



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

“ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU
EĞİTİMİNİN 10. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ VE AKRAN İLİŞKİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ”

Esin TÜRKOĞLU

İzmir
2019

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

**“ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU
EĞİTİMİNİN 10. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ VE AKRAN İLİŞKİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ”**

ESİN TÜRKOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10. Sınıf Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.



Esin TÜRKOĞLU

08/10/2019



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 03 /12./ 2019

Tez Başlığı:

ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU EĞİTİMİNİN 10. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE AKRAN İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 68 sayfalık kısmına ilişkin, 03 / 12 / 2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 22'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Esin TÜRKOĞLU
Öğrenci No : 2013950055
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Esin TÜRKOĞLU

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

03.12.2019

DANIŞMAN

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

03.12.2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

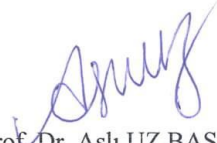
2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Esin TÜRKOĞLU tarafından Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ yönetiminde hazırlanan “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10. Sınıf Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Danışman


Doç. Dr. F. Selda ÖZ SOYSAL
Jüri Üyesi


Dr. Öğr. Üyesi Melda Meliha ERBAŞ
Jüri Üyesi


Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının, lise öğrencilerinin problem çözme becerileriyle akran ilişkilerine olan etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana en büyük desteği veren, çok değerli hocam sayın danışman hocam Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ'a çok teşekkür ederim. Bu çalışmanın tamamlanmasında bana inanılmaz desteği olmuştur.

Kullandığım ölçekleri kullanmam için gerekli desteği sağlayan sayın Prof. Dr. Nesrin HİSLİ ŞAHİN ile sayın Prof. Dr. Sema KANER'e çok teşekkür ederim.

Tüm yüksek lisans eğitimim boyunca bana yardımcı olan, çok değerli katkıları olan, ufkumu açan ve sabırla büyük emekler vererek mesleki yönden filiz vermemi sağlayan Dokuz Eylül Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü hocalarıma sonsuz minnetlerimi sunarım.

Çalışmayı yaptığım okullarda görevli olan değerli meslektaşlarım Selin ÇALIŞKAN ile Sibel YILMAZ'a, bu deneysel çalışmanın yürütülmesinde bana sağladıkları yardımdan dolayı çok teşekkür ederim. Bu araştırmanın sonuçlanmasında çok büyük katkıları olmuştur.

Beni tezimi bitirmem konusunda cesaretlendiren ve destekleyen değerli hocam Sultanberk HALMATOV'a da teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Ayrıca, yüksek lisans eğitimim boyunca bana hep destek olan ve her türlü kolaylığı ve anlayışı gösteren kurum müdürüm Tuncer TAŞ'ın destekleri de benim için çok önemliydi. Bu nedenle kendisine çok müteşekkirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Problem Çözme (PÇ)	3
1.1.2. Akran İlişkileri (Aİ)	3
1.1.3. Arabuluculuk.....	4
1.2. Amaç ve Önem.....	5
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	6
Alt Problemler	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Anlaşmazlık Kavramı:.....	8
2.2. Arabuluculuk Kavramı	9
2.2.1. Arabuluculuk Türleri.....	9
2.3. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının Problem Çözme Becerilerine Etkisi:.....	10
2.4. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının Akran İlişkilerine Etkisi	14
2.5. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	17
2.6. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	18

2.7. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	19
2.8. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	20
BÖLÜM III	21
YÖNTEM.....	21
3.1. Araştırma Modeli	21
3.1.1. Bağımlı Değişken.....	22
3.1.2. Bağımsız Değişken.....	22
3.2. Deneysel İşlem	22
3.2.1. Araştırmada Kullanılan Etkinlikler	23
3.3. Uygulama	24
3.4. Araştırma Grubu.....	25
3.5. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	39
3.5.1. Problem Çözme Envanteri	39
3.5.2. Akran İlişkileri Ölçeği.....	40
3.6. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM IV	42
BULGULAR VE YORUM.....	42
4.1. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi	42
4.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Etkisi	48
BÖLÜM V	56
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	56

5.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	58
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	59
5.4. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	60
KAYNAKÇA.....	61
EK 1. ÖZGEÇMİŞ.....	68
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ.....	69



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı.....	26
Tablo 2. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre yaşlarının dağılımı.....	27
Tablo 3. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim düzeylerinin dağılımı	28
Tablo 4. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim düzeylerinin dağılımı	29
Tablo 5. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre ailelerinin yaşadığı yerlerin dağılımı	30
Tablo 6. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre evinde yaşayan kişilerin dağılımı	31
Tablo 7. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kardeş sayılarının dağılımı	32
Tablo 8. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kaçınıcı çocuk olduklarının dağılımı	33
Tablo 9. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne yaşlarının dağılımı	34
Tablo 10. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba yaşlarının dağılımı	35
Tablo 11. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba mesleklerinin dağılımı ..	36
Tablo 12. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne mesleklerinin dağılımı ..	37
Tablo 13. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre aile gelirlerinin dağılımı	38
Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin betimsel veriler	42
Tablo 15. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin denklik dağılımları.....	43
Tablo 16. Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar.....	44
Tablo 17. Deney grubundaki öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	46
Tablo 18. Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar	48
Tablo 19. Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri testi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	49
Tablo 20. Kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar.....	50
Tablo 21. Kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi testi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	52

ÖZET

ÇATIŞMA ÇÖZME VE AKRAN ARABULUCULUĞU EĞİTİMİNİN 10. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE AKRAN İLİŞKİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırmada, “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi”nin lise onuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akran ilişkilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, iki yönlüdür: Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi’nin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akran ilişkilerini ölçmektir.

Araştırma, Manisa İli Yunusemre İlçesi’nde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki ortaöğretim kurumunda 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı’nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı”; bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin problem çözme becerileri ve akran ilişkileridir. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına, Kaner (1998) tarafından geliştirilmiş olan Akran İlişkileri Ölçeği ile Heppner (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır.

Bu eğitim programı dört kısımdan ibarettir: Kişiler arası anlaşmazlıkların nedenleri ve bunların anlaşılması, iletişim becerilerinin kazandırılması, öfke kontrolü becerilerinin kazandırılması ve kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözülmesi becerileri. 14 etkinlikten oluşan eğitim programı, haftada birer saat olmak üzere on dört hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Manisa İli’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki lisenin onuncu sınıf öğrencilerinden (62 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 15 for Windows programı kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile T Testi uygulanmıştır.

14 saatlik eğitim programının ardından, deney grubunda yer alan her bir öğrenci, bir kız bir erkek olmak üzere, birer hafta boyunca arabuluculuk görevini üstlenmiştir. Bu şekilde, sınıf ortamında ortaya çıkan anlaşmazlık ve çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözümü amaçlanmıştır. Sınıfta yaşanan bir anlaşmazlık ve çatışma durumunda, öğrenciler idareye ya da öğretmenlere sorunu iletmek yerine, arabulucu öğrencilerin desteğini alarak çözmeyi denemişlerdir.

Yapılan analizler sonucunda, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinde, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında genel olarak deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Genel akran ilişkilerine bakıldığında ise; öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çatışma, çatışma çözümü, anlaşmazlık, anlaşmazlık çözümü, barış yapıcılık, arabuluculuk, akran arabuluculuğu, akran ilişkileri, problem çözme becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CONFLICT RESOLUTION AND PEER MEDIATION TRAINING ON PROBLEM SOLVING SKILLS AND PEER RELATIONS OF 10TH GRADERS

In this study, the effect of Conflict Resolution and Peer Mediation Education on problem solving skills and peer relationships of tenth grade high school students was investigated. The aim of the study is to measure peer relationships with high school students in conflict resolution and peer mediation training.

The research was carried out in the 2014-2015 academic year in two secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Yunusemre District of Manisa Province. In the study, a semi-experimental pattern with pre-test-final Test control group was used. The independent variable of the research is “conflict resolution and peer mediation training program” and dependent variables are problem solving skills and peer relationships of students. Conflict Resolution and peer mediation training program before and after the experiment and control groups, peer relations scale developed by Kaner (1998) and Heppner (1982) developed by problem resolution inventory were applied.

Conflict resolution and peer mediation training program consists of four parts: understanding the nature of interpersonal conflict, communication skills, anger management skills, conflict resolution and interpersonal skills. The training program consisting of 14 activities was applied to the students in the experiment group for fourteen weeks, one hour a week. No training was given to the control group.

The data on the study were obtained from the tenth grade students of two high schools affiliated to the Ministry of National Education in Manisa province (62 students) during the 2014-2015 academic year. Statistical analysis was performed using SPSS 15 for Windows. The T-test was used to test whether there was a significant difference between the problem solving skills of the experiment and the control group.

As a result of the analyses, there was a significant difference in the problem solving skills of the experimental group students who received conflict resolution and peer mediation training compared to the control group. When we look at General peer relationships, there is no significant difference between the pre-test and final test scores of the students, but there is a significant difference between the control group.

After the 14-hour training program, each student in the experiment group was a mediator for one week, one girl and one boy. In this way, a constructive and peaceful resolution of conflicts and conflicts in the classroom environment is aimed. In the event of a conflict or conflict in the classroom, students have tried to solve the problem by taking the support of the mediator students instead of communicating the problem to the administration or the teachers.

Keywords: Conflict, conflict resolution, dispute resolution, conflict resolution, peacemaker, mediation, peer mediation, peer relationships, problem solving skills.



BÖLÜM I

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın sayıtları, sınırlıkları ve bazı terimlerin araştırma içerisindeki tanımlarına yer verilmektedir. Ayrıca kısaltmalar hakkında açıklamalar yer almaktadır.

GİRİŞ

Okulu kişiler arası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı sosyal bir çevre olarak değerlendirebiliriz. Bu ortamda öğrenciler birbirleriyle, öğretmenleriyle ve okulun diğer çalışanlarıyla iletişimde bulunmaktadır. Bu yoğun etkileşim ve iletişim ortamında öğrencilerin çatışma yaşamaları kaçınılmazdır. Öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları bu çatışmaları çözme becerileri, gelecekte yaşayacakları kişiler arası çatışmaları çözme becerilerinin de ne yönde olacağı konusunda belirleyici olabilir. O nedenle öğrencilerin daha erken yaşlarda çatışma çözme becerilerini kazanmaları önemlidir.

Okul, öğrencilerin yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği bir ortamdır. Okul, farklı ihtiyaç, istek, hedef ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin bir arada oldukları bir ortam olduğuna göre burada çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır. Öğrenciler istek ve ihtiyaçlarına ulaşabilmek için kişilerarası çatışmalar yaşayabilmektedirler. Son zamanlarda artan şiddet olaylarına baktığımızda, öğrencilerin çatışmalarını çözmede sözel ve fiziksel şiddeti kullandıkları görülmektedir. Öğrencilere çatışmalarını çözme becerileri kazandırılmadığından, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde çoğunlukla saldırgan tutuma sahip oldukları ve saldırgan davranışlara başvurdukları görülmektedir (Erçetin, 2006).

Okulda karşılaşılan çatışma türleri: fiziksel şiddet ve kavga; aşağılama/hakaret/dedikodu; dış mekânda ya da okul bahçesinde oynarken yaşanan çatışmalar; kantin gibi yerlerde karşılaşılan sıraya girme çatışmaları; kaynaklara ulaşma/sahip olma çatışmaları; inançlar ya da değerlerle ilgili çatışmalar ve akademik konularda yaşanan çatışmalardır (Türnüklü.2007).

Eğitim kurumlarında şiddet olayları her geçen gün artış göstermektedir. Zorbalık, akran baskısı, saldırganlık şeklinde kendini gösteren şiddet olaylarının önüne geçmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde disiplin kuralları ve yaptırımlara verilmiştir. Bu yaptırımlar, daha çok caydırıcı ve cezalandırıcı niteliktedir. 2006 yılından itibaren uygulamaya konulan ve en az beş yıl

devam etmesi öngörülen Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Genelgesi'ni incelediğimizde, şiddetin önlenmesi için İl Milli Eğitim Müdürlükleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Okul/Kurum Müdürlükleri, Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanlara ve Öğretmenlere görev ve sorumluluklar verildiğini, ancak öğrencilere herhangi bir rol ve sorumluluk verilmediğini görmekteyiz. Ayrıca, Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 163. Maddesinde disiplin cezaları bölümündeki yaptırımlar; kınama, okuldan uzaklaştırma, okul değiştirme ve örgün eğitim dışına çıkarmadır. Bu yaptırımlara karşın okullarımızdaki şiddet olayları, etkisini artırarak devam etmektedir.

Türnüklü ve arkadaşlarına göre (2009); son dönemde okullarda ceza ve yaptırım ön plana çıkarak korku ve caydırıcılık ortamı oluşturulmaya başlanmıştır. Pedagojik temelli yaklaşımlar bırakılarak güvenlik temelli yaklaşımlar ön plana çıkmış, bu da yapıcı ve barışçıl çözüm yolları yerine güvenlik temelli ve cezalandırıcı çözüm yollarına ağırlık verilmesine neden olmuştur.

Öğrencilere sorumluluk verildiğinde sorunlarını kendilerinin çözebileceği ve eğitim kurumlarında yaşanan disiplin olaylarında azalmalar yaşanacağı ortaya konmuştur (Maxwel.1989). Taştan'a göre; okullarda arabuluculuk programlarının uygulanmasıyla, öğrenciler, arabuluculuk becerileri kazanmakta ve bu aynı zamanda toplumda barış ve demokrasinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Çünkü bir arabulucunun okul çağından itibaren yetişmesi, toplumda iletişim yolunu açan kişiler anlamına gelmektedir. Bu programın okullarda uygulanması, çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesini sağlayarak öğrencilerin gelişimleri olumlu yönde etkilenmekte, akademik başarıyı da artırabilmektedir (Taştan, 2006). Okulda sadece belirli sınıflarla kısıtlı olmayıp okulun bütününe kapsayan arabuluculuğun en önemli avantajı, öğrencilerin tamamının hem bu eğitimi almaları hem de arabulucu olarak görev alabilme olanağına sahip olmalarıdır (Johnson ve Johnson.1994).

Arabuluculuk süreci, çatışma yaşayan bireylerin, sorunlarına birlikte ve etkin bir çözüm bulmalarını ifade etmektedir. Bu süreçte, arabulucu rolünde, tarafsız üçüncü bir kişi bulunmaktadır. Arabulucu, çatışma yaşayan ve kendisine başvuran kişilere çatışma çözme tekniklerini öğretir ve onlara çatışmalarını çözmelerinde yardımcı olur (Lovenheim ve Guerin, 2004; Akt: Güloğlu, 2011).

Okullarda, öğrenciye ödül-ceza yoluyla kısa vadeli çözümler üretmek yerine birçok alanda etkiliklerini artıracak başlıca yaşam becerilerini kazandırmak daha yararlı olacaktır. Bu araştırma da arabuluculuk eğitim programını uygulayan okullardaki arabulucu öğrencilerdeki problem çözme becerileri ve akran ilişkilerini incelemektedir.

Okulöncesi (Koruklu ve Yılmaz, 2010), ilkokul (Türk, 2008; Şevkin, 2008), ortaokul (Akgün ve ark., 2007) ve lise düzeyinde (Türnüklü ve ark., 2009) yapılan yurt içinde yapılan çeşitli yurt içi araştırmalarda çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarının uygulanmasının öğrencilerin problem çözme becerileri, akademik başarıları, empati düzeyleri, okula uyumları, çatışma ve anlaşmazlıklarını çözme yolları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Bu nedenle okulöncesi kurumlardan başlanarak tüm eğitim kademelerine yönelik olarak özelleştirilmiş çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programları hazırlanmalı ve bu programlar bir müfredat halinde uygulamaya konulmalıdır.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem Çözme (PÇ)

Bir kimsenin istendik bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı enerjisinin karşısına çıkan engel problem olarak tanımlanır. Bir kimsenin belli bir hedefe ya da anlayışa ulaşabilmek amacıyla yönelimde bulunması durumunda karşılaştığı engellerin ortaya çıkması, problemin varlığını gösterir (Aksoy, 2003).

Problem çözme her ne şekilde ele alınırsa alınsın -ister kişiler arası, ister kişisel ya da sosyal- açıktan ya da gizil bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri kapsayan çok boyutlu bir çözüme dayalı bakış açısı ya da tepkileri ifade eder (Çam ve Tümkaya, 2007). Öğrencilerin karşılaştıkları çatışma, anlaşmazlık ve problem durumlarını kendi başlarına çözme becerilerini kazanmaları önemlidir.

1.1.2. Akran İlişkileri (Aİ)

Akran ilişkileri çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının gelişmesini sağlar (Beyazkürk ve ark., 2007). Akran ilişkileri, çocuğun kendi yaş grubundaki kişilerle yaşadığı ilişki çeşitlerini kapsar (Gülay, 2009).

Rodgkin ve Hodges'a göre; akran ilişkileri dikey ve yatay yapı olarak iki şekilde incelenebilir:

Dikey yapıda, çocukların akran grubu içerisinde kabul edilmesini ifade eden sosyal güç söz konusudur. Dikey yapıyı oluşturan diğer bir yapı olan sosyal konum, çocuğun kendi yaş grubundaki bireyler tarafından ne kadar sevildiğiyle ilgilidir. Sosyal konumu beş kategoriye ayırabiliriz:

1. Popüler çocuklar, pek çok kişi tarafından sevilen ve tercih edilen çocuklardır.
2. Reddedilen çocuklar, çocukların çoğu tarafından seilmeyen çocuklardır.
3. Tartışmalı çocuklar, yüksek düzeyde sosyal etkiye sahip ancak ne sevilen ne de seilmeyen çocuklardır.
4. Dışlanan çocuklar, akran grubu içerisinde ya çok az sevilen ya da seilmeyen çocuklardır.
5. Ortalama çocuklar ise, ortalama düzeyde seilme ve seilmeme değerlerine sahip olan çocuklardır.

Yatay yapıyı ise arkadaşlık ve akran ilişkileri gibi çoklu sosyal ilişkiler ile çoklu sosyal ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlar oluşturmaktadır (Rodkin ve Hodges, 2003).

Ergenlerdeki sosyal ilişkinin büyük bölümünü akran ilişkileri oluşturmaktadır (Zorbaz, 2013). Okullarda genellikle akademik başarıya odaklanıldığı için, öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmelerine rağmen okul doyumu çok azdır (Verkuyten ve Thus, 2002). Öğrencilerin okul doyumlarının artması daha uyumlu ilişkileri de beraberinde getirecektir.

1.1.3. Arabuluculuk

Çatışma yaşayan öğrenciler, yaşadıkları bu çatışmaları birbirleriyle yapıcı ve barışçıl bir dille tartışarak adil ve yapıcı bir uzlaşmaya gidemediklerinde şiddete yönelen çözüm yollarını daha çok tercih etmeye meyillidirler. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi programlarının asıl hedefi, anlaşmazlık ve çatışma yaşayan öğrencilerin yıkıcı bir tutuma sahip olmayı tercih etmeleri yerine, yaşlılarından birinin rehberliğinde, yaşadıkları anlaşmazlığı açıkça ve yüz yüze tartışmalarını ve yapıcı bir çözüm bulmalarına imkân vermektir (Kaçmaz ve Törnüklü.2011).

Kaçmaz, Törnüklü, ve Türk (2001)'ün arabulucu öğrencilerin arabuluculuk sürecinde karşılaştıkları güçlükleri inceleyen araştırmalarında, okullarda yaşanan anlaşmazlık ve çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözülebilmesi ve yönetilebilmesi için öğrencilere anlaşmazlık çözüm teknikleri, müzakere becerileri ve akran arabuluculuk becerileri konularında eğitsel bir çalışmayla yeterlilik kazandırılmasının önemini

vurgulamaktadırlar. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi ile öğrenciler, okul ortamında yaşadıkları çatışmalarına yapıcı ve barışçıl çözümler üretebilmek için sorunlarını müzakere etmeyi öğrenirler. Kaçmaz ve diğerleri (2001)'ne göre müzakere, ortak bir probleme sahip olan fakat bu konuda çatışan, bununla birlikte bir uzlaşmaya varmak isteyen kişilerin bir çözüm yolu üzerinde birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Bu şekilde, anlaşmazlık ve çatışmaların daha barışçıl yollarla çözülebileceği belirtilmiştir (Stevahn ve Johnson, 1997).

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Programının lise 10. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akran ilişkilerine olan etkisinin incelenmesidir. Okul, anlaşmazlıkların sık yaşandığı, özellikle liselerde akran ilişkilerinin ön plana çıktığı bir ortamdır. Bu nedenle de öğrencilerin problem çözme becerilerini öğrenmeleri ve uygulayabilmeleri hem toplumsal uyum açısından hem de akran ilişkilerinin olumlu olması yönünden önemli olmaktadır.

Arabuluculuk eğitimi ile öğrencilerde müzakere becerilerini geliştirme, empati kurma, çatışma çözme, ilişkileri yönetme gibi konularda geliştirmek hedeflenmektedir.

Arabuluculuk eğitiminin uygulandığı bir okulda, yaşanan çatışmalar tarafsız bir şekilde ele alınır ve bu konuda eğitim almış arabulucuların rehberliğinde çatışmaya çözüm aranır. Arabuluculuk, öğrencilerin birbirlerini etkin dinlemelerini, yaşanan çatışma ve sorunları daha akılcı düşünmelerini, doğru sorgulama becerilerini kazanmalarını sağlar. Öğrenciler, yaşadıkları sorunun çözümünde kendilerinin de yer aldığı bir süreçte daha kolay sorumluluk alabilirler ve sorunun çözümü için uğraşırlar. Bu modelin ana felsefesi, çatışmalarda kazan-kazan yoluyla çözüme ulaşılmasını sağlamaktır (Moriarty ve McDonald, 1991, Akt:Güloğlu, 2011).

Arabuluculuk sürecinin başarı ile uygulanması sağlandığında;

- Çatışma, tarafların karşılıklı çıkarlarını koruyacak şekilde çözülmüş olacaktır.
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler öncekinden de güçlü olacaktır.
- Öğrencilerin çatışma çözme ve müzakere becerileri ile otokontrolleri gelişecektir. Arabuluculuk sürecinin en önemli hedefi, tarafların ileride karşılaşılabilecekleri anlaşmazlık ve çatışmaları kendi kendilerine yönetebilmeleri için müzakere

sistemini ve becerilerini öğretmektir (Johnson ve Johnson, 1995; Akt: Şevkin, 2008).

Arabuluculuk eğitimi ile problem çözme becerileri ve akran ilişkilerini birleştiren bir araştırma çalışmasının alana getireceği yenilik, arabuluculuk eğitiminin okul ortamlarındaki öneminin anlaşılmasını ve bu çalışmaların yaygınlaştırılmasını sağlayacağı şeklinde değerlendirilmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada “arabuluculuk eğitimin lise10. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Alt Problemler

1. Çalışma grubundaki lise 10. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
2. Çalışma grubundaki lise 10. Sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri ne düzeydedir?
3. Çalışma grubundaki lise 10. Sınıf öğrencilerinin aldığı akran arabuluculuğu eğitiminin problem çözme becerilerine etkisi nedir?
4. Çalışma grubundaki lise 10. Sınıf öğrencilerinin aldığı akran arabuluculuğu eğitiminin akran ilişkilerine etkisi nedir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Bu çalışmadan elde edilen bulgular 2014-2015 eğitim öğretim yılında Manisa Yunusemre ilçesinde seçilen Ticaret Borsası Anadolu Lisesi ve Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi’nde eğitim gören onuncu sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Çalışmada elde edilen veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Amaçlardaki sorular ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Akran İlişkileri Ölçeği”ndeki soruları samimi ve tarafsız bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Akran İlişkileri: Akran ilişkileri, yaş, gelişim ya da olgunluk düzeyi bakımından aynı seviyeye sahip; benzer değer, hayat tarzı ve sosyal ortamı paylaşan kişiler arasındaki etkileşimlerin karşılıklı ve sürekli olarak devam ettiği bir bütündür (Fidan, 2013).

Problem Çözme: D’Zurilla ve Goldfried’e (1971) göre, rahatsız edici ve engellenmenin söz konusu olduğu bir durumla başa çıkabilmek için en etkili davranışsal alternatifleri oluşturma ve bu alternatiflerden en etkili olabileceği değerlendirilenlerden birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç; D’Zurilla, Nezu, ve Maydeu-Olivares, (2002)’e göre günlük yaşamda karşılaşılan bir problem durumla ilgili etkili bir çözüm yolu belirleyebilme veya keşfedebilmeye dair bilişsel-davranışsal bir süreç; Heppner ve Krouskopf’a (1987) göre, problemin çözümünde bireyin iç ve dış tüm uyumu gösterdiği etkin davranış süreçleridir (Akt: Arslan ve Kabasakal, 2013).

Arabuluculuk: Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin, bu konuda eğitim almış ve adına arabulucu denilen, tarafsız birinin desteği ile masaya yatırıldığı bir çatışma çözme yöntemidir (Taştan, 2006).

1.7. Kısaltmalar

AI: Akran İlişkileri

PÇE: Problem Çözme Envanteri

AIÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akran arabuluculuğu, problem çözme becerileri, akran ilişkileri kavramları, akran arabuluculuğu eğitim süreçleri ve uygulama aşamalarına ve bu kavram ve süreçlere ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Anlaşmazlık Kavramı:

Okullarda giderek artan şiddetin önlenmesinde, geleneksel yöntemler olan cezalandırma ve dışlayıcı tedbirlerin yerini akran arabuluculuğu programları almaya başlamıştır (Türnüklü, 2011). Kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözümünün amaçlandığı bu programlar, anlaşmazlıkların doğası, iletişim becerileri, öfke kontrolü, arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi başlıkları altında geliştirilmiştir.

Arbuluculuk çalışmaları 20. Yüzyıldan itibaren hızla yayılmaya başlamış ve hukuk, siyaset, eğitim gibi birçok meslek alanının dikkatini çekmeye başlamıştır (Viana-Orta, 2013). Anlaşmazlıkların arabuluculuk yoluyla bir problem çözme yöntemi olarak kullanılmasının; zamandan tasarruf, ilişkilerdeki istendik değişimleri sağlaması, yeni baş etme becerileri kazandırması, çatışma ve problemleri çözmesi gibi etkileri vardır (Peurača ve Vejmelka, 2015).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıklar, çatışmalar, şiddet davranışlarını engellemeye ya da bunlarla baş etmeye yönelik önlemler daha çok disiplin cezaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlaşmazlık ve çatışmaların çözümünde ceza yönteminin tercih edilmesi öğrencilere istendik davranışları kazandırmamaktadır (Daunic, Smith, Rowand, Landry ve Miller, 2000).

Anlaşmazlık dendiğinde akla olumsuz tanımlamalar gelir: düşmanlık, her türlü şiddet, kavga, hakaret gibi (Ergül, 2008). Bu nedenle anlaşmazlık yaşayan bireyler öfke, nefret, kin tutma gibi yıkıcı duygular yaşayabildiğinden, yaşanan anlaşmazlıkların açık iletişimden uzaklaşılarak yıkıcı yollarla çözülmesi söz konusu olabilmektedir (Çetin, Türnüklü ve Turan, 2014).

Türk Dil Kurumu'nun anlaşmazlık tanımlaması; iki veya daha çok tarafın düşünce ve amaçları arasında ayrılık, uyuşmazlık, ihtilaf, ikilik, maraza, sürtüşme şeklindedir. Eğilimlerin, davranışların ve duyguların çakıştığı durumlar olarak da tanımlanmaktadır (Pećnik ve Ajduković, 1993).

Ghaffar (2009)'a göre anlaşmazlıklar, kişiler arası etkileşimin kaçınılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle anlaşmazlıkların doğasının iyi anlaşılması, yapıcı ve barışçıl bir iletişimin gerçekleşmesi noktasında önemlidir.

Lise kademesinde eğitim gören öğrenciler için de, anlaşmazlıklar her zaman için okul hayatının doğal ve kaçınılmaz bir unsurudur. Birbirinden çok farklı değerlere, inançlara, kişilik özelliklerine, hayata bakış açılarına sahip olan yüzlerce öğrencinin aynı fiziksel ortamı paylaşırken birbirleriyle karşı karşıya gelerek etkileşim içine girebilmektedirler (Çetin, Tüknüklü ve Turan, 2015).

2.2. Arabuluculuk Kavramı

Arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü kişinin, çatışma yaşayan tarafların karşılıklı çıkarlarını gözeterek bu çatışmayı çözmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Warters, 2000).

Arabuluculuk süreci, taraflar arasındaki iletişimi güçlendirerek sorunları tartışmayı mümkün hale getirir ve böylece barışçıl, hızlı ve ekonomik çözümleri beraberinde getirebilir (Sığı ve Karabacak, 2019).

Çatışma ve anlaşmazlıkların yaşanması son derece doğaldır. Ancak bunları yaşayan kişilerin yoğun ve yıkıcı duygulara sahip olmaları, çatışma çözme yollarının barışçıl ve yapıcı olmasından uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle çatışma çözümünde tarafsız bir üçüncü kişinin olması önem kazanmaktadır (Çetin, Tüknüklü ve Turan, 2015).

2.2.1. Arabuluculuk Türleri

Üç farklı arabuluculuk modeli ve yaklaşımından söz edilmektedir:

a. Geleneksel Çizgide Harvard Modeli

Roger Fisher ve William Ury'nin temsilcileri olduğu, hukuk ve ekonomi ağırlıklı bir modeldir. Harvard Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde uygulandığı için bu adı almıştır. Çatışmanın doğrusal nedenselliği olan anlaşmazlığa dayanır ve ilişkisel değil, sözel iletişime ağırlık verir.

b. Sara Cobb'un Döngüsel Anlatım Modeli

Sara Cobb ve öğrencilerinin temsil ettiği bu modelde, sözel ve sözel olmayan iletişime odaklanılır. Taraflar, kendilerini çatışmaya götüren hikayeyi değiştirerek bir anlaşmaya varmaya çalışırlar. Bu yönüyle, hem ilişkilere hem de anlaşmaya önem verir.

c. Bush ve Folger'in Dönüştürücü Modeli

Robert A. Baruch Bush ve Joseph Folger'in temsilcileri oldukları bu model, kararların benimsenmesinden ziyade ilişkisel yönle odaklanır. Anlaşmaya değil de ilişkilere yoğunlaştığından Geleneksel Modele zıt bir model olarak tanımlanabilir (Viana-Orta, 2013).

Anlaşmazlık Çözümü İletişim Programı; arabuluculuk teknikleri, etkili iletişim ve başa çıkma becerilerini öğrencilerin anlamalarını ve bunları gerçek yaşam deneyimlerine aktarmalarını sağlar. Arabulucu, program bilgisini ve çatışma çözme eğitimini “yeni öğrenme deneyimlerine adım atmak” olarak hizmet eden gerçek dünya sorunlarına entegre eder (Blum ve Arter, 1996).

Eğitim kurumlarında uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programlarının iki temel amacı vardır: Birincisi; okulları, çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler yaşadıkları, tehdit ve şiddetin olmadığı güvenli kurumlar haline getirmektir. İkincisi ise; çocukların yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri çatışma ve sorunları çözmeleri için ihtiyaç duyacakları tutum ve becerileri kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004). Buradan hareketle, okullarda uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programlarının hedeflerinin akran ilişkileriyle problem çözme becerilerini artırmak olduğunu söyleyebiliriz.

2.3. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının Problem Çözme Becerilerine Etkisi:

Akran arabuluculuğu süreci, problem çözmeye dayalı bir süreçtir (McWilliam, 2010). Bu bağlamda da, arabuluculuk sürecinin, güçlü bir problem çözme aracı olduğuna ilişkin gittikçe derinleşen bir kanı vardır (Martin, 2000).

İnsan ilişkileri karmaşık ve değişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle de kişiler arası çatışmalar kaçınılmazdır (Chang, Downey ve Salata, 2004). Problem çözme konusunda yaşanan yetersizlikler ise zayıf sosyal beceriler, akademik sorunlar, yansıtma sorunları ve ihmalle ilişkilidir (Missotten, Luyckx ve Branje, 2011).

Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için; a) Onlara karşılaştıkları problem durumlar için çözüm önermek, b) Onların kendilerine ait çözümlerini desteklemek gerekmektedir (Church ve ark., 2018).

Çatışma çözme programları, çocukların diğer kişinin duruma bakış açısını anlama yeteneğini geliştirmek ve her iki tarafın da kabul ettiği bir 'kazan-kazan' çözümü bulmak için çatışmanın her iki tarafını da duymak gibi şeylere odaklanmıştır. Çocuklara, çatışma ve sorunları barışçıl bir şekilde nasıl çözebilecekleri öğretilmektedir (Hymel ve Darwich, 2018).

Akran arabuluculuk eğitim programlarının amaçlarından biri de öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmaktır (Morgado ve Oliveira, 2010).

Tüm öğrencilere yönelik planlanan bir çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programı; bir dizi problem çözme ilkesi, yapılandırılmış bir problem çözme stratejileri süreci ve gençlerin çatışmaları etkili bir şekilde çözebilmeleri için ihtiyaç duydukları bir dizi temel yetenekleri içerir (Filner ve Zimmer, 1996).

İşbirliği, nezaket, problem çözme gibi toplumun geleneksel değerleri, çocukların maruz kaldıkları şiddet ve antisosyal davranışlardan olumsuz etkilenir. Kaba ve saygıdan uzak içeriklere sahip TV yapımları çocuk ve gençleri olumsuz etkiler. Çocuklar, bu programlardaki tutum ve davranışların normal ve kabul edilebilir davranışlar olduğunu algılar ve bu olumsuz sosyal becerileri taklit etmeye başlarlar (Chiampa ve ark., 2000).

Güçlü bir sosyal beceri programı oluşturmanın temelleri:

- Güvenli ve İlgili bir çevre oluşturarak ait olma hissinin oluşturulması
- İşbirliği içinde çalışmaya imkân verecek ortamların yaratılması
- Dinlemeyi ve problem çözme becerileri ile karar verme yetilerini geliştiren çatışma çözme stratejilerinin öğretilmesi şeklinde sıralanabilir (Chiampa ve ark., 2000).

Anlaşmazlık çözümü programı şu adımları içeren bir problem çözme sürecine dayanmaktadır: a) Ortamı düzenlemek, b) Farklı görüşleri bir araya getirmek, c) İlgili alanlarını belirlemek, d) Seçenekler oluşturmak, e) Seçenekleri değerlendirmek, f) Anlaşma. Aşağıdaki stratejilerin her biri de bu sürece uygun basamakları içerir:

Müzakere: Tartışmakta olan iki tarafın, anlaşmazlığı çözmek için yardımsız olarak birlikte çalışmaları

Arabuluculuk: Aralarındaki anlaşmazlığı çözmek amacıyla, arabulucu olarak adlandırılan üçüncü bir tarafın yardımıyla anlaşmazlığın çözülmesi

Ortak Karar Verme Süreci (Konsensüs): Çatışmadan etkilenen tüm tarafların, tarafsız birinin yardımıyla ya da yardımı olmaksızın bir eylem planı oluşturmak için işbirliği yaptıkları, grupla problem çözme stratejisidir (Department of Justice, 2001).

Çatışma durumlarında problem çözmenin etkili olması için, bu tutumların, anlamaların ve becerilerin nihayetinde temel yetenekleri oluşturan davranışlara çevrilmesi gerekir (Department of Justice, 2001).

Çatışmalar, öğrencileri yeni problem çözme becerilerini öğrenmeleri için mükemmel bir fırsat sağlar. Anlaşmazlık ve çatışma çözümünü hedef alan “Üstesinden Gelebileceğimizi Söyleyelim (Let’s Say: We Can Work It Out!)” projesi bir suç önleme programı olarak geliştirilmiştir. Bu eğitim müfredatının içeriği şunlardan oluşmaktadır:

- a) Çatışma çözme becerilerini belirlemek ve uygulamak;
- b) Arabuluculuk sürecindeki basamakları sıralamak ve açıklamak;
- c) Problemleri analiz etmek ve problem çözme tekniklerini uygulamak;
- d) Anlaşmazlık çözüm süreçlerinin nasıl işlediği hakkında içeriden bir görüş edinmek;
- e) Eleştirel ve stratejik düşünme, sorgulama, aktif dinleme, materyal hazırlama ve düzenleme becerilerini göstermek;
- f) Sorunlar ortaya çıktığında ortak zemini tanımlamak ve inşa etmek;
- g) Bir çatışmayı çözmek için seçenekler oluşturmak ve değerlendirmek;
- h) Günlük yaşamda kullanım için problem çözme becerilerini geliştirmek (Zimmer, 1998).

Arabuluculuk ve anlaşmazlık yönetim programları, problem çözme becerilerini geliştirir. Çünkü anlaşmazlık yaşayan taraflar soruna ilişkin çözüm önerilerini kendileri geliştirirler. Anlaşmazlık Çözümü İletişim Programı arabuluculuk, müzakere ve işbirliği süreçleriyle problem çözme becerilerini öğretir (Lincoln, 2000).

Çatışma çözme teknikleri konusunda eğitim almış öğrenciler, bu becerilerini okul içindeki ve dışındaki durumlara daha yapıcı bir şekilde uygularlar (Lincoln, 2000). Aynı zamanda, çatışma çözme programlarının okul müfredatına eklenmesi, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Pasi, 2001).

Anlaşmazlık Çözümü İletişim Programı; arabuluculuk, müzakere ve işbirliği süreçleri ile problem çözme becerilerini modellemekte, öğretmekte ve birleştirmektedir.

Anlaşmazlık yaşayan tarafların sorunları kendi başlarına çözmelerinin, tarafsız üçüncü tarafların rehberliğini kullanmanın ve tartışmalara çözümler bulmanın barışçıl bir biçimde, çatışma çözme uygulamalarının temel biçimini göstermektedir. Başarılı bir işbirliğine ulaşmak için öğrencilerin dinleme, akıl yürütme, analitik düşünme, yeniden çerçeveleme, empati kurma, daha fazla bilgi alma, tartışma ve özetleme konularında beceri kazanmış olmaları gerekir. Etkili müzakere ve anlaşmanın gerçekleşmesi için çözüm veya seçenek bulmadaki yaratıcılıklarının ve bir başkasının bakış açısına, anlayış, hoşgörü ve denge duygusuyla girebilme yeteneklerine dikkat edilmelidir (Lincoln, 2000).

Çatışma çözme ve konuşma iletişimi, dinleme, görüşme, problem çözme, grup tartışması ve iletişim kurma temel becerilerini geliştirir ve kullanır. Çatışma çözme ve konuşma iletişiminde etkili becerilerin ve tekniklerin doğal bir karışımı sunulur; böylece öğrenci yetenekli ve başarılı bir arabulucu ve çatışma çözme uzmanı olur (Lincoln, 2000).

Her birey, problem çözme şekli yönünden farklılık göstermektedir (Martin, Stack ve Serbin, 2012). Bunu da bireyin benzersizliği belirlemektedir. Her birey kendine özgü bir kişilik örüntüsüne sahip olduğundan, kullanılan problem çözme yöntemleri de farklılık göstermektedir.

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, problem çözme becerilerinin edinildiği ilk sosyal bağlam olduğundan, ebeveynlerin çocuklarının problem çözme becerilerini geliştirmelerinde önemli rolleri vardır. Anneler genellikle birincil bakıcı olduklarından çocuklarının problem çözme becerilerini şekillendirmede etkili olabilirler. Araştırmalar, çocuklarını olumlu yönde güçlendiren, rehberlik edici sorular soran, iyi dinleme becerilerini modelleyen, sıcaklık ve duyarlılık sergileyen, çatışmaları açık ve yapıcı bir şekilde çözen annelerin, sadece aileleriyle değil, sosyal olarak daha yetenekli ve etkili bir problem çözen çocuklara sahip olduğunu göstermektedir (Martin, Stack ve Serbin, 2012). Anne-çocuk arasında kurulacak olan ilişkinin olumlu ya da olumsuz olmasıyla çocuğun problem çözme becerilerinin gelişimi arasında doğru orantı vardır (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Jones et al., 1980; Root & Jenkins, 2005; Vuchinich, Angelelli, & Gatherum, 1996).

Ruhsal sorunlar, yoksulluk, davranış sorunları (Huesmann & Eron, 1989; Miller, Murry, & Brody, 2005), yüksek düzeyde ekonomik stres, bekâr ebeveynlik gibi risk faktörlerine sahip ebeveynlerin çocuklarında etkili problem çözme becerilerinin gelişmediği görülmüştür (Martin, Stack ve Serbin, 2012). Özellikle de, çocukluğunda saldırgan tutuma sahip olan ya da sosyal iç dönük olan annelerle ilişkiler, sorunlar konusunda daha fazla antisosyal çözümler bulmaya eğilimlidir (Martin, Stack ve Serbin, 2012).

Shure ve Spivack (1982)'e göre, problem çözme becerileri, 4 yaşından itibaren çocuklara bu konuda eğitim verilmesi durumunda kazanılmaya başlar. Bu nedenle problem çözme becerilerinin bir eğitim programı şeklinde küçük yaşlardan itibaren verilmesi önem kazanmaktadır. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimleri çocukların problem çözme becerilerini geliştireceğinden, bu tür programlar okul öncesi kurumlarından itibaren verilmelidir (Koruklu ve Yılmaz, 2010).

Arabuluculuktaki problem çözme yaklaşımı, öğrencilere çatışmalarla baş etme kalıplarını dönüştürme ve iyi ayarlanmış kişiler arası ilişkiler geliştirme fırsatı sunar (Lincoln, 2000).

2.4. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programının Akran İlişkilerine Etkisi

Çatışma çözme becerisi akran ilişkilerinde kritik bir beceridir ve öfke misillemesi çatışmayı çözmede sorunlu bir yöntemdir. Başarılı akran ilişkilerinde, etkili kişilerarası çatışma çözümü kritik bir beceridir (Bryant ve Donnellan, 2007).

Akran arabuluculuğu programıyla öğrencilere, okulda sürdürdükleri ilişkileriyle ilgili çatışmalara yönelik beceri, davranış ve stratejiler öğretilir ve öğretilen beceriler arasında ilişkilerin korunması yer alır (McWilliam, 2010). Ergenlik dönemindeki olumlu akran ilişkileri, okula katılımın artması gibi olumlu sonuçları doğurabilmektedir (Liem ve Martin, 2011).

Akran ilişkilerinin, çocukların benlik algıları ile kişilik gelişimleri üzerinde etkisi vardır. Akran ilişkileri yoluyla çocuklar, atılganlık, çatışma çözümü, öfke kontrolü, saygınlık kazanma gibi birçok beceri kazanırlar (Baş ve Siyez, 2011). Akran ilişkileri özellikle sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde karşılıklı duygusal ve sosyal destek olarak, gencin yaşamında olumlu bir değişim etkisine sahiptir (Peuraca ve Vejmelka, 2015).

Çocuklar agresif davranarak başkalarının savunmasızlığını test edebilirler. Hedefteki çocukların bu saldırıya nasıl tepki verdikleri, saldırgan davranışta bulunan çocuğun bu davranışını pekiştirebilir. O yüzden saldırganlık bu noktadan sonra dürtü kontrol sorunu olmaktan çıkar ve akran ilişkisiyle ilgili bir sorun haline dönüşür. Ayrıca saldırgan çocukların mağdur olarak etiketlenmemiş ya da farklı davrandıkları çocuklarla işbirliği yaptığı gerçeği, zorba davranışlarda akran ilişkilerinin önemini ortaya koyar (Stalling ve ark., 1994).

Akran ilişkileri gençlerin tutumları, alışkanlıkları ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Gençler arasında çatışmaların çözülme şekli, akran ilişkilerini önemli ölçüde etkiler. Yapıcı olmayan ve şiddete dayalı çatışma çözme şekli, iletişim sorunlarıyla kendini gösterir ve genç için olumsuz sonuçlar doğurur. Gençlerin çatışma çözme becerilerini kazanmaları, onların akran ilişkilerini geliştireceği için akran arabuluculuk programı uygulanmalıdır (Branka ve Lucija, 2015).

Ergenler çatışma çözmede, kendi kişisel tercihlerinden çok akran ilişkilerinin etkisine bağlı olarak farklı stratejiler geliştirmektedirler. Bu nedenle çatışma çözümünde uzlaşmayı öğretmek önem kazanmaktadır (Shute ve Charlton, 2006).

Önde gelen iletişim çatışması uzmanları Bush ve Folger, şöyle diyor: “İlişkilerdeki seçenekler, kaynaklar ve karar verme süreçleri güçlendirildiğinde, partnerler daha fazla öz değer, güvenlik, öz belirleme ve özerklik duygusu deneyimliyor. Başkalarını kabul etme, dikkate alma ve endişelenme kapasitesini fark eder ve kabul eder.” (Wilmot ve Hocker, 1998).

Akran ilişkilerinin olumsuz olması, okul güvenliğini de olumsuz etkilemektedir. Çünkü eğitim personeli hem de öğrenciler açısından kapsayıcı ve güvenli bir eğitim ortamı gereklidir. Ergenlerin akranları ile olumlu ilişkiler göstermeleri, olumlu rol model gereksinimi nedeniyle ergenlik dönemi için oldukça önem taşımaktadır. Öte yandan, okula ilişkin aidiyeti geliştirecek her türlü aktivite, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olabilmektedir (Carlisle, 2011).

Erken çocukluk döneminde yaşanan akran çatışmaları, çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Keleş ve Alisinanoğlu, 2012). Akran ilişkileri akran desteği ve olumlu akran etkisi yoluyla proaktif olabilir veya akran ve akran şiddeti arasındaki çatışmalar yoluyla yıkıcı olabilir (Peuraca ve Vejmelka, 2015). Tutarlı ve net müdahaleler sayesinde, öğrenciler güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi kültürünü teşvik eden olumlu akran ilişkileri kurabilirler (Levine ve Tamburrino, 2013).

Akranlarla olan ilişkiler kendi cinselliklerini keşfetmek, aile dışında yakın ilişkiler ve bağlanmalar gerçekleştirmek, ebeveynlerinden aldıkları destekten farklı bir destek alma ihtiyacı gibi farklı alanlarda ergenlerin gelişimini destekler. Araştırmalar, yakın dostluğun ergenlerin psikososyal işleyişinde önemli bir role sahip olduğunu ve akranlarıyla olan olumlu ilişkilerin gençlerin çeşitli psikososyal streslere karşı dayanıklılığını güçlendirdiğini

göstermektedir (Wilkinson, 2004; Wilkinson, 2010; Sumter ve diğerleri, 2009; Vejmelka, 2012; akt: Peuraca ve Vejmelka, 2015).

Çocukların ve gençlerin çatışmaları çözme şekli çeşitli nedenlerden dolayı önemlidir. Bu çatışma çözme tarzları akran ilişkilerini etkiler, ancak mutluluk ve memnuniyet gibi olumlu duyguların seviyesini de etkiler. Çatışmaları çözmenin yapıcı yolları olumsuz duyguların seviyesini azaltmak ve akranları tarafından reddedilme olasılığını artıran yapısal olmayan çatışma çözümünün aksine sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Wang ve ark., 2014).

Zorba olmayan çocuklarla karşılaştırıldıklarında, zorbalık davranışı gösteren diğer çocuklar tarafından çocuklar sevilme eğilimindedirler (Hanish ve ark., 2004). Araştırmacıların çoğunluğu, saldırganlığa meyilli çocukların daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları konusunda hemfikirdirler (Bacchini ve ark., 2008).

Akran danışmanlık sistemleri, daha çok arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen bir sistem üzerine inşa edilmiştir. Londra'daki bazı ortaokullarda öğrencilerin birbirlerine duygusal destek vermek üzere eğitildiği görülmektedir (Cowie ve Hutson, 2005).

Ergenler, çatışma çözümünde müzakere yöntemini, daha küçük çocuklara göre daha fazla kullanırlar. Akranlar güç ve statüde benzer olduklarından, çatışmaları çözmek için karşılıklı müzakere gereklidir (Crockett ve Randall, 2006).

Çatışma çözme yöntemleri akranlarla deneyimler yoluyla öğrenilebilir. Akran ilişkileri, özellikle zorlayıcı olmayan çatışma çözme stratejilerini öğrenmek için fırsatlar sunar. Hatta akran ilişkilerinde geliştirilen çatışma çözme stratejileri, yetişkinlikteki romantik ilişkilere de yansiyabilir (Crockett ve Randall, 2006).

Çocukların akranlarıyla yakın ilişkiler kurmaya başlamaları ergenlik dönemlerinde başlar. Akranlarla iletişim ve sosyal etkileşim, gelişmeleri ve sosyalleşmeleri için çok önemlidir (Çiftçi ve ark., 2008).

Akran ilişkileri, ergenlerin riskli davranışlara yönelmesinde oldukça etkilidir. Ayrıca ergenlikte akran ilişkilerini etkileyen en önemli davranışlardan biri de saldırgan tutumlardır. (Eroğlu ve Peker, 2015).

Ergenlik döneminde arkadaşlarla birlikte geçirilen zaman, akran ilişkilerinin belirleyicisi olmaktadır. Şiddete meyilli tutumlara sahip arkadaş grubuyla geçirilen zaman ise ergen bireyde fiziksel - sözel şiddetin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. O nedenle de ergenlerin şiddete yönelik tutumları ve akran baskısı ile baş etmelerini kolaylaştıracak koruyucu-önleyici çalışmalar akran ilişkilerini güçlendirmeye yönelik düzenlenebilir (Avcı ve Güçray, 2013).

Akran ilişkilerinin güçlendirilmesi, çocukların okul uyumu ve akademik başarılarına etki etmektedir. Bu nedenle okullarda, rehberlik servisleri tarafından akran ilişkilerini güçlendirmeye yönelik grupla psikolojik danışma ya da grup rehberliği etkinliklerinin düzenlenmesi önemlidir (Baş ve Siyez, 2011).

Ergenlik döneminden itibaren, aile ile olan ilişkiler önemini korumakla birlikte, akran ilişkileri ağırlık kazanmaktadır. Akran ilişkileri ergenin kimliğinin daha net oluşmasına, kimlik gelişimi de daha iyi ilişkiler kurmasına destek olacaktır (Bayhan ve Işıtan, 2010).

Bir araştırmada, suça sürüklenen bazı ergenlerin olumsuz akran ilişkilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ergenlik döneminde bir arkadaş grubuna dâhil olma çabası, eğer olumsuz akran ilişkileri söz konusuysa, çocuğun saldırgan davranışlarının artmasına ya da saldırgan davranışlara maruz kalmasına ve suça sürüklenmesine yol açabilir. Bu nedenle çocuk merkezli suç önleme programlarının yaygınlaştırılması gereklidir (Akduman ve Baran, 2011).

2.5. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının, öğrencilerin problem çözme becerilerin etkisine ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Çatışma çözme ile problem çözmenin yakın ilişkisi göz önüne alındığında, bu programların etkisi açıktır. Bu konuda yapılmış bazı araştırmalar bu kısımda paylaşılmıştır.

Church ve arkadaşlarının (2018) yaptığı okul öncesi dönem çocuklarını kapsayan bir çalışmada; çocuklara çözüm sunmanın sınırlı bir etkiye sahip olduğu, onların şikâyetlerini, önerilerini ve çözümlerini desteklemenin ise işbirliğini sağladığı ortaya konmuştur. Bu nedenle çocuklara hazır çözümler ya da otorite tarafından seçenekler

sunmak yerine onların kendi çözümlerini geliştirmelerini desteklemek daha etkili sonuçları beraberinde getirebilir.

Ha ve arkadaşları (2012) ise, depresif semptomları olan ergenlerin; çatışmalardan kaçınmaları, duygularını ifade etmekte zorlanmaları, partnerlerine boyun eğmeye yatkın olmaları, sorunlarla yüzleşmekten kaçınmaları gibi nedenlerden dolayı problem çözme becerilerini kullanmaktan kaçındıkları gözlenmiştir.

1996 yılından beri ABD’de faaliyet gösteren Peaceable Schools Tennessee girişimi, ABD Tennessee’deki lise düzeyi okullarda anlaşmazlık ve çatışma çözme programı uygulamak üzere tasarlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini hedef alan bu okullarda öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Kazanılmış bu sosyal beceriler ise öğrencilere hayat boyu yarar sağlayacaktır (Department of Justice, 2001).

Uzun süreli araştırmalar, zayıf problem çözme becerileri ve düşük sosyal beceriler ile şiddet ve saldırganlık riski arasındaki ilişkiyi göstermiştir (Moffitt, 1993; Eron ve Huesmann, 1993).

Adli yargıya dâhil olan çocuk sayısındaki artışla ilgili yapılan araştırmalar da, suça sürüklenen çocukların, sosyal uyum için son derece önemli olan kişilerarası problem çözme gibi bilişsel becerilerden yoksun olduklarını ortaya koymaktadır (McWilliam, 2010).

2.6. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının, öğrencilerin problem çözme becerilerin etkisine ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

Koruklu ve Yılmaz’ın (2010) okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik yaptıkları çalışmada; arabuluculuk eğitimi verilen çocukların, arabuluculuk eğitimi boyunca kazandıkları problem çözme becerilerini sürdürdükleri ortaya konmuştur. Bu çalışmayla arabuluculuk çalışmalarıyla elde edilen beceri ve kazanımların daha uzun süreli olduğu anlaşılmaktadır.

Sezen (2015), akran arabuluculuğu programının problem çözme becerileri üzerine etkisi üzerine yaptığı araştırmada, arabuluculuk programının ergenlerin problem çözme

becerilerini artırdığı ortaya konmuştur. Özellikle okullarda uygulanan akran arabuluculuğu eğitim programlarının problem çözme becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri yüksek, problem çözme becerileri düşük çıkmıştır (Gündoğdu, 2010). Bu nedenle çatışma çözme ve arabuluculuk programları özellikle erkeklerin problem çözme becerilerini artırarak okullarda yaşanan saldırgan davranışların, şiddetin azalmasına katkı sağlayabilecektir.

2.7. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini araştıran yurt dışı çalışmaları yer almaktadır. Yapılan literatür taramasında bu konuda yapılan araştırmaların çok az olduğu görülmüştür. Bunun yanında, çatışma çözme programlarının akran ilişkilerini etkilediğine ilişkin somut kanıtlar bulunamamıştır. Sınırlı sayıda kaynaktan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Wang ve arkadaşları, akran çatışmalarının etkili çözümünün ergenlik döneminde yoğunlaşırken, 12. sınıf öğrencilerinde ise en üst düzeye ulaştığını bulmuşlardır. Bu da, öğrencilerin yaşlarının artmasıyla akran ilişkilerinde müzakere becerilerinin arttığını, baskı ve zorlamanın ise azaldığını gösteriyor (Wang ve ark., 2014). Eğer çatışma çözümü programları daha erken yaşlarda uygulanırsa bu beceriler daha erken yaşlarda geliştirilebilir.

Edmond ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki davranış problemlerine sahip bazı çocukların akran ilişkileri konusunda uzun süreli olumsuz etkiler gösterdikleri; pozitif akran ilişkileri ve sosyal beceriler konusunda erken dönemde müdahale edilmesi durumunda bu davranışların azalacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle de çatışma çözme programlarının okulöncesi dönemden itibaren müfredata eklenmesi, olumlu sosyal becerilerin gelişmesi noktasında yararlı olabilir.

Çatışma çözümünde cinsiyet farklılığı üzerine yapılan bir araştırmada, ergenlerin çatışma çözümünde karşı cinsle farklı, hemcinsiyetle farklı stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Ergenlerin, çatışmalarını çözmek için kullandıkları stratejiler, akran ilişkileriyle de bağlantılıdır (Shute ve Charlton, 2006).

2.8. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programlarının Akran İlişkilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Akran arabuluculuğu programının akran ilişkileri üzerine yurt içinde yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak akran ilişkilerine ilişkin araştırmalara baktığımızda, arabuluculuk programlarının kazandırmayı hedeflerle akran ilişkileri arasında şu bağlantıları bulabiliriz:

2007 yılında Akgün, Araz ve Karadağ tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz adlı ve ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranış sorunları ve akran zorbalığına ilişkin yapılan bir araştırmada, sadece bir yarıyılık bir uygulama olmasına rağmen akran ilişkilerinde şiddetin azaldığı, yapıcı sorun çözme anlayışının geliştiği gözlenmiştir. Bu araştırmaya ters açıdan bakacak olursak, akran ilişkilerinin geliştirilmesi şiddetin azalmasına katkı sağlayabilir.

Eroğlu ve Peker'in (2015) siber zorbalık üzerine yapıları araştırmada; ergenlerde siber zorbalığın önlenmesi için akran ilişkilerine odaklanılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Akran ilişkileri becerilerinin geliştirilmesinin, siber zorbalıkla mücadelede etkili bir yöntem olduğu değerlendirilebilir.

Diğer yandan ebeveyn tutumlarının da akran ilişkisine etkili olduğu da söz edilebilir. Uludağlı ve Sayıl'ın (2009) ebeveyn tutumları ve akran ilişkilerinin risk alma davranışlarına etkisine ilişkin lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada; ebeveynin, ergeni izlemesi ve onu akran ilişkileri konusunda ona rehberlik etmesi ergenin riskli davranışlarını azaltırken; ergenin akran ilişkileri üzerinde baskı kurmaya yönelik yasaklayıcı davranışların riskli davranışların görülme olasılığını artırdığını ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu “yarı deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, deney grubuyla kontrol grubunun random şekilde seçkisiz olarak belirlenmesinin mümkün olmamasıdır. Manisa İli’nde bulunan iki lisenin 10. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmadaki öğrencilerin random olarak yeni sınıflara atanmaları mümkün olmadığı için yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne yapılacak çalışmayla ilgili yazılı başvuru yapılarak gerekli izinler alındıktan sonra, çalışmanın yapılacağı okul yönetimi ve okul rehberlik servisi çalışanlarıyla bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı tanıtılmış, süreç hakkında bilgi verilmiş, yönetimin, öğretmenlerin ve rehberlik servisinin rolleri ve beklentiler hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Kura yoluyla çalışma yapılacak sınıflar belirlendikten sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer alan sınıflarda ön test ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın deney grubunu Manisa İli Yunusemre İlçesindeki Ticaret Borsası Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören onuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın kontrol grubunu ise Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesinin onuncu sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ilk olarak, Kişisel Bilgi Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri ön test amacıyla uygulanmıştır. Deney grubuna, 14 hafta boyunca Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Eğitim programı uygulandıktan sonra öğrencilerin arabuluculuk yapmaları sağlanmıştır. 2015 yılı Mayıs ayı sonunda eğitim ve uygulama süreci sonlandırılmıştır. Mayıs ayının son haftasında Akran İlişkileri

Ölçeği ile Problem Çözme Envanteri hem kontrol hem deney gruplarına tekrar uygulanarak aradaki farklılık saptanmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin problem çözme becerileri ve akran ilişkileridir. Bu değişkenleri ölçmek için iki ölçek kullanılmıştır.

Bu ölçeklerden Problem Çözme Envanteri, bireyin problem çözme yeteneklerini nasıl algıladığını ortaya koymaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği ise lise onuncu sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

3.1.2. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrencilere verilecek olan “Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuğu Eğitim Programı”dır. Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı (2009) tarafından geliştirilen toplam 14 etkinlikten oluşan eğitim ile öğrencilere kişilerarası anlaşmazlıkların doğasını anlama, iletişim becerisi kazandırma, öfke yönetimi becerisi kazandırma ve anlaşmazlık çözüm yollarını fark etmelerini sağlamaktır. Bu program haftada bir ders saati olacak şekilde, 14 hafta boyunca, deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuğu Eğitim Programı: Bu araştırmanın amacı, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuğu Eğitim Programının öğrencilerin problem çözme ve akran ilişkilerine olan etkisini ölçmektir.

Öğrencilerin, akranlarıyla yaşadıkları çatışma ve anlaşmazlıkların, fiziksel ve duygusal şiddet kullanmak yerine, yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözülmesiyle, onların problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3.2. DeneySEL İşlem

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuğu Eğitim Programı dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Aşama: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Doğasının Anlaşılması: Bu aşamada, anlaşmazlıkların kaynağı, anlaşmazlıklar hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Anlaşmazlık çeşitleri, anlaşmazlıkların nedenleri,

anlaşmazlıkların faydaları, ne tür çözüm stratejileri geliştirilebileceği gibi alt konu başlıkları yer almaktadır. Aşama: İletişim Becerileri: Bu aşamada, anlaşmazlıkların çözümünde önemli bir yere sahip olan etkili iletişim becerileri bulunmaktadır. Ben dili, etkin dinleme, iletişim engelleri, empati ve yeniden çerçevelendirme alt başlıkları yer almaktadır

2. Aşama: Öfke Yönetim Becerileri: Bu aşamada, anlaşmazlık durumlarında ortaya çıkan genel duygunun öfke olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu duygunun aynı zamanda yıkıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülerek, anlaşmazlık durumlarında ortaya çıkan yıkıcı duyguların etkin bir şekilde yönetilmesi yer almaktadır. Duyguların yönetimi, ifade edilmesi, empati, öfkenin doğası, öfke anında verilen olası tepkiler, öfkenin yönetimi, karşımızdaki kişinin öfkesini yönetebilme becerileri bu aşamada yer alan alt başlıklardır.
3. Aşama: Kişiler Arası Anlaşmazlık Çözüm Becerileri: Bu aşamada, kişiler arası anlaşmazlıkların çözümünde gerekli olan bilişsel ve duygusal beceriler bulunmaktadır. Bunun için de, eğitim programına şu konu başlıkları eklenmiştir:
 - Müzakere Becerileri (Problem Çözme Becerileri): Müzakere aşamaları; anlaşmazlığın çözümü konusunda ortak karara varma, problemin ve buna neden olan faktörlerin karşılıklı olarak tanımlanması, ihtiyaç alanlarının ve nedenlerin karşılıklı olarak ortaya konması, çözüm önerilerinin sunulması ve kazan-kazan felsefesiyle karşılıklı anlaşmanın yapıcı ve barışçıl bir şekilde sağlanması.
 - Akran Arabuluculuk Becerileri: Arabuluculuk uygulamaları dört basamakta gerçekleşmektedir: Gerginliğin sona erdirilmesi ve tarafların sakinleştirilmesi, tarafların arabuluculuk sürecine hazırlanmaları ve sürecin tanıtımı. Arabuluculuk süreci ise şu aşamalardan oluşmaktadır: Problem durumun nedenleriyle birlikte ortaya konması; Karşı tarafın Diğerrinin bakış açısının konuşulması ve bunun anlaşılması; İstek, ihtiyaç ve nedenlerin saptanması; kazan-kazan modeline göre alternatiflerin belirlenmesi ve son aşamada bu alternatiflerin değerlendirilerek karşılıklı kazancın yapıcı ve barışçıl bir şekilde sağlanması.

3.2.1. Araştırmada Kullanılan Etkinlikler

1. Bölüm: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Doğasının Anlaşılması

Etkinlik 1: Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Tanıtımı

Etkinlik 2: Kişiler Arası Anlaşmazlıklar ve Yararları

Etkinlik 3: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Nedenleri

Etkinlik 4: Kişiler Arası Anlaşmazlıklara Gösterilen Tepkiler

Etkinlik 5: Anlaşmazlık Çözüm Prensipleri

2. Bölüm: İletişim Becerileri

Etkinlik 6: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Farklı Algılamaların ve Etkili Dinlemenin Yeri

Etkinlik 7: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme

3. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri

Etkinlik 8: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Öfkemi Kontrol Edebilirim

Etkinlik 9: Senin Öfkeni Yönetebilirim

4. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yolları

Etkinlik 10: Alternatif Anlaşmazlık Çözüm Yolları

Etkinlik 11: Kişiler Arası Müzakere Becerisi

Etkinlik 12: Müzakere Uygulamaları

Etkinlik 13: Akran Arabuluculuk Becerisi

Etkinlik 14: Akran Arabuluculuk Uygulamaları

(Türnüklü ve ark., “*Liselerde Şiddetin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı*”, Ankara, 2009).

3.3. Uygulama

Araştırmada şu aşamalar izlenmiştir:

- Bu araştırmada 14 etkinlikten oluşan Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı kullanılmıştır. Etkinlikler, deney grubunda yer alan öğrencilere çoğaltılarak her derste ayrıca verilmiştir.
- Çalışma grubu, Manisa İli Yunusemre İlçesi’nde yer alan iki ortaöğretim kurumunun 10. Sınıfları olarak belirlenmiştir. Bu okulların 10. Sınıflarındaki birer şube çalışma grubu olarak seçilmiştir.
- Deney grubu olarak Ticaret Borsası Anadolu Lisesi, kontrol grubu olarak da Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi belirlenmiştir.

- Çalışma grubu olarak belirlenen okullardaki öğretmen ve idareciler Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının uygulama aşamaları ve felsefesi konusunda bilgilendirilmişlerdir.
- 2014-2015 Eğitim Öğretim yılının birinci döneminde uygulama sürecine başlanmıştır.
- İlk haftada “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Becerisi Testi” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır.
- Deney grubunda, okul rehberlik servisinin desteği alınarak 14 hafta boyunca 14 saatlik eğitim programı öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir uygulama yapılmamış olup normal eğitim öğretim sürecine devam edilmiştir.
- Anlaşmazlık Çözümü-Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimi deney grubunda tamamlandıktan sonra tüm öğrenciler birer hafta boyunca bir kız bir erkek olmak üzere, arabuluculuk görevini yerine getirmişlerdir.

3.4. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Manisa Yunus Emre ilçesinde bulunan Ticaret Borsası Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrencileri ile Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan okuldan 32, kontrol grubunda yer alan okuldan 30 öğrenci araştırma kapsamında yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı okullar, birbirine yakın bölgelerde bulunmakta olup sosyo kültürel yönden benzerlik taşımaktadır.

Tablo 1’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre cinsiyetlerinin dağılımı

Grup		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Deney grubu	f	22	10	32
	%	68.8%	31.3%	100.0%
Kontrol grubu	f	15	15	30
	%	50.0%	50.0%	100.0%
Toplam	f	37	25	62
	%	59.7%	40.3%	100.0%

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 22 (%68.8)’unun kız, 10 (%31.3)’sinin erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin 15 (%50.0)’unun kız, 15 (%50.0)’inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre yaşlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre yaşlarının dağılımı

Grup		Yaş			Toplam
		15	16	17	
Deney grubu	f	7	22	3	32
	%	21.9%	68.8%	9.4%	100.0%
Kontrol grubu	f	6	24	0	30
	%	20.0%	80.0%	0.0%	100.0%
Toplam	f	13	46	3	62
	%	21.0%	74.2%	4.8%	100.0%

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 7 (%21.9)’inin 15 yaşında, 22 (%68.8)’inin 16 yaşında, 3 (%9.4)’inin 17 yaşında; kontrol grubundaki öğrencilerin 6 (%20.0)’ünün 15 yaşında, 24 (%80.0)’inin 16 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim düzeylerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne eğitim düzeylerinin dağılımı

Grup	Anne eğitim düzeyi							Toplam
		Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Diğer	
Deney grubu	f	1	11	4	11	5	0	32
	%	3.1%	34.4%	12.5%	34.4%	15.6%	0.0%	100.0%
Kontrol grubu	f	1	7	7	12	2	1	30
	%	3.3%	23.3%	23.3%	40.0%	6.7%	3.3%	100.0%
Toplam	f	2	18	11	23	7	1	62
	%	3.2%	29.0%	17.7%	37.1%	11.3%	1.6%	100.0%

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyi 1 (%3.1)'inin okuryazar, 11 (%34.4)'sının ilkokul, 4 (%12.5)'unun ortaokul, 11 (%34.4)'unun lise, 5 (%15.6)'inin lisans; kontrol grubundaki öğrencilerin 1 (%3.3)'inin okuryazar, 7 (%23.3)'inin ilkokul, 7 (%23.3)'ünün ortaokul, 12 (%40.0)'inin lise, 2 (%6.7)'inin lisans, 1 (%3.3)'inin diğer olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim düzeylerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba eğitim düzeylerinin dağılımı

Grup	Baba eğitim düzeyi						Toplam
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Diğer	
Deney grubu	f	8	9	13	2	0	32
	%	25.0%	28.1%	40.6%	6.3%	0.0%	100.0%
Kontrol grubu	f	4	4	15	5	2	30
	%	13.3%	13.3%	50.0%	16.7%	6.7%	100.0%
Toplam	f	12	13	28	7	2	62
	%	19.4%	21.0%	45.2%	11.3%	3.2%	100.0%

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin baba eğitim düzeyi 8 (%25.0)'sının ilkokul, 9 (%28.1)'unun ortaokul, 13 (%40.6)'unun lise, 2 (%6.3)'inin lisans; kontrol grubundaki öğrencilerin 4 (%13.3)'ünün ilkokul, 4 (%13.3)'ünün ortaokul, 15 (%50.0)'ünün lise, 5 (%16.7)'inin lisans, 2 (%6.7)'inin diğer olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre ailelerinin yaşadığı yerlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre ailelerinin yaşadığı yerlerin dağılımı

Grup		Yaşadıkları yer			Toplam
		İl	İlçe	Köy	
Deney grubu	f	28	2	2	32
	%	87.5%	6.3%	6.3%	100.0%
Kontrol grubu	f	29	0	1	30
	%	96.7%	0.0%	3.3%	100.0%
Toplam	f	57	2	3	62
	%	91.9%	3.2%	4.8%	100.0%

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yerin 28 (%87.5)'sının il merkezi, 2 (%6.3)'ünün ilçe merkezi, 2 (%6.3)'ünün köy; kontrol grubundaki öğrencilerin 29 (%96.7)'ünün il merkezi, 1 (%3.3)'ünün köy olduğu görülmektedir.

Tablo 6’da çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre evinde yaşayan kişilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre evinde yaşayan kişilerin dağılımı

Grup	Evde yaşayan kişiler			Toplam
		Anne, baba, çocuklar	Anne, baba, çocuklar ve diğer aile büyükleri	
Deney grubu	f	31	1	32
	%	96.9%	3.1%	100.0%
Kontrol grubu	f	28	2	30
	%	93.3%	6.7%	100.0%
Toplam	f	59	3	62
	%	95.2%	4.8%	100.0%

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin evinde yaşayan kişilerin 31 (%96.9)’sının anne, baba, çocuklar, 1 (%3.1)’unun anne, baba, çocuklar ve diğer aile büyükleri; kontrol grubundaki öğrencilerin 28 (%93.3)’sının anne, baba, çocuklar, 2 (%6.7)’unun anne, baba, çocuklar ve diğer aile büyükleri olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kardeş sayılarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kardeş sayılarının dağılımı

Grup	Kardeş sayısı						Toplam
		Kardeşi yok	1 kardeş	2 kardeş	3 kardeş	4 kardeş ve üzeri	
Deney grubu	f	4	1	14	9	4	32
	%	12.5%	3.1%	43.8%	28.1%	12.5%	100.0%
Kontrol grubu	f	2	4	20	3	1	30
	%	6.7%	13.3%	66.7%	10.0%	3.3%	100.0%
Toplam	f	6	5	34	12	5	62
	%	9.7%	8.1%	54.8%	19.4%	8.1%	100.0%

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kardeş sayısının 4 (%12.5)’unun kardeşi yok, 1 (%3.1)’sinin 1 kardeş, 14 (%43.8)’sinin 2 kardeş, 9 (%28.1)’sinin 3 kardeş, 4 (%12.5)’ünün 4 kardeş ve üzeri; kontrol grubundaki öğrencilerin 2 (%6.7)’unun kardeşi yok, 4 (%13.3)’sinin 1 kardeş, 20 (%66.7)’sinin 2 kardeş, 3 (%10.0)’sinin 3 kardeş, 1 (%3.3)’ünün 4 kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kaçınıcı çocuk olduklarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre kaçınıcı çocuk olduklarının dağılımı

Grup		Kaçınıcı çocuk olduğu				Toplam
		1.	2.	3.	4.	
Deney grubu	f	13	13	3	3	32
	%	40.6%	40.6%	9.4%	9.4%	100.0%
Kontrol grubu	f	16	13	0	1	30
	%	53.3%	43.3%	0.0%	3.3%	100.0%
Toplam	f	29	26	3	4	62
	%	46.8%	41.9%	4.8%	6.5%	100.0%

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kaçınıcı çocuk olduğu konusunda 13 (%40.6)’ünün 1., 13 (%40.6)’inin 2., 3 (%9.4)’ünün 3., 3 (%9.4)’ünün 4.; kontrol grubundaki öğrencilerin 16 (%53.3)’sinin 1., 13 (%43.3)’inin 2., 1 (%3.3)’sinin 4. olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne yaşlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne yaşlarının dağılımı

Grup		Anne yaşı			Toplam
		40 yaşa kadar	41-45	46 yaş ve üzeri	
Deney grubu	f	16	8	8	32
	%	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
Kontrol grubu	f	16	11	3	30
	%	53.3%	36.7%	10.0%	100.0%
Toplam	f	32	19	11	62
	%	51.6%	30.6%	17.7%	100.0%

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anne yaşlarının 16 (%50.0)’ünün 40 yaşa kadar, 8 (%25.0)’inin 41-45 yaş, 8 (%25.0)’ünün 46 yaş ve üzeri; kontrol grubundaki öğrencilerin 16 (%50.0)’ünün 40 yaşa kadar, 11 (%36.7)’inin 41-45 yaş, 3 (%10.0)’ünün 46 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 10’da çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba yaşlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba yaşlarının dağılımı

Grup		Baba yaşı			Toplam
		40 yaşa kadar	41-45	46 ve üzeri	
Deney grubu	f	6	7	19	32
	%	18.9%	21.9%	59.4%	100.0%
Kontrol grubu	f	5	16	9	30
	%	16.7%	53.3%	30.0%	100.0%
Toplam	f	11	23	28	62
	%	17.7%	37.1%	45.2%	100.0%

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anne yaşlarının 6 (%18.9)’ünün 40 yaşa kadar, 7 (%21.9)’inin 41-45 yaş, 19 (%59.4)’ünün 46 yaş ve üzeri; kontrol grubundaki öğrencilerin 5 (%16.7)’ünün 40 yaşa kadar, 16 (%53.3)’inin 41-45 yaş, 9 (%30.0)’ünün 46 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba mesleklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 11. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre baba mesleklerinin dağılımı

Grup	Baba mesleği						Toplam
		İşçi	Çiftçi	Esnaf	Memur-Subay	Diğer	
Deney grubu	f	8	3	12	3	6	32
	%	25.0%	9.4%	37.5%	9.4%	18.9%	100.0%
Kontrol grubu	f	11	1	3	7	7	29
	%	37.9%	3.4%	10.3%	24.1%	24.1%	100.0%
Toplam	f	19	4	15	10	13	61
	%	31.1%	6.6%	24.6%	16.4%	21.3%	100.0%

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin baba mesleklerinin 8 (%25.0)’sının işçi, 3 (%9.4)’unun çiftçi, 12 (%37.5)’ünün esnaf, 3 (%9.4)’inin memur-subay, 6 (%18.9)’inin diğer; kontrol grubundaki öğrencilerin 11 (%37.9)’sının işçi, 1 (%3.4)’unun çiftçi, 3 (%10.3)’ünün esnaf, 7 (%24.1)’inin memur-subay, 7 (%24.1)’inin diğer olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne mesleklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 12. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre anne mesleklerinin dağılımı

Grup	Anne mesleği						Toplam
	Ev hanımı	İşçi	Esnaf	Memur	Diğer		
Deney grubu	f	21	2	1	4	4	32
	%	65.6%	6.3%	3.1%	12.5%	12.5%	100.0%
Kontrol grubu	f	19	5	1	3	1	29
	%	65.5%	17.2%	3.4%	10.3%	3.4%	100.0%
Toplam	f	40	7	2	7	5	61
	%	65.6%	11.5%	3.3%	11.5%	8.2%	100.0%

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anne mesleklerinin 21 (%65.6)’sının ev hanımı, 2 (%6.3)’unun işçi, 1 (%3.1)’ünün esnaf, 4 (%12.5)’inin memur, 4 (%12.5)’inin diğer; kontrol grubundaki öğrencilerin 19 (%65.5)’sının ev hanımı, 5 (%17.2)’unun işçi, 1 (%3.4)’ünün esnaf, 3 (%10.3)’inin memur, 1 (%3.4)’inin diğer olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre aile gelirlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 13. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin gruplarına göre aile gelirlerinin dağılımı

Grup		Ailenin gelir durumu					Toplam
		1000 TL'den az	1000-2000 TL	2001-3000 TL	3001-4000 TL	4000 TL üzeri	
Deney grubu	f	3	7	10	7	5	32
	%	9.4%	21.9%	31.3%	21.9%	15.6%	100.0%
Kontrol grubu	f	2	6	13	4	5	30
	%	6.7%	20.0%	43.3%	13.3%	16.7%	100.0%
Toplam	f	5	13	23	11	10	62
	%	8.1%	21.0%	37.1%	17.7%	16.1%	100.0%

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin aile gelir durumunun 3 (%9.4)'sının 1000 TL'den az, 7 (%21.9)'unun 1000-2000 TL, 10 (%31.3)'ünün 2001-3000 TL, 7 (%21.9)'inin 3001-4000 TL, 5 (%15.6)'inin 4000 TL ve üzeri; kontrol grubundaki öğrencilerin 2 (%6.7)'sının 1000 TL'den az, 6 (%20.0)'unun 1000-2000 TL, 13 (%43.3)'ünün 2001-3000 TL, 4 (%13.3)'inin 3001-4000 TL, 5 (%16.7)'inin 4000 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.5.1. Problem Çözme Envanteri

Bu envanter Heppner ve Petersen (1982) tarafından, ergenler ve yetişkinlere yönelik olarak problem çözme yeteneklerinin nasıl algılandığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Altılı likert tipi 35 maddeden oluşan bir ölçektir. “Hep böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sıklıkla böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiç böyle davranmam” ifadelerine karşılık gelecek şekilde 1 ile 6 arası puanlanmaktadır. 9,22 ve 29 numaralı maddeler puanlamaya girmemektedir. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. Maddeler ise ters puanlanır ve bu maddeler problem çözme becerilerinde belirleyici maddeleri ifade etmektedir. 35 maddeden oluşan ölçekte çeşitli türlerde davranışlar belirtilerek, deneklere hangi sıklıkta bu davranış gibi davrandıkları sorulmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Taylan (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan bu ölçeğin güvenirlik katsayısı, testin tekrarı yöntemiyle .66 şeklinde bulunmuştur. Geçerlik çalışması ise benzer ölçekler geçerliği ile yapılmış olup, geçerlik katsayısı Sürekli Kaygı Ölçeğiyle .51 Kendini Kabul Ölçeği ile -.44 olarak bulunmuştur (Korkut.2002). Envanterin Türkçe uyarlaması 1993 yılında Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner’in birlikte yaptıkları çalışmayla gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından 244 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, problem çözme konusunda etkili yöntemlere karşılık gelebilecek, “Kendine güvenli” (5., 23., 24., 27., 28., 34. maddeler), “Düşünen” (18, 20, 31, 33, 35), “Değerlendirici” (6, 7, 8) ve “Planlı” (10, 12, 16, 19) yaklaşımlar olarak adlandırılan 4; problem çözmede etkisiz yöntemlere karşılık gelebilecek (Ferah, 2000), “Aceleci” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32) ve “Kaçıngan” (1., 2., 3., 4. maddeler) yaklaşımlar olarak adlandırılan 2 alt ölçeğiyle birlikte, toplam 6 faktör alt-ölçeği bulunmaktadır. Mevcut çalışmada da, Problem Çözme Envanterinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Envanterden düşük puan alanlar yüksek puan alanlarla karşılaştırıldıklarında, motivasyonları daha yüksek, başarıya yönelimleri daha fazla, çekingenlik ve içtepiselilik düzeyleri daha düşük, daha sistematik ve kararlı, daha az bağımlılık riski olan kişiler

oldukları görülmüştür (Taylan, 1990). Bazı maddelerin olumsuz ifadelerinden dolayı bu maddeler puanlanırken 1=6, 2=5, 3=4, 4=3, 5=2 ve 6=1 şeklinde hesaplama yapılmaktadır (Ölçekte bu maddelerin yanında “*” işareti bulunmaktadır). Puanlama için: 9., 22. ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulur (Ölçekte bu maddelerin yanında “Ω” işareti bulunmaktadır). 11. Madde faktörlerin hiç birine girmemiştir. Alt ölçeklere göre yapılan analizlerde analiz dışı tutulur. Toplam puan alınacaksa ters çevrilir. Toplam puan ne kadar yüksekse, problem çözme becerisi de o kadar düşük olarak yorumlanır.

3.5.2. Akran İlişkileri Ölçeği

AİÖ, bireyin, kendi yaşıtları ve arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliği değerlendirmeyi hedefler. Kaner (1998) tarafından geliştirilen bu ölçek, Ankara’da eğitim görmekte olan 1.700 lise düzeyindeki dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri üzerinde çalışılarak geliştirilmiştir. Eleme sonucunda 1.648 öğrencinin verileri ölçeğin geliştirilmesinde esas alınmıştır.

45 maddeden oluşan deneme formu, analiz çalışmalarıyla 18 maddede nihayetlenmiştir. Ergenlerin, birbirlerine karşılıklı sevgi ve yakınlık duymalarını ifade eden **Bağlılık** alt ölçeğinde 8 madde yer almaktadır (1, 4, 10, 11, 12, 13, 15, 16). Birbirlerine güven ve özdeşimleriyle ilgili olan **Güven ve Özdeşim** alt ölçeğinde 4 madde yer alır (2, 8, 9, 18). Ergenlerin sorunlarını akranlarıyla paylaşmalarını ölçen **Kendini Açma** alt ölçeğinde 3 madde bulunmaktadır (6, 7, 14). Arkadaşlarının başı derde girdiğinde onları korumak amacıyla yalana söylemeyi ve arkadaşlarından dolayı başı derde girse de onlarla birlikte olmayı ölçen **Sadakat** alt ölçeğinde ise 3 madde bulunmaktadır (3, 5, 17). Ölçeğin puanlamasına %32.4 etki eden Bağlılık alt ölçeği 8 maddeden; %9.2 etki eden Güven ve Özdeşim alt ölçeği 4 maddeden; %6.7 etki eden Kendini Açma alt ölçeği 3 maddeden; %6.0 etki eden Sadakat alt ölçeği ise 3 maddeden oluşmuşlardır.

Toplam 18 maddeden oluşan AİÖ’nün ölçtüğü alt ölçekler sırasıyla; Bağlılık, Güven ve Özdeşim, Kendini Açma, Sadakat ve Genel Akran İlişkileridir.

Denekler, ölçekteki maddeleri beşli likert tipi olacak şekilde işaretlerler. “Her zaman” 5 puan, “Sık sık” 4 puan, “Ara sıra” 3 puan, “Nadiren” 2 puan ve “Hiçbir zaman” 1 puan olacak şekilde puanlama yapılır. Bu ölçekte yer alan alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek puan, toplam madde sayısının 5 ile çarpılmasıyla elde edilen puandır. En düşük puan ise toplam madde sayısının 1 ile çarpılmasıyla edilen puandır. Puanın yüksek olması, arkadaşlarla olumlu ilişkileri ifade etmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi bittikten sonra verilerin analizi yapılmıştır. Anketle elde edilen nicel verilerin analizi SPSS For Windows Paket Programı Versiyon 25.00 kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Frekans, Yüzde Dağılımları, deney ve kontrol gruplarının bağımsız değişken üzerindeki etkisini ölçmek için aynı kaynaktan elde edilen iki ölçüm sonucu arasındaki farkı ölçen bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışmaların analiziyle elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bağımsız örneklem için T Testinin non-parametrik alternatifi olarak kullanılmaktadır. İncelenen veri grubunun az sayıda olduğu, fark değerlerinin normal dağılmadığı durumlarda kullanılır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma süresince toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarına ait problem çözme becerileri envanteri toplam ölçek ve alt ölçek puanları ile akran ilişkileri ölçeği toplam ölçek ve alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin betimsel veriler

	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıralama
Aceleci yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	32,13	482,00
	Kontrol grubu	47	31,30	1471,00
Düşünen yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	30,20	453,00
	Kontrol grubu	47	31,91	1500,00
Kaçıngan yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	25,30	379,50
	Kontrol grubu	47	33,48	1573,50
Değerlendirici yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	32,23	483,50
	Kontrol grubu	47	31,27	1469,50
Kendine güvenli yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	29,23	438,50
	Kontrol grubu	47	32,22	1514,50
Planlı yaklaşım (Ön test)	Deney grubu	15	26,70	400,50
	Kontrol grubu	47	33,03	1552,50
Problem çözme becerisi (Ön test)	Deney grubu	15	29,80	447,00
	Kontrol grubu	47	32,04	1506,00
Bağlılık (Ön test)	Deney grubu	15	31,73	476,00
	Kontrol grubu	47	31,43	1477,00
Güven ve özdeşim (Ön test)	Deney grubu	15	27,07	406,00
	Kontrol grubu	47	32,91	1547,00
Kendini açma (Ön test)	Deney grubu	15	27,77	416,50
	Kontrol grubu	47	32,69	1536,50
Sadakat (Ön test)	Deney grubu	15	29,53	443,00
	Kontrol grubu	47	32,13	1510,00
Akran ilişkileri (Ön test)	Deney grubu	15	27,33	410,00
	Kontrol grubu	47	32,83	1543,00

Tablo 15. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin denklik dağılımları

Alt Ölçekler	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Aceleci yaklaşım (Ön test)	343	1471	-0,156	0,876
Düşünen yaklaşım (Ön test)	333	453	-0,322	0,747
Kaçıngan yaklaşım (Ön test)	259,5	379,5	-1,536	0,125
Değerlendirici yaklaşım (Ön test)	341,5	1469,5	-0,182	0,855
Kendine güvenli yaklaşım (Ön test)	318,5	438,5	-0,56	0,575
Planlı yaklaşım (Ön test)	280,5	400,5	-1,189	0,234
Problem çözme becerisi (Ön test)	327	447	-0,419	0,675
Bağlılık (Ön test)	349	1477	-0,058	0,954
Güven ve özdeşim (Ön test)	286	406	-1,101	0,271
Kendini açma (Ön test)	296,5	416,5	-0,928	0,354
Sadakat (Ön test)	323	443	-0,489	0,625
Akran ilişkileri (Ön test)	290	410	-1,029	0,304

Tablo 15’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme becerileri envanteri toplam ölçek ve alt ölçekleri ile akran ilişkileri toplam ölçek ve alt ölçek ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 16’da deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 16. Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Acelecı yaklaşım	Ön test	15	28.97	9.117	12	43
	Son test	15	25.67	8.953	9	40
Düşünen yaklaşım	Ön test	15	11.80	3.932	5	21
	Son test	15	14.53	3.378	7	21
Kaçıngan yaklaşım	Ön test	15	8.60	3.334	5	14
	Son test	15	10.93	4.978	4	20
Değerlendirici yaklaşım	Ön test	15	7.87	3.681	3	17
	Son test	15	6.73	3.127	3	13
Kendine güvenli yaklaşım	Ön test	15	13.33	4.254	6	19
	Son test	15	16.93	4.818	9	27
Planlı yaklaşım	Ön test	15	7.87	2.503	4	13
	Son test	15	9.27	4.096	5	18
Problem çözme becerisi	Ön test	15	84.20	18.378	59	114
	Son test	15	93.40	20.329	65	142

Tablo 16’den anlaşılacağı üzere acelecı yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 28.97 iken; program sonrası 25.67’ye düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 12.00 ve en yüksek puan 43.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 9.00 ve en yüksek puan 40.00 olmuştur.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 11.80 iken; program sonrası 14.53’e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 5.00 ve en yüksek puan 21.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 7.00 ve en yüksek puan 21.00 olmuştur.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 8.60 iken; program sonrası 10.93’e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 5.00 ve en yüksek puan 14.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 4.00 ve en yüksek puan 20.00 olmuştur.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 7.87 iken; program sonrası 6.73’e düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 3.00 ve en yüksek puan 17.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 3.00 ve en yüksek puan 13.00 olmuştur.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 13.33 iken; program sonrası 16.93'e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 6.00 ve en yüksek puan 19.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 9.00 ve en yüksek puan 27.00 olmuştur.

Planlı yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 7.87 iken; program sonrası 9.27'ye yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4.00 ve en yüksek puan 13.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 5.00 ve en yüksek puan 18.00 olmuştur.

Genel problem çözme becerisi konusunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 84.20 iken; program sonrası 93.40'a yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 59.00 ve en yüksek puan 114.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 65.00 ve en yüksek puan 142.00 olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, Problem Çözme Envanteri toplam ve alt ölçek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney grubundaki öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Aceleci yaklaşım	Negatif Sıra	11	7.36	81.00	-2.487^b	.013
	Pozitif Sıra	2	5.00	10.00		
	Eşit	2				
Düşünen yaklaşım	Negatif Sıra	2	7.25	14.50	-2.170^c	.030
	Pozitif Sıra	11	6.95	76.50		
	Eşit	2				
Kaçıngan yaklaşım	Negatif Sıra	4	5.25	21.00	-1.413 ^c	.158
	Pozitif Sıra	8	7.13	57.00		
	Eşit	3				
Değerlendirici yaklaşım	Negatif Sıra	10	7.25	72.50	-.714 ^b	.476
	Pozitif Sıra	5	9.50	47.50		
	Eşit	0				
Kendine güvenli yaklaşım	Negatif Sıra	2	4.00	8.00	-2.641^c	.008
	Pozitif Sıra	11	7.55	83.00		
	Eşit	2				
Planlı yaklaşım	Negatif Sıra	4	7.13	28.50	-.828 ^c	.408
	Pozitif Sıra	8	6.19	49.50		
	Eşit	3				
Problem çözme becerisi	Negatif Sıra	4	8.75	35.00	-1.421 ^c	.155
	Pozitif Sıra	11	7.73	85.00		
	Eşit	0				

**b pozitif sıralar temeline dayalı*

**c negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 17 incelendiğinde problem çözme becerisinin kaçingan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve toplam problem çözme becerisi puanları açısından, deney grubundaki öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aceleci yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.487$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın öğrencilerin aceleci yaklaşım düzeyleri üzerinde düşürücü yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin puanları ön teste göre 3.30 puan düşmüştür.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.170$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın öğrencilerin düşünen yaklaşım düzeyleri üzerinde yükseltici yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin puanları ön teste göre 2.73 puan yükselmiştir.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.641$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre uygulanan programın öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım düzeyleri üzerinde yükseltici yönde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin puanları ön teste göre 3.60 puan yükselmiştir.

4.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Etkisi

Tablo 18’de deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 18. Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Bağlılık	Ön test	15	12.73	4.590	8	23
	Son test	15	12.60	4.940	8	22
Güven ve özdeşim	Ön test	15	7.07	3.150	4	13
	Son test	15	7.07	2.712	4	13
Kendini açma	Ön test	15	6.67	3.288	3	15
	Son test	15	6.40	3.738	3	15
Sadakat	Ön test	15	10.53	2.800	5	15
	Son test	15	9.53	3.796	3	14
Akran ilişkileri	Ön test	15	37.00	11.257	22	66
	Son test	15	35.60	11.300	24	62

Tablo 18’den anlaşılabacağı üzere bağlılık alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 12.73 iken; program sonrası 12.60’a düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 8.00 ve en yüksek puan 23.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 8.00 ve en yüksek puan 22.00 olmuştur.

Güven ve özdeşim alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 7.07 iken; program sonrası yine 7.07 olmuştur. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4.00 ve en yüksek puan 13.00 iken; eğitim sonrası da en düşük puan 4.00 ve en yüksek puan 13.00 olmuştur.

Kendini açma alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 6.67 iken; program sonrası 6.40’a düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 3.00 ve en yüksek puan 15.00 iken; eğitim sonrası da en düşük puan 3.00 ve en yüksek puan 15.00 olmuştur.

Sadakat alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 10.53 iken; program sonrası 9.53’e düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 5.00 ve en yüksek puan 15.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 3.00 ve en yüksek puan 14.00 olmuştur.

Genel akran ilişkilerinde deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 37.00 iken; program sonrası 35.60'a düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 22.00 ve en yüksek puan 66.00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 24.00 ve en yüksek puan 62.00 olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, akran ilişkileri testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri testi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Bağlılık	Negatif Sıra	7 ^a	6.86	48.00	-.176 ^b	.861
	Pozitif Sıra	6 ^b	7.17	43.00		
	Eşit	2 ^c				
Güven ve özdeşim	Negatif Sıra	6 ^d	5.25	31.50	-.135 ^c	.893
	Pozitif Sıra	5 ^e	6.90	34.50		
	Eşit	4 ^f				
Kendini açma	Negatif Sıra	5 ^g	6.40	32.00	-.466 ^b	.641
	Pozitif Sıra	5 ^h	4.60	23.00		
	Eşit	5 ⁱ				
Sadakat	Negatif Sıra	10 ^j	5.95	59.50	-1.624 ^b	.104
	Pozitif Sıra	2 ^k	9.25	18.50		
	Eşit	3 ^l				
Akran ilişkileri	Negatif Sıra	8 ^m	7.88	63.00	-.662 ^b	.508
	Pozitif Sıra	6 ⁿ	7.00	42.00		
	Eşit	1 ^o				

**b pozitif sıralar temeline dayalı*

**c negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 19 incelendiğinde akran ilişkileri alt boyutlarında ve genel akran ilişkilerinde deney grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklem için T Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20’de kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Acelecı yaklaşım	Ön test	47	28,85	7,51	17	50
	Son test	47	27,91	8,28	14	44
Düşünen yaklaşım	Ön test	47	12,64	4,79	5	26
	Son test	47	12,57	4,59	5	26
Kaçıngan yaklaşım	Ön test	47	10,53	4,28	4	21
	Son test	47	10,53	4,60	5	21
Değerlendirici yaklaşım	Ön test	47	7,53	3,12	3	15
	Son test	47	7,64	3,01	3	15
Kendine güvenli yaklaşım	Ön test	47	15,81	5,89	7	32
	Son test	47	15,43	5,93	6	30
Planlı yaklaşım	Ön test	47	9,83	3,84	4	19
	Son test	47	8,96	3,45	4	15
Problem çözme becerisi	Ön test	47	88,04	23,89	50	163
	Son test	47	86,32	23,48	48	129

Tablo 20’den anlaşılaçağı üzere acelecı yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 28,85 iken; program sonrası 27,91’e düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 17,00 ve en yüksek puan 50,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 14,00 ve en yüksek puan 44,00 olmuştur.

Düşünen yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 12,64 iken; program sonrası 12,57’ye düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 5,00 ve en yüksek puan 26,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 5,00 ve en yüksek puan 26,00 olmuştur.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 10,53 iken; program sonrası 10,53’te kalmıştır. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 21,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 5,00 ve en yüksek puan 21,00 olmuştur.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 7,53 iken; program sonrası 7,64'e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 15,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 15,00 olmuştur.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 15,81 iken; program sonrası 15,43'e düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 7,00 ve en yüksek puan 32,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 6,00 ve en yüksek puan 30,00 olmuştur.

Planlı yaklaşım alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 9,83 iken; program sonrası 8,96'ya düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 19,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 15,00 olmuştur.

Genel problem çözme becerisi konusunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 88,04 iken; program sonrası 86,32'ye düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 50,00 ve en yüksek puan 163,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 48,00 ve en yüksek puan 129,00 olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, problem çözme becerisi testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi testi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Acelecı yaklaşım	Negatif Sıra	25	23,00	575,00	-,935 ^b	,350
	Pozitif Sıra	19	21,84	415,00		
	Eşit	3				
Düşünen yaklaşım	Negatif Sıra	20	20,93	418,50	-,156 ^c	,876
	Pozitif Sıra	21	21,07	442,50		
	Eşit	6				
Kaçıngan yaklaşım	Negatif Sıra	24	20,21	485,00	-,421 ^b	,674
	Pozitif Sıra	18	23,22	418,00		
	Eşit	5				
Değerlendirici yaklaşım	Negatif Sıra	22	19,41	427,00	-,046 ^c	,964
	Pozitif Sıra	19	22,84	434,00		
	Eşit	6				
Kendine güvenli yaklaşım	Negatif Sıra	27	19,78	534,00	-,739 ^b	,460
	Pozitif Sıra	16	25,75	412,00		
	Eşit	4				
Planlı yaklaşım	Negatif Sıra	28	21,11	591,00	-1,754 ^b	,080
	Pozitif Sıra	14	22,29	312,00		
	Eşit	5				
Problem çözme becerisi	Negatif Sıra	26	22,48	584,50	-,757 ^b	,449
	Pozitif Sıra	19	23,71	450,50		
	Eşit	2				

**b pozitif sıralar temeline dayalı*

**c negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 21 incelendiğinde problem çözme becerisinin alt boyutları ve genel problem çözme becerisinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 22’de kontrol grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 22. Kontrol grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	N	X	Ss	En düşük	En yüksek
Bağlılık	Ön test	47	12,23	3,65	8	21
	Son test	47	12,83	4,93	8	30
Güven ve özdeşim	Ön test	47	7,87	2,58	4	17
	Son test	47	8,26	3,05	4	17
Kendini açma	Ön test	47	6,89	2,43	3	13
	Son test	47	7,19	2,64	3	13
Sadakat	Ön test	47	10,85	2,88	4	15
	Son test	47	10,83	3,07	3	15
Akran ilişkileri	Ön test	47	37,85	7,59	20	56
	Son test	47	39,11	9,82	18	74

Tablo 22’den anlaşılabacağı üzere bağlılık alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 12,23 iken; program sonrası 12,83’e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 8,00 ve en yüksek puan 21,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 8,00 ve en yüksek puan 30,00 olmuştur.

Güven ve özdeşim alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 7,87 iken; program sonrası yine 8,26’ya yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 17,00 iken; eğitim sonrası da en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 17,00 olmuştur.

Kendini açma alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 6,89 iken; program sonrası 7,19’a yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 13,00 iken; eğitim sonrası da en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 13,00 olmuştur.

Sadakat alt boyutunda kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 10,85 iken; program sonrası 10,83’e düşmüştür. Ayrıca eğitim öncesi

en düşük puan 4,00 ve en yüksek puan 15,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 3,00 ve en yüksek puan 15,00 olmuştur.

Genel akran ilişkilerinde kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi puan ortalamaları 37,85 iken; program sonrası 39,11'e yükselmiştir. Ayrıca eğitim öncesi en düşük puan 20,00 ve en yüksek puan 56,00 iken; eğitim sonrası en düşük puan 18,00 ve en yüksek puan 74,00 olmuştur.



Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim öncesi ve sonrası, akran ilişkileri testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Kontrol grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri testi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Boyut	Son test - Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Bağlılık	Negatif Sıra	18	22,86	411,50	-,746 ^b	,456
	Pozitif Sıra	25	21,38	534,50		
	Eşit	4				
Güven ve özdeşim	Negatif Sıra	15	18,63	279,50	-,848 ^b	,396
	Pozitif Sıra	21	18,40	386,50		
	Eşit	11				
Kendini açma	Negatif Sıra	18	15,03	270,50	-,737 ^b	,461
	Pozitif Sıra	17	21,15	359,50		
	Eşit	12				
Sadakat	Negatif Sıra	19	22,68	431,00	-,260 ^b	,795
	Pozitif Sıra	23	20,52	472,00		
	Eşit	5				
Akran ilişkileri	Negatif Sıra	18	23,25	418,50	-,893 ^b	,372
	Pozitif Sıra	26	21,98	571,50		
	Eşit	3				

**b negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 23 incelendiğinde akran ilişkilerinin alt boyutlarında ve genel akran ilişkilerinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının, lise onuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelenmektir. Öğrencilere 14 hafta boyunca verilen eğitimin ve ardından uygulamaya konulan arabuluculuk sürecinin bu amaçları ne derece gerçekleştirebildiğini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına, eğitim öncesinde ve sonrasında Problem Çözme Envanteri ile Akran İlişkileri Ölçeği uygulanmıştır. Ön test ve son test sonucunda gerekli istatistiksel analizler yapılarak elde edilen veriler araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde tablolar halinde verilmiştir. Bu bölümde, araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen problem çözme becerileri ile akran ilişkilerine ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan eğitim programına ve bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tüm bu analizlerin sonucunda şu yorumlar yapılmıştır: Uygulanan “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı” sonunda, kullanılan problem çözme envanterine ilişkin hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme envanterindeki Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım ve Problem Çözme Becerisi alt ölçeklerinden elde ettikleri ön test-son test ve fark puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak ise aceleci yaklaşımla değerlendirici yaklaşımlarında düşüş gözlenmiştir. Bunun yanında düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ile genel problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Bu da bize Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı Eğitimine katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin artması yönünde olumlu bir gelişme sağladığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutları ve genel problem çözme becerisinde ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bu verilerden yola çıkarak, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Öğrencilere okul öncesi dönemden itibaren verilecek çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinin, çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği; ergenlik dönemindeki öğrencilere yönelik uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı; bu programı uygulayan okulların, çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırdığı ve buna bağlı olarak problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği saptandığından, bu programların problem çözme becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Diğer yandan, problem çözme becerileri düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğunun tespit edilmiş olması, bu programların eğitim kurumlarında uygulanmasının okullardaki şiddet ve uyum sorunlarının azalmasına katkıda bulunabileceğini düşünmemizi sağlayabilir.

Okul öncesi dönemde verilen çatışma çözümü akran arabuluculuğu eğitim programıyla; öğrencilerin kişilerarası sorunları çözmede farklı seçenekler üretebilmeleri, kazan kazan yöntemine odaklanarak sınıflarda barışçıl ortamların oluşturulması gibi faktörler nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır (Koruklu ve Yılmaz, 2010). Bu araştırmaya göre çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim alan 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinde artış olmuştur. Sezen (2015) tarafından ergenler üzerinde yapılan deneysel araştırmaya göre ise, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi uygulanan deney grubunun problem çözme, öfke kontrolü ve kararlılık düzeylerinde artış bulunmuştur.

Polatlı genelinde yapılan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu çalışması olarak uygulanan “Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor” Projesinin dönütlerinde, öğrencilerin bu eğitim süreci sonucunda kazandıkları problem çözme becerilerini okul dışı yaşamlarına aktardıkları belirtilmiştir (Yıldız ve ark., 2016). Bu programda yer alan müzakere becerileri, aynı zamanda problem çözme becerileri olarak adlandırılmaktadır (Türnüklü ve ark., 2009).

Çatışma çözme programlarının amaçlarından biri de problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin okul dışı hayata aktarımının sağlanmasıdır. Süreklilik ilkesiyle uygulanacak çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları, bu becerilerin kalıcı bir şekilde öğrencilerde yerleşmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle bu programların yaygınlaştırılması, toplumun genel olumlu problem çözme becerilerinin artmasına katkı sağlayabilir.

Kalıcı davranış değişikliğinin sağlanabilmesi için de, bu programların uygulanmasında süreklilik ilkesinin dikkate alınması elzemdir. Kısa süreli olan, öğrencilerin kalabalık gruplar halinde yer aldığı seminer tarzında yürütülen eğitim programları çok etkili olamayacaktır. Bu tarz çalışmalar, öğrencilerin hedef davranışları kazanmalarında yetersiz kalmaktadır. Okulun kültürel yapısını şekillendiren, eğitim kurumundaki tüm paydaşların yer aldığı ve yıllarca süreklilik gösteren programlar, uzun vadeli sonuçları beraberinde getirebilmekte ve daha etkili davranış değişiklikleri kazandırabilmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde uzun süreli Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programlarının düzenlenmesi etkili olabilecektir.

5.2. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uygulanan eğitim programı sonunda, kullanılan akran ilişkileri ölçeğine ilişkin hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğindeki Bağlılık, Güven ve Özdeşim, Kendini Açma, Sadakat ve Akran İlişkileri alt ölçeklerinden elde ettikleri ön test-son test ve fark puanları karşılaştırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

Bağlılık, Kendini Açma, Sadakat ve Akran İlişkileri puanlarında düşüş ortaya çıkmıştır. Güven ve Özdeşim puanlarında ise bir değişme olmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkileri alt boyutlarında ve genel akran ilişkilerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin de aynı şekilde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu verilerden hareketle Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının öğrencilerin akran ilişkilerine herhangi bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının akran ilişkilerine etkisine ilişkin yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle akran ilişkilerine ilişkin veri bulmak zordur. Bununla birlikte, yurt dışında yapılan bir araştırmada, akran

arabuluculuk eğitim programının sosyal becerileri artırmak, sürdürmek ve yaygınlaştırmak için etkili bir müdahale olduğunu ve çalışmadaki katılımcılar için geçerli bir sosyal müdahale olduğunu göstermektedir (Hart ve Banda, 2018).

Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programları, çatışmaların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözülmesi yoluyla akran reddine neden olan yapısal olmayan çatışma çözümünün aksine, sosyal becerilerle iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Wang ve ark., 2014). Çatışmaların yapıcı ve barışçıl yollarla çözülmesi yerine fiziksel, duygusal, sosyal şiddete başvurularak çözülmeye çalışılması akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle de tüm eğitim kademelerinde uygulanacak yapılandırılmış bir çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programı, öğrencilerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerini öğretir ve dolayısıyla da akranlarıyla olan sosyal etkileşim daha olumlu olabilir.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programı okulda olumlu bir iklim yarattığından öğrencilerin daha iyi akran ilişkilerine sahip olmalarına yardımcı olur. Bazı araştırma bulguları, bu eğitimi alan öğrencilerin akranlarıyla daha az çatışma yaşadıkları ve birbirleriyle daha iyi iletişim kurduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu öğrenciler daha az anti sosyal davranış örüntüleri göstermektedirler (Linnemeier, 2012).

Her ne kadar bu araştırmada çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının, lise öğrencilerinin akran ilişkilerine etkisi ortaya konamamış olsa da, bu programların akran ilişkilerine olumlu etki oluşturabilecek kazanımları göz önüne alındığında, farklı eğitim kademelerine yönelik yapılacak araştırmalar bu etkiyi ortaya koyabilir. Sosyal ilişkilere yönelik eğilimler lise düzeyinde kazanılmış olduğundan daha erken dönemlerde bu tür çalışmaların yapılması akran ilişkilerine yönelik etkiyi daha net ortaya koyabilir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanarak yarı deneysel bir desen oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak değerlendirme sadece akran ilişkileri ve problem çözme envanteri üzerinden yapılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, ölçülmek istenen özellikle birlikte, öğrencilerin okula devamı ve disiplin işlemleri kayıtlarına da bakılması daha yararlı olabilir.

2. Bu araştırma aynı türdeki iki Anadolu Lisesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Proje Okulları, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri gibi farklı türde eğitim veren okullarda da bu araştırma gerçekleştirilebilir.

3. Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının daha alt eğitim kademelerine yönelik olarak uygulanması, özellikle akran ilişkilerine yönelik etkiyi daha net ortaya koyabilir. Lise düzeyinde bu tür sosyal beceriler büyük ölçüde şekillenmiş olduğundan küçük yaş gruplarında yapılacak araştırmalardan daha kesin sonuçlar alınabilir.

5.4. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Özellikle yurt dışında çatışma çözme ve akran arabuluculuk konusunda yapılan çok sayıda çalışmanın olması, bu alanda eğitim kurumlarında yapılan çalışmaların ve uygulamaların öğrenci şiddetinin azalttığını ortaya koyması, bu programların faydalı olduğunu göstermektedir. Müzakere ve arabuluculuk becerileri ile iletişim becerileri gelişen ve öfke denetimini kazanan bir öğrenci, karşılaştığı çatışmaların çözümünde diyalog yöntemini kullanmayı benimseyecektir. Bunu sadece teorik eğitim olarak almakla kalmayıp uygulama fırsatını elde eden öğrencinin edindiği bilgiler pekişecektir.

2. Okul ortamında tüm öğretmenlerin, yöneticilerin bu uygulamayı desteklemesi de büyük önem arz etmektedir. Çatışma yaşayan öğrencilerin, sorunlarını arabuluculuk eğitimi almış kendi akranlarıyla çözmeleri için yönlendirilmeleri, bu uygulamanın bir kültür olarak yerleşmesini sağlayacaktır. Böylece öğretmen ve idarecilerin disiplin yükü de azalmış olacaktır.

3. Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yer alması, bu uygulamanın tüm eğitim kurumlarında uygulanmasına fırsat verecektir. Öğrencilerin akademik gelişimleri önemli olmakla birlikte, onların sorun çözme, iletişim becerileri, öfke denetimi, empati, hoşgörü, özdenetim gibi sosyal becerilerinin gelişmesi de bir o kadar önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G., Baran, G. (2011). *Suçta karışan ve karışmayan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarının çeşitli ailesel özelliklerle ilişkisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 12(1), 76-83.
- Akgün, S., Araz, A., Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Çatışma Çözümü Eğitimi ve Psiko-Sosyal Etkileri. Türk Psikoloji Dergisi, 22(59), 43-62.
- Aksoy, B. (2003). *Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Denizli.
- Atik, Z., Çok, F., Çoban, A., Doğan, T., Karaman, N. (2014). *Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, R., Güçray, S.S. (2013). Ebeveynler arası çatışma, akran ve medya etkileri ile ergenlerdeki şiddet davranışı arasındaki ilişkiler: Şiddete yönelik tutumların aracı rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4).
- Bacchini, D., Affuso, G., Trotta, T. (2008). *Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying*. Aggressive Behavior, 34(5), 447-459. <https://doi.org/10.1002/ab.20271>.
- Baş, A.U., Siyez, D.M. (2011). *Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 43-70.
- Bayhan, P., Işitan, S. (2010). *Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış*. Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 5(20).
- Blum, R. E., & Arter, J. A. (1996). *A handbook for student performance assessment in a an era of restructuring*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). *Peer relations and friendship in childhood*. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research, 7(26), 13-26.

Bryant, B. K., Donnellan, M. B. (2007). *The Relation between socioeconomic status concerns and angry peer conflict resolution is moderated by pet provisions of support*, Anthrozoös, 20:3, 213-223, DOI: 10.2752/089279307X224764

Carlisle, M. (2011). *Healthy relationships and building developmental assets in middle school students*. Canadian Journal of Education, 34, 3: 18-22.

Ciampa, C., Farr, J., & Kaplan, K. (2000). *Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED444705&lang=tr&site=eds-live&scope=site>

Church, A., Mashford-Scott, A., & Cohrssen, C. (2018). *Supporting children to resolve disputes*. Journal of Early Childhood Research, 16(1), 92–103.

Ciftci, A., Demir, A., Bikos, L. H. (2008). *Turkish adolescents conflict resolution strategies toward peers and parents as a function of loneliness*. Adolescence, 43, 172, 911-926.

Cowie, H., & Hutson, N. (2005). *Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying*. Pastoral Care in Education, 23(2), 40.

Crockett, L. J., Randall, B. A. (2006). *Linking adolescent family and peer relationships to the quality of young adult romantic relationships: The medating role of conflict tactics*. Journal of Social and Personal Relationships, 23(5):761-780.

Department of Justice, W. D. O. of J. J. and D. P. (2001). *School violence: An overview. also: Creating safe schools; conflict resolution education*. Juvenile Justice, 8(1).

Elkin, N., Karadağı, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*. Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(1): 11-18.

Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm, atılacak becerileri ve saldırganlık düzeylerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2015). *Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Turkish Studies 10(11): 593-606.

Eron, L.D., & Huesmann, R. (1993). *The stability of aggressive behavior--even unto the third generation*. In M. Lewis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*:147-156.

Fidan, T. (2013). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Filner, J., and Zimmer, J. (1996). *Understanding conflict resolution: School programs for creative cooperation*. *Update on Law-Related Education* 20(2):4-6.

Güloğlu, F. (2011). *Çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin “akran arabuluculuk” Uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğdu, R. (2010). *9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3):257-275.

Ha, T., Overbeek, G., Cillessen, A. H. N., & Engels, R. C. M. E. (2012). *A longitudinal study of the associations among adolescent conflict resolution styles, depressive symptoms, and romantic relationship longevity*. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1247–1254.

Hart, S. L. & Banda, D. R. . (2018). *Examining the effects of peer mediation on the social skills of students with autism spectrum disorder as compared to their peers*. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 53(2), 160–175.

Hymel, S., & Darwich, L. (2018). *Building peace through education*. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345–357.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. (2004). *Implementing the “teaching students to be peacemakers program”*. *Theory into Practice*, 43,68-79.

Kaner, S. (1998). *Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması*. Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu, Ankara

Keleş, S., Sinanoğlu, F. (2012). *The examination of preschool teacher candidates’peer conflict resolution suggestions during picture storybook reading*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3075-3081.

Koruklu, N., Yılmaz, N. (2010). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1.1.

Korkut, F.(2002) *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22:177-184, Ankara

Koruklu, N. (2007). *Okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmaya yönelik “tüm okulu kapsayan arabuluculuk modeli”nin uygulanmasına ilişkin bir çalışma*. Communication in Peace / Conflict in Communication, Eastern Mediterranean University Press, K.K.T.C.

Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1).

Levine, E., Tamburrino, M. (2013). *Bullying among young children: Strategies for prevention*. Early Childhood Education Journal, 42:271-278.

Lincoln, M. G. (2000). *Conflict resolution: A solution for peace through community college programs*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED466274&lang=tr&site=eds-live&scope=site>.

Linnemeier, E. (2012). *School-based conflict resolution education and peer mediation programs: The western justice center experience*. Dispute Resolution Magazine, 18(4), 14.

Martin, P. B. (2000). *Mediation and conflict resolution in a multicultural context: New skills for student development professionals*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED436713&lang=tr&site=eds-live&scope=site>.

McWilliam, N. (2010). *School peer mediation program as a context for exploring therapeutic jurisprudence (TJ): Can a peer mediation program inform the law?* International Journal of Law and Psychiatry. 33.293-305.

Moffitt, T.E. (1993). *Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy*. Psychological Review, 100, 674-701.

Morgado, C., Oliveira, I. (2010). *Peer mediation: Conflict as an opportunity of change*. Journal Plus Education, 6.2.65-72.

Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York, NY: Teachers College Press.

Peurača, B., Vejmelka, L. (2015). *Non-violent conflict resolution in peer interactions: croatian experience of peer mediation in schools*. Revistă de Asistență Socială, 9.4.123-143.

Rosalyn Shute & Kate Charlton (2006). *Anger or compromise? Adolescents' conflict resolution strategies in relation to gender and type of peer relationship*. International Journal of Adolescence and Youth, 13:1-2, 55-69.

Sezen, B. (2015). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Shure M. B., Spivack G., 1982. *Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention*. American Journal of Community Psychology, 10(3).

Sıgır, Ü. ve Karabacak, H. (2019). *Conflict resolution role of mediation in labor disputes in Turkey: Evidence from a signaling game*. International Journal of Conflict Management, 30(3):395-415. DOI: 10.1108/IJCMA-01-2019-0013.

Stalling, J., Holmes, G., Butler, E. (1994). *Conflict resolution for school counselors: Facilitation and social learning*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED378486>.

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993). *The psychometric properties of the problem solving inventory*. Cognitive Therapy and Research, 17, 4, 379-396.

Şevkin, B. (2008). *(Problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. Ve 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin*

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde şiddetin önlenmesi anlaşmazlık çözümü, müzakere ve arabuluculuk eğitim programı*. Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde şiddetin önlenmesi anlaşmazlık çözümü, müzakere ve arabuluculuk eğitim programı öğrenci etkinlik kitabı*. Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, B. (2009). *The effects of conflict resolution and peer mediation education on students' empathy skills*. Eğitim ve Bilim, 34(153).

Uludağlı, N. P., Sayıl, M. (2009). *Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü*. Türk Psikoloji Yazıları, 12(23), 14-24.

Verkuyten, M. & Thus, J. (2002). *School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender*. Kluwer Academic Publishers, Netherland.

Viana-Orta, M. I. (2013). *Aims or purposes of school mediation in Spain*. New Approaches in Educational Research, 2.1.32-38.

Wang, L., Wang, W., Gu, H., Zhan, P., Yang, X., Barnard, J. (2014). *Relationship among teacher support, peer conflict resolution and school emotional experiences in adolescents from Shanghai*. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 42, 1, 99-113.

Warters, W.C. (2000). *Mediation in the campus community: Designing and managing effective programs*. San Francisco, CA: JosseyBass.

Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C., & Kaçmaz, T. (2016). *“Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor” Projesinin Değerlendirilmesi*. *İlköğretim Online*, 15(2), 650.

Zimmer, J. A., Street Law, I. . W. D., & National Crime Prevention Council, W. D. (1998). *Let's Say: “We Can Work It Out!” problem solving through mediation, ages 8-13*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED438193&lang=tr&site=eds-live&scope=site>

EKLER

EK 1. ÖZGEÇMİŞ

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Esin TÜRKOĞLU		
E-postası/Web Sayfası	esinturkoglu@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Lisans		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2001
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ

Problem Çözme Envanteri

Gelen Kutusu x

Y. LİSANS TEZ x


Esin TÜRKOĞLU <esinturkoglu@gmail.com>

15 Ağu 2014 Cum 12:47



Alıcı: nesrinhislisahin

Merhaba Sayın Hocam;

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez konumu, "Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10. Sınıf Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi" olarak düşünüyorum. "Problem Çözme Envanteri"ni tez çalışmamda kullanmak için sizden izin istiyorum. Teşekkür ederim, iyi çalışmalar...

...


Nesrin Hisli Sahin <nesrinhislisahin@gmail.com>

22 Ağu 2014 Cum 10:30



Alıcı: ben

Sayın Tırkoğlu,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orijinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin ilk sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

15 Ağustos 2014 12:47 tarihinde Esin TÜRKOĞLU <esinturkoglu@gmail.com> yazdı:

...

3 Ek



(konu yok)

Gelen Kutusu x

Y. LİSANS TEZ x


Sema Kaner <semakaner@gmail.com>

23 Mar 2014 Paz 12:54



Alıcı: ben

MERHABA ESİN,
ÖLÇEĞİ KULLANMANIN KOŞULU: ÇALIŞMAN BİTİNCE TEZİN BİR ÖRNEĞİNİ, YAYINA VE BİLDİRİYE DÖNÜŞÜNCE DE ONLARIN BİR ÖRNEĞİNİ BANA E-POSTA İLE YOLLAMAN.
EKTE, ÖLÇEK VE İLGİLİ MAKALE VAR.
İYİ ÇALIŞMALAR DİLERİM.

--

Prof. Dr. Sema KANER
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi Öğretim Üyesi (Emekli)

DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
MAĞUSA
KKTC

...



T.C.
YUNUSEMRE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
(Strateji Geliştirme)

Sayı : 51858807/605/6277942
Konu: Tez Uygulama

10/12/2014

Sayın: Esin TÜRKOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

- İlgi: a) Dokuz Eylül Üniversitesi'nin 21/11/2014 tarih ve 02670 sayılı yazınız.
b) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03/12/2014 tarih ve 6017121 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız ile 2014-2015 Eğitim - Öğretim yılında "Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10. Sınıf Lise Öğrencileri Problem Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili başvurunuz incelenmiş olup; İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan onay ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

B.Bülent YILDIRIM
Müdür a.
Şube Müdürü

EKİ : 1 Adet Onay yazısı

Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Aynıdır,

19 / 12 / 20 14

Kemal ALDEMİR
Memur

Adres: Merkez Efendi Mah. 3910 Sok. No:4 Tel:0 (236) 233 37 96 Elektronik ağı: <http://manisa.meb.gov.tr>
Halk Eğitim Binası YUNUSEMRE / MANİSA Fax: 0 (236) 236 08 17 e-mail: yunusemre45@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7a9e-cc35-3841-b14b-eb04...



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

*Alkara ve
geçit. ün. p.ü.*

Sayı : 46949512/605.02/6030109

04/12/2014

Konu: Araştırma İzni

YUNUSEMRE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık Öğrencisi Esin TÜRKOĞLU'nun "Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10.Sınıf Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi " konulu tez çalışması için İlçenize bağlı Ticaret Lisesi Anadolu Lisesi, Özel Doğa Anadolu Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Lisesi 10.sınıf öğrencilerine yönelik tez çalışması yapmak istediği belirtilmiştir.

Söz konusu çalışmanın , 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması ilgi genelge doğrultusunda, Müdürlük Makamından alınan 03.12.2014 tarih ve 6017121 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa ALTINSOY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Onay (1 sayfa)

Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:2 Merkez/MANİSA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Strateji Bürosu
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51

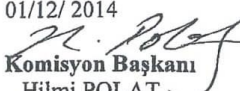
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c71a-ec23-396c-hh5f-5eed kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	ESİN TÜRKOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	DOKUZ EYLÜL ÜNİ. EĞİTİM BİLİMLERİ ENTS.
Araştırma yapılacak iller	Manisa/ Yunusemre
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Manisa Yunusemre İlçesinde eğitim veren Ticaret Lisesi Anadolu Lisesi, Özel Doğa Anadolu Lisesi, Mehmet Akif ersoy lisesi 10. Sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitiminin 10. Sınıf Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerin ve Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme, Envanteri, ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlar kullanılacaktır.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi	
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

01/12/ 2014

Komisyon Başkanı
Hilmi POLAT
Müdür Yardımcısı


Üye
Özden KABAK
Öğretmen


Üye
Güler ÖZKALKAN
Öğretmen

