına odaklanırken, sonuç yönelimli değerlendirmede programın toplam etkisi dikkate alınmaktadır. Yazarlar, eğitim programlarını değerlendirirken disiplin olayları, test ve anket sonuçları, okuldan atılma oranları gibi nicel verilere yer verildiği kadar gözlem, görüşme, anket gibi nitel verilere de yer verilmesinin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Tüm bu araştırma bilgileri ışığında akran arabuluculuğun yurt dışında yaklaşık 30 yıllık bir geçmişe sahip olduğu, araştırma ve yayınların Amerika Birleşik Devletleri'nde ağırlıklı olarak yapıldığı görülmektedir. Birçok farklı yöntemle akran arabuluculuk program ve süreç değerlendirmelerinin yapıldığı göze çarpmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda daha çok beceri ve davranış kazandırmaya (yapıcı çatışma çözme becerileri, empati ve iletişim becerileri, yüksek özsaygı düzeyleri, öfke ve saldırganlık düzeylerinde azalma gibi) odaklanılırken, liselerde yürütülen çalışmalarda akran arabuluculuk modeli daha çok şiddete alternatif bir yol (disiplin kayıtları, öğretmen ve okul idaresinin görüşleri, okuldan kaçma ve devamsızlık kayıtları gibi) olarak etkileri değerlendirilmektedir. Yurt dışı literatürde göze çarpan bir diğer durum, süreç değerlendirmelerine ağırlık verilmesidir. Nitel ve nicel veri toplama teknik ve analizleri ile akran arabuluculuk sürecinin değerlendirildiği görülmektedir. Nitel veri toplama teknik ve analizleri akran arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Gözlem, görüşme, akran arabuluculuk formları sıklıkla kullanılan nitel veri toplama teknikleridir. Meta analiz çalışmaları ve birden çok programın bir arada değerlendirildiği araştırmalara da yurt dışı literatürde rastlanmaktadır.

Okullarda Uygulanan Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Akran arabuluculuk literatüründe yurt içinde yapılan araştırmalar ilkokulu/ilköğretim, lise ve üniversitede yürütülen çalışmalar olarak ayrılabilir. Öncelikle Çoban (2002) çatışma çözümü eğitiminin ilkokul öğrencilerinin çatışma çözümleme stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test son test yarı deneysel desen kullanılan araştırmaya ilkokul 4. sınıflardan 54 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere sekiz oturumluk çatışma çözümü eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni çatışma senaryolarıdır. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının hipotetik çatışma durumları olan sıra ile bilgisayar kullanmak, sıraya girmek ve isim takmak durumlarında anlamlı derecede farklı çatışma çözümleme stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın yanı sıra 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. Araştırmanın bağımlı değişkeni çatışma çözme davranışlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında kontrol grubuna oranla olumlu yönde değişim olduğu saptanmıştır.

Benzer bir araştırmada Tümnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk, Kalender, Zengin ve Şevkin (2010) yaptıkları araştırmada çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 591 ilköğretim öğrencisinin katıldığı çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim

becerileri, müzakere ve akran arabuluculuk becerilerini içeren bir eğitim verilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın bağımlı değişkeni çatışma çözme stratejileridir. Araştırma sonuçları incelendiğinde çatışma çözme ölçeğinin alt ölçekleri olan bütünleştirme, uyma, hükmetme ve kaçınma alt ölçeklerine ait analizlere yer verilmiştir. Buna göre çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi, öğrencilerin bütünleştirme çatışma çözme stratejisinde artma, buna karşın hükmetme ve kaçınma çatışma çözme stratejilerinde istatistiksel olarak azalmasında etkilidir. Uyma stratejisinde ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun yanında ilköğretim öğrencilerine verilen akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati ve saldırganlık düzeyleri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Kalender, Zengin ve Şevkin (2009) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırma 10-11 yaş grubu ilköğretim okulundan 585 öğrenci ile yürütülmüştür. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni empati becerileridir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının empati becerileri karşılaştırıldığında erkek öğrencilerde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışmada, Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Şevkin, Türk, Kalender ve Zengin (2010) araştırmalarında çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya deney grubu olarak 347, kontrol grubu olarak 328 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin saldırganlık düzeyleridir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu, deney grubu saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde kızlara oranla daha anlamlı bir azalma saptanmıştır. Bu nedenle erkek öğrencilerin, kızlara göre eğitimden daha fazla yararlandıkları saptanmıştır.

Akran arabuluculuk eğitiminin ilkokul/ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda görüşme ve arabuluculuk formları gibi nitel veri teknik ve analizleri de kullanılmaktadır. Kaçmaz, Tüknüklü ve Türk (2011) akran arabulucuların gözünden akran arabuluculuk sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları güçlükleri incelemişlerdir. İki ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıflarda yürütülen çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi sonrasında yürütülen akran arabuluculuk sürecinde çatışan tarafların yaşadıkları güçlüklerle odaklanılmıştır. Daha çok süreci değerlendirmeye yoğunlaşan araştırma, 60 akran arabulucu ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde akran arabuluculara göre çatışan tarafların sıklıkla kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini ve duygusal direnç gösterdikleri, iletişim kurmada sıkıntılar yaşadıklarını, yeterli düzeyde empati kurmadıkları için karşı tarafı tam olarak anlamadıkları, çözümü de aynı nedenle geçıştirdiklerini vurgulamışlardır.

Son olarak, Tüknüklü, Kaçmaz, Türk, Kalender, Şevkin ve Zengin (2009) ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası çatışmaları üzerinde çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeyde 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. 520 öğrenciye 31 saatlik çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Her sınıftan 12 öğrenci akran arabulucu olarak eğitilmiştir. Daha sonra bu öğrenciler akranlarının çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akran arabulucuların arabuluculuk sürecinde doldurdukları arabuluculuk formlarıdır. 444 öğrenci çatışması akran arabuluculuk oturumunda ele alınmıştır. Bunların 439'u (% 98) anlaşmayla sonuçlanmıştır. Çatışma türlerine bakıldığında erkek öğrencilerde fiziksel saldırganlık, kız öğrenciler arasında ise aşağılama türüne daha sık rastlanmaktadır. Tüm çatışmaların % 21'i ise çıkar çatışmalarıdır. Anlaşma türlerine göre % 62 istenmeyen davranışa son verme, % 28 müzakere ederek anlaşma, % 8 ise özür dileme olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlara göre akran arabuluculuk modelinin öğrenci çatışmalarını çözmede etkili ve işlevsel bir yol olduğu görülmektedir.

Akran arabuluculuk literatüründe ilköğretimde yürütülen, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmalar da yer almaktadır. Uysal (2003) şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunda 7. sınıflardan bir sınıf deney (42 öğrenci) bir sınıf kontrol (36 öğrenci) grubu olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri ve analizleri araştırmada bir arada kullanılmıştır. Şiddet davranışında etkili faktörlerin belirlenmesi veri formu, çatışma senaryoları, şiddet eğilim ve şiddet sıklığı, öğretmen görüşme rehberi, öğrenci gözlem formu kullanılan bağımlı değişkenlerdir. 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 uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitim sonrasında daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını kullandıkları, şiddet eğilimlerinin azaldığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler arasında en sık görülen çatışma konularının lakap takma ve aşağılama olduğunu eğitim sonrası bir miktar azalma olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna benzer olarak, Taştan (2004) çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisini araştırmıştır. İki aşamalı olarak yürütülen araştırmanın birinci aşamasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinden 58 öğrenciye çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test çatışma çözme becerileri karşılaştırıldığında deney grubunun olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Daha sonraki süreçte araştırmanın ikinci aşamasında çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerden yansız olarak seçilen 10 öğrenciye akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin ardından arkadaşlarının çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Arabuluculuk süreci videoya kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından izlenerek arabuluculuk süreci değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca akran arabulucu ve çatışan

tarafllara da akran arabuluculuk değerlendirme formları verilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasının sonuçları incelendiğinde akran arabulucuların akran arabuluculuğu doğru biçimde uygulayabildikleri ve akran çatışmalarını çözmede etkili bir yol olduğunu göstermektedir.

Yine benzer bir araştırmada Tapan (2006) barış eğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda 8. sınıf öğrencilerinden 37 öğrenci ile yürütölmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak hazırlanan çalışmada deney grubuna çatışma ve barış kavramları, iletişim ve empati becerileri, öfke yönetim becerileri, problem çözme ve arabuluculuk becerilerini içeren barış eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına çatışma çözme eğilimi ölçeği uygulanmış ve her iki grupla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna ek olarak, görüşmeler sonucunda eğitime katılan öğrencilerin çatışma çözme becerilerine ilişkin yanıtları daha akademiktir. Çatışmayı algılamaları daha olumludur. Çatışmayı yapıcı çözme yollarına ilişkin bilgilerini örneklerle açıklamışlardır. Bu araştırmaya ek olarak, İspirgil (2007) araştırmasında anlaşmazlık çözümü eğitiminin öğrencilerin arkadaşlarıyla ve arkadaş olmadıkları kişilerle kullandıkları anlaşmazlık çözümü stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı çalışma 67 öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni anlaşmazlık çözümü eğitimidir. Bağımlı değişkenler ise; katılımcıların arkadaş olma ve arkadaş olmamayı tanımlamaları, çatışma senaryoları yazım ölçeği, kişisel bilgi formu ve görüşmelerdir. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere 9 haftalık bir süreçte 20 etkinlik içeren anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anlaşmazlık çözümü eğitiminin öğrencilerin kullandığı yıkıcı stratejileri yapıcı hale getirmekte etkili olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında lakap takma, karar verememe, küfürlü konuşma, görev paylaşımı, hakaret etme, bilerek birine çarpma, arkasından konuşma, sırayı bozma çatışmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır.

Bunun yanında Gülkökan (2011) akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseninin kullanıldığı araştırma iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada ilköğretim 5. sınıflardan 71 öğrenci deney grubunu, 60 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 21 saatlik akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim programı kapsamında öğrencilere çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim ve öfke yönetim becerileri ve son olarak da kişilerarası çatışma çözme becerileri öğretilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni akran arabuluculuk eğitimi iken, bağımlı değişkenleri çatışma çözme becerileri, akran arabuluculuk formları ve akran arabulucularla yapılan görüşmelerdir. Eğitim programının uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilere sosyometri uygulanarak 20 öğrenci akran arabulucu olarak seçilmiş ve gerçek akran çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Akran arabulucuların arabuluculuk oturumlarında doldurdıkları arabuluculuk formları içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Bunun yanında okulda yaşanan 102 öğrenci çatışmasına arabuluculuk yapılmıştır. Akran arabuluculuk sürecinin anlaşmayla sonuçlanıp sonuçlanmama bakımında karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Akran arabulucular sorun çözmede arabuluculuğu kullandıklarını ve önemli katkılar elde ettiklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak, Sağkal (2011) barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma iki okuldaki 158 deney grubu, 123 kontrol grubu olarak toplam 281 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubunda yer alan beş sınıfa 12 haftalık süreçte barış eğitimi verilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı çalışmada öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Öğrencilerin barışa ilişkin görüşleri görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitiminin

öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında ve empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin barışa ilişkin görüşleri incelendiğinde barışa ilişkin farkındalıklarının arttığı, iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, okul ve sınıf atmosferlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

İlkokul ve ilköğretimde yürütülen akran arabuluculuk araştırmalarının yanı sıra liselerde birçok araştırma yapılmaktadır. Uysal (2006) çatışma çözme eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelediği bir çalışma yapmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan çatışma çözme eğitim programı öğrencilere çatışma konusunda bilgi sahibi olma, ben dili ve sen dili arasındaki farkı anlama ve ben dilini kullanabilme, etkin dinleme ve empatik düşünme becerisi kazanma, duyguları anlayabilme, öfkeyi kontrol etme becerisi kazanma ve çatışmaları çatışma çözme basamaklarına uygun olarak çözebilme gibi beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim programı 9 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri artarken, saldırganlık düzeylerinde bir azalma olduğu görülmüştür.

Karataş (2011) yürüttüğü çalışmada psikodrama tekniklerinin kullanıldığı bir grup çalışmasının ergenlerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada bir lisede okuyan, saldırganlık düzeyleri yüksek, problem çözme becerileri düşük öğrencilerden deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur. 32 öğrenciyle yürütülen yarı deneysel desen olarak tasarlanan araştırmada deney grubuna 10 oturumluk psikodrama tekniklerinin kullanıldığı bir grup çalışması yürütülmüştür. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmezken, plasebo grubuna on oturumluk çatışma çözmeyi içermeyen bir etkileşim grubu çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir azalma ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Bu etki 12 hafta sonra da devam

etmektedir. Buna göre psikodrama tekniklerinin kullanıldığı grup çalışmasının ergenlerin çatışma çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

Bir başka çalışmada benzer biçimde 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 9. sınıfa devam eden 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak deney grubuna 18 saatlik çatışma çözme becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Çatışma çözme becerileri eğitimi 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 anlamlı bir artış, saldırganlık düzeylerinde ise anlamlı bir azalma saptanmıştır. Buna paralel olarak, 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 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna 5 haftalık çatışmayı keşfetme, kendini tanıma, çatışmayı anlama, değer ve algılar ve son olarak çatışma durumlarını çözmeyi içeren eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme davranışları, araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan bir anketle ölçülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışmalarını yapıcı olarak ele alma davranışlarının geliştiği, buna karşın çatışmalarını yıkıcı olarak değerlendirme eğilimlerinin azaldığı görülmektedir.

Buna ek olarak, Sünbül (2008) araştırmasında müzakere ve arabuluculuk eğitiminin 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerinde etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma iki genel liseden toplam 482 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere 16 haftalık bir müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Müzakere ve

arabuluculuk eğitimi kapsamında deney grubundaki öğrencilere kişilerarası çatışmayı anlama, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileri öğretilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin bu eğitimi almayanlara göre daha yapıcı, 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 düzeyleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma 482 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere 17 hafta boyunca müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni müzakere ve arabuluculuk eğitimi iken bağımlı değişkenler; çatışma çözme eğilimi, atılganlık ve saldırganlık düzeyleridir. Araştırma sonuçlarına göre, arabuluculuk eğitimi alan deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağladığı, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve son olarak deney grubunda olan öğrencilerin atılganlık düzeylerinde artış saptanmıştır.

Son olarak ise, Gündoğdu (2009) yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desen kullanılan araştırma deney, kontrol ve plasebo olmak üzere üç gruba atanan, 9. sınıflardan 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna 14 haftalık çatışmayı tanıma, iletişim, öfke yönetim becerileri ve çatışma çözme basamaklarını içeren 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.

Liselerde yürütülen akran arabuluculuk araştırmalarında nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Tüknöklü, Kaçmaz, Sünböl ve Ergöl (2010) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin kişilerarası çatışmaları üzerindeki etkilerini inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde lise öğrencilerinin eğitim gördüğü bir lisede yapılan çalışmada iki yıllık süreçte 830 öğrenciye çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Daha sonra 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 arabuluculuk oturumlarının 240'ı (% 94.9) anlaşma ile sonuçlanırken, 13 (% 5.1) öğrenci çatışması bir anlaşma ile sonuçlanmamıştır. 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 çözmede etkili bir yol olduğu saptanmıştır.

Benzer biçimde, Kaçmaz ve Tüknöklü (2011) yaptıkları araştırmada akran arabuluculuk sürecinde çatışan tarafların yaşadıkları güçlükleri akran arabulucuların perspektifinden incelemişlerdir. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 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-nedenlerini ve duygularını-nedenlerini ifade etmektir. 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 güçlüklerle 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 akran arabulucuların arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın amacı bir lisede beş yıldır uygulanmakta olan akran arabuluculuk modelinin işleyişinin çatışan taraflar ve akran arabulucuların gözünden değerlendirmesini yapmaktır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmanın bağımsız değişkeni akran arabuluculuk toplantıları; bağımlı değişkeni ise arabuluculuk toplantılarına ilişkin arabulucu ve çatışan öğrencilerin algılarıdır. Araştırmada kartopu örnekleme ile belirlenen 20 akran arabulucu, 20 çatışma yaşayan öğrenci ve 10 öğretmen ile yürütülmüştür. 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, programın uygulamasının ardından disiplin olaylarında azalma olduğunu ve sınıf yönetiminin daha kolaylaştığını ifade ettikleri görülmektedir.

Son olarak, Türnüklü (2011) akran arabuluculuk sürecine ilişkin akran arabulucuların algılarını incelediği bir başka çalışmada lisede eğitim gören akran arabulucuların deneyimlerini incelemiştir. Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 45 akran arabulucu ile görüşülmüştür. Nitel veri analizinin kullanıldığı çalışmada aynı zamanda öğrenci söylemlerine de yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akran arabulucular tarafından akran

arabuluculuk sürecinin benimsendiği, akran arabulucuların özsaygı ve özgüvenlerinin geliştiğini ifade ettikleri, çatışma çözme ve empati becerileri gelişirken, kişilerarası çatışma ve kavgaların azaldığı, akranlarıyla ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği saptanmıştır. Akran arabulucular öğrendikleri becerileri okul dışında da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak çatışan tarafların arabuluculuk sürecine direnç gösterdikleri durumlarda kendilerini çaresiz hissettiklerini aktarmışlardır.

Akran arabuluculuğa ilişkin yurt içi literatür incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalar da mevcuttur. Koruklu (2003) arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisini incelediği çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya üniversite öğrenimine devam eden 60 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 40 saatlik arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; iletişim becerileri, empatik eğilim düzeyleri, çatışma çözme eğilimleri ve son olarak arabuluculuk kontrol listesidir. Araştırma sonuçları incelendiğinde arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun iletişim ve çatışma çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış, empatik eğilim düzeylerinde anlamlı düzeyde artış ve son olarak iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin bir çatışma durumunda arabuluculuk sürecini uygulayabildikleri gözlenmiştir. Buna paralel olarak, Gazioğlu (2008) yaptığı çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde barış eğitimi ve çatışma çözme eğitiminin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada üç farklı eğitim müfredatı; barış eğitimi, çatışma çözme eğitimi ve son olarak bu ikisini bütünleştiren barış eğitimi ve çatışma çözme eğitimi kullanılmıştır. Üç eğitim müfredatının duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Ayrıca hangi müfredatın daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırma eğitim fakültesinde okuyan 330 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, barış eğitimi, çatışma çözme eğitimi ve birleştirilmiş barış eğitiminden sadece çatışma çözümleme eğitiminin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca üç eğitim içinde en yüksek

etkiye birleştirilmiş barış eğitimi ve çatışma çözme eğitiminin sahip olduğu tespit edilmiştir.

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 (çatışma çözme becerileri, empati becerileri, saldırganlık düzeyleri gibi) alındığı görülmektedir. 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 vermeye başlandığı göze çarpmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları, bu araçlara ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi ve akran arabuluculuk eğitim programının genel niteliklerine ait bilgilere yer verilmiştir. Bütün bu bilgiler Çalışma 1 ve Çalışma 2 şeklinde açıklanarak verilecektir.

Çalışma 1 için Araştırma Modeli

Çalışma 1, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada 2x2'lik bir split-pilot ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, biri tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney- kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir (Büyüköztürk, 2007). Araştırma deseni Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmada öncelikle, deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra sadece deney grubuna akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. 10 oturumdan oluşan bu eğitimin sona ermesinin ardından, deney ve kontrol gruplarına son test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Tablo 1
Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	Çatışma Çözme Ölçeği Empatik Eğilim Ölçeği Saldırganlık Ölçeği	Akran Arabuluculuk Eğitimi	Çatışma Çözme Ölçeği Empatik Eğilim Ölçeği Saldırganlık Ölçeği
Kontrol Grubu	Çatışma Çözme Ölçeği Empatik Eğilim Ölçeği Saldırganlık Ölçeği	-----	Çatışma Çözme Ölçeği Empatik Eğilim Ölçeği Saldırganlık Ölçeği

Çalışma 1'in bağımsız değişkeni *akran arabuluculuk eğitim programıdır*. Bağımlı değişkeni ise *arabuluculuk becerileridir*. Arabuluculuk beceriler birden fazla değişkeni içeren kapsamlı becerileri içermektedir. Arabuluculuk becerileri ölçülürken bu nedenle birden fazla değişken kullanılmıştır. Aşağıda arabuluculuk becerileri çerçevesinde ele alınan bağımlı değişkenlere yer verilmiştir:

1. Çatışma Çözme Ölçeği
2. Empatik Eğilim Ölçeği
3. Saldırganlık Ölçeği

Çalışma 1 için Araştırma Grubu

Araştırma benzer özelliklere sahip iki ortaöğretim kurumunda eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bu kurumlar, Denizli ili *Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi ve Nevzat Erten Anadolu Lisesi*'dir. Araştırma grubu oluşturulurken öncelikle birbirine benzer özellikler gösteren iki Anadolu Lisesi tercih edilmiştir.

Nevzat Erten Lisesi, 2002 yılında 253 öğrenci ile eğitim-öğretime başlamıştır. 04/06/2010 tarihinde Anadolu Lisesi statüsüne dönüştürülmüştür. Nevzat Erten

Anadolu Lisesi'nin 2011 Seviye Belirleme Sınavı taban puanı 396.112'dir. Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğretime başlamıştır. Okul ilk mezunlarını 2010 yılında vermiştir ve Haziran 2010 tarihinde Anadolu Lisesi statüsüne dönüştürülmüştür. Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi 2011 Seviye Belirleme Sınavı taban puanı 381.176'dır.

Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi ve Nevzat Erten Anadolu Lisesi yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Buna göre Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi deney grubu, Nevzat Erten Anadolu Lisesi ise kontrol grubunda yer almıştır. İki farklı okulun deney grubu ve kontrol grubu olarak tercih edilmesinin sebebi, arabuluculuk sürecinin devreye girmesi ile birlikte etkileşimin söz konusu olabileceği düşüncesidir. Aynı okuldan deney ve kontrol gruplarının oluşturulması durumunda deney grubunda yer alan akran arabulucularının kontrol grubundaki akranlarını etkileme olasılıkları düşünülmüş ve bu etkinin ortadan kaldırılması için iki farklı okul tercih edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında şöyle bir yol izlenmiştir. Akran arabuluculuk, bireylerin okulda yaşadıkları kişilerarası çatışmaları yapıcı biçimde çözmek için akranlarından arabuluculuk yardımı aldıkları bir süreçtir. Arabuluculukta en önemli noktalardan biri arabulucuya güven duyulması ve öğrencinin arabulucu olarak akranları tarafından tercih edilmesidir (Bodine, Crawford ve Schrupf. 2007, Johnson ve Johnson. 1995, Kite, 2007). Bu nedenle, araştırma grubunun oluşturulmasında bu nokta esas alınmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere sosyometri uygulanarak onların sınıflarında güvendikleri öğrencilerin ve akranların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve akranlara uygulanan sosyometri Ek 1'de verilmiştir. Her iki okulda dokuzuncu sınıfta okuyan beşer sınıfa sosyometri uygulanarak deneklerin seçim süreci başlamıştır. Bütün öğrencilere bir açıklama yapılmaksızın sosyometri uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Daha sonra dokuzuncu sınıfların derslerini veren öğretmenlere sosyometri uygulanmıştır. Akran ve öğretmen sosyometrilere değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğretmen ve akran sosyometri sonuçlarına göre her sınıftan en yüksek puanı alan altı öğrenci saptanmıştır. Daha sonra, kız ve erkek dağılımının dengeli olması dikkate alınarak her sınıftan altı öğrenci belirlenmiştir. Random yoluyla belirleme yapılırken kız ve

erkek öğrencilerin isimleri ayrı ayrı tutularak kura çekilmiştir. Böylece, deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 öğrenci belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Bu aşamada tüm öğrenciler araştırmaya katılmak istemişlerdir. Ancak ön test uygulaması yapıldıktan ve eğitim programı uygulaması başladıktan sonra deney grubunda yer alan üç öğrenci çeşitli nedenlerle (derslerini olumsuz etkileyeceği düşüncesi, akran arabulucu olmanın kendisi için uygun olmadığı inancı, ailenin istememesi gibi) deney grubundan ayrılmışlardır. Böylece deney grubunda yer alan öğrenci sayısı 27'ye düşmüştür. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sayıları ve cinsiyetleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Grup				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kız	13	48.1	17	56.7	30	52.6
Erkek	14	51.9	13	43.3	27	47.4
Toplam	27	100.0	30	100.0	57	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney grubunda 13 kız ve 14 erkek olmak üzere toplam 27 kişi yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 17 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 30 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı % 52.6 iken, erkek öğrencilerin oranı % 47.4'tür.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ölçümlerinde aldıkları puanların karşılaştırılma ve varyansların homojen olup olmadığını test etmek amacıyla her bir ölçekten elde edilen ön test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, Levene testi sonuçları ve son olarak da varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Çatışma Çözme Ölçeği'nin ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	$\bar{X}$	ss
Deney	27	140.19	11.90
Kontrol	30	142.27	15.74

Çatışma Çözme Ölçeği ön test puanlarının varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu

	Levene	Sd1	Sd2
Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanları	.478	1	55

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Çatışma Çözme Ölçeği ön test puanlarının varyans analizi parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelendiğinde, varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 5'te Çatışma Çözme Ölçeği ön test puanlarına ilişkin ANOVA sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 5

Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.186	1	1.186	.010	.919
Grup içi	6276,533	55	11.11		
Toplam	6277,719	56			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($F(1, 55) = .010, p > .05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akran arabuluculuk eğitiminden önce çatışma çözme düzeyleri eşit durumdadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Deney	27	75.26	9.64
Kontrol	30	73.60	7.94

Empatik Eğilim Ölçeği ön test puanlarının varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu

	Levene	Sd1	Sd2
Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanları	.328	1	55

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Empatik Eğilim Ölçeği ön test puanları varyans analizi parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelendiğinde, varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 8’de Empatik Eğilim Ölçeği ön test puanlarına ilişkin ANOVA sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 8

Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	39.124	1	39.124	.507	.479
Grup içi	4242.385	55	77.134		
Toplam	4281.509	56			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($F(1, 55) = .507, p>.05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akran arabuluculuk eğitiminden önce empatik eğilim düzeyleri eşit durumdadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçeklerinin ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Saldırganlık Ölçeği	Deney			Kontrol		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss
Saldırganlık	27	53.00	11.12	30	50.17	6.80
Fiziksel	27	53.07	11.44	30	47.03	7.37
Sözel	27	54.81	8.31	30	52.50	6.52
Öfke	27	52.30	10.88	30	41.57	7.11
Düşmanlık	27	52.37	9.06	30	53.07	5.45
Dolaylı Saldırganlık	27	51.11	8.80	30	48.13	7.62

Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçekleri ön test puanlarının varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanlarına ilişkin Varyansların Homojenliği (Levene Testi) Tablosu

Saldırganlık Ölçeği	Levene	Sd1	Sd2
Saldırganlık	8.40*	1	55
Fiziksel	5.44*	1	55
Sözel	1.34	1	55
Öfke	6.99*	1	55
Düşmanlık	5.61*	1	55
Dolaylı	2.86	1	55

*p<0.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçekleri ön test puanlarının varyans analizi parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelendiğinde, saldırganlık toplam puanında, fiziksel, düşmanlık ve öfke alt ölçekleri puanlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı ($p<0.05$) saptanmıştır.

Tablo 11’de Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11
Saldırganlık Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Saldırganlık	Gruplararası	114.079	1	114.079	1.377	.246
	Grupiçi	4558.167	55	82.876		
	Toplam	4674.246	56			
Fiziksel	Gruplararası	518.550	1	518.550	5.726	.020*
	Grupiçi	4980.819	55	90.560		
	Toplam	5499.368	56			
Sözel	Gruplararası	76.145	1	76.145	1.383	.245
	Grupiçi	3027.574	55	55.047		
	Toplam	3103.719	56			
Öfke	Gruplararası	9.781	1	9.781	.188	.732
	Grupiçi	4545.096	55	82.638		
	Toplam	4554.877	56			
Düşmanlık	Gruplararası	6.890	1	6.890	.127	.723
	Grupiçi	2994.163	55	54.439		
	Toplam	3001.053	56			
Dolaylı	Gruplararası	126.007	1	126.007	.187	.177
	Grupiçi	3698.133	55	67.239		
	Toplam	3824.140	56			

$p<0.05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi saldırganlık puanları incelendiğinde fiziksel saldırganlık alt ölçeği puanlarının deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($F(1, 55) = 5.72, p < .05$). Diğer bir deyişle deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akran arabuluculuk eğitiminden önce fiziksel saldırganlık düzeyleri eşit değildir.

Tablo 10 ve Tablo 11’de görüldüğü gibi Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçekleri ön test puanlarında varyansların homojenliği varsayımı karşılanmamıştır ve bu nedenle

parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle Saldırganlık Ölçeği ve alt ölçekleri puanları analizleri yapılmıştır.

Çalışma 1 İçin Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada deneklerin yapıcı çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır.

1.Çatışma Çözme Ölçeği

Lise öğrencilerine kazandırılması hedeflenen becerilere ve araştırmanın amacına uygun olarak McClellan (1997) tarafından geliştirilen ve Taştan (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çatışma Çözme Ölçeği (Ek 2) kullanılmıştır. Çatışma Çözme Ölçeği uyarlama çalışmaları altıncı sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle ölçeği Türkçeye uyarlayan Taştan ile görüşülerek hem kullanım izni alınmış hem de dokuzuncu sınıflara uygulanması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Taştan, dokuzuncu sınıflara uygulanmasının ampirik şekilde incelenmesinde bir sakınca olmadığını vurgulamıştır. Ölçek 10 alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları aşağıda verilmiştir:

1. Çatışmayı Doğal ve Olumlu Bir Yaşantı Olarak Görme
2. Çatışmanın Yaşandığı Ortam
3. Algıları Netleştirme
4. İsteklere Değil Gereksinimlere Yoğunlaşma
5. Gücün Olumlu Yönde Kullanılması
6. Geçmişe Değil Geleceğe Yoğunlaşma
7. Ortak Yarar Sağlayabilmek İçin Çözüm Seçeneklerine Açık Olma
8. Asıl Amaca Ulaşmak İçin Adım Adım Yapılabileceklerin Belirlenmesi
9. Her İki Tarafın Yararına Olacak Anlaşmaya Varma
10. Çatışma İle İlgili Diğer Önemli Noktalar

Çatışma Çözme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çatışma Çözme Ölçeği'nin uyarlamasında geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle çeviri çalışması yapılmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra görünüş ve kapsam geçerliği çerçevesinde farklı alanlardan 18 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin Türk toplumuna uygunluğu uzmanlarca derecelendirilmiştir. Derecelendirme sonunda hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir (Taştan, 2004).

Geçerlik çalışmaları kapsamında daha sonra, 130 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine Çatışma Çözme Ölçeği, Öner-Koruklu (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği toplam puanları ile Çatışma Çözme Ölçeği toplam puanları arasında $r=.74$ 'lük anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için 310 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan birinci faktör, olumlu çatışma çözme yollarını içeren toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı olarak adlandırılan ikinci faktör ise olumsuz çatışma çözme yollarını içeren toplam 14 maddeden oluşmaktadır (Taştan, 2004).

Çatışma Çözme Ölçeği'nin güvenirliği test-tekrar test yöntemiyle hesaplanmıştır. Buna göre ölçek 100 ilköğretim öğrencisine 15 gün arayla uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen güvenirlik katsayıları; ölçeğin toplam puanları için $r=.78$; yapıcı çatışma çözme yaklaşımı puanları için $r=.75$, yıkıcı çatışma çözme yaklaşımı için de $r=.74$ bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tutarlı ölçüm yaptığını göstermektedir. Çatışma Çözme Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 26 maddeden oluşan birinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.82$; 14 maddeden oluşan ikinci alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $r=.73$ ve ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı $r=.86$ olarak hesaplanmıştır (Taştan, 2004).

Araştırmada kullanılan Çatışma Çözme Ölçeği'nin içtutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu ayrımı gözetmeksizin ön testte Cronbach alfa 0.75; son testte ise 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Empatik Eğilim Ölçeği

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği (Ek 3) kullanılmıştır. Çünkü arabulucu çatışan tarafların birbirlerini dinlemelerine ve anlamalarına yardım eden kişidir. Akran arabulucu her iki tarafı doğru anlamalı, onların söylediklerinden anladığını doğru biçimde onlara ifade etmelidir. Arabuluculuğun temel becerilerinden birinin empati olduğu düşünülürse, akran arabulucuların empatik eğilim düzeylerinin yüksek olması önemli yararlar sağlayacaktır. Bu nedenlerle araştırma yapılacak okulda araştırma grubu belirlenirken öğrencilere, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır.

Empatik Eğilim Ölçeği'nin amacı kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerden her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmakta "tamamen katılıyorum" ifadesine 1, "hiç katılmıyorum" ifadesine ise 5 puan verilmektedir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Dökmen, 1988).

Empatik Eğilim Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Empatik Eğilim Ölçeği, yetmiş kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen testin tekrarı güvenirlilik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise .81'dir.

Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Tercih Envanteri'nin “Duyguları Anlama” bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve .68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur (Dökmen,1988).

Saldırganlık Ölçeği

Akran arabulucu olarak arkadaşlarının yaşadıkları kişilerarası çatışmaları müzakere etmelerine yardım edecek öğrencilerin akran arabuluculuk eğitimi aldıktan sonra saldırganlık düzeylerinde bir azalma olması beklenmektedir. Olumlu, yapıcı ve barışçıl ilişkiler geliştirilmesine yardım edecek kişilerin sorunlarını ve çatışmalarını şiddet ve saldırganlığa başvurmadan çözebilmeleri önemlidir. Bu nedenle araştırmada Saldırganlık Ölçeği (Ek 4) kullanılmıştır. Can (2002) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği, 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere beş alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekte alt ölçeklere ve toplam puana bakılmaktadır. Ölçeğin puanlanması beşli Likert tipine göre yapılmaktadır. Bunlar: “5=karakterime tamamen uygun”, “4=karakterime çok uygun”, “3=karakterime biraz uygun”, “2=karakterime çok az uygun”, “1=karakterime hiç uygun değil” karşılığındadır (Can, 2002). Saldırganlık Ölçeği'nin alt ölçeklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Saldırganlık Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin bütününe güvenirlik katsayısı “ $r=0.91$ ” dir. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçekleri olan fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin “ $r=0.85$ ”; sözel saldırganlık alt ölçeğinin “ $r=0.59$ ”; öfke alt ölçeğinin “ $r=0.74$ ”; düşmanlık alt ölçeğinin “ $r=0.75$ ” ve son olarak da dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin “ $r=0.36$ ”dır.

Can'a (2002) göre, araştırmanın alt ölçekleri şunlardır:

a. Fiziksel Saldırganlık: Fiziksel saldırganlık puanı yüksek birey, fiziksel saldırganlıkta bulunma dürtülerini kontrol edemiyor, otoriter kişilerle sorunlar yaşıyordur. Sadist ya da antisosyal kişilik özellikleri, alkol ve madde kullanım bozuklukları gözlenebilir. Saldırganca davranışlarını kendi kendilerine kanıtlamak için başkaları tarafından kışkırtıldıklarını öne sürmek eğilimindedir. Fiziksel

saldırganlığa karşı uygun davranışsal alternatiflerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayan terapötik veya önleyici teknikler bu bireyler için faydalıdır. Fiziksel saldırganlık puanı düşüklüğü, fiziksel saldırganca davranışların göreceli olarak bulunmadığı ve fiziksel saldırganlık dürtülerini kontrol etme yetisinin güçlü olduğunu gösterir.

b. Sözel Saldırganlık: Sözel saldırganlık, kavgacı ve düşmanca konuşmaları içerir. Yüksek puan tartışma eğiliminin fazla olduğunu gösterir. Bu bireyler haksızlığa uğradıklarını düşündükleri durumlarda öfkelenirler, kendilerini yabancılaştırmış veya sıkılmış hissedebilirler. Yüksek sözel puanlar genelde dışadönüklük olarak tanımlanan kişilerde ve yüksek sosyal düzeyde bulunanlarda görülür. Panik bozukluğu, fobiler ve ayrılma anksiyetesi gibi anksiyete bozukluklarında davranış bozukluğu bulunan çocuklar da yüksek puan alırlar. Antisosyal bireylerde, alkol kullanım bozukluklarında fiziksel saldırganlık puanı yükselmesiyle birlikte sözel puan da yükselir. Düşük puan alan bireyler kendinde tartışma eğilimi görmeyen kişilerdir. Çekingen kişiliklerde görülür.

c. Öfke: Öfke alt ölçeği, uyarılma ve kontrol duygusuna karşı öfkelenme özelliklerini içerir. Puanın yüksekliği davranış bozukluğu bulunan çocuklarda, antisosyal, pasif-agresif veya yenilgiyi kabullenme özellikleri bulunan yetişkinlerde görülür.

d. Düşmanlık: Düşmanlık, sosyal uyumsuzluğu ve ağır psikopatolojik ve hatta fiziksel bozuklukları konu alır. Küskünlük, sosyal yabancılaşıma ve paranoya gibi davranışları temsil eder. Yüksek puan alan bireyler sosyal izolasyon halindedir, başkalarının gereksinimlerini veya duygularını dikkate alamazlar. Düşük puan ise kişi içinde bulunduğu sosyal ortamdan memnun demektir ya da şüphe eğilimlerini bastırıyor olabilir.

e. Dolaylı Saldırganlık: Dolaylı saldırganlık, bireyin doğrudan yüzleşmeden kaçınma durumlarında öfkelenme eğilimini ölçer. Bu tür eylemlere yol açan durumlar genelde tatmin edici şekilde çözümlenemez. Bu nedenle yüksek puan

alan kişiler, yaşamlarının en azından bazı alanlarında yüksek düzeyde kronik hayal kırıklığı yaşayabilir. Antisosyal kişiler, alkol ve madde kullananlar yüksek puan almaktadır. Düşük puan ise genelde yaşamlarındaki çatışmaları çözümlemek için doğrudan yüzleşme yapabilen kişilerdir.

Araştırmada kullanılan Saldırganlık Ölçeği için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, ön test uygulamasında 34 madde için Cronbach alfa=0.93, beş alt ölçek için hesaplandığında ise 0.90'dır. Son test uygulamasında 34 madde için 0.92; alt ölçekler için 0.86'dır.

Akran Arabuluculuk Eğitimi

Akran arabuluculuk eğitim programı, öğrencilerin yaşadıkları kişilerarası çatışmaları, şiddete alternatif bir yol olarak akran arabuluculuk modeli ile çözebilmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Akran arabuluculuk yoluyla çatışma yaşayan öğrenciler, çatışmalarını müzakere ederek yapıcı ve barışçıl yollarla çözerler. Akran arabulucu olarak eğitilen öğrenciler, akranlarının yaşadıkları çatışmalarını şiddet ve yıkıcı davranışlara başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmelerinde onlara yardım ederler. Böylece bir yetişkinin denetimi ve gözetimi olmaksızın yaşadıkları çatışmalarının sorumluluğunu alarak yine kendileri çözebileceklerdir. Bu amaçla eğitim programı, Denizli Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesinde oluşturulan bir ekip tarafından geliştirilmiştir. Akran arabuluculuk eğitim programını hazırlayan ekip altı psikolojik danışman ve bir eğitim programı uzmanından oluşmaktadır. Araştırmacı, ekibin danışmanı olarak tüm çalışmaları bizzat kendisi yürütmüştür. Eğitim programı hazırlama süreci 16 Ekim 2009'da başlamış ve 10 Mayıs 2010'da sona ermiştir. Eğitim programını hazırlamadan önce, ilgili literatür incelenerek (Association for Conflict Resolution, 2007, Johnson ve Johnson, 1995, Schrupf, Crawford, Bodine, 2007, Taştan, 2006, Törnüklü ve diğ., 2009) akran arabuluculuk eğitim programları gözden geçirilmiştir. Akran arabuluculuk programlarında farklı içerikler kullanılabilir de temelde dört temanın var olması gerekmektedir. Bu dört temel konu şunlardır: Çatışmanın anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileridir (Törnüklü, 2006). Geliştirilen

eğitim programlarının amaçları ve kazandırılan beceriler karşılaştırılmıştır. Böylece akran arabuluculuk eğitim programının kazandırılması gereken temel beceriler saptanmış ve eğitim programının dört temel becerisi oluşturulmuştur. Bunlar:

1. Çatışma kavramına ilişkin bilgi edinilmesi,
2. İletişim becerileri,
3. Öfke kontrolü becerileri,
4. Müzakere ve arabuluculuk becerileridir.

Akran Arabuluculuk Programının İçeriği

1. Çatışmanın Anlaşılması: Bu bölümün temel amacı, öğrencilerin çatışmaya ilişkin önyargılarının farkına varmaları, bu önyargılardan kurtulmaları, çatışma kavramını anlamalarıdır. Bireyler genellikle çatışmayı olumsuz biçimde gördüklerinden çatışma yaşadıklarında olumsuz algılarının kurbanı olmaktadır ve olumsuz tepkilerle, çatışmalarını olumsuz biçimde sonuçlandırmaktadırlar. Bu nedenle, öncelikle öğrencilere çatışmanın kendisinin olumlu ya da olumsuz olmadığı öğretilmelidir. Öğrencilere çatışmadan kaçınılmayacağının öğretilmesi gerekmektedir. Çatışmalardan kaçmak yerine uygun, yapıcı tepkilerin neler olabileceğinin öğrencilerin fark etmesi, çatışma kavramına farklı bir pencereden bakmaları yapıcı çatışma çözme stratejilerini öğrenmeleri ve uygulamaları için gereklidir. Bu nedenle bu bilgilere yer verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin çatışmaların kaynaklarını ve tepkilerini öğrenmeleri, bir çatışmayı analiz edebilmelerini sağlayacaktır (Türnüklü ve diğ., 2009).

2. İletişim Becerileri: Çatışmaların yapıcı çözümü ve akran arabuluculuk için bir diğer temel beceri, iletişim becerisidir. Bu noktada arabuluculuk için önemli olan beceriler, etkin dinleme ve empatidir. Etkin dinleme, hem akran arabulucu hem de çatışan taraflar için şarttır. Akran arabulucu, tarafları etkin biçimde dinlemeli ve onların söylediklerini yine onların kelimeleriyle özetleyebilmelidir. Böylece tarafların birbirini doğru ve eksiksiz anlamalarına yardımcı olur. Çatışan taraflar da etkin dinleme becerilerini kazandıklarında yanlış anlamalar ortadan kalkacaktır. Arabuluculukta tarafların birbirlerini dinlemeleri ve anlamaları gerekmektedir. Etkin dinleme olmadıkça arabuluculuğun gerçekleşmesi söz konusu olamaz. Çatışmaların

yapıcı ve barışçıl biçimde çözülebilmesinin ön koşulu, tarafların birbirlerini anlamasıdır. Taraflar birbirlerini onaylamasa da, kabul etmese de birbirlerini doğru biçimde anlamalıdırlar. Bunun için de taraflar birbirleriyle empati kurabilmelidir. Empati, yapıcı, barışçıl ve her iki tarafın yararına çözüm için temel unsurların başında gelir. Hem arabulucunun hem de tarafların empati becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere mutlaka bu iki becerinin kazandırılması gerekmektedir (Türnüklü ve diğ., 2009).

3. Öfke Yönetim Becerileri: Bireyler bir çatışma yaşadıklarında yoğun öfke duyguları yaşayabilirler. Yoğun öfke duyguları da bireylerin çatışmalarını doğru algılamalarını engeller, çözüm seçeneklerini doğru değerlendiremezler. Bu nedenle, öğrencilere öfke duyguları ile başa çıkabilmelerini öğretmek gerekmektedir. Öğrenciler hem kendilerini öfkeliendiren veya öfkelerini arttıran durumları fark edebilmeleridirler hem de öfkelerini nasıl yönetebileceklerini öğrenmelidirler. Öfkeli taraflarla yapılan bir akran arabuluculuk oturumu büyük olasılıkla başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Bu nedenle hem arabulucu tarafları sakinleştirmenin yollarını bilmelidir hem de taraflar kendilerini sakinleştirmeyi öğrenmelidirler. İyi bir çatışma çözüm ve akran arabuluculuk programında öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak bir bölümün öfke yönetimine ayrılması büyük önem taşımaktadır (Türnüklü ve diğ., 2009).

4. Müzakere ve Akran Arabuluculuk Becerileri: Akran arabuluculuk programının en hayati ve en etkili bölümü bu son kısımdır. İlk üç bölümde gerekli hazır bulunuşluk düzeyine ulaşan öğrencilere temel becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Öncelikle kazandırılması gereken beceri müzakeredir. Çünkü müzakere, arabuluculuğun temelidir. Zaten arabuluculuk, müzakere sürecinin taraflar için kolaylaştırılmasıdır. Müzakere, benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip kişilerin ortak bir anlaşmaya varmak için birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Taraflar müzakere süreci ile her iki tarafın yararına bir anlaşmaya varmaya çalışırlar. Aslında müzakerenin kendisi sorunun çözümüne yönelik yeterli bir beceri olabilir. Ancak çatışan taraflar, müzakere sürecini sürdüreceği bilgiye ve beceriye sahip olmayabilirler. Bunun yanında çatışan taraflar yoğun öfke, kızgınlık ve üzüntü

duyguları nedeniyle müzakere edecek durumda olmayabilirler. İşte bu durumda devreye akran arabulucusu girmektedir. Tarafların anlaşmasında onlara yardım eder, birbirlerini anlamalarını ve dinlemelerini kolaylaştırır. Yapıcı çözüm seçenekleri bulmalarında ve ortak çıkarlarına uygun bir seçenekte anlaşmalarına yardım eder. Bu nedenle, arabulucunun müzakere sürecini iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir. Tarafların da müzakere sürecini bilmesi, arabulucunun işini kolaylaştıracaktır. Müzakere ve akran arabuluculuk becerilerinin öğretilmesinde temel unsur, öğrencilerin bu becerileri yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Bu nedenle programda rol oynama tekniklerine bol miktarda yer verilmelidir. Öğrencilerin bu basamakları izleyebilmeleri kolaylaştırılmalıdır. Akran arabuluculuk çalışmalarına yönelik olarak okulda uygun mekanlar düzenlenmeli ve öğrencilerin bu sürece katılımı teşvik edilmelidir. Akran arabuluculuk sürecinin öğretilmesinde kullanılan basamaklar sürecin etkili ve kolay biçimde işlemesine yardım eder. Bu nedenle standart bir formun kullanılması ve akran arabulucularının bu formlardan faydalanmaları etkili bir yöntemdir (Türnüklü ve diğ., 2009).

Akran arabuluculuk eğitim programı, seksen dakikalık on oturumdan oluşmaktadır. Bu süre iki ders saatini kapsamaktadır. Teneffüs saatinde ara verilmesine de olanak verdiği için bu yapı uygun bulunmuştur. Her bir oturumda elde edilmesi gereken kazanımlar ayrı ayrı etkinlikler biçiminde hazırlanmıştır. Bunun tercih edilmesinin nedeni, hem uygulayıcıya kolaylık sağlamak hem de programının kazanım ve etkinliklerini daha açık hale getirmektir.

Akran arabuluculuk eğitim programı psikolojik danışman el kitabı ve öğrenci kitabı olmak üzere iki kitaptan oluşmaktadır.

Eğitim programı geliştirilirken, kazandırılacak hedef davranışa yönelik olarak kısa öykülere yer verilmiştir. Oturumların başında genellikle konuyla ilgili bir öykü ile giriş yapılarak öğrencilerin dikkatlerini çekme amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, öğrenme sürecinin etkisini arttırmak amacıyla birçok farklı yöntem bir arada kullanılmıştır. Drama, anlatım, grup çalışması, tartışma, grup paylaşımı, rol oynama gibi yöntemler kullanılmıştır. Özellikle, davranışsal becerilerin olduğu

oturumlarda sıklıkla rol oynama yönteminden yararlanılmıştır. Her oturumda ısınma çalışmaları ile grubun çalışmaya hazır hale gelmesi amaçlanmıştır.

Akran arabuluculuk eğitim programı psikolojik danışmanların uygulamasını temel alan yapılandırılmış bir sisteme sahiptir. Psikolojik danışmanlara uygulama kolaylığı sağlaması ve programın standart bir yapısı olması için bu yol tercih edilmiştir.

Eğitim programında her bir oturumun sonunda ödev verilmektedir. Ödevler, bir sonraki oturumda özetleme bölümünde gözden geçirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin her bir oturuma ilişkin görüş ve önerilerini alma fırsatı vermektedir. Bu nedenle tüm oturumlarda standart olarak “Çatışma Günlüğüm” adlı formun kullanılması uygun görülmüştür. Programda oturumların değerlendirmesinde kazanımlara uygun olarak sorular sorulmaktadır.

Eğitim programının içeriği Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12

Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları

OTURUM NUMARASI	KONU	ETKİNLİKLER	KAZANIMLAR
1	ÇATIŞMA	1. Etkinlik: Tanışma ve Grup Kurallarının Oluşturulması	1. Grupların kendine özgü kuralları olduğunu fark eder. 2. Grup kurallarının oluşturulmasına katkıda bulunur.
		2. Etkinlik: Çatışmayı Tanıma	1. Çatışma olgusunun farkına varır. 2. Çatışmanın ne olduğunu söyler. 3. Yaşamında karşılaştığı çatışmaları ifade eder.
		3. Etkinlik: Çatışmanın Yararları	1. Çatışmanın yararlarını söyler.
2	ÇATIŞMA	1. Etkinlik: Çatışmanın Nedenleri ve Çatışmaya Gösterilen Tepkiler	1. Çatışmaları oluşturan nedenleri tespit eder. 2. Çatışmanın nedenlerine örnekler verir. 3. Çatışmaları oluşturan nedenler arasındaki ilişkileri tespit eder. 4. Çatışmalarda gösterilen tepkileri tespit eder. 5. Çatışmada gösterilen tepkileri söyler. 6. Çatışmada gösterilen tepkiler arasındaki ilişkileri tespit eder.
		2. Etkinlik: Çatışma Çözme İlkeleri	1. Çatışmayı çözmesi için kişiye değil soruna odaklanması gerektiğini bilir. 2. Çatışmayı çözmesi için ne istediğine değil neden istediğine odaklanması gerektiğini bilir. 3. Çatışmayı çözmesi için her iki tarafın kazanacağı çözüm seçenekleri üretmesi gerektiğini bilir. 4. Çatışmayı çözmesi için çözüm seçeneklerini tarafsız, adil ve yapıcı şekilde değerlendirmesi gerektiğini bilir.

Tablo 12 (Devamı)
Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları

OTURUM NUMARASI	KONU	ETKİNLİKLER	KAZANIMLAR
3	İLETİŞİM BECERİLERİ	1. Etkinlik: Etkin Dinlemeyi Biliyorum	1. İletişimde dinlemenin önemini fark eder.
		2. Etkinlik: Duygularımın Farkındayım	1. Duyguları tanır. 2. Duyguları fark eder. 3. Duygu repertuarını geliştirir.
		3.Etkinlik: Olaya Bir de Bu Açıdan Bak!	1. Farklı bakış açılarını fark eder. 2. Farklı bakış açılarına olumlu tutum sergiler.
4	İLETİŞİM BECERİLERİ	1. Etkinlik: Merhaba Empati	1. Empati kavramını bilir. 2. Empatinin kişilerarası ilişkilerde önemini anlar.
		2. Etkinlik: Empati Yapıyorum	1. Empatik anlayışını geliştirir. 2. Empatik tepki verir.
5	ÖFKE KONTROLÜ	1. Etkinlik: Öfkemin Farkındayım	1.Öfkenin kişilerarası ilişkilerdeki etkisini fark eder.
		2. Etkinlik: Daha Da Öfkeleniyorum	1.Öfke duygusunu arttıran söz ve davranışları fark eder.
		3. Etkinlik: Öfke Kontrolü Basamakları	1. Öfke kontrol basamaklarını söyler. 2. Öfke kontrol basamaklarını kullanır. 3. Arabuluculuk sürecinde öfke kontrolü basamaklarını kullanır.
6	ÖFKE KONTROLÜ	1. Etkinlik: Ben Dilimi Kullanıyorum	1. Ben dilini kullanır.
		2. Etkinlik: ABC Modeli	1. ABC modelinin basamaklarını söyler. 2. Öfke kontrolünde ABC modelini kullanır.

Tablo 12

Akran Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği, Etkinlikleri ve Kazanımları (Devamı)

OTURUM NUMARASI	KONU	ETKİNLİKLER	KAZANIMLAR
7	MÜZAKERE BECERİLERİ	1. Etkinlik: Müzakere Yapıyorum	1. Müzakereyi tanımlayabilme ve müzakereye örnekler verir. 2. Müzakere basamaklarını söyler. 3. Çatışma çözmede müzakere basamaklarını kullanır.
8	ARABULUCULUK BECERİLERİ	1. Etkinlik: Arabuluculuğu Öğreniyorum	1. Arabuluculuğun ne olduğunu söyler. 2. Arabuluculuğun basamaklarını söyler.
9	ARABULUCULUK BECERİLERİ	1. Etkinlik: Akran Arabuluculuk Yapıyorum	1. Çatışma çözme sürecinde arabuluculuk basamaklarını kullanır.
10	GENEL DEĞERLENDİRME	1. Etkinlik: Genel Değerlendirme ve Kapanış	1. Eğitim programı genel olarak değerlendirilir. 2. Eğitim programının kendisine olan katkılarını ifade eder.

Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Pilot Uygulamasına İlişkin Bilgiler

Akran arabuluculuk eğitim programının 18 Mart 2010- 9 Nisan 2010 tarihleri arasında Denizli ilinde bulunan Nalan Kaynak Anadolu Lisesi ve Yunus Emre Ticaret Meslek Lisesi'nde pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının farklı akademik başarı ve yönelimi olan iki okulda uygulanmasının amacı farklılıkların görülmesine imkan vermesidir. Her iki okulda da valilik onayı ile çalışmalar yürütülmüştür. Okulların psikolojik danışmanları öğrencilere sosyometri uygulayarak akran arabulucuları belirlemiştir. Her iki okuldan 16 öğrenci (8 kız ve 8 erkek) olmak üzere toplam 32 öğrenci akran arabulucu olarak akran arabuluculuk eğitim programına katılmıştır.

Akran arabuluculuk eğitim programı, her iki okulda da bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı uygulamayı yürütürken ekibin diğer üyeleri eksiklikleri ve aksayan yönleri belirlemişlerdir. Uygulama çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilere çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları tekrar sorulmuştur. Öğrencilerin özgürce programa ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Her oturumun sonunda verilen ödevlerin yanı sıra öğrenciler sözel olarak da geribildirim vermişlerdir. Her oturumun sonunda yapılan ekip toplantıları ile özellikle anlaşılmayan veya sıkıcı bulunan konular tespit edilmiş ve gerekli çalışmalar yapılmıştır. Her oturumun sonunda revize çalışmaları yapılmıştır.

Uygulamada yer alan iki farklı okul türü arasındaki akademik farklılıklar açıkça fark edilmiş ve programın bu noktadaki eksiklikleri saptanmıştır. Eğitim programının son oturumunda öğrenciler eğitim programına ilişkin genel değerlendirmeler yapmışlardır. Öğrenciler özellikle drama etkinliklerini ve öyküleri çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğrendikleri yeni becerilerin yaşamlarında ne gibi değişikliklere neden olduğunu aktarmışlardır.

Akran arabuluculuk eğitim programının pilot uygulamasının ardından, programın revizyon çalışması yapılmıştır. Öncelikle çatışma günlükleri tek tek değerlendirilmiş ve her bir oturum ayrıntılı incelenerek eksiklikler saptanarak

giderilmiştir. Bu çalışma sırasında eğitim programı uzmanı yeni değişikliklerle programı tekrar incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Pilot uygulamanın son oturumunda öğrencilerin arabuluculuk uygulamaları sırasında başarılı olmaları hedef davranışları ve becerileri kazandıklarını düşündürmektedir. Ayrıca eğitim programının ardından öğrenciler okullarında akran arabuluculuk yapmaya başlamışlar ve arkadaşlarının kişilerarası çatışmalarının yapıcı yollarla çözülmesine yardım etmişlerdir.

Çalışma 1 için Uygulama Süreci

Eğitim programının uygulama süreci 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Ekim ayında başlamıştır. Okulların eğitime başlamasının ardından bir süre beklenmiştir. Bunun nedeni, dokuzuncu sınıfa yeni başlayan öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve grup içi dinamiklerin oluşmasının beklenmesidir. Ekim ayı içerisinde öncelikle deney ve kontrol gruplarına sosyometri uygulanarak grupların oluşturulma süreci başlamıştır. Yaklaşık 15 günlük sürecin ardından öğrencilere ön test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra sadece deney grubuna akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim verilirken sayının otuz kişi olması nedeniyle eş zamanlı on beşer kişilik iki grup oluşturulmuştur. Haftada iki kez olmak üzere öğrencilerin ders programı da dikkate alınarak okul idaresiyle birlikte planlama yapılmıştır. Bazı haftalarda çeşitli nedenlerle (sınavlar, törenler gibi) tek oturum uygulanmıştır. Bu nedenle eğitim programının uygulaması sekiz hafta sürmüştür. Sekiz haftalık eğitimin ardından deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın birinci aşaması tamamlanmıştır.

Çalışma 1 İçin Veri Çözümleme Teknikleri

Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla araştırmada üç ölçek kullanılmıştır. Çatışma Çözme Ölçeği'nde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla 2X2 split-pilot karışık desen olarak tanımlanan tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Empatik Eğilim Ölçeği'nde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla da 2X2 split-

pilot karışık desen olarak tanımlanan tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca çalışmada p değerinin yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004, Akt: Özsoy ve Özsoy, 2013). Etki büyüklüğü, Cohen's f için .10 = küçük , .25 orta, .40 geniş (Cohen, 1988, Akt: Özsoy ve Özsoy, 2013) kabul edilir. Araştırmanın üçüncü ölçeği olan Saldırganlık Ölçeği'nde deney ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırmasında ANOVA kullanılması düşünülmüştür. Ancak Saldırganlık puanlarının varyanslarının homojen olmaması ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005).

Bu bölümden sonra Çalışma 2'ye ait araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırma uygulama süreci ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Çalışma 2 için Araştırma Modeli

Çalışma 2 betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Akran arabuluculuk yardımı yapan ve yardımı alan öğrencilerin görüş, algı ve tutumlarını incelemek için görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra akran arabuluculuk uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik olarak arabuluculuk formu kullanılmıştır.

Çalışma 2 İçin Araştırma Grubu

Çalışma 2'nin araştırma grubu Çalışma 1'de akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunda yer alan öğrencilerin yanı sıra akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerdir. Akran arabulucu olarak arkadaşlarının çatışmalarını çözmede onlara

yardım etmiş ve en az bir kez arabuluculuk yapmış 23 akran arabulucu araştırma grubunda yer almaktadır.

Araştırma grubunda akran arabulucu olarak yer alan öğrencilerin sayıları ve cinsiyetleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Çalışma 2'de Akran Arabulucu Olarak Yer Alan Öğrencilerin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Akran Arabulucu	
	Sayı	%
Kız	12	52.2
Erkek	11	47.8
Toplam	23	100.0

Tablo 13'te görüldüğü gibi, akran arabulucu olarak araştırmaya katılan 12 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 23 kişi yer almaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı % 52.2 iken, erkek öğrencilerin oranı % 47.8'dir.

Akran arabulucuların yanı sıra akran arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmayı akran arabuluculuk yardımı ile çözmek isteyen ve en az bir kez akran arabuluculuk deneyimi yaşayan 41 öğrenci ile görüşülerek sürece ilişkin görüş ve algılarına başvurulmuştur.

Araştırma grubunda çatılan taraf olarak yer alan öğrencilerin sayıları ve cinsiyetleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çalışma 2’de Çatışan Taraf Olarak Yer Alan Öğrencilerin Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Çatışan Taraf	
	Sayı	%
Kız	28	68.2
Erkek	13	31.7
Toplam	41	100.0

Tablo 14’te görüldüğü gibi, çatışan taraf olarak araştırmaya katılan 28 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 41 kişi yer almaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin oranı % 68.2 iken, erkek öğrencilerin oranı % 31.7’dir.

Çalışma 2 İçin Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada akran arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesine yönelik olarak arabulucu olarak eğitilen öğrencilerin öğrendikleri becerileri ne ölçüde kullandıklarını, akran arabulucuların ve çatışan tarafların sürece ilişkin görüş ve algılarını belirlemek amacıyla arabuluculuk formu, çatışan taraflar için görüşme formu ve akran arabulucu görüşme formu kullanılmıştır.

Arbuluculuk Formları

Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin, akranlarının yaşadıkları kişilerarası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümünde akran arabuluculuğun etkisini test etmek amacıyla arabuluculuk formları (Ek 5) kullanılmıştır. Akran arabulucu ve çatışan tarafların arabuluculuk oturumunun sonunda, anlaşmanın resmileştirilmesi sürecinde doldurdıkları ve imzaladıkları arabuluculuk formlarında çatışan taraflar, çatışmanın konusu, çatışmanın çözümüne ilişkin anlaşma durumu yer almaktadır.

Akran Arabulucu Görüşme Formu

Akran arabuluculuğun lise öğrencilerinin çatışmalarına etkisini incelemek amacıyla öncelikle akran arabulucular ile yarı yapılandırılmış akran arabulucu

görüşme formundan (Ek 6) yararlanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde akran arabuluculardan yaptıkları arabuluculukları değerlendirmeleri istenmiştir. Akran arabulucularla yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılmasında en az bir kez arabuluculuk yapan 23 arabulucunun arabuluculuk sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerini içeren bu görüşmeler deşifre edilmiştir.

Çatışan Taraflar İçin Görüşme Formu

Akran arabuluculardan yardım talebinde bulunan çatışan taraflarla arabuluculuk uygulamasının ardında oturumları değerlendirmelerini içeren yarı yapılandırılmış çatışan taraflar için görüşme formundan (Ek 7) yararlanılarak görüşmeler yapılmıştır. Çatışan tarafların arabuluculuk sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerini içeren bu görüşmeler deşifre edilmiştir.

Çalışma 2 Uygulama Süreci

Çalışma 1'in tamamlanmasının ardından, öğrenciler arabuluculuk yapmaya başlamadan önce, araştırmacı tarafından hem okul idaresine hem de öğretmenlerine akran arabuluculuğa ilişkin bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ancak diğer öğrencilere bir açıklama yapılmamıştır. Eğitim programının son oturumunda öğrencilerin de önerileri doğrultusunda kendileri sınıf arkadaşlarına arabuluculuğu tanıtıcı bir çalışma yapmışlardır. Öğrenciler bu noktada serbest bırakılmıştır. İstedikleri gibi bir çalışma yapabilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmacı bizzat her sınıftaki bilgilendirme çalışmalarına katılmıştır. Öğrencilerden bazıları sunu hazırlamayı uygun görürken, bazıları drama yöntemiyle arabuluculuğu anlatmayı tercih etmiştir. Bilgilendirme çalışmalarının ardından akran arabulucular akranlarının gerçek çatışmalarında arabuluculuk yapmaya başlamışlardır. Arabuluculuk yapabilmeleri için okulda uygun bir oda hazırlanmıştır. Arabuluculuk odası olarak kullanılan yerde öğrenciler çatışma yaşayan arkadaşlarına arabuluculuk yapmaktadırlar. Arabuluculuk formunu okulun psikolojik danışmanından alarak doldurmuş ve tekrar ona teslim etmişlerdir.

Çalışma 2 İçin Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada akran arabuluculuk uygulamalarının gerçek öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yöntem olup olmadığını test etmek amacıyla nitel veri toplama araçları olan, akran arabuluculuk formu, akran arabulucu görüşme formu ve çatışan taraflar için görüşme formu için tercih edilen veri analizi ise içerik analizi olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BÖLÜM IV

BULGULAR

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

Çalışma 1 İçin Bulgular

Hipotez 1: *Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme düzeyleri, bu eğitime almayan öğrencilere göre daha yüksektir.*

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile Çatışma Çözme Ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test ve Son test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Deney	27	140.19	11.90	27	158.96	12.01
Kontrol	30	142.27	15.74	30	141.20	13.21
Toplam	57	141.28	13.97	57	149.61	15.41

Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 140.19$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 158.96$ 'ya yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde puanların ortalaması $\bar{X} = 142.27$ iken son test ölçümünde puanların ortalaması $\bar{X} = 141.20$ 'e düşmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki ve kontrol grubundaki deneklerin ön test ölçümleri puanlarının ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. Ancak akran arabuluculuk eğitim programı uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin puanlarının ortalaması kontrol grubundakilerin puanlarının ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Çatışma Çözme Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı çift yönlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği Ön Test ve Son test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	17538.69					
Grup (Birey/Grup)	1747.25	1	1747.25	6.09	0.017	0.09
Hata	15791.44	55	287.12			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Ön test-Son test)	2798.07	1	2228.80	39.66	0.000	0.41
Grup*Ölçüm	1041.56	1	1041.56	18.90	0.000	0.21
Hata	3880.27	55	70.55			

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam çatışma çözme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($F_{(1, 55)}=6.09$, $p<0.05$, $n^2= 0.09$). Grup ayrımı yapmaksızın ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeydedir ($F_{(1, 55)}=39.66$, $p<0.05$, $n^2= 0.41$). Ayrıca ortak etki incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin çatışma çözme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F_{(1, 55)}=18.90$, $p<0.05$, $n^2= 0.21$). Bu bulgu, akran arabuluculuk eğitiminin uygulandığı deney grubunun çatışma çözme puanlarının ortalamalarının, kontrol grubundaki deneklerin çatışma çözme puanlarının ortalamalarından yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun çatışma çözme puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olmuştur.

Bu bulgu, “**Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme düzeyleri, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.**” şeklinde ifade edilen araştırma hipotezini desteklemektedir.

Hipotez 2: Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre daha yüksektir.

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarına Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile Empatik Eğilim Ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Deney	27	75.26	9.64	27	77.15	10.20
Kontrol	30	73.60	7.94	30	73.77	10.25
Toplam	57	74.39	8.74	57	75.37	10.28

Tablo 17’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin empatik eğilim puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 75.26$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 77.15$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise empatik eğilim puanlarının ortalamasının ön test ölçümünde $\bar{X} = 73.60$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 73.77$ olmuştur. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Empatik Eğilim Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı çift yönlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası	8809.28					
Grup (Birey/Grup)	180.54	1	180.54	1.15	0.288	0.02
Hata	8628.74	55	156.87			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Ön test-Son test)	30.02	1	30.02	1.21	0.276	0.02
Grup*Ölçüm	21.08	1	21.08	0.85	0.361	0.01
Hata	1364	55	24.81			

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam empatik eğilim puanlarının ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($F_{(1, 55)}=1.15$, $p>0.05$, $\eta^2= 0.02$). Grup ayrımı yapmaksızın ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir ($F_{(1, 55)}=1.21$, $p>0.05$, $\eta^2= 0.02$). Ayrıca ortak etki incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin empatik eğilim düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($F_{(1, 55)}=0.85$, $p>0.05$, $\eta^2= 0.01$). Bu bulgu, akran arabuluculuk eğitim programının uygulandığı deney grubunun empatik eğilim düzeylerinin, kontrol grubundaki deneklerin empatik eğilim düzeylerinden farklı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu, “Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri, bu eğitimi almayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre daha yüksektir.” şeklinde ifade edilen araştırma hipotezini desteklememektedir.

Hipotez 3: Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinden daha düşüktür.

Araştırmanın üçüncü hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile Saldırganlık Ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümünden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Deney	27	53.00	11.12	27	49.11	9.45
Kontrol	30	50.17	6.80	30	50.97	6.94
Toplam	57	51.51	9.13	57	50.09	8.20

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 53.00$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 49.11$ ’e düşmüştür. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde $\bar{X} = 50.17$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 50.97$ olup küçük bir artış göstermiştir. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin puanlarının ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından düşük olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk’e (2005) göre karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA modelinin varsayımlarından varyansların homojen olması ve kovaryans matrislerinin eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Üçüncü hipotezde varyansların homojen olmaması nedeniyle parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki

örneklem için Mann-Whitney U kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Ön test	Deney	27	31.76	857,50	-1,19	0.233	-0.15
	Kontrol	30	26.52	795.50			
Son test	Deney	27	27.04	730.00	-0.85	0.396	-0.11
	Kontrol	30	30.77	923.00			
Fark	Deney	30	35.48	958.00	-2.80	0.005	-0.37
	Kontrol	27	23.17	695.00			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test toplam saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($z = -1.19$, $p > 0.05$, $r = -0.15$). Deney ve kontrol gruplarının son test saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır ($z = -0.85$, $p > 0.05$, $r = -0.11$). Deney ve kontrol gruplarının ön test son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamalarında azalma dikkat çekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($z = -2.80$, $p < 0.05$, $r = -0.37$). Buna göre, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun saldırganlık puanlarında ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farkın nedeninin akran arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir.

Saldırganlık Ölçeği’nin birinci alt ölçeği olan fiziksel saldırganlığa ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile fiziksel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarının Fiziksel Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney	27	53.07	11.44	48.04	9.60
Kontrol	30	47.03	7.37	48.17	7.94
Toplam	57	49.89	9.91	48.11	8.68

Tablo 21’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 53.07$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 48.04$ ’e düşmüştür. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde $\bar{X} = 47.03$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 48.17$ olup küçük bir artış göstermiştir. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin puanlarının ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasına oranla azaldığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test fiziksel saldırganlık puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Fiziksel Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Ön test	Deney	27	34.24	924.50	-2.27	0.024	-0.30
	Kontrol	30	24.28	728.50			
Son test	Deney	27	28.26	763.00	-0.32	0.749	-0.04
	Kontrol	30	29.67	890.00			
Fark	Deney	30	35.78	966.00	-2.93	0.003	-0.38
	Kontrol	27	22.90	687.00			

Deney ve kontrol gruplarının ön test fiziksel saldırganlık puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ($z = -2.27$, $p < 0.05$, $r = -0.15$). Deney ve kontrol gruplarının son test fiziksel saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($z = -0.32$, $p > 0.05$, $r = -0.04$). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamalarında azalma dikkat çekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($z = -2.93$, $p < 0.05$, $r = -0.38$). Buna göre, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun fiziksel saldırganlık a ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmasının nedeni akran arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir.

Saldırganlık Ölçeği'nin ikinci alt ölçeği olan sözel saldırganlığa ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile sözel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Sözel Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney	27	54.81	8.31	54.15	7.10
Kontrol	30	52.50	6.52	53.63	5.14
Toplam	57	53.30	7.45	53.88	6.10

Tablo 23'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama sözel saldırganlık alt ölçeği ilişkin puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 54.81$, son test ölçümünde ise $\bar{X} = 54.15$ olarak saptanmıştır. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde $\bar{X} = 52.50$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 53.63$ olup küçük bir artış göstermiştir.

Sözel saldırganlığa ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön test ve son teste ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Sözel Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	R
Ön test	Deney	27	31.67	855.00	-1.16	0.24	-0.15
	Kontrol	30	26.60	798.00			
Son test	Deney	27	30.26	817.00	-0.55	0.58	-0.07
	Kontrol	30	27.87	836.00			
Fark	Deney	30	31.65	854.50	-1.15	0.25	-0.15
	Kontrol	27	26.62	798.50			

Deney ve kontrol gruplarının ön test sözel saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($z = -1.16$, $p > 0.05$, $r = -0.15$). Deney ve kontrol gruplarının son test sözel saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($z = -0.55$, $p > 0.05$, $r = -0.07$). Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($z = -1.15$, $p > 0.05$, $r = -0.15$). Buna göre, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun ön test ve son test sözel saldırganlık puanlarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır.

Saldırganlık Ölçeği'nin üçüncü alt ölçeği olan öfkeye ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile öfke alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney	27	52.30	10.88	48.93	9.45
Kontrol	30	51.47	7.11	52.50	8.45
Toplam	57	51.86	9.02	50.81	9.04

Tablo 25'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin öfke alt ölçeği puanlarının ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 52.30$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 48.93$ 'e düşmüştür. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde $\bar{X} = 51.47$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 52.50$ olup küçük bir artış göstermiştir. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin öfke puanlarının ortalamalarının, kontrol grubunun ortalamasına göre azaldığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test öfke puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Öfke Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P	r
Ön test	Deney	27	29.65	800.50	-0.28	0.77	-0.03
	Kontrol	30	28.42	852.50			
Son test	Deney	27	25.89	699.00	-1.35	0.17	-0.17
	Kontrol	30	31.80	954.00			
Fark	Deney	30	34.70	937.00	-2.47	0.01	-0.32
	Kontrol	27	23.87	716.00			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test öfke puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($z = -0.28$, $p > 0.05$, $r = -0.03$). Deney ve kontrol gruplarının son test öfke puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($z = -1.35$, $p > 0.05$, $r = -0.17$). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamalarında azalma dikkat çekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır ($z = -2.47$, $p < 0.05$, $r = -0.32$). Buna göre, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun öfke ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farkın olmasının nedeni akran arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir.

Saldırganlık Ölçeği’nin dördüncü alt ölçeği olan düşmanlığa ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile düşmanlık alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarının Düşmanlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney	27	52.37	9.06	49.26	9.26
Kontrol	30	53.07	5.45	52.93	5.90
Toplam	57	52.74	7.32	51.19	7.83

Tablo 27’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin düşmanlık puanlarının ön test ölçümünde $\bar{X} = 52.37$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 49.26$ ’ya düşmüştür. Kontrol grubunun ön test ölçümünde $\bar{X} = 53.07$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 52.93$ olup küçük bir azalma göstermiştir. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin puanlarının ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından düşük olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test son test düşmanlık puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Düşmanlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Ön test	Deney	27	28.69	774.50	-0.14	0,89	-0.01
	Kontrol	30	29.28	878.50			
Son test	Deney	27	24.43	659.50	-1.98	0.048	-0.26
	Kontrol	30	33.12	993.50			
Fark	Deney	30	33.28	898.50	-1.85	0.064	-0.24
	Kontrol	27	25.15	754.50			

Tablo 28’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test düşmanlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($z = -0.14$, $p > 0.05$, $r = -0.01$). Deney ve kontrol gruplarının son test düşmanlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır ($z = -1.98$, $p < 0.05$, $r = -0.26$). Deney ve kontrol gruplarının ön test son test sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamalarında azalma dikkat çekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır ($z = -1.85$, $p > 0.05$, $r = -0.32$). Buna göre, akran arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun düşmanlık ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farkın nedeni akran arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir.

Saldırganlık Ölçeği’nin beşinci alt ölçeği olan dolaylı saldırganlığa ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sayısal dağılımları ile dolaylı saldırganlık alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Gruplarının Dolaylı Saldırganlık Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney	27	51.11	8.80	47.59	9.16
Kontrol	30	48.13	7.62	48.03	6.84
Toplam	57	49.54	8.26	47.82	7.95

Tablo 29’da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin dolaylı saldırganlığa ilişkin puanlarının ön test ölçümünde $\bar{X} = 51.11$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 47.59$ ’a düşmüştür. Kontrol grubunun ise ön test ölçümünde $\bar{X} = 48.13$ iken son test ölçümünde $\bar{X} = 48.03$ olup küçük bir azalma göstermiştir. Akran arabuluculuk eğitimi uygulandıktan sonra yapılan son test ölçümleri, deney grubundaki deneklerin puanlarının ortalamasının kontrol grubunun ortalamasına göre azaldığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test dolaylı saldırganlık puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Dolaylı Saldırganlık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Ön test	Deney	27	31.57	852.50	-1.12	0.26	-0.14
	Kontrol	30	26.68	800.50			
Son test	Deney	27	28.69	774.50	-0.14	0.89	-0.01
	Kontrol	30	29.28	878.50			
Fark	Deney	30	32.26	871.00	-1.41	0.159	-0.18
	Kontrol	27	26.07	782.00			

Tablo 30’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test dolaylı saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ($z = -1.12$, $p > 0.05$, $r = -0.14$). Deney ve kontrol gruplarının son test dolaylı saldırganlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($z = -0.14$, $p > 0.05$, $r = -0.01$). Deney ve kontrol gruplarının fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($z = -1.41$, $p > 0.05$, $r = -0.18$).

Genel olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test Saldırganlık Ölçeği puanları incelendiğinde, saldırganlık toplam puanında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri arasında saldırganlık, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık alt ölçeklerinde ise, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Sonuç olarak bu bulgular; *“Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinden daha düşüktür.”* biçiminde ifade edilen araştırmanın üçüncü hipotezini kısmen desteklemektedir.

Çalışma 1 için verilen tüm bulguların genel bir değerlendirmesi ve özeti tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Çalışma 1 Bulgularına Ait Özet Tablo

Ölçek/Alt Ölçek	Anlamlı Fark
1. Çatışma Çözme Ölçeği	VAR
2. Empatik Eğilim Ölçeği	YOK
3. Saldırganlık Ölçeği	VAR
3.a. Fiziksel Saldırganlık	VAR
3.b. Sözel Saldırganlık	YOK
3.c. Öfke	VAR
3.d. Düşmanlık	VAR
3.e. Dolaylı Saldırganlık	YOK

Tablo 31’de görüldüğü gibi Çalışma 1 için yer alan bulgulardan yola çıkarak deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme düzeylerinde, fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve toplam saldırganlık düzeylerinde kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Buna karşın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde, sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerinde anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

Çalışma 2 İçin Bulgular

Problem: Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerileri gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili midir?

Bu problemi test etmek için iç alt problem saptanmış ve alt problemler, akran arabulucuların arabuluculuk oturumlarında kullandıkları arabuluculuk formları, akran arabulucular ve akran arabuluculuk yardımı alan çatışan taraflarla görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

1. Alt Problem: Akran arabuluculuk lise öğrencilerinin gerçek çatışmalarını yapıcı biçimde çözer mi?

Bu alt problemi incelemek amacıyla arabuluculuk formlarından yararlanılmıştır.

Akran Arabuluculuk Formlarına Ait Analizler

Araştırmanın deney grubunda yer alan okulda 10 oturumluk akran arabuluculuk eğitiminin ardından akran arabuluculuk süreci başlamıştır. Bu süreçte akranları tarafından seçilen ve akran arabulucu olarak eğitilen öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları kişilerarası çatışmalarda akran arabuluculuk yapmaları istenmiştir. Akran arabulucular çatışan tarafların istekleri ve rızaları doğrultusunda çatışmalarını yapıcı yollarla çözebilmelerinde onlara yardım etmişlerdir. Yaklaşık iki eğitim-öğretim dönemi boyunca devam eden bu süreçte akran arabulucular gördükleri, duydukları veya onlara çeşitli kanallarla yönlendirilen çatışmalarda arabuluculuk yapmışlardır. Her bir arabuluculuk oturumunun sonucunda hem arabulucunun hem de çatışan tarafların imzalarının bulunduğu bir arabuluculuk formu doldurmuşlardır. Akran arabuluculuk formu çatışan tarafların adları ve soyadları, tarih, saat, çatışmanın ortaya çıktığı yer, çatışmanın konusu, arabuluculuğa yönlendirme kaynakları, arabuluculuğun anlaşma ile sonuçlanma durumu ve anlaşma çözüm içerikleri gibi bilgiler içermektedir. Araştırmanın bu aşamasında akran arabulucuların doldurdıkları ve imzaladıkları akran arabuluculuk formlarının analizleri yer almaktadır.

Araştırmanın deney grubunda yer alan okulda **39 öğrenci çatışması** akran arabuluculuk yardımıyla çözülmeye çalışılmıştır. Akran arabulucuların cinsiyetlerine göre yaptıkları arabuluculuk sayısı Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Akran Arabulucuların Cinsiyetlerine Göre Yaptıkları Arabuluculuk Sayıları

Çalışma Grubu	F	%	X²	SD	p
Kız	22	56.5	0.641	1	p> 0.05 Fark anlamlı değil
Erkek	17	43.5			
Toplam	39	100			

Tablo 32 incelendiğinde akran arabulucuların cinsiyetlerine göre yaptıkları arabuluculuk sayıları ele alınmıştır. Buna göre çatışan öğrencilerin % 56.5'i kız arabulucu tercih ederken, % 43.5'i erkek arabulucunun çatışmalarını çözme sürecinde onlara yardım etmelerini istemiştir. Çatışan öğrenciler tarafından tercih edilen arabulucuların cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan analizde, öğrencilerin seçtikleri arabulucuların cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı $X^2(1, N = 39) = 0.641$ $p > 0.05$ saptanmıştır. Buna göre, çatışan öğrencilerin bir çatışma durumunda onlara yardım edecek arkadaşlarında cinsiyeti dikkate almadıkları ifade edilebilir.

Akran arabuluculuk yardımı olarak çatışmalarını yapıcı yollarla çözmek isteyen öğrencilerin çatışmalardaki taraf sayıları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Akran Arabuluculukların Çatışan Taraf Sayısına Göre Dağılımı

Taraf Sayısı	F	%	X²	SD	p
İki Taraf	23	59.0			p< 0.05 Fark anlamlı
Üç Taraf	10	26.0	12.14	2	
Dört ve Daha Fazla Taraf	6	15.0			
Toplam	39	100			

Tablo 33'te görüldüğü gibi, akran arabuluculuk oturumlarına yansıyan öğrenci çatışmalarının 23'ünün (% 59.0) iki taraf arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Üç öğrenci arasında olan çatışmaların sayısı 10'dur (% 26.0). Dört ve daha fazla öğrenci arasında yaşanan çatışmaların arabuluculuk oturumlarında ele alınma sayısı ise 6'dır (%15). Arabuluculuk sürecine yansıyan öğrenci çatışmalarının taraf sayısına farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizde çatışmaların cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark gösterdiği $X^2(2, N = 39) = 12.14$ $p < 0.05$ saptanmıştır. Buna göre akran arabuluculuk oturumlarına yansıyan öğrenci çatışmalarının daha çok iki öğrenci arasında yaşandığı söylenebilir.

Arabuluculuk oturumlarında ele alınan çatışmaların kızlar ve erkekler arasındaki dağılımı, yani çatışmanın türleri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Arabuluculuk Oturumlarında Ele Alınan Çatışmaların Türüne Göre Dağılımı

Çatışma Türleri	F	%	X^2	SD	p
Kız-Kız	22	56.4	11.23	2	p< 0.01 Fark anlamlı
Erkek-Erkek	5	12.8			
Kız-Erkek	12	30.8			
Toplam	39	100			

Tablo 34 incelendiğinde, çatışma yaşayan öğrencileri cinsiyetleri bakımında karşılaştırıldığında bir başka deyişle çatışma türleri ele alındığında kız öğrenciler arasındaki çatışma sayısı 22'dir (%56.4). Erkek öğrenciler arasında çatışma sayısı 5'tir (% 12.8). Kız ve erkek öğrenciler arasında yaşanan çatışma sayısı ise 12'dir (% 30.8). Buna göre, akran arabuluculuk oturumlarına yansıyan öğrenci çatışmalarının daha çok kız öğrenciler arasında yaşandığı ifade edilebilir. Arabuluculuk sürecine yansıyan öğrenci çatışmalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizde çatışmaların cinsiyetlere göre

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark gösterdiği $X^2(2, N = 39) = 11.23$ $p < 0.05$ saptanmıştır.

Akran arabuluculuk sürecine yansıyan öğrenciler arası çatışmaların ortaya çıkma yerlerine ilişkin karşılaştırma, Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35
Çatışmanın Ortaya Çıktığı Yerlerin Dağılımı

Çatışma Yerleri	F	%
Sınıfta	25	64.2
Koridorda	5	12.9
Bahçede	3	7.7
Kantinde	1	2.5
Serviste/Otobüste	1	2.5
Diğer (Ev, Okul dışı vs.)	4	10.2
Toplam	39	100

Akran arabuluculuk oturumlarına yansıyan öğrenci çatışmalarının ortaya çıktığı yerlerin dağılımı incelendiğinde, çatışmaların % 64’ünün sınıfta ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre çatışmaların daha çok sınıf ortamında gerçekleştiği ifade edilebilir. Daha az olarak ise koridorda (% 12.9) ve okul dışı ortamlarda (% 10.2) ortaya çıkıp okul ortamına yansıdığı söylenebilir.

Çatışan öğrencilerin çatışmanın ardından akran arabuluculuk yardımı almaya ilişkin yönlendirme kanalları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36
Arabuluculuğa Yönlendirme Kanalları

Kim Yönlendirdi?	F	%
Tarafların Kendileri	19	48.8
Psikolojik Danışman	4	10.2
Arkadaşlar	14	35.9
Akran Arabulucu	2	5.1
Toplam	39	100

Çatışan öğrencilerin akran arabuluculuk sürecine yönlendirme kanalları incelendiğinde, çatışan tarafların 19'u (% 48.8) kendilerinin bu yardımı almaya geldikleri görülmektedir. Bunun yanında çatışan öğrencilerin arkadaşlarının da, tarafları akran arabuluculuğa % 35.9 oranında yönlendirdikleri görülmektedir. Çatışmalarda 4'ü psikolojik danışman, 2'si akran arabulucular tarafından akran arabuluculuk sürecine yönlendirilmişlerdir. Tüm bu bilgilerden hareketle, çatışan öğrencilerin kendi istekleri ve bilgileri doğrultusunda akran arabuluculuk yardımından faydalandıkları ifade edilebilir.

Akran arabuluculuğa gelerek kişilerarası çatışmalarını çözen öğrencilerin arabuluculuğa yansıyan çatışma konuları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37
Arabuluculuğa Yansıyan Öğrenci Çatışmalarının Konusu

	Çatışmaların Konusu	F	%
Fiziksel Şiddet	1. Saç çekme	2	5.2
	2. El şakası yapma	3	7.6
	Toplam	5	12.8
Sözel Şiddet	1. Alay etme	5	12.9
	2. Aşağılayıcı/kötü sözler söyleme	4	10.2
	3. Kötü şakalar yapma	1	2.5
	Toplam	10	25.6
Çıkar Çatışmaları	1. Eşyalarını izinsiz kullanma/zarar verme	5	12.9
	2. Oyunun kurallarına uymama/oyunu bozma	2	5.2
	3. Ödevle ilgili anlaşmazlıklar	2	5.2
	4. Ortak arkadaşları paylaşamama	3	7.7
	5. Kopya çekme	1	2.5
	6. Sıraya ilişkin anlaşmazlıklar	1	2.5
	Toplam	14	36
İlişki ve İletişim Çatışmaları	1. Yanlış anlama	4	10.3
	2. Sorumluluklarını yerine getirmeme	4	10.3
	3. Birbirini kızdırma	1	2.5
	4. Birbirine müdahale etme/karışma	1	2.5
	Toplam	10	25.6
TOPLAM		39	100

Tablo 37 incelendiğinde, 14 (% 36) öğrenci çatışması konusunun *çıkarcı çatışmaları* olduğu görülmektedir. Çıkarcı çatışmalarının içinde en yüksek oran ise *eşyaları izinsiz kullanma /zarar verme* (%12.9) öne çıkmaktadır. Öğrencilerin önemli bir diğer çıkarcı çatışma konusu da ortak arkadaşları paylaşamama (% 7.7) dır. Akran arabuluculuk sürecine yansıyan çatışmalardan 10'u (% 25.6) *sözel şiddet* nedeniyle ortaya çıkmıştır. Sözel şiddet kategorisindeki en önemli çatışma konusu ise *alay etmedir* (% 12.9). Öğrenci çatışmalarında bir diğer kategori ise *ilişki ve iletişim çatışmalarıdır*. Konusu ilişki ve iletişim çatışması olan 10 (% 25.6) çatışma akran arabuluculuk oturumlarında ele alınmıştır. İlişki ve iletişim çatışmaları kategorisinde öne çıkan çatışma konuları ise *yanlış anlama* (%10.3) ve *sorumluluklarını yerine getirmemedir* (%10.3). Akran arabuluculuk oturumlarında ele alınan en az kategori ise *fiziksel şiddettir*. 5 öğrenci çatışmasının konusu *saç çekme* ve *el şakası yapma* (%12.8) gibi fiziksel şiddet öğeleri içermektedir.

Akran arabuluculuk sürecine yansıyan çatışmaların konularına bakıldığında; öğrencilerin daha çok çıkarcı çatışmaları yaşadıkları, buna karşın sözel şiddet, ilişki ve iletişim çatışmalarının da çatışmalarında önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir.

Çatışan öğrencilerin çatışmalarını yapıcı ve onarıcı yollarla çözmek için başvurdukları 39 arabuluculuk oturumunun anlaşmayla sonuçlanma oranları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38
Arabuluculuk Oturumlarının Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı

Anlaşma Sonucu	F	%	X²	SD	p
Evet	38	97.5	35.10	1	p< 0.01 Fark anlamlı
Hayır	1	2.5			
Toplam	39	100			

Akran arabuluculuk oturumlarında ele alınan 39 öğrenci çatışmasının % 97.5'nin anlaşma ile sonuçlandığı, % 2.5'inin ise anlaşma ile sonuçlanmadığı

görülmektedir. Çatışmaların anlaşmayla sonuçlanıp sonuçlanmaması bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı $X^2(1, N = 39) = 35.10, p < 0.05$ saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmelerinde akran arabuluculuğun etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Çatışan öğrenciler arabuluculuk oturumu sonrasında çatıştıkları arkadaşlarıyla bir anlaşmaya varmışlardır. Bu anlaşmaların içerikleri ise Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39
Anlaşma İçerikleri

Anlaşma İçerikleri	F	%
1. Olumsuz davranışı yapmamaya/tekrar etmemeye söz verme	18	47
2. Daha iyi iletişim ve ilişki kurma	5	13
3. Sorunu müzakere ederek anlaşmaya varma.	9	24
4. Özür dileme	5	13
5. Kaçınma/konuşmama	1	3
TOPLAM	38	100

Tablo 39 incelendiğinde çatışan öğrencilerin akran arabuluculuk oturumları sonucunda vardıkları anlaşmaların içeriklerinden 18’i (% 47) *olumsuz davranışı yapmamaya/tekrar etmemeye söz verme* kategorisidir. Bir diğer kategori olan *sorunu müzakere ederek anlaşmaya varma* % 24 oranında anlaşma içerikleri arasında yer almaktadır. *Daha iyi iletişim ve ilişki kurma* ve *özür dileme* gibi yapıcı anlaşma içerikleri % 13 oranında yer almaktadır. *Kaçınma/konuşmama* kategorisi ise 1 çatışmanın anlaşma içeriğini oluşturmaktadır.

Akran arabuluculuk sürecine yansıyan çatışmaların anlaşma içerikleri incelendiğinde, olumlu ve yapıcı çatışma çözme yollarının % 97 oranında tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle akran arabuluculuğun lise öğrencilerinin çatışmalarını yapıcı, onarıcı ve barışçıl yollarla çözmelerinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

2. Alt Problem: Akran arabuluculuk yardımı veren akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışma 2'nin ikinci alt problemini test etmek amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmış ve çatışan arkadaşlarının çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmelerine yardım eden akran arabulucularla görüşmeler yapılmıştır.

Akran Arabuluculara Ait Görüşme Analizleri

Araştırmanın deney grubunda yer alan okulda yürütülen akran arabuluculuk eğitimi almış ve en az bir kez arabuluculuk uygulaması yapmış **23 akran arabulucu (12 kız, 11 erkek)** ile akran arabuluculuk deneyimleri üzerine görüşülmüştür. Görüşme yapılacak akran arabulucular belirlenirken ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) seçim tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem seçim tekniğinde belirlenen ölçüt, arkadaşlarının anlaşmazlıklarında en az bir kez arabuluculuk yapmış olmaktır. Akran arabulucu olarak eğitilen 27 öğrenciden dördü hiç arabuluculuk deneyimi yaşamadıkları için bu öğrencilerle görüşme yapılmamıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen sözel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde öncelikle görüşmeler deşifre edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmıştır. Bu işlemin ardından daha genel kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra ise öğrenci yanıtları tekrar okunarak kategorilere göre kodlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen sonuçlar, cinsiyetlere göre karşılaştırmalı olarak hem frekans ve yüzde olarak hem de bizzat öğrenci söylemlerinden doğrudan örnekler verilerek tablolar halinde sunulmuştur. Görüşme sorularına verilen yanıtlar araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki defa kodlanmış ve her iki kodlamanın güvenilirliği % 94.80 olarak bulunmuştur (Keeves ve Sowden, 1994; Miles ve Huberman, 1994, Türnüklü, 2000).

Araştırmanın bu aşamasında okulda akranlarının çatışmalarını çözmelerine yardım eden akran arabulucuların arabuluculuk sürecine ilişkin deneyimlerine başvurulmuştur. Akran arabuluculara arabuluculuk sürecine ilişkin 6 genel soru sorulmuştur. Bazı sorular ise kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Bu yöntemin

tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerden sürece ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alma amacıdır. Birinci soruda arabuluculuğa ilişkin akran arabulucuların tutumları incelenmiştir. Bu soru içinde akran arabulucuların duygu, düşünce, davranış ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir. İkinci soruda arabuluculuk sürecinde yaşadıkları zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Arabuluculuk sürecinde bizzat bu deneyimi yaşayan akran arabulucuların gözünden yaşadıkları zorlukların incelenmesi akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yol olup olmadığının tespiti açısından da önemlidir. Üçüncü soru akran arabulucuların doğrudan arabuluculuk basamaklarına ilişkin deneyimlerini içermektedir. Arabuluculuğun beş basamaklı yapısına uygun olarak her bir basamağa ilişkin sorular akran arabuluculara yöneltilmiştir. Her bir basamaktaki öğrencilerin deneyimleri, karşılaştıkları güçlükler ve baş etme stratejileri sorularak ayrıntılı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü soruda akran arabuluculardan akran arabuluculuk eğitimini değerlendirmeleri istenmiştir. Beşinci soru akran arabulucu olmanın arkadaşlık ilişkilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Altıncı ve son soruda ise, öğrencilerin akran arabuluculuk sürecine ilişkin memnuniyet ve algılarına ilişkin olarak arabuluculuk yapmaya ilişkin gelecekteki düşünceleri incelenmiştir.

Soru 1: Akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin tutumları nelerdir?

a. Akran arabulucu olduğunda neler düşündün?

Tablo 40'da akran arabulucuların, arabulucu olmalarına ilişkin düşünceleri sunulmuştur.

Tablo 40

Akran Arabulucuların Arabulucu Olmalarına İlişkin Düşünceleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Arkadaşların seçmesinden duyulan memnuniyet	3	25	4	36	Bizi arkadaşlarımız seçmişti. Arkadaşlarımın beni seçmesi hoşuma gitti./ Arkadaşlarım arasında bir ayrıcalığım olduğunu düşündüm. Kendimi onlardan ayrı hissettim.
2. Farklı bir eğitim	1	8	2	18	Benim farklı bir eğitim aldığımı ve bu eğitimin ileride çok işime yarayacağını düşündüm./ İlk duyduğumda açıkçası derslerden kaçacağımı düşündüm. Ama sonra farklı bir şey olduğunu görünce sevindim.
3. Sorumluluk	1	8	2	18	Arkadaşlarımın sorunlarını çözmelerine yardım edeceğim için kendimde bir sorumluluk hissettim./ Bana bir sorumluluk verildiğini ve sorumluluğumu en iyi şekilde yapmam gerektiğini düşündüm.
4. Görevden duyulan memnuniyet	2	16	2	18	Arkadaşlarım çatışma yaşadığında onlara bir çözüm yolu gösterebileceğimi düşündüm ve memnun oldum./ Artık bir çatışmaya başkasının bakış açısından da bakmayı öğrenecektim.
5. Şaşkınlık ve heyecan	5	41	1	9	Önce çok şaşırdım. Daha sonra yapamayacağımı düşündüm. Arkadaşlarımdan destek aldım./ Arabulucu olacağımı düşünmüyordum. Şaşırdım.
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 40’da görüldüğü gibi, öğrencilerin akran arabulucu olmaya ilişkin düşünceleri beş kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “arkadaşların seçmesinden duyulan memnuniyet”, “şaşkınlık ve heyecan”, “farklı bir eğitim”, “sorumluluk” ve “görevden duyulan memnuniyet”tir. Erkek arabulucular daha çok (% 36) arkadaşların seçmesinden duydukları memnuniyeti dile getirirken, kız arabulucular şaşkınlık ve heyecan (% 41) üzerinde durmaktadırlar. Böyle bir şeyi beklemedikleri için çok şaşırdıklarını ifade etmektedirler. Bunun yanında, derslerden

daha farklı bir eğitim olması, sorumluluk hissetmeleri ve yapacakları işten duyulan memnuniyet vurgulanan diğer kategorilerdir.

Akran arabuluculara arabulucu olmalarına ilişkin düşüncelerinin sorulmasına rağmen, kız arabulucuların duygularına odaklanmaları yoğun duygular yaşamalarının bir ifadesi olabileceği düşünülmektedir. Erkek arabulucularda ise, grup içinde tercih edilen ve seçilen kişi olma önemli olduğu ve ilk düşüncelerinin genellikle bu durumla ilişkili olduğu söylenebilir.

b. Akran arabulucu olduğunda neler hissettin?

Tablo 41’de akran arabulucuların arabulucu olmalarına ilişkin duyguları sunulmuştur.

Tablo 41

Akran Arabulucuların Arabulucu Olmalarına İlişkin Duyguları

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Heyecan ve merak	4	33	1	9	<i>Çok heyecanlandım ve şaşırdım./ Bu konu hakkında neler öğreneceğimi merak ettim ve fikir üretmeye başladım. / Heyecanlandım ve merak ettim. Çünkü hiç duymadığım bir şeydi.</i>
2. Sorumluluk	2	17	1	9	<i>Artık sorumluluklarım olduğunu düşündüm. Arkadaşlarıma yardımcı olacağım için sevindim./ Taraflar benim görüşlerime göre hareket edeceği için büyük bir sorumluluk hissettim.</i>
3. Mutluluk ve memnuniyet	5	42	6	55	<i>İleride bana katkı sağlayacağı için sevindim./ Kimsenin küs kalmamasına katkı sağladığım için mutlu oldum./ Çatışmalarda neler yapabileceğimi öğrendiğim için kendimi iyi hissettim.</i>
4. Olumlu Kişisel Gelişim	-	-	3	27	<i>Kendimde olumlu bir gelişme hissettim./ Arkadaşlarımla ilişkilerimde önyargılı olmamayı öğrendim.</i>
5. Bir şey hissetmeme	1	8	-	-	<i>Pek bir şey hissetmedim aslında.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğrencilerin akran arabulucu olmaya ilişkin duyguları beş kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*heyecan ve merak*”, “*sorumluluk*”, “*mutluluk ve memnuniyet*”, “*olumlu kişisel gelişim*” ve “*bir şey hissetmeme*” dir. Akran arabulucuların arabulucu olmaya ilişkin duyguları hem kız (% 42) hem erkek öğrenciler (% 55) arasında büyük bir mutluluk ve memnuniyet kaynağı olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyet de yüksek oranda mutluluk ve memnuniyet hissetmelerine vurgu yapmıştır. Bunun yanında, tıpkı arabulucu olmaya ilişkin düşüncelerinde olduğu gibi heyecan ve merak ve sorumluluk hissetme alt kategorileri de oluşmuştur. Erkek arabulucular olumlu kişisel gelişimin (% 27) önemini vurgulamışlardır. Kız arabulucular arasında bir diğer kategori olan

sorumluluk (% 17) duygularını ifade etmişlerdir. Bir kız arabulucu pek bir şey hissetmediğini (% 8) aktarmıştır.

Öğrencilerin akran arabulucu olmaları nedeniyle mutluluk ve memnun olma duygularının ağır bastığı, bunun yanında merak ve heyecan duygularının da önemli yer tuttuğu ifade edilebilir.

Arabulucu olduğunda kendinde hangi sorumlulukları hissettin?

Tablo 42’de akran arabulucuların kendilerinde hissettikleri sorumluluklarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 42

Akran Arabulucuların Kendilerinde Hissettikleri Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Örnek Olma Sorumluluğu	7	58	2	18	<i>Arkadaşlarımla aramı düzgün tutmak istedim./ Arkadaşlarımla arasını bulacağım için kendimi o tür çatışmalarda kontrol etmeye çalıştım./ Karşımdakine vereceğim tavsiyelerden kendimin de yararlanabileceğini düşündüm.</i>
2. Yardım Etme Sorumluluğu	1	8	3	27	<i>Arkadaşlarım arasında bir köprü olabileceğimi hissettim. / Bir çatışmada çözüm bulma sorumluluğu hissettim. / Arkadaşlarıma yardım etme sorumluluğu hissettim.</i>
3. Çatışmaya Müdahil Olma Arzusu	-	-	2	18	<i>Başkaları kavga ederken olaya karışma sorumluluğu hissettim./ Arabulucu olduğum için bir çatışma gördüğümde el atma isteği hissediyorum.</i>
4. İşin Niteliğine İlişkin Sorumluluklar	3	25	4	36	<i>Tarafların olumlu bir sonuç almaları için çatışmamam gerektiğini hissettim./ Bir çatışmada ön yargılı olmamam gerektiğini hissettim./ Ciddi olma, dalga geçmeme, insanları dinleme gibi sorumluluklar hissettim.</i>
5. Güven Duyma	1	8	-	-	<i>Her şeyi bildiğim için kendime güven duydum.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 42’de görüldüğü gibi, öğrencilerin akran arabulucu olmaya ilişkin sorumlulukları beş kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “örnek olma sorumluluğu”, “yardım etme sorumluluğu”, “çatışmaya müdahil olma arzusu”, “işin niteliğine ilişkin sorumluluklar” ve “güven duyma” dır. Kız arabulucuların % 58’i akran arabulucu oldukları için arkadaşlarına örnek olmaları gerektiğine ilişkin bir sorumluluk hissetmişlerdir. Kendilerinin söylediklerine uymaları gerektiğini düşünmüşlerdir. Erkek arabulucuların % 36’sı ise, akran arabulucu olmanın niteliğine ilişkin sorumluluklarına vurgu yapmışlardır. Buna göre, insanları dinlemeyi, anlamaya çalışmayı ve alay etmemeleri gerektiğine ilişkin sorumlulukları yoğun biçimde hissetmişlerdir. Erkek arabulucular arkadaşlarına yardım etme

sorumluluğunu (27) daha fazla vurgulamışlardır. Bunun yanında, özellikle erkek öğrenciler bir çatışmaya müdahil olma isteği ve sorumluluğu (% 18) duyduklarını aktarmışlardır. Bir kız arabulucu sorumluluğun ötesinde kendine güven duyduğunu aktarmıştır.

Akran arabulucuların arabulucu olduklarında hissettikleri sorumluluklara bakıldığında kız arabulucuların arkadaşlarına örnek olma sorumluluğu üzerinde dururken, erkek arabulucular daha çok arabulucu olmanın getirdiği bazı sorumluluklar üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle, kızların daha dış çevreye ilişkin bir sorumluluk hissettikleri erkeklerin ise daha çok kendilerine yönelik bir sorumluluğa vurgu yaptıkları ifade edilebilir. Bunun yanında, akran arabulucuların ifade ettikleri kategorilerdeki sorumlulukların onlarda bir miktar baskı oluşturacak nitelikte de olduğu söylenebilir.

c. Akran arabulucu olmak davranışlarında ne tür değişikliklere neden oldu?

Akran arabulucuları arabulucu olduktan sonra davranışlarındaki değişime ilişkin görüşleri Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43

Akran Arabulucuların Davranışlarındaki Değişime İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Daha sakin davranma	2	17	4	36	<i>Biraz daha sakin ve rahat düşünebilme özelliği kazandırdı./ Olaylara daha sakin yaklaşıyorum./ Akran arabulucu olmak için öğrendiğim bilgilerle kendimi sakinleştirdim.</i>
2. Empati kurma	3	24	1	9	<i>Artık karşıdaki kişiyi anlamaya çalışıyorum./ Karşıdakini o olay hakkında kırdığımı tahmin edebiliyorum artık./ Artık kendimle empati kuruyorum, kötümser tarafım gitti.</i>
3. Daha olumlu davranma	2	17	2	18	<i>Arkadaşlarıma daha iyi davranmaya başladım./ Arkadaşlarımı kırmamaya ve daha dikkatli davranmaya başladım./ Önceden kavgacı biriydim. Ama daha az kavga etmeye başladım.</i>
4. Düşünerek davranma	2	17	2	18	<i>Artık daha düşünerek ve olgun davranmaya başladım./ Daha bilinçli davranmama neden oldu./ En azından artık düşünebiliyorum direkt kavga etmiyorum.</i>
5. Davranışlarda değişiklik olmaması	2	17	-	-	<i>Pek bir fark olmadı./ Aslında pek bir değişikliğe neden olmadı. Aynıyım.</i>
6. Önyargılı davranmama	1	8	2	18	<i>Olaylara ön yargılı bakmamaya başladım./ Her olaya ön yargılı bakmamaya çünkü karşı tarafın da bir sebebi olduğuna inanmaya başladım.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 43'te belirtildiği gibi öğrencilerin akran arabulucu olmayla birlikte davranışlarındaki değişiklikler altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “daha sakin davranma”, “empati kurma”, “daha olumlu davranma”, “düşünerek davranma”, “davranışlarda değişiklik olmaması” ve “ön yargılı davranmama” dır.

Akran arabulucuların arabulucu olmayla birlikte kendi davranışlarındaki değişimlere ilişkin yanıtları incelendiğinde, erkek arabulucuların daha sakin davranmayı (% 36) aktardıkları görülmektedir. Olaylara karşı daha sakin olma ve kendini sakinleştirme gibi becerileri kullandıkları görülmektedir. Kız öğrenciler ise

daha çok empati yapmayı (% 24) vurgulamışlardır. Akran arabulucu olmanın kendilerinin empati becerileri geliştirdiğini aktarmışlardır. Akran arabulucu olmanın kendi kişisel gelişimlerdeki önemli davranış değişiklikleri üzerinde durmuşlardır. Bu durum arabulucuların aldıkları eğitim ve yaptıkları arabuluculuk deneyimlerinden kendileri adına olumlu geri bildirimler elde ettikleri ifade edilebilir. Kız arabulucular empati becerilerinin gelişimini özellikle aktarırken, erkek arabulucular da bu kategori sadece bir kişi (% 9) tarafından ifade edilmiştir. Kız arabulucular diğer kategorilerden daha sakin davranma, daha olumlu davranma, düşünerek davranma ve davranışlarda değişiklik olmaması aynı oranda (% 17) bildirilmiştir. Davranışlarda herhangi bir değişiklik olmaması iki kız arabulucu tarafından ifade edilirken, erkek arabulucular tarafından hiç ifade edilmemiştir. Buna göre tüm erkek arabulucuların akran arabulucu olmanın davranışlarında değişikliğe neden olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Soru 2: Çatışma yaşayan arkadaşlarına yardım ederken ne tür güçlükler yaşadın?

Akran arabulucuların arkadaşlarına yardım ederken ne tür güçlükler yaşadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44

Akran Arabulucuların Arkadaşlarına Yardım Ederken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Hiçbir güçlük yaşamadım.	2	17	1	9	<i>Hiçbir güçlük yaşamadım.</i>
2. Empati kurmada güçlük	2	17	3	27	<i>Onların empati kurması ve çözüm üretirken zorluk yaşadım./ Özellikle empati kurmada güçlük çektim.</i>
3. Duygularını Anlama/İfade Etme	3	25	-	-	<i>Onların duygularını anlamakta zorlandım açıkçası./ Kendilerini tam ifade edemedikleri için onları anlayamadım pek./ Duygularını adlandırmakta zorlandım.</i>
4. Arabuluculuğa Başvurma	2	17	2	18	<i>Onlar ilk önce biraz çekingendiler arabuluculuğa gelmek için. Böyle bir güçlük yaşadım./ Onların arabuluculuğa gelme konusunda biraz endişeleri vardı. Onları ikna etmekte güçlük yaşadım.</i>
5. Dinlemede güçlük	2	17	3	27	<i>Çatışma ileri seviyede ise onların konuşma sırasını ayarlamakta güçlük çektim./ Arkadaşlarımla birbirini dinlememesi yüzünde zorluk çektim.</i>
6. Bencil davranma	1	8	2	18	<i>Arkadaşların kendi isteklerini öne sürerek bencil davranmalarında zorluk yaşadım./ Onlar tabi öfkeyle geldikleri için hep kendilerini düşünüyorlardı. Bu da benim için güçlütü.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 44’te görüldüğü gibi, akran arabulucuların akranlarına yardım ederken karşılaştıkları güçlükler altı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler, “hiçbir güçlükle karşılaşmama”, “empati kurmada güçlük”, “duyguları anlama/ifade etmede güçlük”, “arabuluculuğa başvurmada güçlük”, “dinlemede güçlük” ve “bencil davranma” olarak ifade edilmiştir.

Kız arabulucular yoğun olarak yaşadıkları güçlük olarak *duyguları anlama/ifade etmede güçlüğü* (% 25) ifade etmişlerdir. Erkek öğrenciler ise, daha

çok *empati kurmada* (% 27) ve *dinlemede güçlük* (% 27) çektiklerini aktarmışlardır. Yine erkek öğrencilerin yaşadıkları güçlükler arasında arabuluculuğa başvurma (% 18) ve bencil davranma da (% 18) aynı oranda yer almaktadır. Arabuluculardan iki kız ve bir erkek arabulucu herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, erkek öğrenciler daha çok iletişim becerilerine yönelik alanlarda (empati kurma ve dinleme gibi) güçlük çekerken, kız öğrenciler duygularını adlandırmakta güçlük çekmişlerdir.

Soru 3: Akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını uygulama sürecindeki deneyimleri nelerdir?

a. Arabuluculuk basamaklarını uygularken en çok hangi basamakta zorlandın?

Akran arabulucuların en çok zorlandıkları arabuluculuk basamakları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Akran Arabulucuların Arabuluculuk Basamaklarını Uygularken Zorlandıkları Basamaklara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Hiçbir basamakta zorluk yaşamadım.	2	17	1	9	<i>Hiçbir basamakta zorlanmadım.</i>
2. Empati basamağında zorlandım.	2	17	7	64	<i>Bazen samimi arkadaşlarım geldiğinde herkese eşit davranmada ve empati yapmada zorlandım./ Empatide çok zorlandım. Çünkü çok zor. Herkes kendini önde tutuyor./ Empatide zorlandım. Çünkü o onu dinlemedi öteki diğerini dinlemedi.</i>
3. Çözüm üretme basamağında zorlandım.	7	58	-	-	<i>Çözüm bulmada zorlandım. Çünkü iki taraf barışsalar bile çözüm seçeneklerinde kendilerini haklı çıkarmaya çalışıyorlar./ Çözüm önerilerinde zorlandım. Çünkü herkes kendi dediğini yaptırma çabasında o yüzden.</i>
4. İsteklerini ifade etmede zorlandım.	1	8	3	27	<i>İsteklerin ifade edilmesinde zorluk yaşadım. Çünkü olaylar arabuluculuğa taşındığında hala içlerinde biraz kızgınlık olduğunu düşünüyorum./ En çok isteklerini söylerken çok zorlandım. Çünkü istedikleri şey karşı taraf için pek olumlu duymuyordu.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 45'te belirtildiği gibi, akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarında en çok zorlandıkları basamağa ilişkin görüşleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “hiçbir basamakta zorluk yaşamama”, “empati basamağında zorlanma”, “çözüm üretme basamağında zorlanma” ve “isteklerini ifade etmede zorlanma” dır.

Akran arabulucuların arabuluculuk sürecinde zorlandıkları basamaklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, kız ve erkek arabulucular arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Kız arabuluculara göre en çok zorluk yaşadıkları basamak çözüm üretmedir (% 58). Erkek arabulucuların en zorlandıklarını ifade ettikleri basamak empati basamağıdır (% 64). Kız arabulucular büyük oranda çözüm üretme

basamağında yaşadıkları güçlükleri vurgularken, erkek arabulucular çözüm üretme basamağına ilişkin hiçbir zorluk aktarmamışlardır. Erkek arabulucular en çok zorlandıkları ikinci basamak olarak isteklerini ifade etme basamağını (% 27) vurgulamışlardır. Kız arabulucularda ise erkek arabulucuların en çok zorlandıkları empati basamağı % 17 oranında yer almaktadır. İki kız, bir erkek öğrenci ise arabuluculuk basamaklarında hiçbir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; iletişim ve empati becerilerine yönelik basamaklar kız öğrenciler için bir zorluk olarak görülmezken, erkeklerin bu basamaklarda çok daha zorlandıkları ifade edilebilir.

b. Arabuluculuk basamaklarını uygularken hangi basamakta zorluk yaşamadın?

Akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını uygularken herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları basamaklara ilişkin görüşler Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Akran Arabulucuların Arabuluculuk Basamaklarını Uygularken Zorlanmadıkları Basamaklara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Olayı anlatmak basamağında zorluk yaşamadım.	6	50	2	18	<i>Olayı anlatırken ikisi de kendi bakış açısından anlattığı için rahattı./ İlk basamakta konuyu anlatmaları daha basit oldu. /İlk basamağın olayı anlattıkları bölümünde zorluk yaşamadım.</i>
2. Çözüm üretme basamağında zorluk yaşamadım.	-	-	6	55	<i>Çözüm yolu bulma kısmı en kolaydı sanırım. Çünkü olayı irdeleyip son aşamaya geliyorduk./Çözüm bulma basamağında zorluk yaşamadım. Çünkü en son basamağa kadar sorunlarını belirttiler. Ve empati kurdular. Daha sonra rahatça çözüm yolu buldular.</i>
3. Hiçbir basamakta zorluk yaşamadım.	2	17	-	-	<i>Hiçbir basamakta zorluk yaşamadım.</i>
4. İstekleri ve duyguları ifade etmede zorluk yaşamadım.	4	33	2	18	<i>Duyguları ifade ettiklerinde onları adlandırdım. Zorlanmadım./ Duygularını ve isteklerini anlatırken sorun yaşamadım.</i>
5. Arabuluculuğa davet ederken zorluk yaşamadım.	-	-	1	9	<i>Tarafları ikna etme basamağında zorluk yaşamadım. Onları daha yapıcı ve devam ettirebilecekleri bir arkadaşlık kurmalarına yardım edeceğimi söylediğimde kabul ettiler.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 46’da görüldüğü gibi, akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını uygularken güçlük yaşamadıkları basamaklara ilişkin görüşleri beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; “*olayı anlatmada*”, “*çözüm üretme basamağı*”, “*hiçbir basamakta zorluk yaşamama*”, “*istek ve duygularını ifade etme basamağı*” ve son olarak “*arabuluculuğa davet etme*” dir.

Kız arabulucular, en çok güçlük yaşamadıkları basamak olarak olayı anlatma basamağını (% 50) vurgulamışlardır. Bu basamakta herhangi bir zorlukla karşılaşmadan, tarafların penceresinden olayı dinlediklerini ifade etmişlerdir. Erkek

arabulucular ise, sorun yaşamadıkları basamağın çözüm üretme basamağı (% 55) olduğunu aktarmışlardır. Kız arabulucuların zorlanmadan yürüttükleri diğer bir basamak ise istekleri ve duyguları anlama basamağıdır (% 33). Erkek arabulucular da bu kategoride % 18 oranında yer almaktadırlar. Bir erkek arabulucu, çatışan tarafları arabuluculuğa davet ederken güçlük yaşamadığını vurgularken, iki kız arabulucu tüm basamakları kolayca yürütebildiklerini ve herhangi bir güçlük yaşamadıklarını aktarmışlardır.

Bir önceki soruyla paralel olarak kız öğrenciler en çok zorlandıkları basamak olarak çözüm üretme basamağını vurgularken, bu soruda erkek öğrenciler için en kolay basamak olarak çözüm üretme basamağı belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Bu durumun erkek ve kız akran arabulucular arasındaki cinsiyet farklılığına dayanan farklılıkları ortaya koyduğu ifade edilebilir.

c. Çatışma yaşayan arkadaşların, isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?

Akran arabuluculara göre çatışan tarafların isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadıkları, ne tür güçlüklerle karşılaştıkları Tablo 47’de ve baş etme stratejileri Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 47

Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların İsteklerini ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Kendi isteklerini ön planda tutma.	4	33	9	82	<i>Herkes kendi isteğinin olmasını istiyordu tabi ki./ Kendilerine yönelik istekler sundular. Sonuçta bu kavganın nedeni de kendi isteklerini ön planda tutmalarıydı./Herkes kendi çıkarlarını düşündü.</i>
2. Kendini açmak istememe.	5	42	1	9	<i>Biraz utandılar ve başkalarının duymasında korktular. Biraz zorlandılar. Biraz kendilerini karşılarındaki arkadaşlarına açmada tereddüt ettiler.</i>
3. Saygılı biçimde ifade etme	2	17	-	-	<i>Birbirlerine karşı saygılı biçimde kendilerini ifade ettiler./Kendilerini güzel biçimde ifade ettiler. Güçlkle karşılaşmadım.</i>
4. Önyargılı davrandılar.	1	8	1	9	<i>Birbirlerine karşı önyargılı davrandılar.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 47’de açıklandığı gibi, akran arabulucuların arabuluculuğun birinci basamağı olan isteklerini ve nedenlerini ifade etmeye ilişkin deneyimleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*kendi isteklerini ön planda tutma*”, “*kendini açmak istememe*”, “*saygılı biçimde ifade etme*” ve “*önyargılı davranma*”dır.

Akran arabulucuların çatışan tarafların isteklerini ve nedenlerine ilişkin deneyimleri incelendiğinde kız arabulucuların % 42 oranında çatışan tarafların *kendilerini açmak istememelerini* vurgulamışlardır. Erkek arabulucuların % 82’si ise, çatışan tarafların *kendi isteklerini ön planda tuttuklarını* ifade etmişlerdir. Bir kız, bir erkek arabulucu çatışan tarafların birbirlerine karşı ön yargılı davranmaları üzerinde durmuşlardır. İki kız arabulucu ise, çatışan tarafların saygılı biçimde kendi isteklerini ifade ettiklerini aktarmışlardır.

Tablo 48

Akran Arabulucuların Tarafların İsteklerini İfade Ederken Kullandıkları Baş Etme Stratejileri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Ortak noktayı bulmaya çalışma.	2	25	4	50	<i>Ortak yolu bulmaları ve geniş kapsamlı düşünmeleri için onlara yardım ettim./Ortak bir noktaya getirmek için onları sakinleştirdim ve birbirlerine karşı daha iyi olmalarını sağladım.</i>
2. Empati kurmaları sağlama	4	50	1	13	<i>Birbirlerini anlamaları için empati yapmalarını önerdim.</i>
3. Kendilerini ifade etmelerine yardım etme.	2	25	3	37	<i>Ortamı rahat tutmak ve onları yatıştırmaya çalıştım.</i>
TOPLAM	8	100	8	100	

Akran arabulucuların arabuluculuğun birinci basamağına ilişkin deneyimlerinin ardından bu deneyimlerde karşılaştıkları güçlükleri aktarmaları durumunda, bu güçlüklerle baş etmek için kullandıkları baş etme stratejileri sorulmuştur. Tablo 48’de görüldüğü gibi, akran arabulucuların istekleri ifade etme basamağında kullandıkları baş etme stratejileri üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, “*ortak noktayı bulmaya çalışma*”, “*empati kurmalarını sağlama*” ve “*kendilerini ifade etmelerine yardım etme*” dir. 8 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 16 akran arabulucu yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Bu akran arabulucuların baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kız arabulucuların yaşadıkları güç durumlarda *empati kurmaya* (% 50) vurgu yaptıkları görülmektedir. Erkek arabulucuların en önemli baş etme stratejisi ise, taraflar arasında *ortak noktayı bulmaya çalışmadır* (% 50). Bunun yanında, kız arabulucuların % 25’i, erkek arabulucuların ise % 37’si çatışan tarafların kendilerini rahat ifade etmelerine yardım ederek istekleri ifade etmede karşılaştıkları güçlüklerle baş etmeye çalışmışlardır.

d. Çatışma yaşayan arkadaşların, duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?

Akran arabuluculara göre çatışan tarafların duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadıkları, ne tür güçlüklerle karşılaştıkları Tablo 49’da ve baş etme stratejileri Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 49

Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Duygularını ve Nedenlerini İfade etmeye ilişkin Deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Duygularını ifade etmekte zorlandılar.	9	75	6	55	<i>Duygularını tam net aktaramadılar. Ama işte arabuluculuğun faydası orada. Ben açığa çıkarmalarına yardım ettim./ Tartışma çok ileri düzeydeyse zorlandılar. Ön yargıları vardı. Herkes kendini haklı görüyordu./ Zorlandılar tabi ki. Çünkü birbirlerine karşı düşman gibiydiler.</i>
2. Öfkeliydiler.	1	8	1	9	<i>Onlar buraya geldiklerinde kavgalıydılar ve öfkeliydiler. İkisi de birbiri hakkında olumsuz düşündüler./İkisi de genellikle birbirine öfkeli oluyorlar. Onları yatıştırmakta zorlandım.</i>
3. Duygularını ifade ederken zorluk yaşamadılar.	2	17	2	18	<i>Duygularını güzelce ifade edebildiler. Güçlükle karşılaşmadım./ Çok fazla güçlük yaşamadım. Onlar da olayın çözülmesi yönünde hareket ettiler.</i>
4. Duygularını ifade etmekten çekinme	-		2	18	<i>İlk başta korktular. Alay konusu olabilirim diye düşündüler./ Bir utanma çekinme vardı. Çok rahat bir şekilde ifade edemiyorlardı.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 49’da görüldüğü gibi, akran arabulucuların duygularını ve nedenlerini ifade etmeye ilişkin deneyimleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*duygularını ifade etmede zorlanma*”, “*öfkeli olma*”, “*duygularını ifade etmede zorluk yaşamama*” ve son olarak “*duygularını ifade etmekten çekinme*” dir.

Kız arabulucuların % 75'i, erkek arabulucuların % 55'i çatışan tarafların duygularını ifade etmekte güçlük çektiklerini aktarmışlardır. Bir kız, bir erkek arabulucu çatışan tarafların öfkeli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında kız arabulucuların % 17'si, erkek arabulucuların % 18'i çatışan tarafların duygularını rahatça ifade ettiklerini söylemişlerdir. İki erkek öğrenci ise çatışan tarafların duygularını ifade ederken çekindiklerini vurgulamışlardır.

Hem kız hem de erkek akran arabulucuların ortak noktada birleştikleri durum çatışan tarafların duygularını ifade etmekte güçlük çekmeleridir. Akran arabuluculuk sürecinde duygularını ifade etme, karşıdaki kişinin duygularını anlama ve anladığını ifade etme sürecinin önemi düşünülürse akran arabulucuların bu zorlukla baş etme stratejileri de son derece önem kazanmaktadır.

Tablo 50

Akran Arabulucuların Tarafların Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Baş Etme Stratejileri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Gizliliği vurgulama	-	-	2	29	<i>Bu konuştuklarımızın sadece bizim aramızda kalacağını söyledim.</i>
2. Örnek verme, soru sorma	6	67	2	29	<i>Onlara sorular sorarak daha çok açılmalarını sağladım./ Duygulardan örnek vererek kendi duygularını bulmalarına yardım ettim.</i>
3. Etkili iletişim becerilerini kullanma	1	11	2	29	<i>Birbirlerini iyi dinlemelerini ve empati kurmalarını sağladım./Arkadaşını dinlemesini ve kendi sırası gelince konuşmasını önerdim.</i>
4. Empati yapmalarını sağlama	2	22	1	13	<i>Empati kurup önyargılarından kurtulmalarını önerdim./ İkinin birbirini anlamasını sağladım.</i>
TOPLAM	9	100	7	100	

Akran arabulucuların arabuluculuğun ikinci basamağına ilişkin deneyimlerinin ardından bu deneyimlerde karşılaştıkları güçlükleri aktarmaları durumunda, bu güçlüklerle baş etmek için kullandıkları baş etme stratejileri sorulmuştur. Tablo 50'de görüldüğü gibi, akran arabulucuların duygularını ifade

etme basamağında kullandıkları baş etme stratejileri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler “gizliliği vurgulama”, “örnek verme ve soru sorma”, “etkili iletişim becerileri kullanma” ve “empati yapmaları sağlama” dır.

Kız arabulucuların daha çok kullandıkları baş etme stratejisi gizliliği vurgulamadır (% 67). Bunun yanında kız arabulucuların % 22’si empati yaparak çatışan tarafların duygularını ifade etmelerine yardım etmeye çalışmışlardır. Erkek arabulucular ise, aynı oranda farklı stratejiler kullanmayı tercih etmişlerdir. Gizliliği vurgulama (% 29), örnek verme ve soru sorma (% 29), etkili iletişim becerilerini (% 29) kullanmadır.

Hem kız hem de erkek akran arabulucular farklı stratejilerle çatışan tarafların duygularını açmalarına yardım etmeye çalışmışlardır. Bu konuda akran arabulucuların etkili stratejiler kullandıkları ifade edilebilir.

e. Çatışma yaşayan arkadaşların, karşı tarafın istek ve duygularını anlamaya çalışırken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?

Akran arabuluculara göre çatışan tarafların karşı tarafın istek ve duygularını anlamaya çalışırken neler yaşadıkları, ne tür güçlüklerle karşılaştıkları Tablo 51’de ve baş etme stratejileri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 51

Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Empati Basamağına İlişkin Deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Kendilerini haklı gördükleri için zorlandılar.	4	33.3	6	55	<i>Bazen dik kafalılık yapıp kendi isteklerini ön plana çıkaranlar oluyor./Hep karşı tarafın suçlu olduğunu düşündüler./ Sadece kendilerini haklı buluyorlardı.</i>
2. Başarıyla empati kurdular.	4	33.3	3	27.5	<i>Karşı tarafı anladılar. Zorlanmadılar./ Kendi taraflarından baktıkları için bir an şaşırdılar. Ben böyle şeyler yapamam diye.</i>
3. Tam empati kuramadılar.	4	33.3	3	27.5	<i>Net empati kuramadılar. Tam manasıyla olmadı. Birbirlerini tam anlamadıkları için problem yaşandı./ Birbirlerinin istek ve duygularını anlamaya çalışmadılar.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 51’de belirtildiği gibi, akran arabulucuların karşı tarafın istek ve duygularını anlama basamağına ilişkin deneyimleri üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “kendilerini haklı gördükleri için zorlanma”, “başarıyla empati yapma” ve son olarak “tam empati kuramamadır”.

Kız arabulucuların empati basamağına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, üç kategoriye aynı oranda ifade ettikleri görülmüştür. Çatışan tarafların kendilerini haklı görmesi sebebiyle zorlanmaları (% 33.3), başarıyla empati kurma (% 33.3) ve tam empati kuramamadır (% 33.3). Erkek arabulucular ise, % 55 oranında çatışan tarafların kendilerini haklı görmeleri nedeniyle zorlandıklarını vurgulamışlardır. Diğer iki kategori olan başarıyla empati kurma (% 27.5) ve tam empati kurma (% 27.5) aynı oranda aktarılmıştır.

Çatışan tarafların empati basamağında zorlandıkları, gerek kendilerini haklı gördükleri için gerekse empati kurmayı tam olarak bilmedikleri için bu basamakta sıkıntı yaşayan öğrenci sayısının çok olduğu ifade edilebilir.

Akran arabulucuların empati basamağında karşılaştıkları güçlükler baş etme stratejileri Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Empati Basamağında Kullandıkları Baş Etme Stratejileri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Sorular sorarak karşı tarafın anlamasına yardımcı olma	5	71	3	33	Taraflara “Sen olsan ne yapardın?” diye sordum./ “Sana böyle yapılırsa ne hissederdin?” gibi sorular sordum.
2. Karşı tarafın istek ve duygularını odaklanma	1	14	2	22	Karşı tarafın gözünden düşünmelerine yardım ettim./ Haklı olduğunu düşünen tarafa ikna edici konuşmalar yaptım.
3. Bencil düşünmelerinin engellemeye çalışma	1	14	3	33	Her iki tarafın kendi isteklerinin dışında düşünmelerine yardım ettim./ Onlara karşıdakini de düşünmenin kendi sorunlarını çözmeye daha yararlı olacağını söyledim.
4. Tarafları sakinleştirme	-	-	1	11	Onları daha da sakinleştirerek davranışlarını olumlu yönde değiştirmeye çalıştım.
TOPLAM	7	100	9	100	

Akran arabulucuların arabuluculuğun üçüncü basamağına ilişkin deneyimlerinin ardından bu deneyimlerde karşılaştıkları güçlükleri aktarmaları durumunda, bu güçlüklerle baş etmek için kullandıkları baş etme stratejileri sorulmuştur. Tablo 52’de görüldüğü gibi, baş etme stratejileri dört kategoriden oluşmaktadır. “Sorular sorarak karşı tarafın anlamasına yardımcı olma”, “karşı tarafın istek ve duygularına odaklanma”, “bencil düşünmelerini engellemeye çalışma” ve “tarafları sakinleştirmedir”.

Kız arabulucuların % 71’inin kullandığı baş etme stratejisi *sorular sorarak karşı tarafın anlamasına yardımcı olma*dır. Erkek arabulucular ise iki kategoride yoğunlaşan baş etme stratejilerini tercih etmektedirler. Erkek arabulucular *sorular sorarak karşı tarafın anlamasına yardımcı olma* (% 33) ve *bencil düşünmelerine engel olmaya çalışma* (% 33) stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında; bir kız, iki erkek öğrenci karşı tarafın istek ve duygularına odaklanma stratejisini kullanarak çatışan tarafların duygularını ifade etmekte yaşadıkları güçlüklerle baş etmeye çalışmışlardır. Bir erkek arabulucu ise tarafları sakinleştirme stratejisi kullandığını vurgulamıştır.

Çatışan tarafların çatışma yaşadığı arkadaşıyla empati kurmasının zor olduğu ve empati konusunda çatışan tarafların yeterince bilgilerinin olmadığı düşünülürse akran arabulucuların empati basamağında kullandıkları baş etme stratejilerinin süreci kolaylaştırmaya yönelik ve etkili olduğu ifade edilebilir.

f. Çatışma yaşayan arkadaşların, çözüm seçenekleri üretmeye çalışırken neler yaşadılar? Ne tür güçlüklerle karşılaştılar? Zorluklarla baş etmek için neler yaptılar?

Akran arabuluculara göre çatışan tarafların çözüm seçenekleri üretmeye çalışırken neler yaşadıkları, ne tür güçlüklerle karşılaştıkları Tablo 53’de ve baş etme stratejileri Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 53

Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Seçenekleri Üretmeye İlişkin Deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Kendi çıkarlarına uygun çözüm seçenekleri üretme	7	58	8	73	Çözüm seçenekleri oluştururken kendi menfaat ve çıkarlarına göre bir şeyler yapmak istediler./ Çıkarlarını ön planda tutmaya çalıştıkları için ortak sonuç bulmada bayağı zorlandılar./ Herkes kendisini düşündüğü için önce zorlandı.
2. Ortak çıkarlarına yönelik çözüm seçenekleri üretme	3	25	2	18	İki tarafın da menfaatlerini düşünerek çözüm bulmaya çalıştılar./ Her iki taraf için de iyi olan kararı bulmaya çalıştılar.
3. Olayı ve çözümü geçiştirmeye çalışma	1	8	-	-	Olayı kestirip atmak istediler. Öür dilese bile bir daha konuşmayalım dediler.
4. Çözüm üretememe	1	8	1	9	Benim en zorlandığım yer orasıydı. Çözüm üretemediler. Ne yapacaklarını bilemediler. Öyle olunca da çözüm olamadı.
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 53’de görüldüğü gibi, akran arabulucular arabuluculuğun dördüncü basamağı olan tarafların çözüm seçenekleri üretmeye ilişkin deneyimleri dört

kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, “*kendi çıkarlarına uygun çözüm seçeneklerini üretme*”, “*ortak çıkarlarına yönelik çözüm seçenekleri üretme*”, “*olayı ve çözümü geçiştirmeye çalışma*” ve “*çözüm üretememedir*”.

Kız arabulucuların % 58’i, erkek arabulucuların ise % 73’ü çatışan tarafların kendi çıkarlarına uygun çözüm seçenekleri ürettiklerini vurgulamışlardır. Her iki cinsiyet de aynı kategori üzerine yoğunlaşmaktadır. Bir başka kategoride, hem kız arabulucuların % 25’i hem de erkek öğrencilerin % 18’i çatışan tarafların ortak çıkarlarına yönelik çözüm seçenekleri ürettiklerini ifade etmişlerdir. Bir kız ve bir erkek öğrenci çözüm üretememeyi vurgularken, bir kız arabulucu da çatışan tarafların olayı ve çözümü geçiştirdiklerini aktarmışlardır. Sonuç olarak akran arabuluculara göre çatışan taraflar daha yoğun olarak kendi çıkarlarına uygun çözüm seçeneklerini üretmeyi seçtikleri ifade edilebilir. Bu durumla karşı karşıya kalan akran arabulucuların, kendi çıkarlarına odaklanan çatışan taraflar için kullandıkları baş etme stratejileri ise Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 54

Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Üretme Basamağında Kullandıkları Baş Etme Stratejileri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Empati yapmalarına yardım etme.	4	50	4	50	<i>Empati kurmalarını önerdim./ Karşıdaki kişiyi baz alması gerektiğini söyledim./ İlk önce birbirlerini dikkatle dinlemelerini ve karşı tarafı da anlamaları için çaba harcamaları gerektiğini söyledim.</i>
2. Ortak çözüm bulmalarına yardım etme	4	50	4	50	<i>Çözüm seçenekleri hakkında yardımcı oldum. Şöyle yapsak daha iyi olur falan diye./ Onlara ikisi için de uygun olabilecek çözüm seçeneklerini sunmalarını söyledim.</i>
TOPLAM	8	100	8	100	

Tablo 54’te görüldüğü gibi, akran arabulucuların arabuluculuğun dördüncü basamağı olan tarafların çözüm seçenekleri üretmeye ilişkin deneyimleri iki kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, “*empati yapmalarına yardım etme*” ve “*ortak çözüm bulmalarına yardım etmedir*”.

Hem kız hem erkek arabulucular çözüm üretme basamağında yaşadıkları güçlüklerle baş etmek için iki stratejiyi empati yapmalarına yardım etme ve ortak çözüm bulmalarına yardım etmeyi (% 50) aynı oranda kullandıklarını aktarmışlardır. Sonuç olarak, ortak çıkarlara odaklanmayı esas alan bu basamakta karşılaşılan güçlükler için akran arabulucuların empati yapma ve ortak çözüme odaklanma ile doğru ve etkili stratejilere odaklandıkları ifade edilebilir.

g. Çatışma yaşayan arkadaşların, çözüm seçeneklerini değerlendirirken neler yaşadılar?

Akran arabuluculara göre çatışan tarafların çözüm seçeneklerini değerlendirirken neler yaşadıkları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

Akran Arabulucuların Görüşlerine Göre Çatışan Tarafların Çözüm Seçeneklerini Değerlendirmeye İlişkin Deneyimleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Çözüm seçeneklerini değerlendirirken zorluk yaşamama	2	17	3	27	<i>Güçlük yaşamadılar. Birbirlerinin isteklerine saygı duydular./ Pek fazla sorun yaşanmadı. Sonuçta çözüm seçeneği her iki taraf için de olumlu olması içindi.</i>
2. Ortak çözüm bulamama veya bulmakta zorlanma	7	58	6	55	<i>Biri diğerinin çözüm seçeneğini kabul etmek istemedi. Diğer onunkini beğenmedi. Ortak bir yola pek varamadık./ Biri kendi çözüm seçeneğinde ısrar ediyordu. Ama diğer kabul etmiyordu.</i>
3. Ortak çözümde uzlaşma	3	25	2	18	<i>Karşı taraf haklı mı haksız mı oldu düşündüler. İki tarafın eşit olmasını istediler./ Herkes kendi çözüm önerisini söyledi. Sonra ortak bir çözümde anlaştılar.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 55’te belirtildiği gibi, akran arabulucuların çatışan tarafların çözüm seçeneklerini değerlendirmeye ilişkin deneyimleri üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “çözüm seçeneklerini değerlendirirken zorluk yaşamama”, “ortak çözüm bulamama veya bulmakta zorlanma” ve “ortak çözümde uzlaşmadır”.

Kız arabulucular % 58 oranında, erkek arabulucular ise % 55 oranında çatışan tarafların ortak çözüm bulamadıklarını veya bulmakta zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bunun yanında erkek arabulucular % 27 oranında, kız arabulucular ise % 17 oranında çatışan tarafların güçlük yaşamadan çözüm seçeneklerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Üç kız, iki erkek arabulucu ise, çözüm seçeneklerini değerlendirme sürecinde uzlaşmaya vurgu yapmışlardır.

Soru 4: Sana göre akran arabuluculukla ilgili aldığın eğitim arabuluculuk yapman için yeterli miydi? Neden?

Akran arabulucuların aldıkları arabuluculuk eğitimlerine ilişkin görüşleri Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56

Akran Arabulucuların Arabuluculuk Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Evet, yeterli bir eğitimdi	8	67	8	73	<i>Yeterliydi. Çünkü birkaç kere en az kendim denedim ve olumlu sonuçlar aldım. Bence yeterliydi .Uzun süre eğitim aldık. Hocamız da etkiliydi./ İyi bir eğitim aldığımız için arabuluculuk yapabildik.</i>
2. Hayır, yeterli değildi	1	8	1	9	<i>Yeterli değildi. Çünkü bizim aldığımız eğitim empati kurabilen birbirini anlayan insanlar üstüneydi. Fakat bizim karşılaştıklarımızda taraflar çoğunlukla empati kuramıyordu. Bunu kendi çabamızla aşmaya çalıştık. Biraz zor oldu.</i>
3. Gelişmemiz için daha fazla bir eğitime ihtiyacımız var.	3	25	2	18	<i>Daha ileri seviyelere ulaşabilmemiz için bence devam etmeliydi./ Kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü daha liseye gidiyorum. Kendimi geliştirirsem daha başarılı bir arabulucu olacağımı düşünüyorum.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 56’da görüldüğü gibi, akran arabulucuların arabuluculuk eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri üç kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler; “eğitimin

yeterli olması”, “eğitimin yeterli olmaması” ve “gelişmek için daha fazla eğitime ihtiyaç duyulmasıdır”.

Kız arabulucular % 67 oranında, erkek arabulucular ise %73 oranında aldıkları eğitimin arabuluculuk yapmak için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, bir kız bir erkek arabulucu aldıkları eğitimin arabuluculuk yapmak için yeterli olmadığı görüşündedirler. Öte yandan kız arabulucular % 25, erkek arabulucular ise % 18 oranında gelişmek ve ilerlemek için daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır.

Akran arabuluculuk eğitimi ve uygulamaları birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle akran arabulucuların genel olarak akran arabuluculuk eğitiminden memnun kalmalarına rağmen zaman zaman bazı güçlükler yaşadıkları, ancak uygulama sayısının artması ile güçlüklerle baş etmede daha etkin hale geldikleri söylenebilir.

Soru 5: Akran arabulucu olman arkadaşlarıyla ilişkilerinde ne tür değişikliklere neden oldu?

Akran arabulucuların arabulucu olduktan sonra arkadaşlarıyla ilişkilerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Akran Arabulucuların Arkadaşlarıyla İlişkilerinde Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Değişim olmadı.	1	8	2	18	<i>Pek bir değişiklik olmadı./ Çok fazla bir değişim olmadı./ Pek bir değişikliğe neden olmadı.</i>
2. Daha az kavga etmeye başladım.	2	17	1	9	<i>Arkadaşlarımla daha az tartışıyoruz. Arkadaşlarımla aramda artık kavga, laf atışma falan olmuyor. Arkadaşlarıma daha seviyeli davranıyorum./ Kimseyle kavga etmemeye başladım.</i>
3. Sorunların çözümüne yardım etmek için başvurulmuş kişi olma	1	8	3	27	<i>Arkadaşlarım aralarında bir çatışma olduğunda bana geliyorlar. Bu iyi bir şey./ Bir sorun olduğunda bana geliyorlar. Bazen dalga geçseler de bu benim avantajım.</i>
4. Daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurma	3	25	1	9	<i>Arkadaşlarımla duygu ve düşüncelerini anlarken biraz daha olumlu bakmaya başladım. / Eğitim almadan önce bağırıyordum. Karşıdaki arkadaşımı dinlemiyordum. Şimdi daha iyi arkadaşlıklarım var.</i>
5. Kişisel değişimler yaşama	3	25	3	27	<i>Arkadaşlarımla ilişkilerimde daha bilinçli davranıyorum./ Beni daha sosyal yaptı. Arkadaşlarımla daha iyi anlaşabiliyorum. Bana çok faydası oldu./Sinirlerimi kontrol etmeyi öğrendim ki en önemlisi bu. Hayatımda çok büyük yararlar sağladım.</i>
6. Empati becerisinin gelişmesi.	2	17	1	9	<i>Empati kurmaya başladım./ Artık karşıdaki kişiyle empati kurabiliyorum. Kendimi haklı da haksız da hissettiğim zamanlar oluyor./ Akran arabuluculuk büyük sorumluluk. Artık empati kurmaya başladım.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 57’de belirtildiği gibi, akran arabulucuların arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarından sonra arkadaşlık ilişkilerindeki değişime ilişkin görüşleri altı kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; “davranış değişikliği olmaması”, “daha az kavga etmeye başlama”, “sorunların çözümüne yardım etmek için başvurulmuş kişi olma”, “daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurma”, “kişisel değişimler yaşama” ve “empati becerisinin gelişmesidir”.

Kız arabulucular % 25 oranında arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarından sonra daha iyi arkadaşlıklar kurduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yine kız arabulucular % 25 oranında arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarının ardından kişisel değişimler yaşadıklarını vurgulamışlardır. Erkek arabulucular % 27 oranında arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarından sonra sorunların çözümünde başvurulan kişi olduklarını aktarmışlardır. Yine aynı oranda arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarının kendilerinde kişisel değişimler sağladığını ifade etmişlerdir. Kız arabulucular % 17 oranında daha az kavga etmeye başladıklarını, yine aynı oranda empati becerilerinin geliştiğini aktarmışlardır. Bir kız, iki erkek olmak üzere üç akran arabulucu akran arabuluculuk eğitim ve uygulamalarının ardından davranışlarında herhangi bir değişim olmadığını vurgulamışlardır.

Akran arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarının hem kız hem de erkek arabulucularda önemli ölçüde davranış değişikliklerine neden olduğu, kişisel değişim ve gelişim açısından olumlu katkılar sağladığı ve iletişim ve empati becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Soru 6: Bundan sonraki yaşamında arabuluculuk yapmaya devam edecek misin? Neden?

Akran arabulucuların tamamı arabuluculuk yapmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Devam etme gerekçeleri ve görüşleri Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

Akran Arabulucuların İleriki Yaşamlarında Arabuluculuk Yapmaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. İnsanları barıştırmak/küsmemelerini sağlama	6	50	4	36	<i>İki kişinin barışmasını ve mutlu olmasını görmek senin sayende hoş bir şey./ Güzel bir şey arabuluculuk. İnsanlar küs kalmıyor./ Çünkü mesela küs olan arkadaşlarımız olduğu zaman benim de canım sıkılıyor. Onların küs kalmasına dayanamıyorum.</i>
2. Sorunların çözülmesine yardım etme	2	17	4	36	<i>Çünkü arabuluculuğu sevdim. İnsanların sorunlarına çözüm bulmak güzel bir şey./ Sorun yaşayan iki tarafı ortak noktada buluşturmak iyi bir şey./ İnsanların sorunlarını çözmesine yardım etmek kendimi iyi hissettiriyor.</i>
3. Kişisel değişim ve gelişim	4	33	2	18	<i>Arabuluculuk hayatımı değiştirdi diyebilirim. Daha sabırlı davranıyorum. Ortak çözüm yolları arıyorum./ Olaylara bakış açımı değiştirdi. Eskisi gibi davranmıyorum artık. Empati kurabiliyorum./Arabuluculuğun iyi bir şey olduğunu her zaman kendinize bir şeyler istemenin kötü olduğunu, karşı tarafı da düşünmenin de iyi bir şeyler olduğunu gördüm. Bunu herkese de anlatmaya çalışacağım.</i>
4. İleriki yaşamlarına olumlu katkı	-	-	1	9	<i>Arabuluculuğun ileriki yaşamımda bana faydası olacağını düşünüyorum.</i>
TOPLAM	12	100	11	100	

Tablo 58’de görüldüğü gibi, akran arabulucuların ileriki yaşamlarında arabuluculuk yapmaya devam etmeye ilişkin görüşleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “insanları barıştırmak/küsmemelerini sağlama”, “sorunların çözülmesine yardım etme”, kişisel değişim ve gelişim” ve “ileriki yaşamlarına olumlu katkıdır”.

Kız arabulucular % 50 oranında, erkek arabulucular ise % 36 oranında arabuluculuk yapmaya devam etme nedeni olarak, arabuluculukla insanların barışmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, kız arabulucular % 17 oranında, erkek arabulucular ise % 36 oranında arabuluculuk yapmaya devam etme

nedeni olarak, sorunların çözülmesine yardım etmelerini vurgulamışlardır. Yine bir diğer kategoride kız arabulucular % 33 oranında, erkek arabulucular ise % 18 oranında arabuluculuk yapmaya devam etme nedeni olarak, kişisel değişim ve gelişim yaşamalarını vurgulamışlardır. Bir erkek arabulucu ise ileriki yaşamında arabuluculuk yapmanın kendisine katkı sağlayacağı düşüncesiyle arabuluculuk yapmaya devam edeceğini ifade etmiştir.

Akran arabuluculuk eğitimi alan ve akran arabuluculuk yapan öğrencilerin tamamının yaşamlarında arabuluculuk yapmaya devam edeceklerini ifade etmeleri bu uygulamadan doyum aldıklarının göstergesi olduğu ifade edilebilir. Ayrıca her akran arabulucu farklı nedenlerle arabuluculuk yapmaya devam edeceğini ifade etmiştir. Arabuluculuğun insanları barıştırmaya ve uzlaştırmaya yönüne vurgu yapan arabulucular gibi kendinde olumlu değişim ve gelişim sağlamasına vurgu yapanlar da vardır. Bu anlamda akran arabuluculuk modelinin, öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal anlamda gelişmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Akran arabuluculuk uygulamalarına ilişkin akran arabulucuların görüşlerine bakıldığında, genel anlamda akran arabulucuların akran arabuluculuk modelini olumlu ve yapıcı buldukları, uygulama sırasında zaman zaman zorlanmalarına rağmen uygun baş etme stratejileri ile sorunlarını çözmeye çalıştıkları, kendilerinde çeşitli sorumluluklar hissederek davranışlarında olumlu yönde değişimlere neden olduğu, öğrendikleri ve uyguladıkları yeni bilgi ve becerilerin herkesten önce kendilerinde olumlu gelişimlere katkı sağladığı, akran arabuluculuk modeli ile akran çatışmalarının yapıcı ve barışçıl yollarla çözebilecek etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

3. Alt Problem: Akran arabuluculuk yardımı alan çatışan tarafların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışma 2'nin üçüncü alt problemini incelemek amacıyla kullanılan son nitel veri toplama tekniği çatışma yaşayarak akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir.

Akran Arabuluculuk Yardımı Alan Çatışan Taraflara Ait Görüşme Analizleri

Araştırmada okulda yürütülen arabuluculuk çalışmalarına katılmış ve en az bir kez arabuluculuk deneyimi yaşamış **41 öğrenci (28 kız, 13 erkek) ile çatışan taraf** olarak görüşülmüştür. Arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin gözünden arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Çatışan taraflara sekiz adet soru sorulmuştur. Ancak, bunun yanında çatışan taraflardan akran arabuluculuk sürecine ilişkin daha derin ve ayrıntılı bilgiler almak için ayrıntılı sorulara yer verilmiştir. Akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin akran arabuluculuğa ilişkin görüş, düşünce ve algılarını belirlemek için onlara, arabuluculuğa başvurma biçimleri, arabuluculuk basamaklarının uygulamasına ilişkin deneyimleri, arabuluculuğun çatışan taraflar için anlamı, arabuluculuğun yararları, çatışma çözme sürecinde arabulucunun rolü, tekrar yardım alma konusundaki kararı, arkadaşlarına akran arabuluculuğu önerme durumu ve son olarak akran arabuluculuktan sonra çatışma yaşadığı arkadaşıyla/arkadaşlarıyla ilişkisi sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen sözel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde öncelikle görüşmeler deşifre edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmıştır. Bu işlemin ardından daha genel kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra ise öğrenci yanıtları tekrar okunarak kategorilere göre kodlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen sonuçlar cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak hem frekans ve yüzde olarak hem de bizzat öğrenci söylemlerinden doğrudan örnekler verilerek tablolar halinde sunulmuştur. Görüşme sorularına verilen yanıtlar araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki defa kodlanmış ve her iki kodlamanın güvenilirliği %

94.80 olarak bulunmuştur (Keeves ve Sowden, 1994; Miles ve Huberman, 1994;; Törnükü, 2000).

Soru 1: Yaşadığın çatışmaya yardım etmesi için bir arabulucuya başvurmaya nasıl karar verdin?

Tablo 59’da çatışan tarafların arabuluculuğa başvurma kararları ve kanallarına ilişkin görüşler sunulmuştur.

Tablo 59

Çatışan Tarafların Arabuluculuğa Başvuru Kararları

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Psikolojik danışmanın yönlendirmesi	5	18	1	8	<i>Rehber öğretmen yardım etti./ Rehber öğretmenim sayesinde karar verdim./ Rehber öğretmenimiz yönlendirdi.</i>
2. Arabulucuların yönlendirmesi	10	36	3	23	<i>Kavga ederken yanımda arabulucu arkadaşım vardı. O teklif etti./ Arabulucu geldi söyledi yardımcı olabilirim diye./ Arabulucu geldi olayı çözelim dedi.</i>
3. Bir arkadaşın yönlendirmesi	7	25	2	15	<i>Arkadaşım aracılığıyla karar verdik, o önerdi./Arkadaşım söyledi./Arkadaşlarım aracılığıyla karar verdim.</i>
4. Çatışan Tarafların Bireysel Kararları	6	21	7	54	<i>Arkadaşım ile aramdaki sorunun çözülmesi için arabulucuya başvurdum./ İlk önce arkadaşım ile kendim konuşmaya çalıştım. Sonra halledemeyeceğimizi düşünerek arabulucuya gitmeye karar verdik.</i>
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 59’da görüldüğü gibi çatışan öğrencilerin arabuluculuğa başvurma kararları dört ana kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlar, “psikolojik danışmanın yönlendirmesi”, “arabulucuların yönlendirmesi”, “bir arkadaşın yönlendirmesi” ve son olarak “çatışan tarafların bireysel kararlarıdır.” Tablodan anlaşılabacağı üzere arabuluculuğa başvurma kararları arabulucunun yönlendirmesi ve çatışan tarafların bireysel kararları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Arabulucuların yönlendirmesiyle

başvuranlarda kız çatışan tarafların oranı % 36 iken, erkek çatışan tarafların oranı % 18'dir. Tabloda görüldüğü üzere erkek öğrenciler en çok kendi bireysel kararları (% 54) ile arabuluculuğa başvurmuşlardır. Kız öğrencilerin arabuluculuğa başvurma kanalı daha çok bir arkadaşın yönlendirmesi (% 25) ile olmuştur. Buna ek olarak beş kız, bir erkek olmak üzere altı öğrenci de psikolojik danışmanın yönlendirmesi ile arabuluculuğa başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Çatışan tarafların arabuluculuk sürecine dahil olma durumları çeşitli kanalların yönlendirmesiyle olmaktadır. Kız çatışan taraflar daha çok bir başkasının yönlendirmesiyle akran arabuluculuk yardımı almaya karar verirken, erkek çatışan taraflar akran arabulucu yardımı almaya kendileri karar vermişlerdir.

Soru 2: Çatışan öğrenciler arabuluculuk basamaklarının uygulanmasında neler yaşamışlardır?

a. Arabuluculuk oturumunda isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?

Tablo 60'da çatışan tarafların arabuluculuk oturumunda isteklerini ve nedenlerini ifade ederken deneyimleri sunulmuştur.

Tablo 60

Çatışan Tarafların İsteklerini ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. İsteklerini ifade etmede zorlanma	7	25	1	8	<i>Biraz sıkıntı yaşadım ilk defa arabuluculuk yaptığım için ama arkadaşım yardımcı oldu./ Aslında zorlandım. Çünkü iki kişi karşısında nasıl anlatacağım diye. Sonra da açıldık beraber.</i>
2. Rahatça isteklerimi ifade ettim.	16	57	11	84	<i>Bir samimiyet ortamı yaşadım. Daha rahat yani başka bir ortamda söyleyemeyeceğim sözleri söyledim orada./ İsteklerimi ifade ederken zaten arabulucu arkadaşım. Gayet rahat ifade ettim.</i>
3. Üzgün ve/veya kızgındım.	5	18	1	8	<i>Üzüldüm, çünkü kavga ettik yakın arkadaşım. / Üzüldüm arkadaşım. Böyle bir çatışma yaşadığım için. Sonuçta yüz yüze baktığımız bir kişi. /Sinirliydim ve üzgündüm. Dilim tutulmuş gibiydi.</i>

TOPLAM	28	100	13	100
---------------	----	-----	----	-----

Tablo 60’da görüldüğü gibi, arabuluculuğun birinci basamağı olan isteklerini ve nedenlerini ifade etmeye ilişkin çatışan tarafların deneyimleri üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*isteklerini ifade etmekte zorlanma*”, “*rahatça isteklerini ifade etme*” ve “*üzgün veya kızgın olmadır*”. Çatışan taraflardan kız öğrencilerin % 57’si, erkek öğrencilerin ise % 84’ü arabuluculuğun birinci basamağı olan isteklerini ve nedenlerini söylemede kendilerini rahatça ifade ettiklerini aktarmışlardır. İsteklerini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin oranı kızlarda % 25, erkek öğrencilerde ise % 8’dir. Bu öğrenciler de daha çok “*ilk defa arabuluculuk sürecine dahil olmanın getirdiği rahatsızlık durumu*” olduğunu aktarmışlardır. Bunun yanında beş kız, bir erkek olmak üzere altı öğrenci isteklerini ifade ederken üzgün veya kızgın olduklarını ifade etmişlerdir. Çatışan tarafların gözünde akran arabuluculuğun birinci basamağının oldukça başarılı biçimde uygulandığı söylenebilir.

b. Arabuluculuk oturumunda duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?

Tablo 61’de çatışan tarafların arabuluculuk oturumunda isteklerini ve nedenlerini ifade ederken deneyimleri sunulmuştur.

Tablo 61

Çatışan Tarafların Duygularını ve Nedenlerini İfade Etmeye İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Duygularımı rahatça ifade ettim.	8	29	8	61	<i>İçtenlik yaşadım. Bir sıkıntı hissetmedim. Rahatça söyledim duygularımı./ Sorun yaşamadım. Direkt duygularımı aktardım karşı tarafa.</i>
2. Dürüstçe ifade ettim.	3	11	-	-	<i>Kendimi dürüstçe ifade ettiğimi düşünüyorum o kadar./Gayet dürüst olmaya çalıştım hani konu neyse aynısını ve hissettiklerimi söyledim.</i>
3. Duygularımı ifade ederken zorlandım.	6	21	1	8	<i>O anki psikolojik durumumu anlatırken zorlandım biraz./ Zorlandım ama hoştu yani./ Biraz zorlandım. Arkadaşımın beni anlamamasından korktum.</i>
4. Haklı/haksız olduğunu hissetme.	4	14	1	8	<i>O anı yaşamış gibi oldum. Arkadaşımın gözlerine bakınca hangimizin daha haklı olduğuna kendi kafamda karar verdim./ Ona hak verdim gerçekten. Benim haksız olduğumu da ifade ettim.</i>
5. Üzüntü, sinirlilik, pişmanlık hissetme.	6	21	1	8	<i>O anki duygularımı anlatamam hani insan bir kötü oluyor./ Üzüldüm ve sinirlendim./ Duygularımı ifade ederken pişmanlık yaşadım arkadaşıma. Ben ona kırgındım, o da bana kırgındı.</i>
6. Duygularını ifade etmekten çekinme.	1	4	2	15	<i>Duygularımı ifade ederken ilk başta çekindim./ Biraz sıkıldım ama sonra her şeyi söyledim. / Ben biraz utangacım ama yine de anlattım duygularımı.</i>
TOPLAM	28	100	13	%100	

Tablo 61’de görüldüğü gibi, çatışan tarafların arabuluculuğun ikinci basamağı olan duygularını ve nedenlerini ifade etmeye ilişkin deneyimleri altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “duygularını rahatça ifade etme”, “dürüstçe ifade etme”, “duygularını ifade ederken zorlanma”, “haklı/haksız olduğunu hissetme”, “üzüntü, sinirlilik, pişmanlık hissetme” ve son olarak “duygularını ifade etmekten çekinmedir”.

Çatışan öğrencilerin duygularını ve nedenlerini ifade etmeye ilişkin deneyimleri incelendiğinde, duygularını rahatça ifade etme oranının kızlarda % 29, erkeklerde ise % 61 olduğu görülmektedir. Bunun yanında kız öğrencilerde duygularını ifade etmekte zorlanma ve üzüntü, sinirlilik ve pişmanlık hissetmenin oranı % 21'dir. Erkek öğrencilerin % 15'i duygularını ifade etmekten çekindiklerini vurgulamışlardır. Buna ek olarak dört kız, bir erkek olmak üzere beş öğrenci duygularını ifade ederken haklı/haksız olduklarını hissettiklerini aktarmışlardır. Kız öğrencilerin % 11'i duygularını ve nedenlerini dürüstçe ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Duygularını ifade etmeye yönelik kategori incelendiğinde çatışan tarafların duygularını ifade etmede farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Erkek çatışan öğrenciler, duygularını rahatça ifade ettiklerini söylerken, kız çatışan öğrenciler farklı duyguları birarada hissetmişlerdir. Çatışan öğrencilerin bir çatışma durumundan sonra, ilk kez karşılaştıkları bir ortamda duygularını ifade edebilmelerinin ya da kendilerine yönelik farkındalıklar kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

c. Çatışma yaşadığın arkadaşının isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışırken neler yaşadın?

Tablo 62'de çatışan tarafların karşı tarafla empati yaparken yaşadıklarına ilişkin deneyimleri sunulmuştur.

Tablo 62

Çatışan Tarafların Arkadaşlarının İsteklerini ve Duygularını Anlamaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Haklı/haksız olduğuna karar verme.	13	47	7	54	<i>Onun da benim hakkında beklentilerini düşündüm. Onun da haklı olduğunu anladım./ Biraz da kendimin hatalı olduğunu düşündüm. /Kendim ona nasıl haksızlıklar ettiğimi, nasıl şeyler yaptığımı anladım.</i>
2. Gerçekten arkadaşının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma	11	39	6	46	<i>Empati kurdum. Gerçekten hissettim./ Benim daha nelere dikkat edebileceğimi göz önüne alarak onu iyi bir şekilde anladığımı düşünüyorum./ Onu gerçekten anlamaya çalıştım.</i>
3. Karşı tarafı anlamakta güçlük çekme.	4	14	-	-	<i>Empati kurmaya çalıştım ama tabi kendi düşüncelerim de olduğu için biraz zorlandım./Biraz zorlandım. Çünkü arkadaşımı hep haksız görmüştüm./ O anda anlamıyordum. Çünkü kendi doğrularım doğruydü benim için.</i>
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 62’de belirtildiği gibi, çatışan tarafların arabuluculuğun üçüncü basamağı olan karşı tarafın istek ve duygularını anlamaya ilişkin deneyimleri üç kategoride sınıflanmaktadır. Bu kategoriler; “*haklı/haksız olduğuna karar verme*”, “*gerçekten arkadaşının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma*” ve “*karşı tarafı anlamakta güçlük çekmedir*”.

Çatışma yaşayan erkek öğrencilerin empati basamağına ilişkin deneyimleri incelendiğinde yanıtların iki kategoride toplandığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin % 54’ü empati basamağında kendisinin haklı veya haksız olduğunu hissettiğini ifade etmiştir. Bunun yanında erkek öğrencilerin % 46’sı ise, gerçekten karşı tarafın bakış açısını, istek ve duygularını anlamaya çalıştığını vurgulamıştır. Kız öğrenciler ise empati basamağında haklı/haksız olduğunu hissetme kategorisi % 47, gerçekten arkadaşının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma kategorisi % 39 oranında yer

almaktadır. Buna karşın kızların % 14'ü karşı tarafı anlamakta zorlandığını ifade etmişlerdir.

Çatışan öğrencilerin empati basamağına ilişkin deneyimleri incelendiğinde empatinin amacını, çatışma çözme sürecindeki yeri ve önemini yansıttıkları ifade edilebilir. Bir çatışma durumunda empati sürecinin başarılı olması çok önemli olduğundan bu konuda başarı sağlandığı söylenebilir. Özellikle gerçekten ve isteyerek karşı tarafı anlama çabasının yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolunda etkisi düşünülürse çatışan tarafların yaklaşık yarısının bunu başarabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

d. Anlaşmaya ulaşmak için çözüm seçenekleri üretirken neleri yaşadın?

Tablo 63'te çatışan tarafların anlaşmaya ulaşmak için çözüm seçenekleri üretirken deneyimleri sunulmuştur.

Tablo 63

Çatışan Tarafların Çözüm Seçenekleri Üretmeye İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Çözüm seçenekleri üretirken güçlük çekme.	6	21	-	-	<i>Biraz zorlandım. Onun da benim hakkında beklentilerini düşündüm. Onun da haklı olduğunu anladım./ Biraz da kendimin hatalı olduğunu düşündüm. Karar veremedim çözüm seçeneklerine.</i>
2. Ortak çözüme ulaşmaya çalışma	10	36	7	54	<i>Empati kurdum. Gerçekten hissettim./ Benim daha nelere dikkat edebileceğimi göz önüne alarak onu iyi bir şekilde anladığımı düşünüyorum./ Onu gerçekten anlamaya çalıştım.</i>
3. Kolay çözüm üretme	10	36	4	31	<i>Kolaydı o kadar zorlanmadık, çünkü birbirimizle barışmak istiyorduk zaten. /Sorunumuzu her açıdan değerlendirdim. Daha sonra çözüme ulaşmaya çalıştım.</i>
4. Arabulucunun önerilerini değerlendirme	2	7	2	15	<i>Çözüm seçeneklerini arabulucu önerdi. Biz de tabi doğru olanı kabul ettik. / Ben bir çözüm önerdim. İkimize de ortak gelmeyince o önerdi. Arabulucumuz da ikimizin arasında bir şey önerdi .</i>
TOPLAM	28	%100	13	100	

Tablo 63'te görüldüğü gibi, çatışan tarafların arabuluculuğun dördüncü basamağı olan anlaşmaya ulaşmak için çözüm seçenekleri üretme basamağındaki deneyimleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; “*çözüm seçenekleri üretirken güçlük çekme*”, “*ortak çözüme ulaşmaya çalışma*”, “*kolay çözüm üretme*” ve son olarak da “*arabulucuların önerilerini değerlendirmedir*”.

Çatışan öğrencilerden erkeklerin % 54'ü, kızların ise %36'sı ortak bir çözüme ulaşmak için çaba harcadıklarını vurgulamışlardır. Buna ek olarak kolay çözüm üretme kategorisinin oranı kız öğrencilerde % 36, erkek öğrencilerde ise %

31'dir. Buna karşın altı kız öğrenci çözüm seçenekleri üretirken zorluk yaşadıklarını aktarmışlardır. Çözüm üretme basamağına ilişkin deneyimler son olarak arabulucunun yönlendirmelerine göre değerlendirme yapanların oranı kızlarda % 7, erkeklerde ise % 15'tir. Tüm bu veriler ışığında çatışan öğrencilerin çözüm üretme konusunda başarı sağladıkları, ortak çözüme ulaşmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

e. Çözüm seçeneklerinde uzlaşabildiniz mi?

Tablo 64'te çatışan tarafların çözüm seçeneklerinde uzlaşmaya ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 64

Çözüm Seçeneklerinde Uzlaşmaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Çözüm seçeneklerinde uzlaşma.	28	100	13	100	<i>Evet, gayet iyi uzlaştık.</i>
TOPLAM	28	100	13	% 100	

Tablo 64'te görüldüğü gibi, tüm çatışan öğrenciler (% 100) çözüm seçeneklerinde uzlaşma sağladıklarını aktarmışlardır. Buna göre tüm öğrencilerin yapıcı yollarda uzlaşabildikleri ve akran arabuluculuğun amacına ulaştığı ifade edilebilir.

Soru 3: Arabuluculuk senin için ne anlam ifade ediyor?

Tablo 65'te çatışan taraflara göre arabuluculuğun kendileri için anlamına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 65

Çatışan Tarafların Arabuluculuğun Anlamına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolu	11	39	6	46	<i>Bir çatışma olduğunda güzel bir şekilde barışmamızı ve sorunlarımızı çözmemizi sağlamak./ Çatışmayı en barışçıl şekilde çözme./ Barışçıl yollarda uzlaşma./ Barış</i>
2. Arkadaşlarla arayı düzeltme	6	21	5	38	<i>Arabuluculuk benim için arkadaşlarımla aramı düzeltiyor çok iyi bir şey. / Tartışan iki arkadaşın arasını onlara karışmadan sadece fikir vererek düzeltmek.</i>
3. Etkili iletişim becerileri	5	18	-	-	<i>Arabuluculuk benim için insanlarla iletişimimi düzeltiyor. / Birbirini dinlemekte güçlük çeken insanların daha rahat iletişim kurmasını sağlıyor.</i>
4. Kendini ve sorunlarını rahat ifade etme yolu	2	7	2	15	<i>Kavga ettiğim arkadaşlarımla konuşmadıklarımı arabuluculuk sayesinde daha rahat ifade edebiliyoruz./ Çatışma yaşayan iki tarafın sorunlarını daha netçe öğrenip yanlış anlaşılmalari ortadan kaldırıp düzeltmek.</i>
5. Olumsuz anlam	2	7	-	-	<i>Arabuluculuk benim için hiçbir anlam ifade etmiyor./ Bence arabuluculuk çok gereksiz. Sorunun çözemeyen insanların başvurduğu bir yer. İnsan kendi sorunun çözemiyorsa başkası nasıl çözsün.</i>
6. Haklı/haksızı ayırt etme	2	7	-	-	<i>Arabuluculuk haklıyı haksızı ayırt ediyor.</i>
TOPLAM	28	100	13	% 100	

Tablo 65'te belirtildiği gibi, çatışan tarafların arabuluculuğun kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşleri altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolu”, “arkadaşlarla arayı düzeltme”, “etkili iletişim becerileri”, “kendini ve sorunlarını rahat ifade etme yolu”, “olumsuz anlam” ve son olarak “haklı/haksızı ayırt etmedir”.

Çatışan tarafların arabuluculuğa yükledikleri anlama ilişkin görüşleri incelendiğinde yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolu kategorisinin erkek öğrencilerde % 46, kız öğrencilerde ise % 39 oranında yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak, arabuluculuğu arkadaşlarla arayı düzeltme yolu olarak gören öğrencilerin oranı kızlarda % 21, erkeklerde ise % 38'dir. Kız öğrencilerin % 18'i arabuluculuğu etkili iletişim becerileri olarak görmektedirler. Bunun yanında erkek öğrencilerin %15'i arabuluculuğun kendini ve sorunlarını rahat ifade etme yolu olduğunu vurgulamışlardır. Kızların % 7'si arabuluculuğun haklı/haksızı ayırt etme yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak arabuluculuğun kendileri için olumsuz olduğunu vurgulayanların oranı kız öğrencilerde % 72'dir.

Çatışan öğrencilerin gözünden akran arabuluculuğun anlamı incelendiğinde % 84 oranında olumlu ve yapıcı ifadelere yer verdikleri görülmektedir. İki öğrenci olumsuz anlamı vurgularken, iki öğrenci haklı ve haksızı ayırt etme olarak görüp akran arabuluculuğunun anlamı dışında yüklemelerde bulunmuştur. Çatışan öğrencilerin gözünden akran arabuluculuğun yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolu, arkadaşlarla arayı düzeltme yolu, etkili iletişim kurma yolu ve son olarak kendini ve sorunlarını rahatça ifade etme yolu olarak görülmesi son derece önemlidir. Bu durumda akran arabuluculuğunun kişilerarası çatışmaları çözmede etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Soru 4: Arabuluculuktan ne tür yararlar sağladın?

Tablo 66'da çatışan tarafların arabuluculuktan sağladıkları yararlar sunulmuştur.

Tablo 66

Çatışan Tarafların Arabuluculuğun Yararına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Arkadaşım ile aram daha iyi oldu.	3	11	3	23	Arkadaşım ile biz hiç konuşmuyorduk. Bayağı kavga etmiştik. Şimdi konuşuyoruz./ Arkadaşımı kaybetmemiş oldum. Bu arabuluculuk sayesinde arkadaşlığımız daha samimileşti.
2. Arkadaşımı daha iyi anladım.	4	14	-	-	İkimizin de birbirimizi daha iyi anlamamıza neden oldu./ Arkadaşımı daha iyi anladım./ Karşımdaki kişiyi daha iyi anlamamı sağladı.
3. Sorunumuzu barışçıl biçimde çözdük.	11	39	5	38	Gayet samimi, dürüst ve karşılıklı olarak sorunumuz hallettik. / Eskisi gibi olduk arkadaşım ile./ Arkadaşım ile aram düzeldi. Arkadaşlığımız devam ediyor.
4. İletişim kurabilmeyi/empati yapabilmeyi başardım.	4	14	1	8	Karşımdaki ile empati kurmayı öğrendim./ Arkadaşımın benimle ortak ve karşı noktalarını buldum. Sonra onunla daha çok iletişim kurabildim.
5. Olayların büyümesini engelledi.	1	4	2	15	Mesela arkadaşım ile aram daha da kötü olabilirdi ama artık iyiyiz./ Arkadaşım ile küs kalmadım. Olaylar da büyümedi./ Olay daha fazla uzamadı, yani kısa sürede bitti.
6. Kendi olumsuz davranışlarını fark ettim.	5	18	2	15	Sadece dikkatli olmam gerektiğini fark ettim./ Sinirlerime hâkim oldum. Kendimi başkalarının yerine koyabildim./ Hatalarımı daha kolay görebildim.
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 66’da ifade edildiği gibi, çatışan tarafların arabuluculuktan ne tür yararlar sağladığına ilişkin yararları altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “arkadaşım ile aram daha iyi oldu”, “arkadaşımı daha iyi anladım”, “sorunumuzu barışçıl biçimde çözdük”, “iletişim kurabilmeyi/empati yapabilmeyi başardım”, “olayların büyümesini engelledi” ve son olarak da “kendi olumsuz davranışlarımı fark ettim” biçimde sınıflandırılmıştır.

Çatışan öğrencilerin arabuluculuktan sağladıkları yararlarla ilişkin görüşleri incelendiğinde kız öğrencilerin % 38, erkek öğrencilerin % 39'u arabuluculuk sayesinde sorunlarını barışçıl biçimde çözdüklerini aktarmışlardır. Erkek öğrencilerin % 23'ü arabuluculuk sayesinde arkadaşlarıyla arasının daha iyi olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak, kız öğrencilerin % 14'ü arabuluculukla arkadaşlarını daha iyi anladıklarını aktarmışlardır. Erkek öğrencilerin % 15'i, kız öğrencilerin ise % 4'ü arabuluculuğun olayların büyümesini engellemesinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer kategori olan iletişim kurmayı/empati yapabilmeyi başarmayı arabuluculuğun yararı olarak gören öğrencilerin oranı kız öğrencilerde % 14, erkeklerde ise % 8'dir. Arabuluculuğu kendi olumsuz davranışları fark etmesine yardımcı olarak görenlerin oranı ise kızlarda % 18, erkeklerde %15'tir.

Akran arabuluculuktan sağlanan yararlar kategorisinde iki noktanın dikkat çektiği görülmektedir. Çatışan öğrenciler öncelikle akran arabuluculuğun birincil amaçlarını vurgulamışlardır (Sorunun barışçıl çözümü, arkadaşını daha iyi anlama, arkadaşla ilişkinin daha iyi olması). Bunun yanında, akran arabuluculuğun kendilerine katkılarını aktarmışlardır. Kendilerindeki olumlu ve yapıcı değişimi ifade etmişlerdir (Daha iyi iletişim kurma ve empati yapabilme, olumsuz davranışlarını fark etme). Öğrencilerin kendilerine ilişkin yeni ve önemli bilgiler elde ettikleri görülmektedir. Akran arabuluculuğun yararı olarak vurgulanan bir diğer nokta olayların büyümesini engellemenin de çok önemli olduğudur. Çünkü akran arabuluculuğunun önleyicilik tarafını ifade eden bu durum öğrenciler tarafından başarıyla fark edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında, çatışan tarafların gözünden akran arabuluculuğun doğru biçimde anlaşıldığı ve onların arabuluculuğu etkili biçimde uyguladıkları söylenebilir.

Soru 5: Akran arabulucunun çatışmanı çözmendeki etkisi nedir?

Tablo 67'de çatışan tarafların akran arabulucunun rolüne ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 67

Çatışan Tarafların Akran Arabulucunun Rolüne İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Birbirimizi dinlememizi ve anlamamızı sağladı.	10	36	1	8	<i>Arabulucu iletişim kuruyor. Küs olduğumuz için biz fazla rahat olamıyoruz. / Çok yüksek oldu. Hani o olmasa belki birbirimizi dinlemezdik./ Empati kurmanı sağladı ve beni sakinleştirdi.</i>
2. Sorularıyla bizi yönlendirdi.	10	36	1	8	<i>Sorular sorarak hem karşı tarafın hem de kendi suçumuzu görmemizi sağladı./ Yapabileceğim ve yapamayacağım şeyleri söyledi. Ona göre davranıyorum artık./Bize sorular sorarak sorunumuzu daha rahat görmemizi sağladı.</i>
3. Uzlaşmamızı sağladı.	8	28	11	84	<i>Bizi birbirimize daha çok bağladı diyebilirim./ O olmasa zaten biz barışamayacaktık büyük ihtimalle. Onun sayesinde barıştık yani./ Etkili oldu. Arabuluculukla sorunumuzu çözdük.</i>
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 67’de görüldüğü gibi, çatışan tarafların çatışma çözme sürecinde arabulucunun rolüne ilişkin görüşleri üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “birbirimizi dinlememizi ve anlamamızı sağladı”, “sorularıyla bizi yönlendirdi” ve “uzlaşmamızı sağladı” olarak sınıflanmaktadır.

Çatışan erkek öğrencilerin % 84’ü çatışma sürecinde arabulucunun rolünü uzlaşmayı sağlayan kişi olarak görmektedirler. Kız öğrencilerde bu kategorinin oranı ise % 28’dir. Tarafların birbirini dinlemesini ve anlamasını sağlama, yani iletişim becerilerini güçlendirme alt kategorisinin oranı kız öğrencilerde % 36, erkek öğrencilerde ise % 8’dir. Arabulucunun yönlendirme ve rehberlik etme rolünü vurgulayan kategorinin oranı ise kız öğrencilerde % 36, erkek öğrencilerde % 8’dir. Bu kategoride yer alan her üç kategori de çatışan taraflar açısından akran arabulucunun rolünün doğru biçimde anlaşıldığını göstermektedir.

Soru 6: Bir arkadaşınla çatışma yaşadığında tekrar akran arabulucusuna başvurur musun? Neden?

Bu soruya tüm öğrenciler evet cevabını vermişlerdir. Tekrar başvurma nedenlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Çatışan Tarafların Tekrar Arabulucuya Başvurma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Çünkü yararını gördüm.	8	29	5	39	Çünkü başvurduğumda sonuç elde ettim./ Yardımcı oluyor uzlaşmamızı sağlamak için./ Arkadaşlarımla uzlaşmamızda büyük faydası oldu. Tekrar gelirim yani.
2. Çünkü iyi iletişim kurmamızı sağlıyor.	11	39	-	-	Çünkü birbirimizi daha iyi dinlememizi sağladı./ Aramızdaki iletişim daha kolay oluyor./ Çünkü empati kurmamı ve karşımdaki kişinin ne düşündüğünü daha rahat anlamamı sağlıyor.
3. Üçüncü bir taraf olması sorunun çözümünde etkili.	7	25	6	46	Çünkü bir arkadaşımın gerçekten barışmak istersem onunla konuşup arayı bulacağını tahmin ederim./ Çünkü olayı en iyi tarafsız şekilde baktığı için hangimizin olayı nasıl çözdüğünü o toparlayabiliyor./ Çünkü teke tek sorunların çözülmesi zor biraz. Ama bir araya gelip ortak bir çözüm bulmak en mantıklısı.
4. Arkadaşımınla kūs kalmak istemem.	2	7	2	15	Çünkü arkadaşımınla aramdaki sorunun sürekli sürmesi istemem./ Çünkü o arkadaşımı kaybetmek istemem. / Çünkü daha olumlu şeyler oluyor. Arkadaşımızla kūs kalmıyoruz.
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 68’de görüldüğü gibi, çatışan tarafların tümü tekrar akran arabulucuya başvurabileceklerini ifade etmişlerdir. Başvurma nedenleri ise dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “yararını görme”, “iyi iletişim kurmayı sağlama”,

“üçüncü bir tarafın sorunun çözülmesinde etkili olması” ve son olarak “arkadaşlarıyla kūs kalmak istememidir”.

Erkek öğrencilerin % 46’sı bir çatışma yaşarlarsa tekrar akran arabulucuya başvurabileceklerini, çünkü üçüncü bir tarafın sorunun çözülmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında, erkek öğrencilerin % 39’u yararını gördükleri için tekrar başvurabileceklerini vurgulamışlardır. Kız çatışan tarafların en çok üzerinde durdukları kategori % 39 ile akran arabuluculuğun iyi iletişim kurmayı sağlamasıdır. Yine kız öğrenciler % 25 oranında üçüncü tarafın sorun çözmedeki etkisini vurgulamışlardır. 2 kız ve 2 erkek toplam 4 öğrenci arkadaşlarıyla kūs kalmak istemedikleri için bir çatışma yaşadıklarında tekrar akran arabulucuya başvurabileceklerini ifade etmişlerdir.

Çatışan öğrencilerin hepsinin bir çatışma durumunda tekrar akran arabulucuya başvuracaklarını ifade etmeleri nedeniyle akran arabuluculuğun amacına uygun olarak başarıyla uygulandığı ifade edilebilir. Buna ek olarak, çatışan öğrenciler tarafından iletişimi güçlendirme, arkadaşla kūs kalmama ve tarafsız üçüncü kişinin sorunu çözmedeki etkisi vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlar, çatışan öğrencilerin gözünden akran arabuluculuğun doğru bir amaca ve olumlu bir bakışa sahip olduğu ifade edilebilir.

Soru 7: Arabuluculuğu diğer arkadaşlarına önermeyi düşünür müsün?

Neden?

Bu soruya tüm çatışan taraflar evet yanıtı vermişlerdir. Önerme nedenleri ise Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69

Çatışan Tarafların Arabuluculuğu Arkadaşlarına Önerme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Kimsenin küs kalmasını/kavga etmesini istemem.	9	33	2	15	<i>Yararlı sonuçta kimsenin küs kalmasını istemem./ onların da aralarındaki sorunların sürekli sürmesini istemem./ iki kişi arasında kavga olsun istemem.</i>
2. Bana faydalı olduğu için onların da faydalanmasını isterim.	6	21	4	31	<i>Onlara da anlatırım çok faydalı olduğunu ve onların da gelmesini isterim.</i>
3. Barışçıl yollarla çözdüğü için gelmelerini isterim.	7	25	5	39	<i>Çünkü başka arkadaşlarımın da sıkıntı yaşamadan barışabilmelerini isterim./ Daha dürüst ve daha samimi şekilde sorunlarının çözüleceğini düşünüyorum. /</i>
4. Daha iyi bir iletişim kurmaları için isterim.	6	21	-	-	<i>Çünkü onların kötü düşünmemelerini, arkadaşlarının da onları anlayabilmesini, yanlış düşüncelere kapılmamalarını, empati kurmaları isterim. / İnsanların iletişimini güçlendiriyor.</i>
5. Sorunun büyümesini engellediği için isterim.	-	-	2	15	<i>Çünkü herkes olayları büyütmeden kendi arasında halledebilir. / En azında bir çatışmada bir karara varmaları daha fazla ileri gitmemeleri için.</i>
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 69’da görüldüğü gibi, çatışan tarafların arkadaşlarına arabuluculuğu önerme nedenleri beş kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*kimsenin küs kalmasını/kavga etmesini istememe*”, “*kendisine yarar sağladığı için arkadaşlarının da faydalanmasını isteme*”, “*çatışmayı barışçıl yollarla çözdüğü için gelmelerini isteme*”, “*daha iyi bir iletişim kurmaları için isteme*” ve “*olayların büyümesini engellediği için istemedir*”.

Çatışan tarafların arkadaşlarına arabuluculuğu önerme nedenleri incelendiğinde erkek öğrencilerin % 39'u, kız öğrencilerin % 25'i arkadaşlarının çatışmalarını yapıcı yollarla çözmelerini istedikleri için önerdiklerini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, kimsenin küs kalmasını/kavga etmesini istememe nedeniyle arabuluculuğu önerme kategorisinin oranı kız öğrencilerde % 33, erkek öğrencilerde ise % 15'tir. Çatışan tarafların arabuluculuktan fayda görmeleri nedeniyle diğer arkadaşlarının faydalanabileceğini düşünenlerin oranı kız öğrencilerde % 21, erkek öğrencilerde ise % 31'dir. Bunun yanında, altı kız öğrenci arkadaşlarının daha iyi bir iletişim sağlayabilmeleri için arabuluculuğu önerdiklerini ifade etmişlerdir. İki erkek öğrenci ise, arabuluculuğu olayların büyümesini engellemesi sebebiyle önerdiklerini aktarmışlardır. Çatışan öğrencilerin arkadaşlarına akran arabuluculuğu önerme nedenleri beş alt kategoriden oluşmaktadır. Her bir alt kategorinin akran arabuluculuğun önemli bir yanını vurgulaması nedeniyle çatışma çözme sürecinde etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Soru 8: Arabuluculuktan sonra çatışma yaşadığın arkadaşlarınla ilişkilerinde nasıl bir değişim oldu?

Çatışan tarafların arabuluculuktan sonra arkadaşlık ilişkilerinde değişime ilişkin görüşleri Tablo 70'te sunulmuştur.

Tablo 70

Çatışan Tarafların Arkadaşlık ilişkilerinde Yaşadıkları Değişime İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Öğrenci Söylemleri
1. Eskisi gibi olduk.	7	25	3	23	<i>Eskiye döndük diyebilirim. İlk yani kavga etmeden önceki halimize. / Yine eskisi gibi arkadaşlığımız devam etti./ Yani okula ilk başladığımızda nasılsak yine öyle olduk.</i>
2. Daha iyi bir arkadaşlığımız oldu.	8	28.5	6	46	<i>Daha samimi olduk. Sorunlarımızı daha iyi çözdük./ Çok iyi arkadaş olduk onlarla. Zaten öyleydi ama daha da iyi olduk.</i>
3. İletişimimiz güçlendi.	8	28.5	3	23	<i>Ondan sonra işte empati kurmaya başladım. Çatışmaya sadece kendi tarafımdan değil, onun tarafından da bakıyorum./ Tartışma yerine birbirimizi dinleyerek daha çabuk birbirimizi anlayabileceğimizi anladık.</i>
4. Eskisi gibi samimi değiliz. Ama kavga da etmiyoruz.	5	18	1	8	<i>Eskisi kadar samimi olmasak da bir bakıma iyiyiz. Birbirimizin yüzüne bakmamaktansa selamlaşıyoruz./ Daha az çatışma yaşıyoruz ve kavga etmedik.</i>
TOPLAM	28	100	13	100	

Tablo 70’te belirtildiği gibi, çatışan tarafların arabuluculuk sonrası çatışma yaşadıkları arkadaşlarıyla ilişkilerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; “*eskisi gibi olma*”, “*daha iyi bir arkadaşlığın olması*”, “*iletişimin güçlenmesi*” ve son olarak da “*eskisi gibi samimi olmama ama kavga da etmemedir*”.

Çatışan tarafların arabuluculuktan sonra arkadaşlık ilişkilerinde değişime ilişkin görüşleri incelendiğinde erkeklerin % 46’sı, kızların ise % 28.5’u arkadaşlarıyla daha iyi arkadaşlıklarının olduğunu ve daha samimi olduklarını aktarmışlardır. Arabuluculuktan sonra eskisi gibi arkadaşlıkları devam edenlerin oranı kız öğrencilerde % 25, erkek öğrencilerde ise % 23’tür. Arabuluculuktan sonra

arkadaşlarıyla iletişimlerinin güçlendiğini düşünen çatışan tarafların oranı erkek öğrencilerde % 23, kız öğrencilerde ise % 28.5'tur. Bir diğer kategori olan arabuluculuktan sonra arkadaşlıklarının eskisi gibi samimi olmamakla birlikte, kavga da etmediklerini ifade edenlerin oranı kız öğrencilerde % 18, erkek öğrencilerde ise % 8'dir. Akran arabuluculuk sonrası çatışan öğrencilerin çatıştıkları arkadaşlarıyla ilişkilerin yönünü gösteren bu soru aynı zamanda akran arabuluculuğunun sonuçlarını da ortaya koyabilmesi adına önemlidir. Çatışan öğrencilerin % 86'sı çatıştıkları arkadaşlarıyla ilişkilerin olumlu yönde ilerlediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 26'sı ise çatıştıkları arkadaşları ile kavga etmediklerini ve daha mesafeli bir ilişki içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Akran arabuluculuk tüm çatışan tarafların ilişkilerini olumsuz durumdan olumlu veya stabil duruma taşıma nedeniyle önemlidir.

Arkadaşlarıyla kişilerarası çatışmalar yaşayan 41 öğrencinin akran arabuluculuk deneyimine ilişkin verdiği bilgiler ışığında; çatışan öğrencilerin akran arabuluculuk sürecinden olumlu yönde faydalandıkları, arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi düzeye geldiği, iletişim ve empati becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yaşanan çatışmanın şiddet gibi zararlı sonuçlara neden olmadan önleyici rol oynadığı ifade edilebilir.

Çalışma 2'ye ait bulgulara ilişkin özet, Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71a
Akran Arabuluculuk Formlarına Ait Özet Tablo

Form Başlıkları	Form İçerikleri
1. Arabulucuların Cinsiyetleri	Çatışan tarafların % 56.5'i kız arabulucu, % 43.5'i erkek arabulucu tercih etmiştir.
2. Taraf Sayısı	Çatışmaların % 59'u iki taraf arasında yaşanmıştır.
3. Çatışma Türleri	Kız-Kız öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar tüm çatışmaların % 56,4'ünü oluşturmaktadır.
4. Çatışma Yerleri	Çatışmaların % 64.2'si sınıfta yaşanmıştır.
5. Başvurma Kanalları	Tarafların % 48.8'i kendi tercihleriyle akran arabuluculuğa başvurmuşlardır .
6. Çatışma Konusu	Çatışmaların % 36'sının konusu çıkar çatışmaları olup, ortak arkadaşları paylaşamama en çok görülen çatışma konusudur.
7. Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı	Çatışmaların % 97.5'i anlaşma ile sonuçlanmıştır.
8. Anlaşma İçerikleri	Çatışan öğrencilerin % 47'si olumsuz davranışı yapmamaya/tekrar etmemeye söz vererek anlaşmaya varmışlardır.

Tablo 71a’da arabuluculuk formlarından elde edilen verilerin bir özeti sunulmaktadır. Buna göre çatışan tarafların tercih ettikleri arabulucunun cinsiyetini dikkate almadıkları, çatışmaların daha çok iki taraf arasında yaşandığı ve kız-kız öğrenciler arasında daha çok çatışmanın arabuluculuğa yansıdığı ifade edilebilir. Buna ek olarak, çatışmaların daha çok sınıfta yaşandığı göze çarpmaktadır. Yine çatışan öğrencilerin daha çok kendi tercihleriyle arabuluculuğa başvurdukları ifade edilebilir. Aynı zamanda kişiler arası çatışmaların konusunun daha çok çıkar çatışmaları olduğu ve bu çatışmalardan da ortak arkadaşları paylaşamamanın önemli bir çatışma konusu olduğu söylenebilir. Arabuluculuğa yansıyan öğrenci çatışmalarının % 97.5’i anlaşmayla sonuçlanmıştır. Son olarak ise anlaşma içeriklerine bakıldığında çatışan tarafların daha çok olumsuz davranışı yapmamaya söz vererek anlaştıkları görülmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde akran arabuluculuğun lise öğrencilerinin gerçek çatışmalarını çözmede etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Tablo 71b’de akran arabulucu ve çatışan tarafların sürece ilişkin görüş, algı ve deneyimlerini içeren bir özet tablo sunulmaktadır.

Tablo 71b

Akran Arabulucu ve Çatışan Taraflara Ait Görüşmelere İlişkin Özet Tablo

Görüşme Soruları	Akran Arabulucular	Çatışan Taraflar
1. Akran arabuluculuğa karşı tutumlar		
a. Duygular	Kızların %42'si, erkeklerin % 55'i arabulucu oldukları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.	-----
b. Düşünceler	Kızların % 41'i şaşkınlık ve heyecan hissetmişken, erkeklerin % 36'sı arkadaşlarının seçmesinden duydukları memnuniyeti aktarmışlardır.	-----
c. Davranışlar	Kızların % 24'ü arabuluculukla birlikte daha empatik davrandıklarını ifade ederken, erkeklerin % 36'sı daha sakin davrandıklarını vurgulamışlardır.	-----
d. Sorumluluk	Kızların % 58'si örnek olma sorumluluğu hissettiklerini, erkeklerin % 36'sı ise işin niteliğine ilişkin sorumluluklara vurgu yapmışlardır.	-----
2. Akran arabuluculuk basamakları		
a. İstekler ve nedenleri	Kızların % 33'ü, erkeklerin % 82'si tarafların kendi isteklerini ön planda tuttuklarını aktarmışlardır.	Kızların % 47'si, erkeklerin % 84'ü isteklerini rahatça ifade edebildiklerini aktarmışlardır.
b. Duygular ve nedenleri	Kızların % 75'i, erkeklerin % 55'i tarafların duygularını ifade etmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır.	Kızların % 21'i üzüntü ve pişmanlık hissettiklerini, yine % 21'i ise duygularını ifade etmekte zorlandıkları aktarmışlardır. Erkeklerin % 61'i ise, duygularını rahatça ifade ettiklerini söylemişlerdir.
c. Empati	Kızların % 33'ü, erkeklerin % 55'i tarafların kendilerini haklı gördükleri için empati yapmakta zorlandıkları vurgulamışlardır.	Kızların % 47'si, erkeklerin % 54'ü kendilerini haklı/haksız olarak gördüklerini vurgulamışlardır.

Tablo 71b(Devamı)

Akran Arabulucu ve Çatışan Taraflara Ait Görüşmelere İlişkin Özet Tablo

Görüşme Soruları	Akran Arabulucular	Çatışan Taraflar
d. Çözüm seçenekleri	Kızların % 58'i, erkeklerin % 73'ü tarafların kendi çıkarlarına uygun çözüm seçenekleri ürettiklerini vurgulamışlardır.	Kızların % 36'sı, erkeklerin % 54'ü ortak çözüme ulaşmaya çalıştıklarını ve empati yaptıklarını vurgulamışlardır.
e. Uzlaşma	Kızların % 58'i, erkeklerin % 55'i tarafların ortak çözüm bulmakta zorlandıklarını aktarmışlardır.	Kızların % 100'ü, erkeklerin % 100'ü ortak bir çözüm bulduklarını ve uzlaştıklarını aktarmışlardır.
3. Akran arabuluculuk uygulamalarının etkisi		
a. Tekrar başvurma	-----	Kızların % 100'ü, erkeklerin % 100'ü tekrar akran arabulucuya başvurabileceklerini aktarmışlardır.
b. Arkadaşlarına önerme	-----	Kızların % 100'ü, erkeklerin % 100'ü arkadaşlarına akran arabuluculuğu önerebileceklerini vurgulamışlardır. -----
c. Arabuluculuğa devam etme	Kızların % 100'ü, erkeklerin % 100'ü akran arabuluculuğa devam edeceklerini aktarmışlardır.	
d. Arkadaşlık ilişkileri	Kızların % 25'i daha iyi arkadaşlıklar kurduklarını ve yine % 25'i kişisel değişimler yaşadıklarını aktarmışlardır. Erkeklerin % 27'si sorunların çözümünde başvurulmuş bir kişi olduklarını, % 27'si ise kişisel değişimler yaşadıklarını vurgulamışlardır.	Kızların % 28.5'i ve erkeklerin % 46'sı arabuluculuktan sonra daha iyi arkadaşlıkları olduğunu, ayrıca yine kızların % 28.5'i iletişimlerinin güçlendiğini vurgulamışlardır.

Tablo 71b’de akran arabuluculuk sürecine ilişkin akran arabulucuların ve çatışan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra öğrencilerin görüşleri akran arabulucu ve çatışan tarafların bakış açısından karşılaştırmalı olarak ve özet biçiminde sunulmaktadır. Akran arabuluculuğa ilişkin her iki tarafın algısının benzer ve farklılıkları keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, akran arabulucu ve çatışan taraflara yöneltilen sorular başlıklar halinde birleştirilmiştir. Bu sorularda ortak sorular olduğu gibi farklı sorular da bulunmaktadır. Bu nedenle bazı sorular sadece bir gruba yöneltildiğinden yanındaki sütun boş bırakılmıştır.

Tablo 71b’de öncelikle akran arabuluculuğa karşı tutumlar gözden geçirilmiştir. Akran arabuluculara yöneltilen soruların genel bir özeti verilmiştir. Buna göre akran arabulucuların, arabuluculuğa karşı olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları, kendilerinde çeşitli sorumluluklar hissettikleri ve akran arabuluculukla davranışların olumlu değişimler olduğu ifade edilebilir.

Tablo 71b’de ikinci bölüm arabuluculuk basamaklarının uygulanmasına ilişkin bilgileri içermektedir. Hem akran arabulucuların hem de çatışan tarafların akran arabuluculuk basamaklarının uygulanmasına ilişkin görüşleri bir özet halinde sunulmaktadır. Buna göre akran arabulucuların ve çatışan tarafların sürece ilişkin farklı değerlendirmelere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Akran arabulucular, akran arabuluculuk eğitimi almış bireyler olarak eksiklikler ve aksaklıklar saptamış, bunları ifade etmiş ve gerektiğinde uygun başa çıkma stratejilerini kullanmışlardır. Çatışan taraflar ise akran arabuluculuk eğitimi almadıkları ve sorunlarını konuşarak çözebilme yolunda önemli bir adım attıkları için süreci kendi taraflarından daha olumlu olarak görmektedirler. Daha az deneyim ve bilgiye sahip oldukları için arabuluculuk basamaklarında çoğunlukla yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 71b’de son bölüm ise akran arabuluculuk sürecinden memnuniyetlerini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Akran arabulucuların ve çatışan tarafların tamamının süreci olumlu olarak değerlendirdikleri, özellikle arkadaşlık ilişkilerinde olumlu kazanımlar sağladıkları ve süreci amacına uygun kullanabildikleri ve kullanmaya devam edecekleri ifade edilebilir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde akran arabuluculuğun hem akran arabulucular hem de çatışan tarafların gözünden lise öğrencilerinin çatışmalarını çözmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında çalışmanın sonuçları ortaya konmuş, tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Çalışma 1 İçin Tartışma

Çalışma 1'in amacı akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerileri üzerinde etkisini incelemektir. Bu amaçla öncelikle bir akran arabuluculuk eğitim programı geliştirilmiştir. Daha sonra random yoluyla seçilen iki lisenin biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere eğitimden önce ön test olarak Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Sadece deney grubunda yer alan öğrencilere akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Deneyden sonra son test olarak aynı ölçekler her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi; *“Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme düzeyleri, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.”* biçimindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği uygulanmış ve ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin çatışmalarında daha fazla yapıcı ve barışçıl yollara başvurdıkları söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Latipun, Zainah ve Khairudin (2012) ergenlerin barışçıl davranışlarını

arttırmaya yönelik yaptıkları çalışmada çatışma çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuşlardır. Kraan (2003) da yaptığı araştırmada, lise öğrencilerine uygulanan akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme ve arabuluculuk becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, Graves, Frabutt ve Vigliano (2007) çatışma çözme eğitiminin ortaokul ve lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinde artış, çatışmaya karşı tutumlarda olumlu değişiklikler sağladığını ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak, Johnson ve Johnson (2001) yaptıkları geniş çaplı araştırmalarında, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Teaching Students To Be Peacemakers” eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yolları ve uzlaşma becerileri kullanmada anlamlı bir artış sağladığını saptamışlardır. Kirleis (1995) ise yaptığı çalışmayla, duygusal ve davranışsal sorunları olan öğrencilere verilen akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme stratejilerini kullanmada artış sağladığını ortaya koymuştur. Woody (2001) okul temelli çatışma çözme modelinin etkilerini incelediği çalışmasında, bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerilerini bilme ve uygulamada anlamlı farklılıklar yarattığını saptamıştır.

Tüm bu araştırmaların yanı sıra yurt dışı literatür incelendiğinde pek çok araştırmada da (Farrell, Meyer, White (2001); Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1995); Stevahn, (1997); Stevahn, Johnson (1997); Stevahn, Johnson, Jonhson, Laginski ve O’coin (1996); Stevahn, Johnson, Johnson, Green ve Laginski (1997); Stevahn, Johnson, Johnson ve Real (1996); Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz (2002) akran arabuluculuk eğitim programlarının öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış sağladığını saptamışlardır. Yurt dışı literatürde olduğu gibi yurt içi literatürde de benzer sonuçlar yer almaktadır. Buna göre Uysal (2003) yaptığı çalışmada, şiddet karşıtı programlı eğitimi alan öğrencilerin daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yaklaşımlarını kullandıklarını saptamıştır. Kuş’un (2007) yaptığı çalışmada ise çatışma çözme eğitim programının lise öğrencilerinin çatışmalarını yapıcı olarak ele alma davranışlarının geliştirdiğini ve çatışmalarını yıkıcı olarak değerlendirme eğilimlerinde azalma olduğunu saptamıştır. Sünbül (2008) benzer biçimde, müzakere ve arabuluculuk eğitiminin deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini kontrol

grubuna oranla anlamlı olarak geliştirdiğini bulmuştur. Bir başka çalışmada Gazioğlu (2008), barış eğitimi ve çatışma çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiş ve bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleme becerilerine olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Akran arabuluculuk ve çatışma çözme eğitimi ile ilgili yurt içi literatür incelendiğinde; akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirdiği, müzakere sürecini bilmelerine ve kullanmalarına olumlu yönde etkileri olduğunu gösteren başka çalışmalar olduğu görülmektedir (Çoban, 2002; Gülkökan, 2011; Gündoğdu, 2009; Güner, 2007; İspirgil, 2007; Karataş, 2011; Koruklu, 1998; Koruklu, 2003; Uysal, 2006; Tapan, 2006; Taştan, 2004; Türnüklü ve diğ., 2010).

Akran arabuluculuk eğitiminin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen iki çalışmada (Barron, 2000; Schaffer ve Rollin, 2001), akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma yaratmadığı saptanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında akran arabuluculuk becerilerinin, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğuna ilişkin literatürdeki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi; ***“Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri, bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre daha yüksektir.”*** biçimindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmış, ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Empatik Eğilim Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Buna göre akran arabuluculuk eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde

edilen çalışma olduğu tespit edilmiştir. Lane-Garon (2000), okul temelli çatışma çözme eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, empati becerileri açısından deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptamamıştır.

Buna karşın, akran arabuluculuk eğitiminin empati becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda, bu eğitimin empati becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Lane-Garon ve arkadaşlarının (2005) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, çatışma çözme ve barış eğitiminin öğrencilerin empati becerilerinde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir artış sağladığını saptamışlardır. Yine Schaeffer ve Rollin ise (2001) ergenlerle yürüttükleri çatışma çözme eğitim programının, öğrencilerin empati becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yurt dışı literatürün yanı sıra yurt içi literatürde de akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve empati becerilerinde gelişmeye neden olduğu saptanmıştır. Koruklu (2003) arabuluculuk eğitiminin, üniversite öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu saptamıştır. Benzer bir şekilde Sağkal (2011) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, barış eğitim programının öğrencilerin empati düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselttiğini ortaya koymuştur. Son olarak, Törnüklü ve arkadaşlarının (2009) yürüttükleri çalışmada, okul temelli çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkileri incelenmiş ve erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır.

Sonuç olarak, akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmanın ikinci hipotezi desteklenmemiştir ve ilgili araştırma bulgularıyla da paralellik göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi; *“Akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, bu eğitimi almayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinden daha düşüktür.”* biçimindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına Saldırganlık Ölçeği uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının Saldırganlık Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Saldırganlık Ölçeği’nden aldıkları sıra ortalamalar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının fiziksel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ortalamalarında kontrol grubuna oranla anlamlı bir düşüş olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, sözel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının öfke alt ölçeğine ilişkin fark puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bunun yanında, Saldırganlık Ölçeği’nin dördüncü alt ölçeği olan düşmanlık alt ölçeği incelendiğinde deney ve kontrol grupları sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Son olarak, dolaylı saldırganlık alt ölçeğinde ise deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır.

Bütün bu bilgiler ışığında akran arabuluculuk eğitimi alan ve deney grubunda yer alan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği toplam puan ortalamalarında, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık alt ölçekleri puan ortalamalarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklar saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme olduğu görülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öncelikle yurt dışı araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği göze çarpmaktadır. Woddy (2001) yaptığı araştırmada; çatışma çözme, iletişim ve müzakere eğitiminin öğrencilerin saldırgan tepkilerinde azalmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Latipun, Zainah ve

Khairudin (2012) çatışma çözme eğitiminin ergenlerin saldırganlık düzeylerinde bu eğitimi almayan ergenlerle kıyaslandığında anlamlı düzeyde fark olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Bosworth, Espelage ve DuBay (1998) bilgisayar destekli çatışma çözme eğitiminin, öğrencilerin şiddet davranışlarında anlamlı düzeyde azalmaya neden olduğunu saptamışlardır. Yine bir başka çalışmada Graves, Frabutt ve Vigliano (2007), interaktif drama ve rol oynama temelli çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada da Farrell, Meyer ve White (2001) ergenlerle yürüttükleri araştırmalarında akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin şiddet içeren davranışlarının azalmasında etkili bir yöntem olduğunu saptamışlardır. Farrell (1997) bir başka çalışmasında, şiddet önleme eğitiminin öğrencilerin fiziksel kavgalarının ve davranış problemlerinin azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yurt dışı literatürün yanı sıra yurt içi literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde; akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Uysal (2006) yaptığı çalışmada, çatışma çözme eğitim programının lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde bu eğitimi almayan öğrencilere kıyasla anlamlı fark yarattığını saptamıştır. Benzer biçimde Gündoğdu (2009) çalışmasında, yaratıcı drama temelli çatışma çözme eğitim programının ergenlerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak, Güner (2007), araştırmasında çatışma çözme becerilerine yönelik grup rehberliğinin bu eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde azalma yarattığını saptamıştır. Karataş (2011), Türnüklü ve arkadaşları (2010) ve Sağkal (2011) benzer sonuçlara ulaşarak çatışma çözme, akran arabuluculuk ve barış eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın üçüncü hipotezi çerçevesinde ilgili literatür incelendiğinde, araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde edildiği ve literatür sonuçlarıyla da bu araştırma sonucunun desteklendiği görülmektedir.

Çalışma 1'in üç bağımlı değişkeni birlikte değerlendirildiğinde üç değişkenini birbiriyle ilişkin içinde olduğu görülmektedir. Wied, Branje ve Meeus (2007) yaptıkları çalışmada çatışma çözme stratejileri, empati becerileri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Empatinin, prososyal davranışlarla ve yapıcı çatışma çözme stratejileri ile pozitif, saldırganlık ve antisosyal davranışlarla negatif ilişki içindedir. Bu çalışma da kısmen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine herhangi bir farka neden olmamasının birçok nedeni olabilir: Empati birçok bileşeni olan bir kavramdır. İkiz'e (2006) göre doğuştan getirilen sosyal duyarlılık ve empati kapasitesiyle, önceleri motor mimikleme yoluyla yaş ilerledikçe bilişsel olgunlaşma ve yaşam deneyimler ile bireylerin empatik tepki verme eğilimi gelişmektedir. Ancak empatik olabilme becerisi için, zaman içinde, perspektif alma, çıkarım yapabilme, duygusal içgörü sahibi olma, kişisel kimlik duygusuna sahip olma, orta düzeyde duygusal dışavurum gibi bazı becerilerin gelişmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bilgiye ek olarak, Dökmen (1988) empatinin farklı bileşenlerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Yazarın aktardığını göre empatinin bilişsel yönü "karşıdakinin ne hissettiğini anlamak"tır. Duygusal bileşen ise "karşıdakinin hissettiğini hissetmek"tir. Farklı bileşenlerin varlığı, farklı duygusal ve bilişsel becerilerle gelişen bir beceri olması nedeniyle araştırma hipotezine desteklemeyen sonuçlar elde edilmiş olabilir. Ayrıca akran arabuluculuk eğitim programı içinde empati becerileri bir oturumda, iletişim becerileri de bir oturumda ele alınmıştır. Eğitim programında daha ayrıntılı ve farklı empatik eğitim tekniklerinden (Dökmen, 1988) yararlanılabilir. Benzer biçimde akran arabuluculuk eğitiminde önce sadece akran arabulucuları değil, tüm öğrencileri içeren bir temel iletişim becerileri eğitimi empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışma 2 İçin Tartışma

Çalışma 2’de akran arabulucu olarak eğitilen öğrenciler, arkadaşlarının gerçek kişilerarası çatışmalarında akran arabuluculuk yapmışlardır. Her akran arabuluculuk oturumun ardından kullanılan arabuluculuk formu, çatışan taraf ve akran arabulucuların akran arabuluculuk sürecine ilişkin tutum ve algıları ise görüşmeler yoluyla elde edilerek akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir model olup olmadığı test edilmiştir.

Çalışma 2’nin problemi olan; *“Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk becerileri gerçek öğrenci çatışmalarının yapıcı ve barışçıl çözümünde etkili midir?”* biçimindedir. Bu problemi test etmek üç alt problem oluşturulmuştur ve birden çok nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma 2’nin birinci alt problemi *“Akran arabuluculuk lise öğrencilerinin gerçek çatışmalarını yapıcı biçimde çözer mi?”* biçimindedir. Öncelikle, araştırmanın deney grubunda yer alan akran arabulucu öğrenciler, akran arabuluculuk eğitimi aldıktan sonra gerçek akran çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır ve her bir arabuluculuk oturumu akran arabulucular tarafından akran arabuluculuk formu ile kayıt altına alınmıştır. Akran arabuluculuk formunda; çatışan tarafların adları ve soyadları, tarih, saat, çatışmanın ortaya çıktığı yer, çatışmanın konusu, arabuluculuğa yönlendirme kaynakları, arabuluculuğun anlaşma ile sonuçlanma durumu ve anlaşma çözüm içerikleri gibi bilgiler içermektedir. Akran arabuluculuk formu yoluyla elde edilen bilgiler incelendiğinde, çatışan öğrencilerin kendilerinin çatışmasına yardım edecek akran arabulucuyu seçerken cinsiyetini dikkate almadıkları, öğrenci çatışmalarının daha çok iki taraf arasında yaşandığı ve daha çok kız öğrencilerle kız öğrenciler arasında yaşandığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğrenci çatışmalarının daha çok sınıf ortamında yaşandığı, çatışan öğrencilerin büyük oranda kendilerinin akran arabuluculuk yardımını tercih ettikleri görülmektedir. 39 öğrenci çatışmasına arabuluculuk yapılmış ve bu çatışmaların

konusu incelendiğinde daha çok çıkar çatışmaları olduğu saptanmıştır. 39 öğrenci çatışmasında anlaşma oranı % 97.5'tir. Bu anlaşma içerikleri incelendiğinde ise, en çok tercih edilen anlaşma türünün olumsuz davranışı yapmamaya söz verme olduğu görülmektedir. Akran arabuluculuk formlarının analizlerinden de anlaşılabacağı üzere akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını yapıcı biçimde çözmede ve müzakere sürecini kullanmada etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Akran arabuluculuk formlarının kullanıldığı yurt dışı ve yurt içi literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde; akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin gerçek öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yöntem olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Araki (1990) okullarda anlaşmazlık çözümü projesinde iki yıl süren akran arabuluculuk uygulamalarında 136 öğrenci çatışması akran arabuluculuğa yansımıştır ve arabuluculuğun başarı oranı % 91.9'dur. Bir başka çalışmada Johnson ve Johnson (2001) 17 araştırmanın sonuçlarını değerlendirdikleri geniş çaplı çalışmalarında, çatışma kaynaklarının okulun bulunduğu bölgeye göre değiştiğini ve tüm okullarda akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin yapıcı çatışma çözme yollarını ve uzlaşmayı daha fazla kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Meta-analitik bir çalışma olan Burbell ve arkadaşlarının (2003) araştırmasında, 4327 akran arabuluculuk uygulamasının başarı oranının % 93 olduğu saptanmıştır. Yine akran arabuluculuk formlarının analiziyle elde edilen sonuçların ortaya konduğu Smith ve arkadaşlarının (2002) araştırmasında, 194 öğrenci çatışması arabuluculuk süreciyle çözümlenmiştir ve uygulamaların başarı oranı % 91 olarak saptanmıştır.

Johnson ve arkadaşlarının (1996) çalışmalarında, 323 öğrenci çatışması akran arabuluculuk yoluyla çözülmüştür ve bu çatışmaların yapıcı bir anlaşmayla sonuçlanma oranı % 84'tür. Carruthers ve Sweeney (1996) çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında, eğitim programlarının anlaşmaya varma oranının % 80 ile % 95 oranında değiştiğini ortaya koymuşlardır. Bu anlamda da akran arabuluculuk eğitim programlarının başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Lupton-Smith ve Carruthers (1996), üç farklı kademede yer alan okullarda uygulanan akran arabuluculuk eğitim programlarının etkisini değerlendirmiş ve her bir okulda arabuluculuk uygulamalarının başarı oranlarını

tespit etmişlerdir. Buna göre iki yıllık süreçte uygulanan akran arabuluculuk uygulamalarının başarı oranları ilkokulda % 97, ortaokulda % 98 ve lisede % 95'tir. Tüm bu sonuçlar akran arabuluculuk uygulamalarının okuldaki gerçek öğrenci çatışmalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka araştırmada Hart ve Gunty (1997), akran arabuluculuk eğitim programının etkisini inceledikleri çalışmada iki yıllık süreçte 450 öğrenci çatışması akran arabuluculuk yoluyla çözümlenmiştir ve bu arabuluculuk uygulamalarının başarı oranı % 97'dir. Bu araştırmaların yanı sıra birçok araştırmada da (Kinasewitz, 1996; Tolson ve McDonald, 1992; Bell ve arkadaşları, 2000; Thompson, 1996; Cigainero, 2009; Johnson ve arkadaşları, 1995) akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını çözmede etkili bir yol olduğu ifade edilmektedir.

Yurt içi araştırmalar incelendiğinde, akran arabuluculuk uygulamalarının etkisinin değerlendirildiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Türnüklü ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmada çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada akran arabuluculuk formları incelendiğinde, 444 öğrenci çatışmasının akran arabuluculuk yoluyla çözüldüğü ve % 98 oranında anlaşma sağlandığı saptanmıştır. Yine aynı araştırmada çatışmaların konusuna bakıldığında, çatışmaların % 21'inin çıkar çatışmaları olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada Güllökan (2011), akran arabuluculuğun ilköğretim öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada 102 öğrenci çatışmasının akran arabuluculuk yoluyla çözüldüğü ve akran arabuluculuğun anlaşmayla sonuçlanma oranının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Akran arabuluculuk formlarının değerlendirildiği ve lise öğrencilerinin çatışmalarında akran arabuluculuğun etkisinin incelendiği çalışmada Türnüklü ve arkadaşları (2010), 253 öğrenci çatışmasında arabuluculuk yapıldığını ve bu sürecin başarı oranının % 94.9 olduğunu saptamışlardır.

Akran arabuluculuk eğitiminin ve uygulamalarının öğrencilerin gerçek çatışmalarını yapıcı yollarla çözmesine ilişkin akran arabuluculuk formlarının içerik analizini içeren yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde, akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını yapıcı yollarla çözebildiği, yapıcı anlaşma oranlarının oldukça

yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilgili literatürde belirtildiği gibi akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin gerçek akran çatışmalarını yapıcı biçimde çözmekte etkili bir yöntem olduğunu görülmektedir.

Çalışma 2'nin ikinci alt problemi “*Akran arabuluculuk yardımı veren akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?*” biçimindedir. Bu alt problemi incelemek amacıyla akran arabulucularla görüşmeler yapılmış ve içerik analizi yoluyla bilgiler elde edilmiştir. Akranlarına arabuluculuk yardımı yapan öğrencilerin arabuluculuğa ilişkin görüşlerini, tutumlarını, deneyimlerini, memnuniyetlerini, duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla 23 akran arabulucu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra bu görüşmeler deşifre edilmiş ve içerik analizi tekniği ile akran arabulucuların görüş ve algılarına başvurulmuştur. Akran arabulucularla yapılan görüşmelerin analizleri incelendiğinde akran arabulucu olmaya ilişkin erkek arabulucular daha çok arkadaşların seçmesinden duydukları memnuniyeti dile getirirken, kız arabulucular şaşkınlık ve heyecan üzerinde durmaktadırlar. Akran arabulucuların arabulucu olmaya ilişkin duygularının hem kız hem erkek öğrenciler arasında büyük bir mutluluk ve memnuniyet kaynağı olduğu görülmektedir. Akran arabulucu olmaya ilişkin öğrencilerin kendilerinde hissettikleri sorumluluklara bakıldığında, kız arabulucular, arkadaşlarına örnek olmaları gerektiğine ilişkin bir sorumluluk hissetmişlerdir. Erkek arabulucular ise, akran arabulucu olmanın niteliğine ilişkin sorumluluklarına vurgu yapmışlardır. Akran arabulucuların arabulucu olmayla birlikte kendi davranışlarındaki değişimlere ilişkin yanıtları incelendiğinde, erkek arabulucuların daha sakin davranmayı, kız arabulucuların ise daha çok empatik davrandıklarını ifade etmişlerdir. Akran arabulucuların arabuluculuk sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle bakıldığında, kız arabulucular yoğun olarak yaşadıkları güçlük olarak duyguları anlama/ifade etmeyi güçlüğü belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler ise daha çok empati kurmada ve dinlemede güçlük çektiklerini aktarmışlardır. Arabulucuların arabuluculuk basamaklarını uygularken zorluk yaşamadıkları basamaklar incelendiğinde, kız arabulucular olayı anlatma basamağında, erkek arabulucular ise çözüm üretme basamağında zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Akran arabulucuların arabuluculuk sürecinde arabuluculuk basamaklarına ilişkin deneyimleri incelendiğinde, isteklerini ve nedenlerini ifade etmeyi içeren birinci basamakta kız arabulucular çatışan tarafların kendilerini açmak istememelerini vurgularken, erkek arabulucular kendi isteklerini ön planda tuttuklarını ifade etmişlerdir. İkinci basamak olan duygularını ve nedenlerini ifade etmede hem kız hem de erkek arabulucular, çatışan tarafların duygularını ifade etmede güçlük çektiklerini aktarmışlardır. Arabuluculuğun üçüncü basamağı olan empati sürecinde hem kız hem de erkek arabulucular, çatışan tarafların kendilerini haklı görmeleri sebebiyle güçlük yaşadıklarını aktarmışlardır. Dördüncü basamakta çözüm üretmede hem kız arabulucular hem de erkek arabulucular, çatışan tarafların kendi çıkarlarına uygun çözüm seçenekleri ürettiklerini vurgulamışlardır. Çözüm seçeneklerini değerlendirirken kız ve erkek arabulucular çatışan tarafların ortak çözüm bulamadıklarını veya bulmakta zorlandıklarını vurgulamışlardır.

Akran arabulucuların arabulucu olduktan sonra arkadaşlık ilişkilerindeki değişimler incelendiğinde, kız arabulucular arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarından sonra daha iyi arkadaşlıklar kurduklarını, kişisel değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Erkek arabulucular arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarından sonra sorunların çözümünde başvuru kişi olduklarını aktarmışlardır. Buna ek olarak, akran arabulucuların tamamı arabuluculuk yapmaya devam edeceklerini çünkü arabuluculukla insanların barışmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Akran arabulucuların arabuluculuk sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri incelendiğinde; öğrencilerin arabulucu olmaktan mutlu oldukları, kendilerinde sorumluluk hissettikleri, arabuluculuk basamaklarını uygularken zaman zaman güçlüklerle karşılaştıkları ama uygun stratejileriyle bu sorunlarla baş etmeye çalıştıkları, akran arabulucu olmaya devam edecekleri ve bu süreçten doyum sağladıkları görülmektedir.

Akran arabulucuların arabuluculuk sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerine başvuru yurt içi ve yurt dışı araştırmalar yer almaktadır. Humpries (1999) yaptığı

çalışmada, akran arabulucuların hem arabuluculuğa ilişkin hem de yeni öğrendikleri becerilere ilişkin deneyimlerine yer vermiştir. Buna göre arabulucuların akranlarına yardım edebildiklerini düşündükleri ve arabulucu olmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Durbin (2002), 57 akran arabulucuyla görüşerek arabuluculuğa ilişkin deneyimlerini belirlemiştir. Buna göre akran arabulucular çatışmayı yaşamın bir parçası olarak gördüklerini ve çatışmalarını çözmek için yeni bir yol bulduklarını ifade etmişlerdir. Zhang (1994), akran arabulucuların sosyal destek algılarında artış olduğunu ve kendilerini daha az mağdur olarak gördüklerini saptamıştır. Buna ek olarak Cantrell ve arkadaşlarının (2007) araştırmasında, 15 akran arabulucu akran arabuluculuğun etkili, hem kendileri hem de arkadaşları için faydalı olduğunu aktarmışlardır. Kinasewitz (1996) de benzer bir bulguya ulaşmıştır ve akran arabulucu olan öğrenciler bir çatışma durumunda barışçıl alternatif çözümlerin hızla farkına vardıklarını vurgulamışlardır. Tolsın ve McDonald'ın (1992) araştırmasında akran arabulucuların çoğunluğu arabuluculuk sürecini doyurucu ve verimli olduğu sonucu elde etmişlerdir.

Yurt içinde akran arabulucuların görüşlerine başvurulmuş çalışmalar incelendiğinde Güloğlu (2011), 20 akran arabulucu ile görüşmeleri sonucunda elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerin çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi seçtiklerini, en çok empati basamağının uygulanmasında güçlük yaşadıklarını saptamıştır. Yine Kaçmaz ve arkadaşları (2011), 60 akran arabulucu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Bu görüşmelerin analizlerine göre çatışan tarafların kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri, yeterli düzeyde empati kuramadıkları, karşı tarafı tam olarak anlamadıkları sonucuna varılmıştır. Gülkökan'ın (2011) araştırmasında ise akran arabulucular sorunları çözmede arabuluculuğu kullandıklarını ve önemli katkılar elde ettiklerini vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada Türnüklü (2011), 45 akran arabulucunun arabuluculuğa ilişkin duygu, düşünce, tutum ve deneyimlerine başvurarak arabuluculuğun öğrenci çatışmalarındaki etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya göre, akran arabulucular özsaygı ve özgüvenlerinin geliştiğini, kişilerarası çatışma ve kavgalarının azaldığını, arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduklarını aktarmışlardır. Bir başka çalışmayla Kaçmaz ve Türnüklü (2011) arabuluculuğun beş basamağına odaklanılarak

öğrencilerin yaşadıkları güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Akran arabulucuların gözünden çatışan taraflar en çok isteklerini ve duygularını ifade ederken güçlük yaşamaktadırlar, sürece karşı direnç göstermektedirler ve çözüm seçeneklerinde yanlı davranmaktadırlar.

Araştırmalarda akran arabulucular sürece ilişkin olumlu duygu, düşünce, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra olumsuz deneyimlerini de aktarmışlardır. Gauley (2006) araştırmasında 29 öğrenciyle yaptığı görüşmelerde, küçük sınıflarda yer alan öğrencilere daha fazla yardım edebildiklerini, daha fazla eğitime ve süpervizyona ihtiyaç duyduklarını aktarmıştır. Benzer biçimde Theberge ve Karan (2004), bir lisede yürüttükleri çalışmada öğrenciler okuldaki akran baskısının akran arabuluculuğunun kullanılmasını engellediğini vurgulamışlardır.

Çalışma 2'nin ikinci alt problemi, ***“Akran arabuluculuk yardımı veren akran arabulucuların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?”*** biçimindedir. Bu problemi incelemek için akran arabuluculuk formlarının yanı sıra akran arabulucuların görüş ve deneyimlerine de başvurulmuş ve bunun için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Akran arabulucuların arabulucu rolünü benimsedikleri, arabulucu olmaktan memnun oldukları, arabuluculuğun duygu, düşünce, davranış, sorumlulukları ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları yurt dışı ve yurt içi literatürden elde edilen sonuçlarla da desteklenmektedir.

Çalışma 2'nin üçüncü alt problemi, ***“Akran arabuluculuk yardımı alan çatışan tarafların arabuluculuğa ilişkin görüşleri nelerdir?”*** biçimindedir ve bu problemi incelemek amacıyla kullanılan son teknik, akran arabuluculuk yardımı olarak kişilerarası çatışmalarını yapıcı yollarla çözmek isteyen çatışan taraflarla yapılan görüşmelerdir. Akran arabuluculuğa başvurarak bu yardımı alan öğrencilerin akran arabuluculuğa ilişkin duygu, düşünce, tutum ve görüşlerini içeren sorular çatışan taraflara sorulmuş ve elde edilen sonuçlar içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Buna göre en az bir kez akran arabuluculuk deneyimi yaşamış 41 öğrenci ile çatışan taraf olarak görüşlerini öğrenmek üzere görüşülmüştür. Çatışan

tarafarla yapılan görüşmeler incelendiğinde, kız çatışan taraflar arabuluculuğa en çok arabulucuların yönlendirmesiyle başvururken, erkek arabulucular kendi kararlarıyla başvurmuşlardır. Çatışan tarafların arabuluculuk basamaklarına ilişkin deneyimlerine bakıldığında hem kız hem de erkek çatışan taraflar isteklerini ve nedenlerini rahatça ifade edebildiklerini aktarmışlardır. Yine ikinci basamakta olan duygularını ve nedenlerini ifade etmede hem kız hem de erkek çatışan taraflar rahatça ifade edebildiklerini vurgulamışlardır. Empati basamağında hem kız hem de erkek taraflar kendilerinin haklı veya haksız olduklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Hem kız hem de erkek öğrenciler ortak bir çözüm bulmak için çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm taraflar çözüm seçeneklerinde uzlaştıklarını aktarmışlardır.

Çatışan taraflara arabuluculuğun kendileri için anlamı sorulduğunda, yapıcı ve barışçıl bir çatışma çözme yolu olduğunu vurgulamışlardır. Çatışan öğrencilerin arabuluculuktan sağladığı yararlar ise büyük oranda arabuluculuk sayesinde sorunlarını barışçıl biçimde çözebilmeleridir. Çatışan öğrencilerin gözünden arabulucunun rolü uzlaşmayı sağlayan kişi, iletişim becerilerini güçlendiren kişi, yönlendiren ve rehberlik eden kişi olarak algılandığı göze çarpmaktadır. Akran arabuluculuk sürecinden memnun olmayı belirleyen önemli bir soru olan tekrar arabuluculuğa başvurmaya tüm çatışan taraflar evet yanıtı vermişlerdir. Bu da süreçten doyum sağladıklarını göstermektedir. Tekrar akran arabuluculuğa başvurma nedenleri ise; üçüncü bir tarafın sorunun çözülmesinde etkili olması ve iyi iletişim kurmayı sağlamasıdır. Bir diğer soru da tüm çatışan taraflar akran arabuluculuk sürecini başka arkadaşlarına önerebileceklerini ifade etmişlerdir.

Çatışan tarafların arabuluculuktan sonra arkadaşlık ilişkilerinde değişime ilişkin görüşleri incelendiğinde, çatışan tarafların arkadaşlarıyla daha iyi arkadaşlıklarının olduğunu ve daha samimi olduklarını aktarmışlardır. Ayrıca arabuluculuktan sonra eskisi gibi arkadaşlıkları devam edenlerin oranı ve arabuluculuktan sonra arkadaşlarıyla iletişimlerinin güçlendiğini düşünen çatışan tarafların oranı oldukça yüksektir.

Çatışan tarafların akran arabuluculuğa ilişkin görüş ve deneyimleri incelendiğinde, bu süreçten memnun kaldıkları, doyum elde ettikleri, çatışma yaşadıkları arkadaşlarıyla yapıcı ve barışçıl yollarla sorunlarını çözerek eskisi gibi veya eskisinden daha iyi arkadaşlıkları olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar da akran arabuluculuğun öğrenci çatışmalarını yapıcı olarak çözmede etkili bir yöntem olduğu sonucunu desteklemektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, çatışan tarafların deneyim, görüş, duygu ve düşüncelerine yer veren araştırmalar olduğu görülmektedir. Terry ve Gerber (1997) yaptıkları çalışmada, bir lisede uygulanan akran arabuluculuk programını değerlendirmişlerdir ve değerlendirmede akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin görüşlerine de yer vermişlerdir. Buna göre arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin % 49'u yararlı, % 31'i ise çok yararlı bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanında tekrar başvurma veya başvurmayı düşünme oranı % 58'dir. Bir başka soruda akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin yaklaşık yarısı arkadaşlarına tavsiye edebileceklerini vurgulamışlardır. Cantrell ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada 68 çatışan tarafın akran arabuluculuğa ilişkin algılarını incelemişlerdir. Bu araştırmaya göre çatışan tarafların tamamı akran arabuluculuğun etkili olduğunu, kendileri ve diğer arkadaşları için faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Yurt içinde yapılan bir başka çalışmada Güloğlu (2011), bir lisede beş yıldır uygulanan akran arabuluculuk sürecinin değerlendirmesini çatışan tarafların gözünden de incelemiştir. 20 akran arabuluculuk yardımı alan öğrenciyle görüşülerek akran arabuluculuğa ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya göre öğrenciler çatışmalarını akran arabuluculuk yoluyla yapıcı biçimde çözme tercih ettikleri, büyük çoğunluğu akran arabuluculuk sonrası arkadaşlarıyla ilişkilerinin eskisi gibi hatta eskisinden daha iyi olduğunu vurgulamışlardır.

Kiago (2009) yaptığı çalışmada, bir lisede uygulanan akran arabuluculuk programının etkisini değerlendirmiş ve araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin % 45'i anlaşmanın etkili olmadığını, % 28'i tekrar arabuluculuğa başvurmayacaklarını ifade etmişlerdir.

İlgili literatür incelendiğinde; akran arabuluculuk yardımı alan öğrencilerin bu süreçten memnun oldukları, yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yolu olarak akran arabuluculuğu kullanabileceklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar da araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Çalışma 2'nin probleminin ve üç alt probleminin bulguları birlikte değerlendirildiğinde arabuluculuk formlarıyla akran arabulucuların ve çatışan tarafların görüşleri arasında paralellik olduğu görülmektedir. Arabuluculuk formlarıyla tespit edilen anlaşma oranı, arabulucu ve çatışan tarafların ifade ettikleri uzlaşma ve süreçten memnun olmaya ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Diğer yandan akran arabulucular süreçten memnun olduklarını ve ileriki yaşamlarında arabuluculuk yapmaya devam edeceklerini vurgulamışlardır. Çatışan taraf olarak sürece katılan öğrenciler de arabuluculuğa tekrar başvurabileceklerini ve arkadaşlarına da önerebileceklerini ifade etmişlerdir. Her iki grubun da sürece ilişkin olumlu tutum ve görüşler içinde oldukları görülmektedir. Buna karşın arabuluculuk basamaklarının uygulanması konusunda akran arabulucuların ve çatışan tarafların görüşlerinin ayrıştığı göze çarpmaktadır. Çatışan taraflar, arabuluculuk basamaklarını kolaylıkla uyguladıklarını ifade ederken, akran arabulucular çatışan tarafların arabuluculuk basamaklarını uygularken zorlandıklarını vurgulamışlardır. Bu farklılığın nedeni olarak, akran arabulucuların arabuluculuk eğitimi ve uygulamaların katkısıyla sürece daha hakim oldukları için eksiklikleri ve aksaklıkları daha iyi kavradıkları söylenebilir. Çatışan taraflar ise arabuluculuk uygulamalarına dahil olma konusunda daha yeni ve deneyimsiz olmaları nedeniyle elde ettikleri bilgileri, uygulamaları yeterli olarak nitelendirdikleri düşünülmektedir.

Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin bulguları birlikte değerlendirildiğinde akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme düzeylerinin gelişmesinde katkı sağladığı görülmektedir. Çalışma 1'de bu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde fark saptanmışken, Çalışma 2'de de hem arabuluculuk formları hem de akran arabulucuların ve çatışan tarafların görüşleri bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin yapıcı olarak çatışmalarını çözebildikleri saptanmıştır.

Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine etkisi Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin bulguları birlikte değerlendirildiğinde paralellik göstermediği görülmektedir. Çalışma 1'de akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka neden olmamıştır. Ancak Çalışma 2'nin bulgularında, akran arabulucular bu eğitim ve uygulamaların ardından daha empatik davranabildiklerini, arkadaşlarını daha iyi anladıklarını, iletişim becerilerinin güçlendiğini sıklıkla vurgulamaktadır. İki çalışma arasında empati becerileri arasındaki bu fark iki nedenle açıklanabilir: Empati becerilerini ölçen ölçekler incelendiğinde farklı özellikleri ölçen ölçekler olduğu Dökmen (1988) tarafından açıklanmaktadır. Buna göre Dökmen (1988) empati ölçeklerinin birbirleriyle ilişkilerinde ya hiç ilişki bulunmadığını ya da çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Farklı ölçeklerin empatik davranışın farklı bileşenlerini ölçüyor olmasının buna neden olabileceğini aktarmaktadır. Araştırmada Çalışma 1 ve Çalışma 2'de yer alan empati bulguları arasındaki farklılığın da bundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Çalışma 1'de akran arabuluculuk eğitimi öncesi ve sonrasında Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ise araştırmanın ikinci aşaması kapsamında Çalışma 2 çerçevesinde akran arabulucular, arabuluculuk çalışmalarına başlamışlardır. Arabuluculuk süresince çatışan tarafların birbirleriyle empati yapmalarına yardım etmişlerdir. Bu sürecin ve deneyimin de öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin bulguları öğrencilerin saldırganlık düzeyleri açısından birlikte değerlendirildiğinde iki çalışma arasındaki paralel sonuçlar dikkat çekmektedir. Çalışma 1'de akran arabuluculuk eğitiminin ardından lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşme tespit edilmiştir. Yine Çalışma 2'de arabuluculuk formları, akran arabulucu ve çatışan tarafların görüşleri incelendiğinde, akran arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarının ardından arkadaşlarına karşı daha sakin davrandıkları, daha yapıcı ilişkiler geliştirdikleri, çatışmalarını saldırgan davranışlar yerine müzakere ederek çözmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Çalışma 1 ve Çalışma 2 İçin Sonuç

Bu araştırmada, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin akran arabuluculuk becerileri üzerinde etkisi incelenmiş ve araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Çalışma 1’de akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuç yönelimli bir araştırma olan Çalışma 1 için dört hipotez oluşturulmuştur. Birinci hipotez, akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme becerilerinin bu eğitimi almayan lise öğrencileriyle kıyaslandığında daha yüksek olacağı yönündedir. Araştırma sonucunda, elde edilen veriler ve bulgular ışığında hipotezin desteklendiği ve ilgili araştırmalarla da araştırmanın birinci hipotezinin paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi çerçevesinde akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin bu eğitimi almayan lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek olacağı yönündedir. Araştırmadan elde edilen veriler, bulgular ve ilgili araştırmalara bakıldığında araştırma hipotezinin desteklenmediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bu eğitimi almayan lise öğrencilerine göre daha düşük olacağı yönündedir. Araştırmanın üçüncü hipotezinin araştırma verileri ve bulgularla desteklendiği ve ilgili araştırmalarla da paralellik gösterdiği saptanmıştır.

Çalışma 2’de akran arabuluculuk uygulamaları incelenerek akran arabuluculuğun öğrencilerin çatışmalarını çözmede etkili bir yöntem olup olmadığı araştırılmıştır. Süreç yönelimli olan bu aşamada nitel veri toplama teknikleri kullanılarak akran arabulucu ve çatışan tarafların sürece ilişkin duygu, düşünce, tutum ve görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma 2’nin problemi akran arabuluculuk eğitimi alan lise öğrencilerinin akran arabuluculuk yoluyla gerçek akran çatışmalarını yapıcı biçimde çözmede etkili bir yöntem olup olmadığının test edilmesidir. Bu

amaçla üç nitel veri toplama tekniği kullanılmış; akran arabuluculuk formları, akran arabulucularla görüşmeler ve çatışan taraflarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma 2'nin alt probleminin bulgularla desteklendiği ve ilgili araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Çalışma 1'in ve Çalışma 2'nin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, akran arabuluculuk eğitiminin ve akran arabuluculuk uygulamalarının lise öğrencilerinin yapıcı çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde, öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin azalmasında ve kişiler arası çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesinde etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu eğitim programı liselerde şiddete alternatif bir model olarak psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilir.
2. Liselerde akran arabuluculuk eğitim programının ve akran arabuluculuğun uygulanmasında 9. sınıf öğrencileri eğitilerek silsile biçiminde dört yıl sonunda tüm sınıf düzeylerinde akran arabulucu öğrencilerin olması sağlanabilir.
3. Akran arabuluculuk eğitimi ve uygulamalarının başarılı biçimde yürütülebilmesi için bu süreçte tüm okul idaresi ve öğretmenlerin bilgilendirilmeleri, bu konuda onlara rehberlik edilmesi önemlidir. Bu sebeple, psikolojik danışmanların okul personelinin desteğini alması için çalışmalar yapması gerekebilir.

4. Bu araştırmada akran arabuluculuk modelinin uygulanmasında kadre yaklaşımı, yani bir grup öğrencinin seçilerek eğitilmesi modeli esas alınmıştır. Bunun yanında tüm öğrencilerin eğitilmesi, seçmeli ders olarak akran arabuluculuk modelinin öğretilmesi gibi farklı yaklaşımlar da benimsenebilir.
5. Öğrencilerin akran arabuluculuk eğitimi ve uygulamaları kapsamında kazandıkları yeni becerileri pekiştirmek ve farklı ortamlara da yeni becerilerin transferini sağlamak adına ailelerin desteğini almaya yönelik aile eğitimleri ve aile çalışmalarını yürütülebilir.
6. Akran arabuluculuk modelinin okul iklimi ve kültürünün bir parçası olmasına yönelik çalışmalar kapsamında, psikolojik danışmanın çalışmalarında eşgüdümü sağlaması amacıyla bir koordinatör öğretmen seçilerek sürece destek vermesi sağlanabilir.
7. Akran arabuluculuk modelinin okul iklimi ve kültürünün bir parçası olmasına yönelik çalışmalar kapsamında, okulda bir arabuluculuk odası hazırlanarak öğrencilerin uygulamalarını arabuluculuğun doğasına uygun bir ortamda yapılması sağlanabilir.
8. Akran arabuluculuk uygulamalarında arabuluculuk sürecini desteklemek amacıyla özellikle kadre yaklaşımının kullanılması durumunda, diğer öğrencilerin arabuluculuğa başvurmasının teşvik edilmesi için arabuluculuk tanıtım çalışmaları yapılabilir.
9. Akran arabulucu olan öğrencilerin bu uygulamalara ayırdıkları zaman ve emeğin değerlendirilmesi ve bu öğrencilerin teşvik edilmesi amacıyla okulda bir pano oluşturularak ayın öğrencisinin seçilmesi ve ödüllendirilmesi gibi pekiştireçler kullanılabilir.

10. Akran arabuluculuk modelinin okul ortamında benimsenmesi, kabul edilmesi ve bir çatışma çözme yolu olarak kullanılması, öğrencilerin yeni kazandıkları becerileri içselleştirmeleri uzun zaman alan bir süreç olduğundan okul idaresi, öğretmen, veliler ve tüm öğrencilerin birlikte çalışmaları ve işbirliği yapmaları gerekmektedir. Bu amaçla yürütülen çalışmalarda ortak bir anlayış ve barışçıl bir kültürün önemi sürekli vurgulanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında, akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin arabuluculuk becerilerine etkisi incelenmiş ve nicel veri olarak öğrencilerin çatışma çözme becerileri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. Bunun yanında bağımlı değişken olarak öğrencilerin özsaygı, özgüven ve öz düzenlenme düzeylerine etkisi de incelenebilir.
2. Akran arabuluculuk eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla ölçeklerin yanı sıra hatırlama testleri, çatışma senaryoları gibi tekniklerden de yararlanılabilir.
3. Bu araştırma kapsamında, akran arabuluculuk modeli kadre yaklaşımı esas alınarak uygulanmıştır. Bunun yanı sıra tüm öğrenciler eğitilerek akran arabuluculuk eğitiminin etkisi araştırılabilir.
4. Bu çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin etkisini incelerken, nitel veri toplama tekniklerinden görüşmeler yapılarak akran arabulucuların ve çatışan tarafların algıları incelenmiştir. Bu kişilerin yanı sıra okul idaresi ve öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak akran arabuluculuk eğitiminin etkileri incelenebilir.

5. Akran arabuluculuk modelinin şiddete alternatif bir model olması sebebiyle, okuldaki şiddet olaylarına etkisi disiplin kayıtları ve öğrencilerin okuldan ayrılma/atılma durumlarına etkileri araştırılabilir.
6. Akran arabuluculuk modelinin uygulanması sürecinin değerlendirmesine yönelik olarak arabuluculuk oturumlarının video çekimi yapılarak süreç değerlendirilmesi genişletilebilir.
7. Akran arabuluculuk modelinin okullarda benimsenmesi ve uygulanması uzun bir zamana yayıldığından iki veya üç yıllık süreçleri içeren araştırmalarla akran arabuluculuk eğitiminin etkisi incelenebilir. Böylece yıllara göre karşılaştırma, değişimi ve gelişimi takip etme imkânı olacaktır.
8. Akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin okula olan bağlılıklarına, okula karşı tutumlarına ve okul iklimine etkileri araştırılabilir.
9. Akran arabuluculuk yardımı alan çatışan tarafların aldıkları yardıma ilişkin görüşlerini değerlendirmek ve memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla anket geliştirilerek kullanılabilir.
10. Akran arabuluculuk eğitimi bir dersin programıyla bütünleştirilmiş bir model olarak sunarak, öğrencilerin o derse ilişkin tutumları, ilgileri ve dersteki akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenebilir.
11. Akran arabuluculuk eğitiminin öncesinde öğrencilere temel iletişim ve empati becerilerini içeren bir eğitim sunulabilir. Bundan sonra öğrencilerin empati becerileri, empatik tepki verme üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Araki, T.C. (1990). Dispute Management in the Schools. **Mediation Quartely**.8.1. 51-62

Association for Conflict Resolution, 2007. **Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs**. <http://www.acrnet.org>

Barron, L.S., (2000). The Impact Of Peer Mediation Training on Adolescents' problem-Solving Skills, Perception of School Climate and Attitudes Toward Conflict Management. Unpublished Doctoral Thesis. University of South Carolina Department of Educational Psychology.

Bell, K.S., Coleman, K.J., Anderson, A., Whelan, P.J. (2000). The Effecetiveness Of Peer Mediation İn A Low-Ses Rural Elementary School. **Psychology in the Schools**. 37(6). 505-516.

Blitz, A.(2002). Peer Mediation Programs: An End to School Violence?. **Yeshiva University Cardozo Journal of Conflict Resolution**. (4). 2.

Bodine, J.R., Crawford, K.D., Schruppf, F. (2002). ***Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution***. Ilionois: Research Pres.

Bosworth, K., Dorothy, E., DuBay, T. (1998). A Computer-Based Violence Prevention Intervention For Young Adolescents: Pilot Study. **Adolescence**.Vol. 33 Issue 132. 785-795.

Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat

Burrell, N., Ziber, C.S., Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. **Conflict Resolution Quarterly**. 21,1. 7-26.

Büyüköztürk Ş. (2007). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegema

Büyüköztürk. Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema

Can, S. (2002). “Aggression Questionnaire” adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: T.C. Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği.

Cantrell, R., Parks-Savage, A., Mark, R. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. **Professional School Counseling**. 10. 5.

Cigainero, L. (2009). The Effectiveness Of Peer Mediation On Reducing Middle School Violence And Negative Behaviors. Unpublished Doctoral Thesis. University of Phonix.

Cohen, J. (1994). The Earth is Round ($p < .05$). **American Psychologist**. 49, 997-1003.

Çoban, R. (2002). The Effect Of Conflict Resolution Training Program on Elementary School Students’ Conflict Resolution Strategies. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 21 (1). 155- 190.

Durbin, B.S. (2002). School-Based Peer Mediation Program Implementation: An Exploration of Student Mediators' Attitudes Perceptions Before and During Program Participation. Unpublished Doctoral Thesis. Texas A&M University.

Ergül, H. (2008). "Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılabilirlik Becerileri ile Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Farrell, A.D., Meyer, A.L. (1997). The Effectiveness of a School Based Curriculum for Reducing Violence among Urban Sixth-Grade Students. **American Journal of Public Health**.87,6. 979-984.

Farrell, A.D., Meyer, A.L., Kung, E.M., Sullivan, T.N. (2001). Development and Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs. **Journal of Clinical Child Psychology**. 30, 1, 207–220.

Farrell, A.D., Meyer, A.L., White, K.S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A School-Based Prevention Program for Reducing Violence Among Urban Adolescents. **Journal of Clinical Child Psychology**. 30, 4, 451–463.

Gauley, M. (2006). Evaluation of Respectful Conflict Resolution and Peer Mediation Program. Community-University Institute for Social Research University of Saskatchewan.

Gazioğlu, G. (2008). The Effects of Peace and Conflict Resolution Education on Emotional Intelligence, Self-concept and Conflict Resolution Skills. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Graves, N.K., Frabutt, M.J., Vigliano, D.(2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play. **Journal of School Violence**.6(4).57-79.

Gülkokan, Y. (2011). Akran Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Öğrenci Anlaşmazlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Güloğlu, F. (2011). Çatışan Öğrenciler ile Arabulucu Öğrencilerin Akran Arabuluculuk Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güner, İ. (2007). Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hart, J., Gunty, M. (1997). The Impact of A Peer Mediation Program On An Elementary School Environment. **Peace&Change**. 22.1. 76-92

Humphries, L.T. (1999). Improving Peer Mediation Programs: Student Experiences and Suggestions. **Professional School Counseling**. 3.1. 13- 22.

İkiz, E. F. (2006). Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İspirgil, G. The Effect of Conflict Resolution Trainnig on Students'Conflict Management Strategies with Their Friends and Nonfriends. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johnson, W.D., Johnson, T.R. (1995a). **Teaching Students To Be Peacemakers**. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, W.D., Johnson, T.R., Dudley, B., Magnuson, D. (1995b). Training Elementary School Students to Manage Conflict. **The Journal of Social Psychology**. 135(6). 673- 686.

Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward M., Magnuson, D. (1995c). The Impact of Peer Mediation Training on the Management of School and Home Conflicts. **American Educational Research Journal**. 32, 4. 829-844.

Johnson, W.D., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B. Harris, D., Louison, S. (1996a). Effectiveness of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School. **The Journal of Educational Research**. 89.5. 280- 286.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996b). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. **Journal of Educational Research**, 89 (5), 280-286.

Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. **The Journal of Social Psychology**. 137(1), 11-21.

Johnson, W.D., Johnson, R. (2001). Teaching Students To Be peacemakers: A Meta-Analysis. Research Reports. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Seattle WA. 10-14 April 2001)

Johnson, W.D., Johnson, R. (2004). Implementing the “Teaching Students to Be Peacemakers Program”. **Theory into Practice**. 43(1), 68-79.

Jones, S.T. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, The Findings and The Future. **Conflict Resolution Quarterly**. 22 (1-2). 13-15.

Kaçmaz, T., Türnüklü, A. (2011). Akran Arabulucuların Perspektifinden Çatışan Öğrencilerin Arabuluculuk Sürecinde Yaşadığı Zorluklar. **Elementary Education Online**. 10(3), 798-811

Kaçmaz, T., Türnüklü, A., Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]**, 17(4), 555-579.

Karasar, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Ankara.

Kapusuzoğlu, S. (2010). An Investigation of Conflict Resolution in Educational Organizations. **African Journal of Business Management** Vol.4 (1). 96-102.

Karataş, Z. (2011). Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills. **Educational Sciences: Theory & Practice**. 11(2) • Spring • 609-614

Kiango W. H. (2009). Exploring The Impact Of The Organization Of A Peer Mediation Program On Conflict Resolution And School Climate In An Urban High School. Unpublished Doctoral Thesis. Cambridge College.

Kinasewitz, M.T.(1996). Reducing Aggression in a High School Setting Through a Conflict resolution and Peer Mediation Program. Unpublished Doctoral Thesis. Nova Southeastern University.

Kirleis, K. (1995). The Effects of Peer Mediation Trainnig on Conflicts Among Behaviorally and Emotionally Disorded High School Students. Practicum Report. Nova University.

Kite, D. (2007). **21. yy'da Arabuluculuk Mediasyon**. Kayseri: Kayseri Ticaret Odası

Koruklu (Öner), N. (1998). Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koruklu (Öner), N. (2003). Arabuluculuk Eğitiminin İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kraan, M.E. (2003). A High School Peer Mediation Training: Development, Implementation, and Evaluation. Unpublished Master Thesis. Miami University. Department of Family Studies

Kuş, M. (2007). Çatışma Çözümü Eğitimi Programının Anadolu Lisesi Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lane, P. S., & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children. **Elementary School Guidance & Counseling**, (27), 15-24.

Lane-Garon, P., Merlo, M., Zajac, J., Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. **Journal of Peace Education**. 2 (2). 183- 193.

Lane-Garon, S.P. (2000). Practicing Peace: The Impact Of A School-Based Conflict Resolution Program On Elementary Students. **Peace and Change**.25.4. 467- 482.

Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z. & Khairudin, R. (2012). Effectiveness of Peer Conflict Resolution Focused Counseling in Promoting Peaceful Behavior among Adolescents. **Asian Social Science**. Vol. 8, No. 9, 8-16.

Lindsay, P. (1998). Conflict Resolution and Peer Mediation in Public Schools:What Works? **Mediation Quarterly**. 16, 1, 85-99.

Lupton-Smith, H. S.,& Carruthers, W. L. (1996). Conflict Resolution As Peer Peer Mediation Programs: Experiences in Three Middle Schools. **Intervention in School and Clinic**. 36(2), 94–100.

Lupton-Smith, H.S., Carruthers, W.L. (1996). Conflict Resolution As Peer Mediation: Programs For Elementary, Middle, And High School Students.**School Counselor**. 43(5). 374-392.

Nix, Chris L.,& Hale, C. (2007). Conflict Within The Structure Of Peer Mediation: An Examination Of Controlled Confrontations in an At-Risk School. **Conflict Resolution Quarterly**. 24(3), 327-348.

Özsoy, S., Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. **İlköğretim Online**.12(2), 334-346.

Sağkal, A.S, (2011). Barış Eğitimi Programınınİlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schaeffer, S., Rollin, A.S.(2001). The Evaluation of a Community-Based Conflict Resolution Program for African American Children and Adolescents. **Research for Educational Reform**. 6.1. 33- 50.

Sellman, E. (2011) Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools – What transformations in activity characterise successful implementation? **British Educational Research Journal**. 37(1), 45-60.

Schrumpf, F., Crawford, D., and Chu Usadel, H. (1991). **Conflict Resolution In Schools**. Champaign, IL: Research Press.

Smith, W.S., Daunic, P.A., Miller,D.M., Robinson, R.T. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. **The Journal of Social Psychology**. 142(5). 567- 586.

Smith, S. M. (2002). **Peer Mediation: Resolution or Revolution?**.
<http://www.publications.villanova.edu/Concept/2002/stephaniesmith.html>

Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R., Real, D. (1996). The Impact of a Cooperative or Individualistic Context on the Effectiveness of ConflictResolution Training. **American Educational Research Journal**. 33, 4. 801-823.

Stevahn,L., Johnson, D.W., Johnson,R., Laginski,A.M.,O'Coin, I. (1996). Effects on High School Students of Integrating Conflict Resolution and Peer Mediation Training into an Academic Unit. **Mediation Quarterly**. 14,1. 21-36

Stevahn, L.,& Johnson, D. W. (1997). Effects on High School Students of Conflict Resolution Mediation: Programs For Elementary, Middle, And High School Students. **School Counselor**.43 (5), 374-392.

Stevahn, L., Johnson, D.W. (1997). Effects on High School Students of Conflict Resolution Training İntegrated into English Literature..**Journal of Social Psychology**. 137(3). 302- 316.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K., Laginski, M. (1997). Effects On High School Students Of Conflict Resolution Training İntegrated İnto English Literature. **Journal of Social Psychology**. 137(3), 302-315.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Schultz, R. (2002). Effects Of Conflict Resolution Training İntegrated İnto A High School Social Studies Curriculum. **Journal of Social Psychology**, 142(3), 305-331.

Sünbül, D. (2008). “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, öfke

kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sweeney, B.,& Carruthers, W. L. (1996a). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. **School Counselor**. 43 (5), 326-344.

Sweeney, B.,& Carruthers, W. L. (1996b).Conflict Resolution: An Examination of The Research Literature and A Model for Program Evaluation. **School Counselor**. 44.(1).5-14.

Şahin, S.F., Bulut, N., Serin, O. (2011). Effect of Conflict Resolution and Peer Mediation Training on Empathy Skills. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 15. 2324–2328.

Tapan, Ç. (2006). Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taştan, N. (2004). Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taştan, N.(2006). *Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terry, B.L., Gerber, S. (1997). An Evaluation of Peer Mediation Program. Research Report. Eastern Washington University.

Theberge,S. K., Karan,C. (2004). Six Factors Inhibiting the Use of Peer Mediation in a Junior High School.**Professional School Counseling**. 7(4).

Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. **School Counselor**. 44 (2),151 155.

Tolson, E., R., McDonald, S. (1992). Peer mediation among high school students: A test of Effectiveness. **Social Work in Education**.14(2), 86-94.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 24. 543-559.

Türnüklü, A., Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 30. 283- 302.

Türnüklü, A. (2006). **Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin**. Ankara: Ekinoks

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F., Şevkin, B. (2009). The Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Education on Students' Empathy Skills.**Education and Science**. 34, 153. 15-24.

Türnüklü , A.; Kaçmaz, T.; İki, E.; Balcı, F.(2009). **Liselerde Öğrenci Şiddetinin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı**. Ankara:Maya Akademi.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 1. 639–647.

Türnüklü, A., Kaçmaz, A., Gürler, S., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F., Şevkin, B. (2010). The Effects Of Conflict Resolution And Peer Mediation Training on Turkish Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies. **Journal of Peace Education**. 7: 1, 33-45.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F. (2010). The Effects Of Conflict Resolution And Peer Mediation Training on Primary School Students' Level of Aggression. **Education**. 3-13, 38: 1, 13-22.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D., Ergül, H. (2010). Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training in a Turkish High School. **Australian Journal of Guidance & Counselling**. 20. 69-80.

Türnüklü, A. (2011). Peer Mediators' Perceptions of the Mediation Process. **Education and Science**. 29. 159. 179-191

Uysal, A. (2003). Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, Z. (2006). Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UzBaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18. 90-110.

Wied, M., Branje S.T., Meeus, W.H.J. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. **Aggressive Behavior**. Volume 33, 48–55.

Woody, D. (2001). A Comprehensive School-Based Conflict-Resolution Model. **Children & Schools**. Vol. 23 Issue 2. 115-124.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin.

Yılmaz (Yüksel), A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhang, Q. (1994). An Intervention Model of Constructive Conflict Resolution and Cooperative Learning. **Journal of Social Issues**. Vol. 50. No. I. 99-116.

EKLER

Ek-1 : Akranlar ve Öğretmenler için Sosyometri

Ek-2: Çatışma Çözme Ölçeği

Ek-3: Empatik Eğilim Ölçeği

Ek-4: Saldırganlık Ölçeği

Ek- 5: Akran Arabulucu Görüşme Formu

Ek-6: Çatışan Taraf Görüşme Formu

AKRANLAR İÇİN SOSYOMETRİ

Adınız ve Soyadınız :

Sınıfınız :

Arkadaşlarınızla yaşadığınız bir kişilerarası çatışmayı çözmen için sana yardım etmesini istediğin ve güvendiğin üç sınıf arkadaşının adını yazar mısın?

1.
2.
3.

ÖĞRETMENLER İÇİN SOSYOMETRİ

Adınız ve Soyadınız :

Değerlendirdiğiniz Sınıf:

Sınıfta öğrencileriniz arasında yaşanan çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesine yardım edebilecek güvendiğiniz üç öğrencinizin adını yazar mısınız?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Ek-2

ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ**Ad Soyadı :****Sınıfı :**

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

Fulya TÜRK
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı

1 Hemen Hemen Hiçbir Zaman Uygun Değil

2 Nadiren Uygun

3 Bazen Uygun Bazen Uygun Değil

4 Çoğunlukla Uygun

5 Hemen Hemen Her Zaman Uygun

	1. Çatışmanın olumsuz bir yaşantı olduğunu düşünürüm.
	2. Çözdüğüm her çatışma daha başarılı ilişkiler kurmama yardım eder.
	3. İnsanlarla yüzleşmekten korkarım.
	4. Her çatışmada birilerinin üzüleceğini düşünürüm.
	5. Bir çatışmayı çözümlemeye yönelik görüşme yapmayı tasarladığımda, zaman ve ortamı, çatışan tüm taraflar için uygun olacak biçimde düzenlemeye çalışırım.
	6. Çatışmanın yaşandığı yerin önemli olduğunu düşünürüm.
	7. Bir çatışmayla ilgili görüşleri tartışmak üzere bir araya geleceğim kişilerin, kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya çalışırım.

	8.Çatışma yaşadığım kişiyle görüşmeye başlarken, başlangıç cümlemi, çatışmanın çözümüne ilişkin olumlu beklentiler içerisinde olduğumu belli etmek amacıyla özenle seçerim.
	9. Bir çatışma üzerinde konuşurken gerçek duygularımı ifade ederim.
	10. Bir çatışma yaşarken, karşımdaki kişinin ne söylemek istediğinden emin olmadığımda, söylediklerini netleştirmek amacı ile sorular sorarım.
	11. Kendime ilişkin olumlu ya da olumsuz düşüncelerimin, yaşadığım bir çatışmayı çözme biçimimi, nasıl etkilediğini farkında olmaya çalışırım.
	12. Bir çatışma yaşarken, verdiğim tepkiler, karşı tarafın beni nasıl algıladığına ilişkin düşüncelerimden kaynaklanır.
	13. Bir çatışmada yalnızca kendi gereksinimlerimin önemli olduğunu düşünürüm.
	14. Bir ilişkinin sürekliliği için her iki tarafın da gereksinimlerinin gözetilmesi gerektiğine inanırım.
	15. Bir çatışma durumunda, gerçek gereksinimler ile istekleri birbirinden ayırmaya çalışırım.
	16. Bir ilişkiyi zedelememek için, daha az önemli bulduğum kişisel isteklerimi geçici olarak bir kenara bırakabilirim.
	17. Çatışmayı çözümlemeye çalışırken, olumlu tutumumu ortaya koyar, çatışma yaşadığım kişinin de aynı şeyi yapmasını beklerim.
	18. İsteklerimi elde etmek için, çatışma yaşadığım kişi üzerinde güç kullanmamın gerekli olduğunu düşünürüm.
	19. Bir çatışma anında, çatışma yaşadığım kişinin de hakimiyet kurma gereksinmesi olduğunun farkındayım.
	20. Çatışma çözme sürecinde, taraflardan hiçbirinin, üstün bir konumda olmaması gerektiğine inanıyorum.
	21. Kolay affedebilirim.
	22. Yeni bir çatışma yaşarken, geçmişte kalmış konuları da gündeme getiririm.
	23. Bir çatışmayı çözerken ilişkinin uzun vadeli geleceğini de dikkate alırım.
	24. Bir çatışma durumunda karşı taraf üzerinde egemen olmaya çalışırım.
	25. Çatışmanın çözümüne ilişkin ileri sürülen tüm seçenekleri tarafsız olarak dinlerim.

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

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı :
Sınıfı :

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi okuyarak kendinize en uygun ifadeyi işaretleyiniz. İfadeleri hızlı bir biçimde okuyarak, ilk anda size uygun gelen tepki seçeneğini işaretleyiniz. Ne kadar içten ve dürüst yanıt verirsiniz, araştırma için o kadar yararlı olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Fulya TÜRK
 Dokuz Eylül Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı

5- Tamamen Uygun

4-Oldukça Uygun

3- Kararsızım

2- Oldukça Aykırı

1-Tamamen Aykırı

1. Çok sayıda dostum var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İnsanların çoğu bencildir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sinirli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Genellikle insanlara güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Girişken bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı :
Sınıfı :

Aşağıda, kişilerin kendilerine ilişkin düşüncelerini ve duygularını yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyun ve sonra da o ifadeye ilişkin düşüncenizi ve duygunuzu sizce “hiç uygun değil”, “çok az uygun”, “biraz uygun”, “çok uygun” ve “tam uygun” olduğunu yansıtan uygun kutunun içerisine (X) işareti koyarak belirtin. İfadeleri hızlı bir biçimde okuyarak, ilk anda size uygun gelen tepki seçeneğini işaretleyiniz. Ne kadar içten ve dürüst yanıt verirsiniz, araştırma için o kadar yararlı olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Fulya TÜRK
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tam Uygun
1.	Arkadaşlar çok münakaşacı olduğumu söylerler.					
2.	Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor.					
3.	Birden parlarım, ama çabuk sakinleşirim.					
4.	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum					
5.	Bazen hayatın bana adaletli davranmadığını düşünürüm.					
6.	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam.					
7.	Bazen ortada hiçbir neden yokken parlarım.					
8.	Kız ya da erkek birisi beni kışkırtırsa ona vurabilirim.					
9.	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum.					
10.	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur.					

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tam Uygun
11.	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim.					
12.	Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim.					
13.	Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim.					
14.	Kapıyı, arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim.					
15.	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına, isi ağırdan alırım.					
16.	İnsanlar bana nazik davrandıklarında, ne isteyeceklerini merak ederim.					
17.	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim.					
18.	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, çamur atarım.					
19.	Ben sakın biriyim.					
20.	İnsanlar beni kızdıırırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim.					
21.	Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissederim.					
22.	İstediğimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm.					
23.	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem.					
24.	Pek çok insandan daha sık kavga ederim.					
25.	Eğer biri bana vurursa, ben de ona vururum.					
26.	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımda açıkça söylerim.					
27.	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem.					
28.	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem.					
29.	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissederim.					
30.	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm.					
31.	Arkadaşlarımla, arkamdan, benim					

	hakkımda konuştuklarını bilirim.					
32.	Bazı arkadaşlarım, benim, düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler.					
33.	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum.					
34.	El sakası yapmaktan hoşlanırım.					

AKRAN ARABULUCULUK FORMU

Arabulucunun Adı-Soyadı:.....

Tarih:.....

Saat:.....

Çatışan Öğrencilerin Adı-Soyadı		Sınıfı
Taraf 1		
Taraf 2		
Taraf 3		
Taraf 4		

Çatışma nerede ortaya çıktı? (Birini işaretleyiniz)

- | | | |
|---|--|--------------------------------------|
| ☐ Otobüste/ Serviste | ☐ Bahçede | ☐ Yemekhanede |
| ☐ Spor salonunda | ☐ Kantinde | ☐ Kütüphanede |
| ☐ Sınıfta | ☐ Soyunma Odasında | ☐ Tuvalette |
| ☐ Koridorda | ☐ Diğer (Belirtiniz)..... | |

Çatışma Konusu :

.....

Arabuluculuğa Kim Yönlendirdi:

- | | | |
|--|---|----------------------------------|
| ☐ Kendisi | ☐ Öğretmen | ☐ Arkadaş |
| ☐ Rehber Öğretmen | ☐ Müdür yardımcısı | ☐ Müdür |
| ☐ Diğer (Belirtiniz)..... | | |

Çatışma Ne İle İlgiliydi? (Bir tanesini işaretleyiniz.)

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| ☐ Hakaret Etme | ☐ Dedikodu Yapma | ☐ Lakap Takma |
| ☐ Şikâyet Etme | ☐ El Şakası Yapma | ☐ Alay Etme |
| ☐ Eşyayı İzinsiz Kullanma | ☐ Kız Erkek Çatışması | ☐ Kıskançlık |
| ☐ Derste İlgiyi Dağıtma | ☐ Küfür Etme | ☐ Diğer |

Arabuluculuk anlaşma ile sonuçlandı mı? Evet ☐

☐ Hayır

Anlaşmaya varılan çözüm seçenekleri neler?

.....

Taraf 1

Taraf 2

Arabulucu

Ek- 6

AKRAN ARABULUCU GÖRÜŞME FORMU

Merhaba adım Fulya Türk. Adını ve soyadını alabilir miyim? Arkadaşlarının yaşadıkları kişilerarası çatışmaları yapıcı ve barışçıl yollarla çözebilmeleri için onlara arabuluculuk yaptın. Şimdi sana arabuluculuk oturumlarında yaşadıklarınla ilgili sorular soracağım. Bu soruları samimi ve dürüst biçimde yanıtlaman araştırma için büyük önem taşıyor. Görüşmemizi kayıt altına alacağım. Senin için bir sakıncası var mı? Katılımın için teşekkür ederim.

1. Akran arabulucu olduğunda neler düşündün?
2. Akran arabulucu olduğunda neler hissettin?
3. Arabulucu olduğunda kendinde hangi sorumlulukları hissettin?
4. Akran arabulucu olmak davranışlarında ne tür değişikliklere neden oldu?
5. Çatışma yaşayan arkadaşlarına yardım ederken ne tür güçlükler yaşadın?
6. Arabuluculuk basamaklarını uygularken en çok hangi basamakta zorlandın?
Neden?
7. Arabuluculuk basamaklarını uygularken hangi basamakta zorluk yaşamadın?
Neden?
8. Çatışma yaşayan arkadaşların, isteklerini ve nedenlerini ifade ederken **ne tür güçlüklerle karşılaştın?**
 - a. **Bu güçlüklerle başa çıkmak için neler yaptın?**
9. Çatışma yaşayan arkadaşların, duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadılar?
 - a. **Bu basamakta ne tür güçlüklerle karşılaştın?**
 - b. **Bu güçlüklerle başa çıkmak için neler yaptın?**
10. Çatışma yaşayan arkadaşların, karşı tarafın istek ve duygularını anlamaya çalışırken neler yaşadılar?
 - a. **Bu basamakta ne tür güçlüklerle karşılaştın?**
 - b. **Bu güçlüklerle başa çıkmak için neler yaptın?**
11. Çatışma yaşayan arkadaşların, çözüm seçenekleri üretirken neler yaşadılar?

a. Bu basamakta ne tür güçlüklerle karşılaştın?

b. Bu güçlüklerle başa çıkmak için neler yaptın?

12. Çatışma yaşayan arkadaşların, ürettikleri çözüm seçeneklerini değerlendirirken ne tür güçlükler yaşadılar?
13. Sana göre akran arabuluculuk ile ilgili aldığın eğitim arabuluculuk yapman için yeterli miydi? Neden?
14. Akran arabulucu olman arkadaşlarında ilişkilerinde ne tür değişikliklere neden oldu?
15. Bundan sonraki yaşamında arabuluculuk yapmaya devam edecek misin? Neden?

ÇATIŞAN TARAFLAR İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba adım Fulya Türk. Adını ve soyadını alabilir miyim? Arkadaşınla yaşadığın çatışmayı çözmenizde size yardımcı olması için akran arabulucuya başvurdun. Şimdi sana katıldığın bu arabuluculuk oturumuyla ilgili sorular soracağım. Soruları dürüst ve samimi biçimde yanıtlaman araştırma için büyük önem taşıyor. Görüşmemizi kayıt altına alacağım. Senin için bir sakıncası var mı? Katılımın için teşekkür ederim.

1. Arkadaşınla yaşadığın çatışmayı çözmende size yardım etmesi için bir arabulucuya başvurmaya nasıl karar verdin?
2. Arabuluculuk oturumunda isteklerini ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?
3. Arabuluculuk oturumunda duygularını ve nedenlerini ifade ederken neler yaşadın?
4. Çatışma yaşadığın arkadaşının isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışırken ifade ederken neler yaşadın?
5. Anlaşmaya ulaşmak için çözüm seçeneklerini üretirken neler yaşadın?
6. Çözüm seçeneklerinizde uzlaşabildiniz mi?
7. Arabuluculuk senin için ne anlam ifade ediyor?
8. Arabuluculuktan ne tür yararlar sağladın?
9. Akran arabulucunun çatışmanı çözmendeki etkisi nedir?
10. Bir arkadaşınla çatışma yaşadığında tekrar akran arabulucusuna başvurur musun? Neden?
11. Arabuluculuğu diğer arkadaşlarına önermeyi düşünür müsün? Neden?
12. Arabuluculuktan sonra çatışma yaşadığın arkadaşlarınla ilişkilerinde nasıl bir değişim oldu?