

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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK**  
**EĞİTİM PROGRAMININ İLKĞRETİM 4. VE 5. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ**  
**ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Fulya TÜRK**

**İzmir**

**2008**

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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK**  
**EĞİTİM PROGRAMININ İLKĞRETİM 4. VE 5. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ**  
**ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Fulya TÜRK**

**Danışman**

**Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ**

**İzmir**

**2008**

## **YEMİN METNİ**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

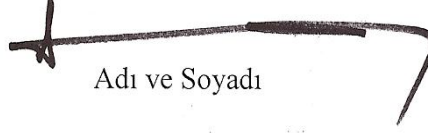
**Fulya TÜRK**

**20/06/2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu sayfada, j¼rimiz tarafından .....  
Anabilim Dalı ..... Programı Y¼KSEK  
LİSANS/DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. S¼leyman DOĞAN

  
Adı ve Soyadı

¼ye: Doç Dr. Abbas T¼RN¼KL¼

  
Adı ve Soyadı (Danışman)

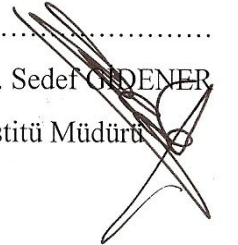
¼ye: Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

  
Adı ve Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduklarını onaylıyorum.

.....  
Prof. Dr. Sedef OĞENER  
Enstit¼ M¼d¼r¼



## ÖNSÖZ

Kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi amacıyla ilköğretim öğrencileri için alternatif bir model sunan bu çalışma, iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileri gibi öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında da kullanabilecekleri temel yaşam becerileri esas alınarak oluşturulmuştur. Bu becerilerin öğretilmesi daha barışçıl bir okul ortamı ve daha barışçıl bir toplum için önemli bir adım gibi görünmektedir. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı vardır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük katkı şüphesiz ki danışmanım Sayın Doç. Dr. Abbas Türnüklü' ye aittir. Çalışmalarında beni yönlendiren, araştırmamda bana yol gösteren, akademik desteğini benden esirgemeyen ve akademik yaşantım için değerli önerilerde bulunan hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim yaşantım boyunca bana emeği geçen, bilgilerini benden esirgemeyen ve bugün böyle bir çalışma yapmamı sağlayan tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim. Her birinin emeği, özverisi ve öğrettikleri için şükran borçluyum.

Çalışmama katılarak, beni kendilerine hayran bırakan ve öğrenme istekleri ve çabaları karşısında beni hayrete düşüren tüm öğrencilerime teşekkür etmek isterim. Onlar olmasaydı, bu çalışmanın olması mümkün değildi.

Çalışmam boyunca desteğini hep hissettiğim, önerilerinden yararlandığım sevgili arkadaşım Dilara Sünbül'e teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca bana destek olan, beni yetiştiren ve eğiten anne ve babama özellikle teşekkür ederim. Anneme ve babama çok şey borçluyum. Kardeşlerim de her zaman yanımda oldular, beni desteklediler. Hepsine teşekkür etmek isterim.

Tez çalışmam boyunca bana destek olan sevgili eşim Recep Türk'e teşekkür ederim. Son olarak çalışmamı bitirebildiysem en büyük pay kızıma aittir. Doğmadan önce ve doğduktan sonra, çalışmama fırsat veren canım kızım Elif Nehir'e teşekkür ederim.

**Not: Bu tez, 2006 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Anlaşmazlık Çözümü Araştırma ve Uygulama Merkezi" nde, Doç. Dr. Abbas Türnüklü tarafından yönetilen ve TÜBİTAK tarafından 106K094 nolu, "Okul Temelli Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Projesi" tarafından desteklenmektedir.**

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>I</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>III</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>VI</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>X</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XIII</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>PROBLEM</b> .....	<b>1</b>
<b>ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	<b>5</b>
<b>ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ</b> .....	<b>5</b>
<b>SINIRLILIKLAR</b> .....	<b>6</b>
<b>TANIMLAR</b> .....	<b>7</b>
<b>ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>10</b>
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
<b>OKULLARDA GÖRÜLEN ŞİDDET VE ŞİDDETİ ÖNLEMeye YÖNELİK KULLANILAN</b> <b>STRATEJİLER</b> .....	<b>10</b>
<b>ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ VE ARABULUCULUK İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER</b> .....	<b>19</b>
<b>ÇATIŞMANIN TANIMI</b> .....	<b>19</b>
<b>ÇATIŞMA KAVRAMININ KURAMSAL TEMELLERİ</b> .....	<b>21</b>
<b>ÇATIŞMA TÜRLERİ</b> .....	<b>28</b>
<b>ÇATIŞMANIN KAYNAĞI</b> .....	<b>30</b>
<b>ÇATIŞMA ÇÖZME</b> .....	<b>31</b>
<b>ÇATIŞMA ÇÖZÜM STRATEJİLERİ</b> .....	<b>34</b>
<b>ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜNÜN İLKELERİ</b> .....	<b>36</b>
<b>ÇATIŞMA ÇÖZME YAKLAŞIMLARI</b> .....	<b>38</b>

MÜZAKERE VE ARABULUCULUK.....	39
MÜZAKERE .....	39
ARABULUCULUK.....	44
OKULLARDA ŞİDDETİ ÖNLEMeye YÖNELİK ALTERNATİF BİR MODEL: .....	45
AKRAN ARABULUCULUĞU.....	45
AKRAN ARABULUCULUK BECERİLERİNİN ÖĞRENCİLERE ÖĞRETİLMESİNİN NEDENLERİ .....	48
AKRAN ARABULUCULUK İŞLEM BASAMAKLARI.....	50
ARABULUCULUK PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA KULLANILAN YAKLAŞIMLAR.....	53
EMPATİ İLE İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER .....	54
EMPATİNİN TANIMI VE TARİHÇESİ .....	54
EMPATİNİN BİLEŞENLERİ.....	56
ÇOCUKLARDA EMPATİNİN GELİŞİMİ .....	56
KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜMÜNDE EMPATİNİN YERİ.....	57
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	59
OKULLARDA UYGULANAN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ VE ARABULUCULUK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR.....	59
OKULLARDA UYGULANAN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ VE ARABULUCULUK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR .....	63
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>68</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>68</b>
ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	68
ARAŞTIRMA GRUBU .....	69
BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN .....	72
MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ GENEL ÖZELLİKLERİ VE KAPSAMI .....	73
BAĞIMLI DEĞİŞKENLER.....	78
ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	78
ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ .....	80
KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	82



İŞLEM YOLU .....	82
VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ .....	84
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>85</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>85</b>
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>127</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>127</b>
SONUÇ VE TARTIŞMA .....	127
ÖNERİLER .....	136
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>139</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>148</b>
EK-1 .....	149
<i>Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği .</i>	<i>149</i>
EK-2 .....	159
<i>Ç.Ç.Ö.....</i>	<i>159</i>
EK-3 .....	164
<i>E.Ö.....</i>	<i>164</i>
EK- 4 .....	167
<i>KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</i>	<i>167</i>
EK-5A.....	168
<i>ARABULUCULUK FORMU.....</i>	<i>168</i>
EK-5B.....	169
<i>ARABULUCULUK FORMU.....</i>	<i>169</i>

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1</b>	Araştırma Deseni.....	69
<b>Tablo 2</b>	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	70
<b>Tablo 3</b>	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	71
<b>Tablo 4</b>	Çocuklar İçin Empati Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	71
<b>Tablo 5</b>	Çocuklar İçin Empati Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	72
<b>Tablo 6</b>	Etkinliklerin Adları ve Etkinlik Ders Dağılım Saatleri.....	77
<b>Tablo 7</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	86
<b>Tablo 8</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	87
<b>Tablo 9</b>	Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	88
<b>Tablo 10</b>	Tablo 10 Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	89
<b>Tablo 11</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	89
<b>Tablo 12</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	90
<b>Tablo 13</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	91

<b>Tablo 14</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	92
<b>Tablo 15</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	93
<b>Tablo 16</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	94
<b>Tablo 17</b>	Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	94
<b>Tablo 18</b>	Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	95
<b>Tablo 19</b>	Uyma Alt Ölçeğine Ait Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	95
<b>Tablo 20</b>	Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	96
<b>Tablo 21</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest Puanları Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	97
<b>Tablo 22</b>	Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	97
<b>Tablo 23</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	98
<b>Tablo 24</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	99
<b>Tablo 25</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	99
<b>Tablo 26</b>	Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	100
<b>Tablo 27</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	101

<b>Tablo 28</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	101
<b>Tablo 29</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	102
<b>Tablo 30</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	103
<b>Tablo 31</b>	Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	104
<b>Tablo 32</b>	Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	105
<b>Tablo 33</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	105
<b>Tablo 34</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	106
<b>Tablo 35</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	107
<b>Tablo 36</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	108
<b>Tablo 37</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	109
<b>Tablo 38</b>	Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi....	110
<b>Tablo 39</b>	Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	111
<b>Tablo 40</b>	Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi.....	112
<b>Tablo 41</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	113
<b>Tablo 42</b>	Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi....	114
<b>Tablo 43</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	115

<b>Tablo 44</b>	Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi.....	116
<b>Tablo 45</b>	Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	117
<b>Tablo 46</b>	Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	118
<b>Tablo 47</b>	Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	118
<b>Tablo 48</b>	Deney Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	119
<b>Tablo 49</b>	Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	120
<b>Tablo 50</b>	Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	121
<b>Tablo 51</b>	Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	121
<b>Tablo 52</b>	Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	122
<b>Tablo 53</b>	Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları.....	123
<b>Tablo 54</b>	Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	124
<b>Tablo 55</b>	Empati Ölçeği'ne Ait Betimleyici İstatistikler.....	124
<b>Tablo 56</b>	Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi.....	125

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	İkili İlgi Modeli.....	34
---------	------------------------	----

## ÖZET

### MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Türk, Fulya**

**Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abbas Türnüklü**

**Haziran 2008, 170 Sayfa**

Bu araştırmada, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine ve empati becerilerine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç ilköğretim okulunda 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere 16 hafta süresince müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı dört bölümden oluşmaktadır. Çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve çatışma çözüm becerileri olarak da müzakere ve arabuluculuk becerileridir.

Bu araştırmanın amacı, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ve empati becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitim programı; bağımlı değişkenleri ise çatışma çözümü ve empati becerileridir.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun çatışma çözümü ve empati becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çatışma çözümünde daha yapıcı oldukları ve daha az hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır.



**ABSTRACT****Türk, Fulya****Master's Degree Program, Psychological Counseling and Guidance****Adviser: Associate Prof. Dr. Abbas Türnüklü****June 2008, 170 Pages****A RESEARCH ON THE EFFECT OF NEGOTIATION (PROBLEM SOLVING) AND MEDIATION TRAINING PROGRAMME ON THE CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF THE STUDENTS IN FOURTH AND FIFTH GRADES OF PRIMARY EDUCATION**

Within this research, the effect of the negotiation (problem solving) and mediation training programme on the conflict resolution and empathy skills of the students in fourth and fifth grades of primary education has been examined.

Research has been carried out on three primary schools which are affiliated to the Ministry of National Education during the 2006-2007 education period. Pre-test, post-test, semi experimental design with the control group have been used within the research. In the scope of the research, negotiation (problem solving) and mediation training has been provided to the students of the experiment group for 16 weeks, but the control group has not been provided any training.

Negotiation (problem solving) and mediation training programme consists of four parts. Understanding the nature of conflict, communication skills, anger management skills and negotiation and mediation skills as the conflict resolution skills.

The aim of this research is to test whether the negotiation (problem solving) and mediation training programme has effect on the conflict resolution and empathy skills of the students in fourth and fifth grades of primary education. For this reason, the independent variable of the research is the negotiation (problem solving) and mediation education programme which was applied to the experiment group, and the dependent variables are conflict resolution and empathy skills.

Before and after the negotiation (problem solving) and mediation training programme, Conflict Resolution Ability Scale and Scale of Empathy for Children have been applied to the experiment and control groups to test if there is any difference between conflict resolution and empathy skills of the experiment and control group. Two independent sampling t test and ANCOVA have been used in order to test if there is any significant difference between conflict resolution and empathy skills. Besides, effect of the experimental process has been observed by comparing the difference (gaining) points of the experiment and control groups.

Statistical analyses results indicates that the students of the experiment group are more constructive for conflict resolution and applying less domination and avoidance strategies compared to the students those in the control group. No difference observed for the empathy skills of the students who were provided the negotiation (problem solving) and mediation training compared to the control group. Nevertheless, when the difference (gaining) points of the experiment and control groups have been evaluated, statistically significant difference in favor to the experiment group is observed.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### Problem

Çatışma, toplumsal yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Toplumsal yaşam içinde bireyler kişiler arası ilişkilerinde sıklıkla çatışmalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireylerin çatışmalarını yönetme biçimleri kişiler arası ilişkilerinin yönünün belirleyicisidir. Çatışmanın olumsuz ve yıkıcı yönetilmesi bireylerin ilişkilerinin ya da çıkarlarının zarar görmesine neden olur. Bireyler çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözerek gereksinimlerine ve hedeflerine ulaşabilirler, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerinin gelişmesini sağlarlar. Çatışmanın yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi için bireylerin bu yaşam becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu yaşam becerileri öğrenildiğinde, bireyler bu becerileri yaşamları boyunca kullanarak, çatışmalarını, anlaşmazlıklarını ve uyuşmazlıklarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı biçimde çözebilirler.

Çatışma sözcüğü, olumsuz çağrışımlarının aksine olumlu veya olumsuz bir kavram değildir. Bireylerin çatışmaya yükledikleri anlam ve çatışma çözüm yollarına ilişkin tarzları olumlu veya olumsuz çatışmanın olmasına yol açabilir. Çatışma toplumsal yaşamda mutlaka olacaktır. Buna karşın şiddet ve yıkıcı davranışlar engellenebilir. Bir çatışma durumunda, tarafların çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözebilmelerini öğrenmeleri ve bunu davranış repertuarına eklemeleri onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunacaktır.

Okul, toplumsal yaşamın doğal bir yansımasıdır. Bu nedenle okul ortamı da kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların doğal olarak yaşandığı bir yerdir.

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

Akranlar arasında yaşanan kişiler arası çatışmalar, çocukların bilişsel gelişimi için çok önemlidir. Çünkü kişiler arası çatışmalar, çocuklardaki benmerkezciliğin azalmasına ve diğerleriyle işbirliği davranışı geliştirmelerine yardım eder (Çoban, 2002). Çatışmalar ve çocukların bunlarla baş etme biçimleri, onların kişilik gelişiminde ve ahlak gelişiminde son derece önemli rol oynamaktadır (Çoban, 2002).

Okul, bireylere temel yaşam becerilerini kazandırır. Bu becerilerden biri de yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm becerileridir. Öğrencilerin çatışmalarını müzakere etmeleri ve arabuluculuk modelinden yararlanmaları yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejileridir. Okul ortamındaki şiddeti ve saldırganlığı önlemek için bu becerilerin öğrencilere kazandırılması önemlidir. Çünkü bu beceriler öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekler, kendilerine güven

duymalarına katkıda bulunur, problem çözme becerilerini geliştirir. Bu sebeple öğrencilere özellikle erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Erken yaşta davranış repertuarına eklenen bu beceriler, bireyin bunları yaşam boyunca kullanmasını, geliştirmesini ve bu becerileri özümseyerek zenginleştirmesini sağlar. Okul öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında öncelikli bir öneme sahiptir. Öğrenciler, okul ve sınıf ortamında yaşadıkları çatışmaları yine kendi ortamlarında edindikleri bilgi ve becerilerle yapıcı ve barışçıl biçimde çözebilirler. Bu nedenle bu becerilerin kazandırılmasında sistematik olarak yapılandırılmış, okul temelli programların geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Etkili, öğrenci merkezli, önleyici programlar öğretmenlerin yükünü hafifleterek öğretim için ayrılan zamanın artmasına yardım eder. Ayrıca bu tür programlar öğrencilere önemli bir gelişim döneminde kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmeleri için birçok fırsat sağlar (Smith, Daunic, Miller, Robinson, 2002). Çatışma çözümü becerilerini öğrenen öğrenciler empati, etkili iletişim, öfke yönetimi becerileri ve problem çözme becerilerini kazanmaktadır (Lane-Garon, 2000).

Araştırmalar, öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözel ve fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıkları belirtilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995a; Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000; Taştan, 2004).

Çatışma durumunda tarafların fiziksel ve sözel saldırıda bulunma gibi, olumsuz çatışma çözme yollarını kullanmaları çatışmanın sonuçlarının her iki taraf için de yıkıcı olmasına neden olmaktadır. Oysa ki, kişiler arası çatışmalar yapıcı bir biçimde sonuçlandığında, çatışma yaşayan kişiler olumlu bir değişim ve gelişim yaşayabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000; Taştan, 2004).

Lane-Garon'a (2000) göre çatışma çözüm becerilerini öğrenen çocuklar, akran baskısı ve şiddete karşı daha az kırılğan olmaktadır ve ayrıca empati, esneklik, problem çözme ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaktadır.

Akranlar kendi aralarında anlaşmazlık yaşadıklarında, oyunun devam edebilmesi için, çatışmanın çözümüne ilişkin işbirliği yapmayı kabul etmelidirler. Akran çatışmaları çocuklara diğerinin düşüncelerini, duygularını ve bakış açısını (kendisinininkinden farkını) görme şansı verir. Akran ilişkileri, çocukların benmerkezciliği baş etmelerine yardım eder.

Okullarda şiddeti azaltmak için müzakere ve arabuluculuk modeli kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın önerilmesinin nedeni; bu yaklaşımın öğrencilere kişiler arası çatışmalarını müzakere etme becerileri öğretmek kendi sorunları ile baş edebilme becerilerini kazandırmasıdır. Çünkü akran arabuluculuk modeli ve öğrencilere müzakere becerilerinin kazandırılması, öğrenci merkezli yaklaşımlardır. Türnüklü ve Şahin'e (2002) göre, öğretmen merkezli yaklaşım, bir yetişkinin öğrencilerin çatışmalarını denetlemesi, etkilemesi ve kontrol etmesi sürecidir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrencinin çatışmaları üzerinde iç denetimi, etkisi ve müdahalesi söz konusudur. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin iç denetim geliştirmesine ve sorunlu davranışlarına ilişkin farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Böylece öğrenciler, ileriki yaşamlarında da kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilirler ve çatışmalarını çözmeye yeterlik kazanacaklardır.

Öğrencilerin kişiler arası çatışmalarını müzakere ederek çözmelerine yardımcı olmak, yapıcı ve barışçıl olarak çatışmalarını çözenin etkili bir yoludur. Böylece öğrenciler, kendi isteklerini ve duygularını nedenleri ile ifade etme fırsatını yakalamaktadırlar. Bunun yanında karşıdaki kişinin isteklerini ve duygularını nedenleriyle fark ederler. Karşıdaki kişiyle empati kurarlar ve karşılıklı kazancının temel alındığı bir yaklaşımla ortak sorunlarına ilişkin çözüm seçenekleri geliştirirler. Tüm bu süreçler öğrencilerin kendilerine, çatışma yaşadıkları akranlarına ve ortak sorunlarına daha farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağlar. Akran arabuluculuk sürecinde ise arabulucu olarak eğitilen öğrenciler, iletişim becerileri, diğerinin bakış açısını anlamayı ve problemin çözümünde karşılıklı katkı sağlanmasını öğrenirler. Okul psikolojik danışmanları, akran arabuluculuk modelinin eğitim, uygulama ve tasarlanmasında hayati bir rol

oyunmaktadır (Humphries, 1999). Johnson ve Johnson'a göre (1995b) okullardaki çatışma çözme eğitimi programları içinde en popüler olanı akran arabuluculuk yöntemidir. Bu yaklaşıma göre arabulucu olarak bilinen tarafsız ve üçüncü bir kişinin iki ya da daha fazla kişinin çatışmalarını müzakere etmede onlara yardım ettiği yapılandırılmış bir süreçtir. Geliştirilen tüm çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının dayandığı temel felsefe; öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözmeye, kendi denetimlerini sürdürmelerini sağlamak ve akranlarından birinin yardımı ile yapıcı ve barışçıl çatışma çözme yollarını kullanarak kendi çatışmalarını yine kendilerinin çözebilmeleridir (Johnson ve Johnson, 1994; Gerber ve Terry-Day, 1999; Taştan, 2004).

Yukarıdaki yazın bilgilerinin ışığı altında, bu çalışmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlayan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Bu eğitim programının öğrencilerin çatışma çözümü ve empati becerileri üzerinde etkili olup olmayacağının araştırılması, incelenmeye değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine ve empati becerilerine etkisini incelemektir.

### **Araştırmanın Hipotezleri**

Bu çalışmada yukarıda ifade edilen amaca dayalı olarak aşağıda belirtilen hipotezlerin doğruluğu test edilecektir.

1. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin **çatışma çözüm stratejileri** almayanlara göre daha yapıcıdır.

2. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **kız öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri** almayanlara göre daha yapıcıdır.
3. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **erkek öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri** almayanlara göre daha yapıcıdır.
4. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde **cinsiyet** ve **sınıf**, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkiler.
5. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin **empati düzeyleri** almayanlara göre daha yüksektir.
6. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **ilköğretim dördüncü** sınıf öğrencilerinin **empati düzeyleri** almayanlara göre daha yüksektir.
7. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **ilköğretim beşinci** sınıf öğrencilerinin **empati düzeyleri** almayanlara göre daha yüksektir.
8. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **kız öğrencilerin empati düzeyleri** almayanlara göre daha yüksektir.
9. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan **erkek öğrencilerin empati düzeyleri** almayanlara göre daha yüksektir.
10. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde **cinsiyet** ve **sınıf**, ölçülen empati düzeyini etkiler.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın denekleri İzmir ili Buca ilçesinde alt sosyo-ekonomik düzeyde ve genellikle göç eden ailelerin bulunduğu semtteki üç okulun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri arasından seçildiğinden, elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada belirlenen çatışma çözme becerileri “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen empatik beceri düzeyi “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.



## Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda tanımlandıkları anlamlarda kullanılmıştır.

**Çatışma (Conflict):** İki insan aynı istek ve ihtiyaçları aynı anda karşılamak istediğinde, birisinin yaptığı eylem ve atılım diğerini engellerse, bozarsa ortaya çıkan duruma çatışma denir (Johnson ve Johnson, 1995a).

**Çatışma Cözme (Conflict Resolution):** Anlaşmazlıkları olan tarafların, başarılı bir sonuca ulaşmak için birlikte yürüttükleri bir çalışma sürecidir (Mourer, 1991; Taştan,2004).

**Müzakere (Negotitation):** Benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir sürece müzakere denir (Türnüklü, 2006).

**Arabuluculuk (Mediation):** Tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandırđıkları bir sürece arabuluculuk denir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006).

**Arabulucu (Mediator):** Çatışma çözümünde, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken yardım aldıkları, yansız bir kişiye arabulucu denir (Türnüklü, 2006).

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

## **Araştırmanın Önemi**

İnsan, yaşamının devam ettirebilmesi için başka insanlarla ilişki kurmak zorundadır. Sosyal bir varlık olan insan, kişiler arası ilişkiler kurarak kendi gelişimine katkıda bulunur. İnsanın olduğu her yerde farkı amaç, istek, değer, bakış açısının olması da doğal olarak kaçınılmazdır. Her birey kendine özgü bu özellikleri kişiler arası ilişkilerine de taşır. Bu da doğal olarak zaman zaman kişiler arası çatışmalara neden olabilmektedir. Farklılıklar, çatışmaların oluşmasına zemin hazırlar. Çatışma, insan olmanın değişmez ve önemli bir boyutudur.

Okul, farklı amaç, istek, değer, kişilik özellikleri olan bireyleri bir araya getiren bir ortam olduğuna göre burada da çatışmanın yaşanması doğaldır. Erçetin'e (2006) göre, çocuk ve gençler arasında suç ve şiddet olaylarının azalmasına yönelik olarak çeşitli kurum ve kuruluşların işbirliği içinde acil önlemler alması gerekmektedir. Bu noktada okula da büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul, öğrencilerin aile ile birlikte yaşamının büyük bölümünün geçirdiği bir ortamdır. Çocukların kişilik gelişimlerinde okulun etkisi büyüktür. Okul, planlı ve organize programları uygulayarak şiddet olaylarının önlenmesi konusunda çok önemli bir kurumdur. Öğrenciler, amaç ve isteklerine ulaşabilmek için kişiler arası çatışmalar yaşayabilmektedirler. Bu çatışmalar yıkıcı ve olumsuz biçimde yönetildiğinde şiddet ve saldırganlıkla sonuçlanabilmektedir. Okullarda artan şiddet olayları dikkate alındığında, öğrencilerin çatışmalarını çözmeye sözel ve fiziksel şiddeti kullandıkları görülmektedir. Öğrencilere çatışmalarını yapıcı biçimde nasıl çözecekleri öğretilmediğinden kişiler arası ilişkilerini yönetirken saldırgan davranışlara sıklıkla başvurabilmektedir.

Son zamanlarda araştırmacılar şiddetle ilgili iki boyut üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birinci boyut, şiddetin sonradan öğrenilen bir davranış olduğu ve eğitimle bu davranışın ortadan kaldırılabilceğidir. İkinci boyut ise şiddet davranışlarının erken teşhis edilerek olumlu yaşamsal becerilerin çocuğa kazandırılarak şiddet içeren davranışların daha başından önlenebileceği tezidir (Fager ve Boss, 1998 ; Erçetin, 2006). Şiddet sıklıkla bir sonuç davranış olarak

ortaya çıkmaktadır. Eğer kişiler arası anlaşmazlıkların ve çatışmaların yapıcı, barışılı ve onarıcı çözümları öğrencilere kazandırılırsa, kişiler arası şiddet ile daha az karşılaşılacaktır.

Çok sayıda araştırma sonuçları göstermiştir ki akran grubu eğitimi, gençlerin sağlıklı davranışlar geliştirmesinin yanında şiddet ve küfür gibi istenmeyen davranışların önlenmesini yardımcı olmaktadır (DiClemente, 1993; Erçetin, 2006). Bu sebeple öğrencilerin yapıcı, onarıcı ve barışılı çatışma çözümlarını öğrenmelerinde müzakere ve akran arabuluculuk modeli önemli bir rol oynamaktadır. Bu model ile tanışan öğrencilerin iç denetimlerini ve olumlu benlik kavramı geliştirmeleri kolaylaşmaktadır.

Bu çalışmanın önemi, çatışma çözümlü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programının alt sosyo-ekonomik düzeyde ve genellikle göç eden fakir ailelerin bulunduğu okullarda yürütülmesidir. Bu çalışma ile ilköğretim öğrencileri kişiler arası çatışmalarında yıkıcı davranışlarına alternatif olarak yapıcı ve barışılı bir modelle tanıştırılmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için uygulama çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Okulda yaşanan şiddetin, sözel ve fiziksel saldırganlığın eğitim yolu ile azaltılması, öğrencilerin sorun çözümlerinin zenginleşmesi, sosyal ve duygusal yönden gelişmeleri için çatışma çözümlerini geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece okul ortamı hem olumlu yönde gelişecek hem de öğretmenler, öğrencilerin eğitimi için daha fazla enerjiye ve zamana sahip olacaklardır. Buna ek olarak öğrenciler kendi sorunlarıyla başa çıkmayı öğrenecekleri için gelecekte karşılaşacakları daha ciddi kişiler arası çatışmalar içinde hem hazırlanmış hem de psikolojik olarak daha dayanıklı hale gelmiş olacaklardır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okullarda görülen şiddet ve şiddeti önlemeye yönelik stratejilere, çatışma, çatışma çözümü ve arabuluculuğa ilişkin açıklamalara, kuramsal görüşlere, ilköğretim okullarındaki çatışma türleri, empati kavramına ve kuramsal görüşlere, akran arabuluculuk sürecine ve son olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### **Okullarda Görülen Şiddet ve Şiddeti Önlemeye Yönelik Kullanılan Stratejiler**

Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar ve medyada çıkan haberlere bakıldığında, alınan tüm önlemlere rağmen çocuk ve gençler arasında suç ve şiddet olaylarının arttığı görülmektedir. Çocuklara özgü suçların önemli bir bölümü okullarda meydana gelmektedir (Erçetin, 2006).

Okullarda yaşanan şiddet olayları, okul ortamını olumsuz biçimde etkilemektedir. Öğrencilerin akademik performansında düşme, okula karşı olumsuz tutumlara sahip olma, okulu güvenli olarak algılamama gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrenciler, kendilerini yapıcı yollarla yeterince ifade edemedikleri için sözel veya fiziksel şiddete başvurabilmektedirler. Okulun temel amacı, öğrencileri topluma ve hayata hazırlamak, bu süreçte onların temel değerlerine uygun şekilde yetiştirmektir (Erçetin, 2006). Şiddet olayları, okul ortamının temel amacına aykırıdır ve hem toplumun tümü hem de eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken çok önemli bir durumdur.

Okul ile suç ilişkisini açıklamada iki yaklaşım dikkat çekmektedir. Birinci yaklaşım, Hirschi (1969) tarafından geliştirilen sosyal bağ (sosyal kontrol) teorisidir. Sosyal bağ teorisine göre okul, bireyin toplumsal değerlere bağlılığını sağlayan temel kurumlardan biridir. Bu nedenle bu yaklaşım, suç ve şiddet

olaylarının önemli nedenlerinden birinin okula olan bağlılığın zayıflamasıyla açıklamaktadır. Okulda şiddet olaylarının önlenmesi için öğrencilerin okulun amaçlarına odaklanarak sosyalleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okulun amaçlarına ve etkinliklerine katılımlarının artırılması ve okul kurallarına bağlılıklarının güçlendirilmesi gerekmektedir. İkinci yaklaşım ise okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim programları, okuldaki sosyalleşme niteliği, okulun başarı düzeyi, gerekli araç- gereç açısından okulun donanım düzeyi, okul ortamının özellikleri ve güvenli bir okul tanımına uyup uymadığı gibi değişkenler dikkate alınarak okul ve şiddet ilişkisi açıklanmaya çalışılmaktadır. Şiddetin önlenmesinde, okul koşullarının iyileştirilmesi ve okul tabanlı çalışmaların veya stratejilerin geliştirilmesi gereksinimine vurgu yapılmaktadır. Bu iki yaklaşım birbirinden tamamen bağımsız değildir ve okulda şiddeti açıklarken her iki yaklaşımdan da yararlanılabilmektedir (Kızmaz, 2006).

Breunlin ve arkadaşlarına (2002) göre okul yöneticileri okulda şiddeti önlemek için üç yaklaşımdan birini kullanmaktadır. Birinci yaklaşım güvenlidir. Güvenlik yaklaşımın şiddeti sabit tutar. İkinci yaklaşım cezadır. Bu yaklaşım, şiddetin tolere edilmeyeceği mesajını verir. Üçüncü yaklaşım ise okul temelli önleyici programlardır. Okul temelli önleyici programlar şiddeti azaltmak için alternatif yollar sunar.

Bickmore'a (2001) göre okullar geleneksel olarak öğrencilerin özerk öz kontrollerinin gelişmesinden ziyade yetişkin denetimini vurgularlar. Disiplin genellikle yetişkinler tarafından yönetilmektedir ve bu yol öğrenme ve demokrasinin teşvik edildiği bir yaklaşım değildir.

Okulların çoğunda disiplin planlarının, disiplinden çok cezaya dayalı olması dikkat çeken bir gerçektir. Ceza yaklaşımı öğrencilere sorumlu davranışları öğretmek yerine dışsal güçlere göre kendilerinden beklenen davranışları yapmalarını ve öğrencilerin itaatkar bireyler olmaları için düzenlenmiştir ve eğitim değildir (Schumpf, Crawford ve Bodine; 2007: 29). Ceza yaklaşımı, otoritenin gücünü ifade eder. Keyfi uygulamalar söz konusu olabilmektedir. Etkisi olumsuz

ve kısa sürelidir. Öğrencinin katılımı yoktur. Uygulaması kolaydır. Genellikle davranışın geçici olarak bastırılmasına neden olur. İstendik davranışlar, açık ve kesin olarak ifade edilmediğinden bireyler istendik davranışları farklı yorumlayabilir (Schrumf, Crawford ve Bodine; 2007).

Okul, öğrencilerin disiplinli olmayı öğrenmelerinde önemli bir rolü vardır. Disiplinli olma, bir durumu anlama, o durumda yapması gereken davranışa karar verme ve yetişkinlerin denetimi olmadan bu davranışı doğal bir biçimde uygulama yeteneğidir. Etkili disiplin, cezadan çok öğretimin işidir. Etkili ve güvenli disiplinin birçok yolu vardır. Fakat kolay olan ve çok sık tercih edilen yöntemlerden biri cezalandırmadır. Eğitimde ceza, öğrenmeyi olumsuz etkiler ve fiziksel ceza ise en ağır cezalandırma biçimidir. Okullarda fiziksel cezanın kullanılması toplumda, şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu yönündeki tehlikeli ve yanlış düşüncelerin gelişmesine yol açabilir. Bunun yanında aile ortamında fiziksel ceza uygulanması, çocuğun özellikle savunmasız ve güçsüz kişilere karşı şiddetin kabul edilebilir bir uygulama olduğu gibi bir yanlış kaniya kapılarak eğitilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi için disiplin yaklaşımının tercih edilmesi gerekmektedir (Erçetin, 2006). Öğrenciler, okulun davranış beklentilerini tam olarak kavramalı ve farklı davranışların sonuçlarının ne olduğunu tam olarak bilmelidir. Beklentiler, öğrencilere tam, açık ve mantıklı olarak açıklandığında, öğrenciler için de bu davranışlar anlamlı olacaktır. Kurallar az ve kolay olursa ve beklentiler bilinirse, kurallar cezalandırıcı olmaz ve tutarlı olarak uygulanabilir. Disiplin yaklaşımı akılcı ve tutarlıdır. Bireye olasılıklar gösterir ve davranışlarının sorumluluğunu almasını sağlar. Öğrenme süreci aktiftir ve öğrenci de sürece dahil edilir. Uygulaması zor ve zaman alıcıdır. Olumlu ve sorumlu davranış değişikliklerine neden olur (Schrumf, Crawford ve Bodine; 2007).

Erçetin'e (2006) göre öğrencilerin okul yaşantılarında söz sahibi olmaları, onların okula uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerin okulda edilgen bir konumda olması yerine, okul yaşamına ilişkin görevler üstlenmeleri uyumlarının sağlanmasında etkili olacaktır. Benzer biçimde Glasser'e göre

çocukların başarılı kimlik geliştirmelerinde okul büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler, çocukların temel gereksinimleri olan sevgi ve değeri göz ardı etmeleri durumunda, çocuklarda başarısız kimlik gelişmektedir. Tüm çocuklar için beş ile on yaş arası başarı ya da başarısızlık duygusu yaşamada en kritik dönemdir. On yaşına kadar bir çocuk, okulda çok fazla başarısızlık yaşadığında güveninin yitirir, motivasyonunu kaybeder ve başarısız bir kimlik kazanır. Bu nedenle ilkokulda çocukların sorumluluk almasına yönelik bazı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar şöyle sıralanabilir: Çocuklarda düşünmeye ve problem çözmeye odaklanılmalıdır. Çocuklara okulda öğretilen bilgilerin okul dışı yaşantısı ile ilişkili olması gerekmektedir. Çocuklara karar verme ve plan yapma öğretilmelidir. İletişim becerilerine önem verilmelidir. Çocuklar başarısız olarak etiketlenmemelidir ve çocuklar için neyin önemli olduğuna onlarla birlikte karar verilmelidir (Akt: Jones, 1982).

Longaretti ve Wilson'a (2006) göre okul, ev ortamının dışında çocukların öğrenebildikleri, gelişebildikleri ve sosyal becerilerini deneyebildikleri ana yapıdır. Olumlu bir sınıf ortamı, öğretmenlere öğrencilerinin kişiler arası ve sosyal gelişimleri için yol göstermede yardımcı olur.

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerinden biri öğrencilerin şiddeti bir çatışma çözüm yolu olarak kullanmaları ve yaşadıkları kişiler arası çatışma ve anlaşmazlıklarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı yollarla çözmeye becerilerinden yoksun olmalarıdır. Çünkü öğrenciler bir kişiler arası çatışma yaşadıklarında, isteklerine ulaşmak ve çatışmayı çözebilmek için şiddete başvurabilmektedirler. Böylece çatışmanın yarattığı gerilimden kurtulmaya çalışmaktadırlar. Kendi isteklerini ve duygularını ifade edememeleri, çatışma yaşadıkları kişiyi anlamaya çalışmadıkları, çatışma konusunu ortak sorun olarak görmemeleri ve karşılıklı kazançları içeren çözüm seçenekleri bulamamaları nedeniyle şiddet çatışmanın çözümü için uygun yol olarak görülmektedir. Çünkü öğrencilerin bu sayılan becerileri yapabilmeleri için müzakere ve arabuluculuk becerilerini öğrenmeleri gerekmektedir. Breherton'un (1996) ifade ettiği gibi, çatışmaya karşı tutumlar ve çatışma çözüm stratejileri evde öğrenilmektedir ve

okula taşınmaktadır. Öğrencilere bu temel yaşam becerilerinin öğretilmesi, onlara model olunması gerekmektedir. Bu nedenle de okullarda uygulanabilir okul temelli programlara ihtiyaç vardır. Bu tür programlar önleyici niteliktedir. Öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip olmasını sağlar. Böylece öğrenciler, çatışma durumlarında barışçıl yaklaşımlara başvurarak şiddet davranışına alternatif yaklaşımlarda bulunabilecek ve kişiler arası çatışmalarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı biçimde çözebileceklerdir.

Bandura'nın yaklaşımına göre insanlar, diğerlerinin davranışlarını gözleyerek öğrenirler. Öğrenmek için, bireyin uygun tepkilerin ve davranışın sonuçlarının farkında olması gerekmektedir. Bandura'ya göre saldırganlık doğuştan değildir. İnsanlar saldırganlığı, özgeci davranışı ve sosyal davranışın diğer formlarını sosyal modelleri taklit ederek öğrenirler. Bunun yanında bireyler çatışmayla yıkıcı ya da yapıcı olarak baş etme yollarını da yine sosyal modelleri taklit ederek öğrenirler. Çatışmayla ilgili olarak gözleyerek öğrenme ve kendine yeterlilik kavramları önemlidir. Birçok insan sosyal modelleri gözleyerek çatışma yönetimi becerilerini, tutumlarını ve bilgilerini kazanırlar. Bazı insanlar diğerlerine göre çatışmalarını yapıcı biçimde çözmede yetersiz bilgi, uygun olmayan tutumlara ve yetersiz becerilere sahiptir. Bunun nedeni, medya, toplum, aile ve okullarındaki modellerin yetersiz olmasıdır. Çatışmayla başa çıkma stratejilerinin değişimi, yeniden öğrenmeyi gerektirir (Deutsch, Coleman, Marcus; 2006).

Kreidler'e (1984) göre okulda yaşanan öğrenci çatışmaları altı nedenden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir (Akt: Türnüklü, 2007, s.197):

1. Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine, birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf atmosferi,
2. Güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf atmosferi,
3. Olumsuz iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
4. Duyguların uygunsuz anlatımı,
5. Zayıf çatışma çözme becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe,



6. Gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak gücün otoriter bir tarzda kullanımınıdır.

Benzer olarak Longaretti ve Wilson (2006), birçok yetişkinin, çocuklar arasındaki çatışmayı istenmeyen ve yıkıcı bir durum olarak gördüğünü belirtmektedirler. Bu sebeple de yetişkinler, çatışmayı önlemeye veya çatışmaya müdahale etmeye çalışırlar. Oysaki Droisy ve Gaudron'un (2003) ifade ettiği gibi, kişiler arası çatışmalar, bireylere birlikte yaşamayı öğrenmeleri ve farklılıkları kabul etmeleri için fırsat sunar. Çatışma sınıflarda ve çocukların oyunlarında kaçınılmaz bir durumdur ve olumlu olarak görüldüğünde yaşamın doğal ve temel bir parçasıdır. Çatışma, yapıcı biçimde yönetildiğinde, çocukların sosyal gelişiminde önemli rol oynar. Bunun yanında öğrenci çatışmaları okulun iklimini de olumsuz olarak etkilemektedir. Hart ve Gunty'in (1997) dile getirdiği gibi, eğitimciler zamanlarının büyük çoğunluğunu öğrenci çatışmalarına harcarlar ve bunun da ötesinde öğrenci çatışmaları öğretmen veya okul idaresi tarafından ele alındığında genellikle kazan-kaybet veya kaybet-kaybet yaklaşımlarıyla sonuçlanmaktadır. Tarafların uzlaşması olmaksızın cezalandırma ile sonuçlanır ve bu durum da itaat etmeye ve polisiye tedbirlere neden olur. Otoriter tutum, öğrenciler tarafından okulun güvenli olarak algılanma oranını düşürür.

Türnüklü ve Şahin'e (2002) göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenci çatışmaları şöyle sıralanabilir: Hakaret etme, kavga etme, lakap takma, kıskançlık, şikâyet etme, el şakaları yapma, arkadaşının eşyalarını izinsiz kullanma, alay etme, kız-erkek çatışmaları ve derste ilgiyi dağıtma çabaları. Bu çatışmalar incelendiğinde iki tür şiddet göze çarpmaktadır: psikolojik şiddet (hakaret, küfür, lakap takma, kıskançlık gibi) ve fiziksel şiddettir (kavga etme, el şakası yapma gibi). Öğrenciler arasında psikolojik şiddete daha fazla başvurulduğu görülmektedir.

Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002), öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözüm stratejilerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri; kaba kuvvet kullanma, öğretmene şikâyet

etme, okul yönetimine şikâyet etme, kendi aralarında konuşarak çözme, çatışan taraflara yakın arkadaşları devreye sokma, tehdit etme, ailelerine yansıtma, gruplaşarak çözme, okul dışında birbirlerini sıkıştırma, yakınları vasıtasıyla gözdağı verme, bıçak çekme ve bağırma.

Araştırmalara göre, öğrenciler, yaşadıkları kişiler arası çatışmaların çözümünde genellikle diğer tarafı kendi çözümünü kabul etmesi için zorlamayı tercih etmektedirler (% 64). Uyumlu davranma (%9) ve problem çözme (%2) en az kullanılan stratejilerdir. Öğrenciler, yapıcı çatışma çözme becerilerinden yoksun olduklarında genellikle iki çeşit uç noktada tepki vermektedirler: Kavga veya kaçmadır. Öğretmenler ise öğrencilerin çatışmaları ile başa çıkarken otoriter bir tutum içinde olmaktadır. Öğretmenler için çocukların çatışmalarının temel noktası; okul için zorlayıcı bir durum olmasıdır. Öğretmenler, genellikle öğrenci çatışmalarında hakem rolü oynayarak araya girmektedirler. Öğretmenler de bu durumdan sıkıldıklarını ifade etmektedirler, ancak öğrencilere çatışmalarını çözme fırsatı vermeden, araya girerek çatışmaya müdahale etmektedirler. Okul ve sınıf ortamında çatışmayı ortadan kaldırmak mümkün değildir, ancak öğrencilere olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini öğretmek olası ve gereklidir. Bu becerilerin öğretilmesinde de öğretmenler hayati rol oynamaktadırlar (Longaretti ve Wilson, 2006).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin kişiler arası çatışmalarını çözerken fiziksel ve psikolojik şiddete başvurdukları, bir yetişkinin denetimine gereksinim duydukları ve yapıcı çatışma çözme becerilerinden yoksun oldukları açık biçimde görülmektedir. Bunun yanında okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözmeye zorlayıcı bir güç kullandıkları ve çatışmayı önlemeye çalıştıkları dikkat çekmektedir.

Türnüklü'ye (2007) göre okullarda öğrenci çatışmalarının yönetimine ve çözümüne yönelik iki temel yaklaşım söz konusudur. Birinci yaklaşım, öğrencinin davranışlarının ve çatışmalarının üzerinde dış (öğretmen, müdür, veli vb.) denetim, etki ve müdahaledir. İkinci yaklaşım ise öğrencinin davranışları ve

çatışmaları üzerinde iç (öğrencinin kendisinin) denetim, müdahale ve etkisidir. Bu iki yaklaşım öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak adlandırılabilir.

Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım öğretmen, müdür veya veli, öğrencinin davranışlarını ve çatışmalarını ödül ve ceza sisteminin kullanarak denetlemeye ve yönetmeye çalışır. Bu yaklaşımda öğrenciler kendi davranışları üzerinde yetkilendirilmezler. Dolayısıyla kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kazanamazlar. Yetişkin öğrenci davranışları için ölçüttür, yargıç ya da gözetmen rolü oynar. Bu yaklaşımın en önemli dezavantajı, öğrenciye kendi davranışlarını denetleme, yönlendirme ve karar verme hakkını tanımaması ya da sınırlı tanınmasıdır. Bu yaklaşım öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrenmesine yardımcı olmaz. Çünkü öğrenci, kendi davranışlarının nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varamaz (Türnüklü, 2007).

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenciye kendi davranışları ve çatışmaları hakkında karar verme, seçim yapma, denetleme ve girişimde bulunma becerisi kazandırır ve bu yaklaşım öğrencilerin özdenetimlerinin ve özyönetimlerinin güçlenmesini amaçlamaktadır (Türnüklü, 2007).

Öğrenci merkezli yaklaşımın temel amacı; öğrenciyi kendisiyle yüzleştirmek ve öğrenciye doğru davranışı hem kendisi hem de diğer kişilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde buldurmaktır. Böylece öğrencinin kendi davranışına yönelik sorumluluk bilinci gelişecek ve dış kontrol olmadığı zaman bile akranlarıyla yaşadığı çatışmalarda sorumlu davranış gösterme olasılığı artacaktır (Türnüklü, 2007).

Öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında yetişkinin rolü, denetlemek veya yargılamak değildir. Bunun yerine öğrencilerin aktif katılımı ile yeni bilgileri bulmalarını kolaylaştırmak ve rehber olmaktır (Türnüklü, 2007).

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin öz denetim becerisi geliştirmelerini

ve kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım bu nedenle çok önemlidir. Çünkü öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına yardım etmektedir. Böylece öğrencilerin yetişkin yaşamlarında da daha kaliteli bir hayat sürdürmeleri yönünde olumlu etkilere sahiptir. Öğrencilerin çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözmelerinde yapıcı, onarıcı ve barışçıl yolları öğrenmelerini sağlayan müzakere ve akran arabuluculuk modeli de öğrenci merkezli bir yaklaşım olması nedeniyle onların yeni beceriler kazanmalarına ve bu becerileri içselleştirerek ve başka durumlara transfer ederek tüm yaşamlarında kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Müzakere ve akran arabuluculuk modeli, öğrencilerin kişiler arası çatışmaları yapıcı, barışçıl ve onarıcı biçimde çözebilmeleri için alternatif bir yoldur. Müzakere süreci, öğrencilerin isteklerini ve duygularını nedenleriyle birlikte fark etmeleri ve ifade etmelerini, çatışma yaşadıkları kişinin isteklerini ve duygularını nedenleriyle birlikte etkin biçimde dinleyebilmesini, çatışmanın temel koşulu olan çatışma yaşadığı kişiyle empati kurabilmesini, ortak sorunun çözümü için her iki tarafın yararına çözüm seçenekleri üretmeyi ve her iki tarafın yararına bir seçenekte anlaşmayı içeren basamaklardan oluşur. Müzakere, öğrencilerin kişiler arası çatışmalarını yapıcı biçimde çözebilmeleri için temel yaklaşımdır. Bu süreci öğrencilere öğretilmesi, uygulanması ve rol oynama tekniği kullanarak tekrarlanması ile içselleştirilmesi gerekmektedir. Akran arabuluculuk modeli ise müzakere sürecini temel alan ve tarafların güvendiği tarafsız üçüncü bir kişinin müzakere basamaklarının uygulanmasını taraflar için kolaylaştırılması esasına dayanır. Bu sebeple kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümünün en önemli noktası, çatışma yaşayan tarafla empati kurabilmektir. Johnson ve Johnson'un (1995a) ifade ettiği gibi, çatışmaların yapıcı biçimde çözümünde diğer tarafın çatışmayı nasıl gördüğünün anlaşılmasından daha önemli bir şey yoktur. Bunun yanında Rehber (2007) yaptığı çalışmada, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla problem çözme becerisinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrenciler, çatışmalarını daha yüksek oranda yapıcı ve barışçıl yollarla çözebilmektedirler. Bu nedenle, taraflar birbirleriyle empati kurmadıkça,

yapıcı ve barışçıl bir çatışma çözme yaklaşımından söz etmek pek de mümkün değildir. Öğrencilere müzakere becerilerinin kazandırılması sürecinde empati kurabilmeyi öğretmenin önemli bir yeri vardır.

Müzakere ve akran arabuluculuk modeli öğrencilerin kendi çatışmalarını yine kendilerinin çözebileceklerini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım hem öğrencilere tüm yaşamlarında kullanabilecekleri temel yaşam becerilerini kazandırmaktadır hem de okulda yaşanan şiddetin azalmasına katkı sağlayacaktır.

### **Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk ile ilgili Kuramsal Görüşler**

Bu bilgilerden hareketle, aşağıda çatışma kavramının bazı tanımlarına, çatışma ve arabuluculuğa ilişkin bazı kuramsal görüşlere, çatışma çözüm yollarına, çatışmanın kaynaklarına, çatışmanın türlerine, müzakere ve akran arabuluculuk sürecine ve son olarak empati kavramına ve empati ile ilgili bazı kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Son olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çatışma çözümü ve arabuluculuğa ilişkin bazı araştırmalara yer verilmiştir. .

### **Çatışmanın Tanımı**

Çatışma sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “conflict” kelimesi Latince conflictus kökünden gelir ve bu da birbirine vurmak ve karşı gelmek anlamındadır (Johnson ve Johnson, 1979, 1991; Pekkaya, 1994, s. 3). Johnson ve Johnson’a (1995a) göre bir çatışma; kavga, mücadele, savaş, anlaşmazlık veya çekişmedir. Bir çatışma anlaşmazlık gibi küçük olabileceği gibi savaş gibi oldukça büyük de olabilmektedir. Deutsch’a (1973) göre, çatışma, birbirine zıt eylemler var olduğunda gerçekleşir. Bir eylem diğer bir eylem ile uyumsuz olduğunda, o eylemin etkinliğini engeller, bloke eder veya bozar. Birbirine zıt eylemler bir birey, iki veya daha fazla birey ya da iki veya daha fazla grup arasında meydana gelebilir (Akt: Deutsch, 2005). Benzer biçimde Boulding (1964) çatışmayı tarafların şimdiki veya gelecekteki pozisyonlarının uyumsuzluğunun farkında oldukları yarışma durumu olarak tanımlamıştır (Çoban, 2002:13). Moore’a (2003)

göre ise çatışmalar iki veya daha fazla kişinin değerlerinin mücadelesi veya sınırlı kaynak güç ve statü için yarışmalarından doğan süreçlerdir. Son olarak Bodine, Crawford ve Schrupf (2002), çatışmanın yaşamın doğal ve vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve doğru anlaşıldığında öğrenme ve yaratıcılık için bir fırsat olduğunu vurgulamışlardır. Çatışma olmaksızın sosyal değişim ve kişisel gelişimden söz etmek mümkün değildir. Ancak ne yazık ki, çatışma yaşadığında birçok insan bu durumu olumsuz olarak algılamaktadır. Çatışmaya karşı bu olumsuz tutumlar medya, aile, öğretmenler, arkadaşlar ve devletin verdiği mesajlardan kaynaklanmaktadır. Olumsuz algı ve davranışlar da başarılı biçimde çatışmaları çözmeye zarar vermektedir.

Çatışma, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bireysel taraf aşağıdaki durumlardan biri ile karşılaştığında ortaya çıkabilir (Rahim, 1992; Karip, 2003, s.1):

- Bir birey ya da gruptan kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen bir etkinlikte bulunmasının istenmesi,
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek, onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması,
- Tüm tarafların ihtiyaçlarını karşılayamayacak, kısıtlı bir kaynağı birden fazla tarafın kullanmak istemesi,
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, tutumlarının, becerilerinin ve amaçlarının diğerinkine ile uyuşmaması,
- Ortak eylemlerden diğerlerinden farklı davranışlar göstermesi,
- Tarafların bir görevi, eylemi veya işlevi gerçekleştirmede performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağlı olması.

Çatışmanın çok çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu farklı tanımların bazı ortak noktaları şöyle özetlenebilir ( Elma, 1998, s. 10; Yıldırım 2005,s.50):

1. Çatışma bir süreç niteliği taşımaktadır,
2. Çatışma, taraflarca algılanmak durumundadır,
3. Herhangi bir çatışmada en az iki seçenek arasında bir tercih yapma zorunluluğu bulunmaktadır,
4. Çatışmanın olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutu vardır,
5. Çatışmada; amaç, düşünce, görüş, beklenti, çıkar, inanç vb. farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık, zıtlık, sürtüşme ve uygunsuzluk vardır.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere çatışma kavramının özünde bir uyuşmazlık söz konusudur. Bu uyuşmazlık bireyler için yıkıcı etkilere neden olabileceği gibi, yapıcı sonuçlar da doğurabilir ve bireylerin gelişimi için bir fırsat olabilir. Çatışma çift taraflıdır. Çatışma, kavgayı, düşmanlığı ve güç anlaşmazlık gibi yıkıcı sonuçları ortaya çıkardığı kadar aynı zamanda sorun olan konuların derinliğine ve dürüstçe tartışılmasını ve bir uzlaşma zemini aranmasını da ortaya çıkarır (Yıldırım, 2005). Çatışma kavramı kendi başına olumlu ya da olumsuz değildir. Bireylerin çatışma çözme stratejileri çatışmanın sonucunun yapıcı veya yıkıcı olmasında belirleyici rol oynamaktadır.

### **Çatışma Kavramının Kuramsal Temelleri**

Deutsch ve arkadaşlarına (2006) göre çatışma kavramına ilişkin sosyal psikolojik literatür incelendiğinde üç önemli isim dikkat çekmektedir. Bunlar C. Darwin, K. Marx ve S. Freud'dur. Bu üç önemli teorisyen diğer alanları olduğu kadar çatışma kavramının alan yazınına da etkilemişlerdir. Her üçü de çatışmanın yıkıcı ve yarışmacı öğeleri üzerinde durmuşlardır. Darwin, var olmak için yarışmanın önemini vurgulamıştır. Bütün canlılar savaşımaktadır. Marx, sınıfsal mücadele üzerinde durmuştur. Ona göre, tüm toplumlar iki düşman gruptan oluşmaktadır: burjuvazi ve işçi sınıfı. Freud, psikoseksüel gelişim yaklaşımında id

ve süperego arasındaki mücadeleyi vurgulamaktadır. Sonuç olarak çatışmanın yarışma ve mücadele olarak algılandığı görülmektedir.

### **Psikodinamik Kuram**

Psikodinamik kuram, bireyin içsel çatışmaları ve yön değiştirme mekanizması üzerinde durmaktadır. Freud, kişinin fiziksel enerjisinin farklı etkinliklere yönelttiğini ifade etmiştir. Bu içsel enerji, uygun olan ortamlarda ortaya çıkabileceği gibi, uygun olmayan ortamlarda da ortaya çıkabilmektedir. Bu durum da çatışmaya neden olabilmektedir. Bunun yanında kişiliğin üç temel ögesi olan id, ego ve süperego da bireyin çatışma yaşamasına neden olabilmektedir. Özellikle bilinci temsil eden süperego ile kişiliğin bilinçdışı süreçlerin temsil eden id arasında çatışma yaşanabilmektedir (Geçtan, 1998; Taştan, 2004).

Psikanalitik yaklaşıma göre bireyin aileden ayrılması ve buna ilişkin çatışmalar, bireyin bireyselliğinin cesaretlendirilmesi, ilişkilerini yeniden düzenlemesi ve anksiyetenin azalması için sağlıklı bir ihtiyaçtır. Bir kişi, anne ve babasından gelen sevgi ve bağlılık ilişkileri içinde gelişir. Kişi olgunlaştıkça, aile ilişkileri bozulur, çatışma doğar, kişi kendi içine döner ve kendi akranları ile alternatif bağlılık ilişkileri kurarak ailesinden gelen sevgi ve bağlılık ilişkileri ile yer değiştirir (Johnson ve Johnson, 1996b).

### **Gelişim Kuramları**

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında, çatışmalar, bireyin kendisini ve ilişkilerini anlamasında itici güç özelliği taşır ve entelektüel olgunluğun gelişmesine katkı sağlar. Çatışma, çocuk ve ergenlerin yeni bilişsel yapılar oluşturmalarını, yeni bakış açıları geliştirmelerini ve aile ve akranlarına karşı davranış değişikliğine neden olan yeni kalıplar geliştirmesini sağlayan bir mekanizmadır. Yeni davranış kalıpları yeni çatışmalar yaratmaktadır, roller ve beklentiler yeniden müzakere edilir. Müzakere bu sebeple muhakeme gücünün gelişmesine ve daha gelişmiş çatışma çözüm stratejilerin kullanılmasını sağlar



(Johnson ve Johnson, 1996b). Piaget, bilişsel gelişimde akran etkileşiminin önemini vurgulamıştır. Akranlar genellikle başka bir çocuktan gelen geribildirim ciddiye aldıklarında, bunu çatışmanın itici gücü olarak kullanırlar. Çocuk, kendi ve diğer çocuklar arasındaki çelişkileri çözmeye çalışır. Bu durumda, akran etkileşimi, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimi için önemli faydalar sağlar (Çoban, 2002).

Erikson, Psikososyal Gelişim Kuramı'nda kişilik gelişiminde çatışmanın önemini vurgulamıştır. Ona göre, insanın gelişimi sekiz evreden oluşmaktadır. Her bir evrenin kendine özgü gelişim hedefleri vardır. Her evrede benlik gelişiminde dönüm noktalarını belirleyen çekirdek çatışmalar vardır. Her çatışma içerisinde benliğin yeterliliğini belirleyen biri olumlu biri olumsuz iki karşıt uç vardır. Örneğin temel güvensizliğe karşı güven gibi. Her bir evre boyunca yaşanan çatışma, bireyin tüm yaşamına damgasını vuran can alıcı bir karar almasını gerektirir. Bu çatışmalar hiçbir zaman bütünüyle kesin bir çözüme kavuşmazlar. Hangi öge olumlu ya da olumsuz baskın olursa, karşıt öge yine çekirdek olarak kalır. Olumlu öge ağır basarsa, bu durum bireye daha sonraki dönemler ve bütün bir gelişme için iyi bir fırsat sunar (Erikson, 1984).

### **Oyun Teorisi**

Von Neumann ve Morgenstern, 1944 yılında Ekonomik Davranış ve Oyun Teorisi adlı kitabı yayımlamışlardır. Oyun teorisi, çıkar çatışması problemini matematiksel olarak formülize ederek ve çatışma durumları içinde rekabetçi ve işbirlikli çıkarların tanınmasını sağlayarak sosyal bilimler alanına çok önemli katkılarda bulunmuştur (Deutsch ve diğ.; 2006).

Oyun teorisine göre kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmalarda oyuna benzemektedir. Kişi, kişiler arası ilişkilerinde kendisinin zarar görme olasılığına karşı, karşı tarafın davranışlarını kendi yararına değiştirmeye çalışır. Bu amaçla karşı tarafın davranışları anlaşılmaya çalışılır, planlar yapılır ve amaca ulaşmaya

yönelik çaba gösterilir. Bunun yanı sıra, herkes birbirinin planlarının farkındadır ve bu amaçla karşıt stratejiler geliştirilir (Canary ve diğ., 1995; Taştan, 2004).

### **Yükleme Kuramı**

Yükleme kuramına göre kişiler arası çatışma, bir bireyin amaçlarına ulaşmaya çalışırken başka birinin amaçlarıyla karıştığında ortaya çıkmaktadır. Bu karışma dolaylı veya doğrudan olabilir. Bu durumda ortaya çıkan çatışma saldırganlıkla veya işbirlikli problem çözme yaklaşımı ile sonuçlanabilir. Yükleme kuramına göre bir bireyin çatışmaya ilişkin davranışsal tepkileri, durumu yorumlama biçimiyle belirlenir. Yorumlama süreci teşvik eden bir olayla başlar. Daha sonra birey, birçok aşamadan geçerek bir sonuca varır. Bu aşamalar şunlardır: Birinci aşama, bireyin çatışmanın anlamını oluşturmasıdır. İkinci aşama, yüklemeyi saptamadır. Üçüncü aşama birinin problem çözme becerisinin değerlendirilmesidir. Dördüncü aşama etkidir. Beşinci ve son aşama ise çatışma davranışının seçimidir. Yükleme kuramına göre bu süreç her zaman bilinçli olmasa da, her bir aşamada taraflar kendilerine bu aşamadaki soruları sorarlar ve kararlar verirler. Bireysel davranış değişimi için en umut verici basamak etkinin değerlendirilmesidir. Birey, değişik çatışma davranışlarıyla ilgili olarak beklentilerini düşünür. Saldırganlığa karşı problem çözme kullanmanın olası başarısını değerlendirir. Yüksek yarar, bireyi problem çözme davranışının etkili olacağı yargısını getirir. Düşük yarar tahmini ise yükleme ile etki arasındaki ilişkiyi uzlaştıracaktır (Hart ve Gunty, 1997).

### **Alan Kuramı**

Kurt Lewin'in Alan Kuramı, kavramları ve dinamikleri ile rekabet, işbirliği ve çatışma alanlarına çok önemli katkılarda bulunmuştur. Lewin, güç alanları konusunda çalışmış ve üç temel psikolojik çatışmayı tartışmıştır. Yaklaşma-yaklaşma yaklaşımında birey, kendisi için aynı güçte iki olumlu değer arasında kalır. Kaçınma-kaçınma yaklaşımında birey, aynı güçte iki olumsuz değer arasında kalır. Yaklaşma-kaçınma yaklaşımında ise birey, olumlu ve olumsuz iki

değer arasında kalır. Deutsch (1949), işbirliği ve rekabet üzerindeki ilk teorisinde Lewin'in gerilim sistemleri üzerindeki yaklaşımından etkilenmiştir (Deutsch ve diğ., 2006).

### **Sosyal Bağımlılık Teorisi (İşbirliği ve Rekabet Teorisi)**

Bu teori, ilk defa Morton Deutsch (1949) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra David Johnson (1989), bu teori üzerinde ayrıntılı çalışmıştır. Deutsch ve diğerlerine (2006) göre bu teori iki temel fikre dayanmaktadır: Birincisi, bir durum içinde bireylerin amaçları arasındaki bağımlılıktır. İkincisi ise insanlar tarafından yapılan hareketin çeşitliliği ile ilişkilidir. Deutsch ve arkadaşları (2006), amaç bağımlılığını iki biçimde tanımlamıştır: Olumlu (Bir kişinin amaçlarına ulaşması olumlu olarak, başka birinin amaçlarına ulaşması ile ilişkilidir.) ve olumsuz (Bir kişinin amaçlarına ulaşması, olumsuz olarak diğerinin amaçlarına ulaşması ile ilişkilidir.) Olumlu ilişkide birlikte batma veya yüzme söz konusu iken olumsuz ilişkide biri batarken diğeri yüzer.

Deutsch ve arkadaşları (2006), hareket çeşitliliğini iki biçimde tanımlamıştır: Etkili eylemler/hareketler, bir amaca ulaşmada kişinin şansını arttıran hareketlerdir. Bozucu hareketler ise kişinin bir amaca ulaşmada şansını azaltan hareketlerdir. Bu teoriye göre insanların amaçları çeşitli biçimlerde birbirine bağımlı olabilir. Olumlu bağımlılıkta bir bireyin başarısı diğerine bağlıdır ve engelleri birlikte aşmaya gereksinim vardır. Olumsuz bağımlılıkta ise bir birey başarısız oldukça, diğeri başarılı olur. Olumlu ve olumsuz bağımlılığın dışında bağımlılığın olmadığı durumlar da olabilir. Bu durumda bir bireyin hareketleri dolaylı ya da dolaysız olarak başka birini etkilemez, yani bağımsızlık söz konusudur. Böyle bir durumda, yani bireyler birbirinden tamamen bağımsızsa, çatışma yaşanmaz. Çatışmanın varlığı, bağımlılığı ifade eder.

Johnson ve Johnson'a (2005) göre işbirliği beş temel öge ile yapılandırılırsa çok etkili olmaktadır. Bu öğelerden birincisi, güçlü bir olumlu bağımlılık olmalıdır. Böylece bireyler, diğerlerine bağlı olduklarına ve diğerleri

olmaksızın başarılı olamayacaklarına inanırlar. İkinci ögede her bir kişi, kişisel olarak çalışmanın adaletli paylaşılmasında sorumlu olmalıdır. Üçüncü öge, her bir bireyin, yardım ederek destekleyerek ve cesaretlendirerek diğerinin başarısını arttırma şansına sahip olmasıdır. Dördüncü ögede işbirliği içinde birlikte çalışmak, liderlik, karar verme, güven oluşturma, iletişim ve çatışma yönetimi becerileri gibi kişiler arası küçük grup becerilerinin gerektirmesi söz konusudur. Son öge ise işbirlikli grupların grup süreci ile birbirine bağlı olması esasıdır.

### **Rekabet ve İşbirliğinin Etkileri**

Deutsch ve arkadaşlarına (2006) göre rekabetçi ve işbirlikli davranmanın etkileri şöyle sıralanabilir:

#### **İşbirliği Yaklaşımının Etkileri**

- Etkili iletişim kurulur, fikirler açıkça ortaya konur, taraflar birbirlerine karşı kibardır. Taraflar, birbirleri ile iletişim kurma ve onları anlamada çok daha az güçlük çeker.
- Arkadaşlık, yardımseverlik ön plandadır, taraflar çözümlerden daha fazla memnundurlar. Taraflar, birbirlerinin kazanma isteklerine saygı duyarlar.
- İşbirliği yaklaşımının olduğu gruplarda, üyeler işbirliğini sağlamak için çaba harcarlar, işbölümü yapılır ve yüksek verimlilik söz konusudur.
- Taraflar, diğerlerinin gereksinimlerine karşılık vermeyi önemsedikleri kadar diğerini tanıma ve ona saygı duymayı da önemserler.
- Taraflar diğerinin gücünü, bilgisini, becerisinin ve kaynaklarını arttırmaya isteklidir. Çünkü diğerini geliştikçe kendisinin de gelişeceğini farkındadır.
- İşbirliği yapılarak karşılıklı bir olarak bir problemin çözülmesi, diğerinin çıkarlarının yasal olarak tanınmasını kolaylaştırır.

### Rekabetçi Yaklaşımının Etkileri

- İletişim zayıflar ve karşıdaki kişiye karşı güven duygusunda azalma olur,
- Taraflar arasında birbirini engelleme davranışının olması ve yardım etme isteğinin olmaması nedeniyle karşılıklı olarak olumsuz tutumlar ve diğerinin amaçlarına şüpheyle bakma yaşanır. Diğerinin olumsuzluklarına odaklanma ve olumlu şeyleri göz ardı etme eğilimi oluşur,
- Taraflar, işbölümü yapmakta güçlük çeker. İşleri paylaşma durumunda ise diğerinin yaptığı işleri kontrol etme ihtiyacı hissederler,
- Anlaşmazlıkların tekrarlanması ve fikirlerin reddedilmesi her iki tarafta da güven duygusunda azalmaya neden olur,
- Taraflar, kendi güçlerini arttıracak ve diğerinin gücünü azaltacak yollar bulmaya çalışırlar. Diğerinin gücünün artması, tehdit olarak görülür,
- Rekabetçi süreçte çözüm, diğer tarafın zorlanması ile mümkün olacağı inancı hakimdir.

Deutsch ve arkadaşlarına (2006) göre çatışmanın doğasının anlaşılabilmesi için işbirlikli yaklaşımın anlaşılması gerekmektedir. Çünkü çatışma çözümünün yapıcı süreci, işbirliği sürecine benzemektedir. Yıkıcı çatışma çözüm süreci ise rekabetçi yaklaşıma benzemektedir. Çatışma çözüm sürecinin işbirlikli-yapıcı yaklaşımı; karşılıklı yararlar sağlama, doyum elde etme, ilişkileri güçlendirme gibi olumlu sonuçlar sağlamaktadır. Bunun tersine, yıkıcı-rekabetçi çatışma çözüm süreci, kayıplara ve doyumsuzluklara, ilişkilerin bozulmasına veya kaybına ve en az bir taraf için olumsuz psikolojik etkilere neden olmaktadır.

Çatışma kavramının kuramsal temellerine bakıldığında, iki biçimde ele alındığı görülmektedir. Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalar ve bireyin başka kişilerle yaşadığı çatışmalar. Her iki çatışma biçiminin de bireyin gelişimini desteklediği, kendine ve çevresine ilişkin farkındalığının artmasına katkı sağladığı, seçenekleri değerlendirmesine ve yeni seçenekler oluşturmasına yardım ettiği ifade edilebilir.

## Çatışma Türleri

Johnson ve Johnson'a (1995a) göre okullar için en azından dört tür çatışmadan söz edilebilir:

1. **Tartışma:** Bu tür çatışma, bir bireyin fikirleri, bilgisi, teorileri ve yargıları bir başkası ile uygun olmadığında ve bu iki kişinin bir anlaşmaya ulaşmaya çalıştıklarında görülür.
2. **Kavramsal Çatışma:** Bu çatışma türü, bireyin aklında aynı zamanda, uygun olmayan fikirlerin oluşması ile gerçekleşir ya da alınan bilginin bireyin varolan bilgileri ile uymadığında görülür.
3. **Çıkar Çatışmaları:** Bir bireyin isteklerine ulaşmak için gösterdiği davranışların, başka bir bireyin isteklerini ulaşmak için gösterdiği çabalarla engellenmesi, bloke edilmesi veya karışması ile yaşanır.
4. **Gelişimsel Çatışma:** Bu çatışma türü, çocuk ve yetişkin arasındaki karşıt güçlerin durağanlığı ve değişkenliğinden kaynaklanan birbirine uymayan eylemler ortaya çıktığında görülür. Çocuğun bilişsel ve sosyal olarak gelişirken yaşadığı iniş ve çıkışlar ebeveynleri ile bu tür bir çatışma yaşamasına neden olur.

Kite (2007), seviyelerine göre çatışmaları şöyle sınıflamıştır:

- a. **Gizli Çatışmalar:** Bu çatışma türünde taraflar için gerginlik üst düzeyde değildir. Taraflardan biri çatışmanın varlığından habersizdir.
- b. **Su Yüzüne Çıkmamış Çatışma:** Bu tür çatışmada taraflar bir çatışma içinde olduklarının bilincindedirler, ancak bu çatışmayı nasıl çözecekleri ve müzakere edeceklerinin bilmemektedirler.

- c. **Aleni Çatışma:** Bu tür çatışma taraflar arasında zıtlasma olarak kendini gösterir. Taraflar müzakere sürecine başlamış veya müzakere sürecinde bazı sorunlar yaşıyorlardır.
- d. **Sürekli Çatışma:** Değişik güce sahip bireyler arasında yaşanan çatışmalardır. Özellikle ast-üst ilişkilerinde görülür.
- e. **Örtülü Çatışma:** Bu tür çatışmalar ifade edilmeyen ırk, din ve dil gibi sosyal farklılıklar nedeniyle yaşanan çatışmalardır.

Kreidler (1984), Deutsch'un bakış açısına dayanarak çatışmayı üç biçimde sınıflamıştır (Akt: Çoban, 2002):

1. **Sınırlı Kaynak Çatışması:** Bir şey sınırı olduğunda ve farklı insanlar bunu istediğinde, sınırlı kaynak çatışması yaşanır.
2. **İhtiyaç Çatışmaları:** İnsanlar, ihtiyaçlarını doyurmaya çalışırken, diğerlerinin ihtiyaçlarının karşılanma çabaları tarafından tehdit edilebilir. Örneğin bir çocuğun güç, arkadaşlık veya bir gruba ait olma gereksinimleri, diğer arkadaşları tarafından engellenebilir. Bu durumda ihtiyaç çatışması yaşanır. Özellikle çocuklukta akranlarla birlikte olma veya bir gruba ait olma, çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimi önemlidir. Bu sebeple bu ihtiyaç akranlar tarafından engellendiğinde, ihtiyaç çatışması yaşanabilir.
3. **Değer Çatışmaları:** Bir insanın değerleri, diğerinin değerleri tarafından engellendiğinde, değer çatışması yaşanır. Çocuklar, farklı ailesel geçmişleri nedeniyle aynı değer ve inançlara sahip değildirler. Sosyal çevre ve farklı kültürel yapılar nedeniyle çatışma ortaya çıkar.

## Çatışmanın Kaynağı

W. Glasser'in kontrol kuramına göre çatışma bireyin içinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin bütün davranışlarının bir amacı vardır ve bu amaçlar, genetik yapıda yer alan temel psikolojik ihtiyaçları doymayı hedeflemektedir. Bu kurama göre kişiler ve olaylar bireyin dışındadır ve bireyin davranışlarını uyaramazlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine; 2007).

Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için temel psikolojik ihtiyaçlar şunlardır:

- **Ait Olma:** Bu gereksinim sevgi, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği yapılarak doyurulabilir.
- **Güç:** Bu gereksinim başarı elde ederek başkaları tarafından tanınarak ve saygı görülerek doyurulabilir.
- **Özgürlük:** Bu gereksinim yaşamda seçimler yapma ve güven duyma ile giderilebilir.
- **Eğlenme:** Bu gereksinim, gülererek ve oyun oynayarak giderilebilir.

Gereksinimlerin hepsi eşit öneme sahiptir ve bu ihtiyaçların hepsinin belirli düzeyde doyurulması gerekmektedir. Psikolojik gereksinimler, biyolojik gereksinimler kadar somut değildir, psikolojik gereksinimleri doymak için daha karmaşık davranış örüntülerini içerir. Her insanın gereksinimleri aynıdır, ancak bireyin gereksinimlerini doymak için seçtikler yollar farklıdır. Bireyin seçtiği yol, bir başka bireyin gereksinimlerini karşılamak için seçtiği yollarla engellenebilir. Bu da çatışmanın önemli kaynaklarından biridir. Çatışmanın yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi için bireyin temel psikolojik gereksinimlerinin farkında olması ve ifade etmesi ve karşı tarafın bunları anlaması önemlidir. Temel ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece, çatışmanın çözülmesi olanaklı değildir. Çünkü çözüle bile çatışmanın tekrarlanma olasılığı yüksektir.

Çatışmanın diğer kaynakları ise sınırlı kaynak ve farklı değerlerdir. Sınırlı kaynaklar, para, zaman ve mal ile ilgili konularda yaşanan çatışmalardır ve genellikle en kolay çözülen çatışmalardır. Çatışan taraflar için çatışmanın kaynağı,



sınırlı kaynakların ötesinde psikolojik gereksinimlerin doyurulmasıdır. Farklı değerler ise, çözümü en zor olan çatışmalardır. Değerler çatıştığında, genellikle taraflar bunu kişisel saldırı olarak algırlar ve çatışmayı kişiselleştirirler. Farklı değerler; inançları, kültürel farklılıkları, tutumları ve fikirler içerir. Bunun yanında önyargılar da yer alabilir. Bu çatışmaların çözümü güçtür, ancak farkındalık, saygı ve hoşgörü ile çözülebilir. Çatışmanın çözülmesi ile ifade edilen, tarafların değerlerini değiştirmesi değildir, diğer tarafın bakış açısı anlama ve kabul etme çatışmanın çözümü için iyi bir adımdır (Schrumppf, Crawford ve Bodine, 2007).

Çatışmanın yapıcı ve barışçıl biçimde çözülebilmesi için tarafların yaşadıkları çatışmanın kaynağının farkında olmaları gerekmektedir. Çatışmanın kaynağının fark edilmesi çözüm için önemlidir. Bireylerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur, çatışmanın doğru biçimde algılanmasını sağlar. Yaşanan çatışma ile kişileri birbirinden ayırmayı destekler ve bireylerin yapıcı çözüm üretebilmelerine katkı sağlar.

### **Çatışma Çözme**

Çatışma çözme, Duryea (1992) tarafından tarafların ihtiyaçlarının temel alındığı bir pazarlık süreci olarak tanımlanmıştır. Maurer (1991) ise tarafların çatışmalarını başarılı biçimde çözmek için bir araya geldikleri sürece çatışma çözme olarak adlandırmıştır (Koruklu, 2003).

Çatışma çözme becerisi diğerini fark etmeyi, kişinin kendi ile diğerini ayırt edebilmesini, dinleme becerisini, diğerinin düşünce ve duygularının farkında olmayı ve diğerinin düşüncelerine karşılık verebilmeyi gerektirmektedir (Çoban, 2002).

Schaeffer ve Rollin (2001), çatışma çözümü bir bireyin bilişsel, sosyal ve ahlaksal olarak optimal gelişimini sağlamada kullanılabilir olduğunu belirtmektedir. Yazarlar, çatışma çözümünün hem çocuklar hem de yetişkinler için yaşamdaki üretkenliği ve yaratıcılığı arttıracığını vurgulamaktadırlar. Buna ek

olarak Longaretti ve Wilson (2006), çatışma çözümünü, çatışmadaki tarafların seçenekler geliştirmesi, alternatifler bulması ve tarafların yararına bir anlaşmaya varma süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çatışma çözme süreci, bazı temel iletişim becerilerine bilme ve uygulamaya dayanan karmaşık becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler şöyle sıralanabilir (Korkut, 2004):

1. Başkalarının farkında olma,
2. Kendi ve başkalarının ayrımının farkında olma,
3. Dinleme becerilerini kullanma,
4. Kişinin duygu ve düşüncelerinin farkında olma,
5. Başkalarının duygu ve düşüncelerine tepki verebilme becerisi.

Corcoran ve Mallinckrodt' e (2000) göre etkili çatışma çözümü her iki tarafın gereksinimlerini karşılayacak etkili çözüm yollarının bulunmasıyla gerçekleşir. Bu sebeple etkili bir çatışma çözümünün temel kavramı, karşılıklı işbirliği içinde olmayı istemektir. İşbirliği içinde olmayı istemek, çatışmanın yapıcı ve barışçıl yollarla çözümü için etkili ve önemli bir durumdur. Farklı insanlar, çatışmalarını yönetmek için farklı stratejiler kullanırlar. Genellikle bu stratejileri bireyler çocuklukta öğrenirler. Böylece ilerde bireyler bu stratejileri otomatik olarak bilinç dışı düzeyde kullanırlar. Bunu doğal olarak yaparlar. Ancak bu stratejiler öğrenilmiştir ve bireyler, yeni ve daha etkili stratejiler öğrenerek eski stratejilerini her zaman değiştirebilirler (Johnson ve Johnson, 1995c).

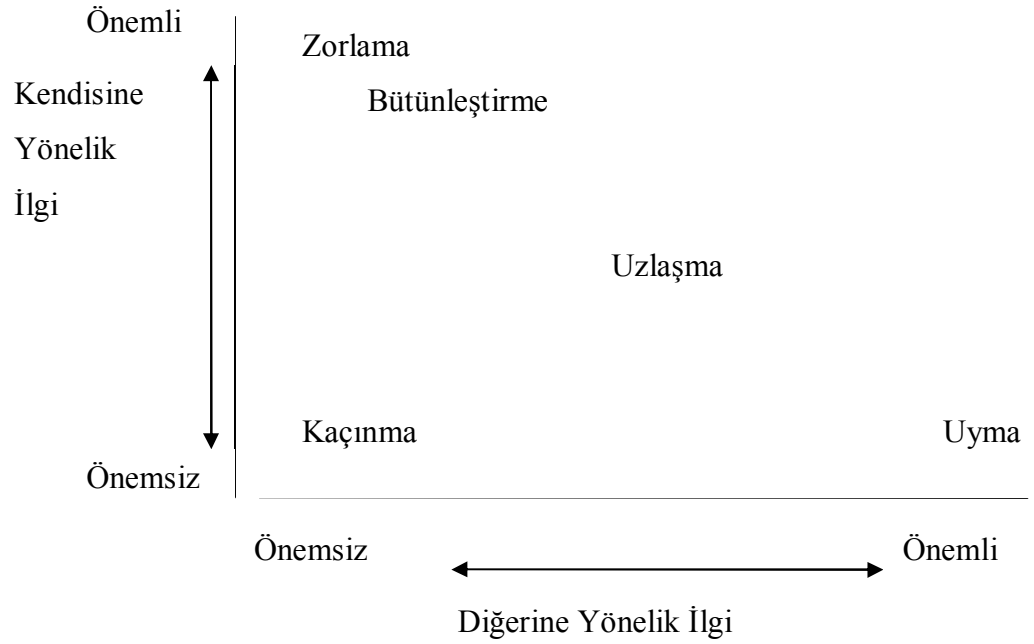
Çatışma çözme süreci bireyin çatışma algısının, ihtiyaçlarının, isteklerinin, karşıdaki kişiyle ilişkisinin, deneyimlerinin ve değerlerinin çatışmaya atfettiği anlamın göstergesi olabilmektedir. Çatışma çözme sürecinde, uzlaşma ve problem çözme gibi yapıcı yollar kullanılabilir ya da şiddet ve kavga gibi yıkıcı yollarla da yönetilebilir. Rahim ve Magner (1995), kapsamlı çalışmalarında, çatışma çözme stratejilerini dört ana başlık altında toplamışlardır (Çoban, 2002):

- 1. Yarışmacı ve İşbirlikli Stratejiler:** Deutsch'un (1973) Sosyal Bağlılık Teorisi'ne göre, bireylerin çatışma çözme stratejileri iki biçimde

sınıflanabilir: Yarışmacı ve işbirlikli. İşbirlikli stratejide bireyler çatışmanın yapıcı yollarla çözümü ve karşılıklı amaçların gerçekleştirilmesi için birlikte çalışırlar. Yarışmacı stratejide ise bireyler çatışmanın yıkıcı yollarla çözümü ve kendi amaçlarına ulaşmak için birbirlerine karşı çalışırlar.

2. **Yüzleşmeme, Çözüm Yönelimli ve Kontrol (Putnam ve Wilson, 1982) :** Yüzleşmeme, çatışma çözümede dolaylı bir yoldur; kaçınma ve görmezden gelmeye benzemektedir. Çözüm yönelimli stratejide taraflar doğrudan iletişime geçerler, her iki tarafın da ihtiyaçlarını bütünleştirerek çözüm bulmaya çalışırlar. Kontrol stratejisi, anlaşmazlık konusunda doğrudan iletişim içerir. Çatışma yaşayan birey, sadece kendi amaçlarına ulaşmaya çalışır ve diğerini kontrol altına almaya çalışır.
3. **Boyun Eğme, Problem Çözme, Durgunluk ve Çarpışma:** Pruitt (1983) tarafından yapılan bu sınıflama, Thomas'ın (1976) çatışma çözüm stratejilerine benzemektedir.
4. **Zorlama, Kaçınma, Uyuma, Bütünleştirme ve Uzlaşma:** Bu model Blake ve Mouton (1964, 1970) tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra, Hall (1969) ve Filley (1975) tarafından geliştirilmiştir. Thomas (1976), Rahim (1985), Johnson ve Johnson (1995, 1997) tarafından genişletilmiş ve yeniden yorumlanmıştır. Bu modelin iki temel ögesi vardır: Bunlardan birincisi taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini, ikinci boyut ise taraflardan her birinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini yüksek ve düşük olarak gösterir. Bireyin bu iki ögeye verdiği önemin derecesi kullandığı çatışma çözüm stratejisini belirler. Farklı durumlarda her bir strateji uygun biçimde kullanılabilir. Ancak problem çözme gibi daha işbirlikli stratejiler bireyler için daha olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlar. Oysaki karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını az önem verilen hükmetme gibi stratejiler çatışmanın artmasına ve olumsuz sonuçlara neden olur

(Rahim, Magner, Shapiro, 2000). Yapıcı sonuçlar, bireyin amaçlarını ve ilişkilerini tanılamasına ve ona göre davranmasına bağlıdır. Bireyler için en karmaşık ve en yapıcı strateji bütünleştirmedir (Johnson ve Johnson, 1996b). Bu beş davranış biçimi Çizelge 1’ de verilmiştir.



Şekil 1: İkili İlgili Modeli (Thomas, 1976; Çoban, 2002, s.22)

### Çatışma Çözüm Stratejileri

#### Bütünleştirme (Problem Çözme)

Karip’ e (2003) göre tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem yüksek ise bu strateji kullanılır. Her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Bu stratejide yanlış anlaşılmalardan ortadan kaldırılır ve çatışmanın gerçek nedenleri irdelenir. Bütünleştirme stratejisi kullanıldığında bir taraf veya her iki taraf iletişime amaçlarını gerçekleştirmede etkili ve durumun gereklerine uygun bir dil kullanır. Bu strateji kullanıldığında, taraflar arasındaki olumsuz duygular ve

gerilim çözülür, her iki tarafın da amaçlarına ulaşması sağlanır. Kişi, kendi çıkarlarını korur ve karşı tarafın çıkarlarına ulaşması için çaba gösterir (Johnson ve Johnson, 1995a).

### **Uyma-İtaat Etme**

Karip' e (2003) göre taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarından, diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçları karşısında vazgeçmesi söz konusudur. Özellikle ast-üst ilişkilerinde durumu kurtarmak için bu strateji kullanılabilir. Karşı tarafla ilişkinin korunması ve sürdürülmesi, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından daha önemli durumdadır. Bu stratejiyi kullanan birey, toplum tarafından kabul göreceğine inandığı iletişim davranışlarını sergiler. Birey, karşı tarafın çıkarlarının kendininkinden daha güçlü veya önemli olduğunu düşündüğünde, uyma davranışı sergiler (Johnson ve Johnson, 1995a).

### **Hükmetme-Üstünlük Kurma (Kazan-Kaybet Yaklaşımı)**

Karip' e (2003) göre bu strateji bir tarafın kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu strateji rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri kazanmak için her yola başvurabilir. Bu stratejiyi kullanan taraf, amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak kesin ve hükmedici bir dil kullanılır ve bu yöntem tarafların ilişkilerini olumsuz etkiler.

### **Kaçınma**

Karip' e (2003) göre tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda bu strateji kullanılır. Bu strateji genellikle kenara çekilme ve ilgilenmeme gibi tutumlarla ortaya çıkar. Çatışmanın varlığı açıkça kabul edilmez. İletişimden kaçmak ya da problem yokmuş gibi davranmak amaçların gerçekleştirilmesini engelleyebilir, tarafların ilişkisini olumsuz etkiler. Benzer olarak Valentine'e (2001) göre bir çatışma

çözme stratejisi olarak kaçınmanın kullanımı başarısız sonuçlara neden olur ve sadece çatışmayı erteler (Akt: Kelly, 2006).

### **Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme**

Karip' e (2003) göre bu stratejide her iki taraf da bir çözüme ulaşmak için bazı şeylerden vazgeçerler. Burada kazan-kazan yaklaşımı kullanılarak her iki tarafın da ilgi ve ihtiyaçlarının tatmini için uygun bir strateji izlenir. Bu stratejide taraflar isteklerinin bir bölümüne ulaşırlar ve bir anlaşmaya ulaşmak için fedakârlıkta bulunurlar. Uzlaşma, ortada buluşma olarak ifade edilebilir (Johnson ve Johnson, 1995a).

Çatışma durumunda bireylerin daha yapıcı, barışçıl ve onarıcı çatışma çözme stratejilerini tercih edebilmesi için çatışma durumunda kişiyi sorundan ayırabilmeli, ortak çıkarlara odaklanmalı, karşılıklı kazançlar için seçenekler üretebilmeli ve objektif kriterler kullanılmalıdır.

### **Çatışma Çözümünün İlkeleri**

Fisher ve Ury (1999) çatışma çözümünün temel ilkelerini belirlemişlerdir. İlkeli müzakere kuramına dayanan bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- 1. İnsan Faktörünü Sorundan Ayırma:** Çatışma durumunda taraflar genellikle birbirlerinin insan olduklarını unuturlar. Karşı tarafın duyguları, değer yargıları, özgeçmişleri ve bakış açıları vardır. Diğer tarafın bunları önceden bilmesi mümkün değildir. Çatışmalarda, insan faktörünün en önemli sonucu, tarafların sorunla ilişkilerini birbirine karıştırmalardır. İnsan ve sorun bir arada düşünülür. İnsan faktörünün sorundan ayrılması için üç temel faktör göz önünde bulundurulmalıdır: Anlayış, duygu ve iletişim. Karşı tarafın düşüncesini anlamak, sorunun çözümüne yardımcıdır. Çünkü esas sorun, karşı tarafın düşünceleridir. Çatışma, gerçeklerden değil, tarafların düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Empati

yapabilmek, karşı tarafın düşüncelerini anlayabilmek, insan ve sorunu birbirinden ayıracaktır. Karşı tarafın bakış açısını anlamak, o kişiyi onaylamak değildir. Bu durum çatışma alanının daralmasını ve sorunu yeni bir bakış açısıyla ele almayı sağlar. Duygular, bir çatışmayı daha da karmaşık hale getirebilir ya da duyguların açıkça ortaya konması ile sorunu hafifletebilir. Çünkü öfke, kızgınlık ve üzüntü gibi duyguların ifade edilmesi, tarafların rahatlamasına yardımcı olur. İnsanı sorundan ayırmayı kolaylaştıran son etmen iletişimdir. Öncelikle, karşı tarafı gerçekten dinlemek gerekmektedir. Bunun yanında tarafların karşı tarafın düşünce ve davranışlarını eleştirmek yerine kendileri hakkında konuşmaları önemlidir.

- 2. Tavırlara Değil, Ortak Çıkarlara Odaklanma:** Bu ilkeye göre çatışma durumunda tarafların tavırlardan çok ortak çıkarlar üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü tarafların çatışan çıkarlarının yanında, ortak çıkarları da vardır. Bunların keşfedilmesi gerekmektedir. Bunun için tarafların çıkarlarını açıkça ifade etmeleri, birbirlerinin çıkarlarını önemsemeleri ve soruna katı, insanlara karşı yumuşak olmak gerekmektedir. Bir çatışma durumunda pozisyon üzerinde değil, çıkarlar üzerine odaklanılmalıdır. Pozisyon ve çıkar şöyle tanımlanabilir (Schrumpf, Crawford, Bodine, 1997; Türnüklü, 2006, s.32):

**Pozisyon:** Çatışmada pozisyon tarafların ne istediğidir. Kişi ne istediğini çözüm önerisi ya da talep olarak belirtebilir. Pozisyonlar sıklıkla somuttur ve açıkça belirtilebilir. Sıklıkla talep edilen ya da önerilen çözümdür.

**Çıkar:** Çatışmanın taraflarının istemiş oldukları şeyi niçin istedikleri onların çıkarıdır. Tarafların, sorunu çözmek için belirli bir çözümü niçin düşündükleridir. Çıkar somut değildir ve açıkça ifade edilmez. Genellikle her pozisyonda göz önünde bulundurulması gereken birçok çıkar söz konusudur.

- 3. Karşılıklı Kazanç İçin Seçenekler Yaratma:** Tarafların sorunu ortaktır ve her iki tarafı memnun edecek seçenekler bulmak gerekmektedir. Bunu yapabilmek önemli bir beceridir. Çünkü çatışan taraflar, en uygun çözümün kendi çözümleri olduğunu düşünürler. Tek bir seçenekte takılmak, erken yargılarda bulunmak ve tarafların kendi kısa vadeli çıkarlarını düşünmeleri seçenek üretmeyi engeller. Beyin fırtınası yapmak, seçenekleri genişletmek, ortak çıkarları saptamak, karşı tarafın önerilerini dinlemek seçenekler yaratmaya yardım etmektedir.
- 4. Objektif Kriterleri Kullanma:** Bir çatışma durumunda tarafların isteklerini temel alarak farklılıkları bağdaştırmaya çalışmaları hatalıdır. Bunun yerine, her iki tarafın isteklerinden etkilenmeyen, bağımsız objektif kriterler oluşturulmalıdır. Taraflar, objektif kriterler geliştirirken, adil standartlar oluşturabilirler. Ayrıca bu kriterlerin yasal ve pratik olması gerekmektedir. Kriterler oluştururken taraflardan yalnız birinin kriterlerinin temel alınması söz konusu değildir. Taraflar, farklı standartlar içinde ortak ve objektif bir nokta aramalıdır.

Çatışma çözme ilkeleri bir çatışmanın yapıcı yollarla çözülebilmesi ve ortak sorunun müzakere edilebilmesi için önemli bir fırsat sunar. Çatışmalar müzakere yönteminin yanı sıra aşağıda açıklanan farklı yaklaşımlarla da çözülebilir.

### **Çatışma Çözme Yaklaşımları**

Moore'a (2003) göre insanlar çatışma içinde olduklarında, çatışmalarını çözmek için birçok seçeneğe sahiptirler. Bu seçenekler taraflar tarafından karar verilen yaklaşımlardır; kaçınma, informal tartışma, müzakere ve arabuluculuk yaklaşımları aşağıda açıklanmaktadır:

- 1. Çatışmadan Kaçınma:** Bu yaklaşımda taraflar, çatışmadan kaçınırlar ve çatışmayı görmezden gelirler. Çünkü çatışmanın eşlik ettiği



durumlardan rahatsız olurlar. Sorunun önemli olmadığını düşünürler, durumu değiştirmek için güçlerinin olmadığına inanırlar veya sorunu müzakere etmeye hazır değildirler.

**2. İnfomal Tartışma ve Problem Çözme:** Çatışmadan kaçınmak mümkün olmadığında veya taraflar için anlaşmazlığın devam etmesi uygun değilse, genellikle çatışmanın çözümü için infomal problem çözme tartışmalarına başvurulur.

**3. Müzakere:** Karşılıklı ve kabul edilebilir bir anlaşmaya ulaşmak için en çok ortak yol müzakeredir. Müzakere, gerçek ya da algılanan çıkar çatışmaları olan taraflar için bir uzlaşma yoludur. Taraflar gönüllü olarak birbirlerinin ihtiyaç ve çıkarlarını öğrenebilmeleri için tasarlanan bir ilişki içine girerler.

**4. Arabuluculuk:** Eğer taraflar için müzakere sürecine başlamak zorsa veya anlaşmaya ulaşmak zorsa, taraflar tartışmanın dışında üçüncü bir kişiden gönüllü olarak yardım alabilirler. Arabuluculuk, müzakere sürecinin daha detaylı ve genişlemiş biçimidir. Arabuluculukta karar verme gücü olmayan veya çok az olan üçüncü bir tarafın müdahalesi söz konusudur.

Çatışma çözme yaklaşımlarından müzakere ve arabuluculuk, çatışan tarafların ortak sorunlarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmeleri için etkili yaklaşımlardır.

## **Müzakere ve Arabuluculuk**

### **Müzakere**

Müzakere, benzer çıkar ve farklı çıkarları paylaşan ve ortak bir anlaşmaya varmak isteyen bireylerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Temel olarak geçici ilişkilerin olduğu kişilerle yaşanan çatışmalar için kazan-kaybet müzakereleri ve

aile ve arkadaş gibi uzun süreli ilişkilerin olduğu kişilerle yaşanan çatışmalarda kazan-kazan müzakere biçimi kullanılır. Kişiler müzakere sürecine ya kazanmak için ya da problemi çözmek için girerler. Her iki durum da farklı koşullar altında uygundur (Johnson ve Johnson, 1995a). Karip'e (2003) göre müzakere, yaşamın bir parçasıdır; farklı çıkarların ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir etkileşim sürecidir. Bunun yanında müzakerede tarafların amaçlarında ve çıkarlarında farklılık olmakla birlikte, bazı amaç ve çıkarlarda bir bütünlük ve ortaklık vardır. Bu sebeple tarafların çıkarları ve amaçları bir yandan çelişir, diğer yandan ise, ortak amaç ve çıkarlar tarafların bir araya gelmelerini ve ortak sorunlarını müzakere etmek için motivasyon sağlar.

Johnson ve Johnson'a (1995a) göre müzakerenin önemli noktaları şöyle sıralanabilir:

- Her müzakerede iki tür bağlılık vardır. Birincisi katılım bağlılığıdır. Bir çatışma durumunda, diğer tarafın katılımı olmadan müzakere yapılması mümkün değildir. İkincisi ise sonuç bağlılığıdır. Bir anlaşma sadece diğer tarafın işbirliği ile sağlanabilir.
- Müzakere, işbirliği ve rekabet öğelerinin yer aldığı karışık bir durumdur. Birey hem bir anlaşmaya ulaşmak ister hem de bu anlaşmanın mümkün olduğunca kendi lehine olmasını ister. Bu durumda taraflar, bir amaç ikilemi yaşarlar. Kendi yararını en üst düzeye çıkarma ve bir anlaşmaya ulaşma ikilemi ciddi biçimde birbirine karışabilir.
- Müzakere yapan kişiler, diğerinin istekleri, amaçları ve çıkarları hakkında bilgi elde etmek için birbirlerine bağlıdır.
- Müzakere eden kişiler, birincil ve ikincil kazançları için çaba harcarlar. Birincil kazançlar, anlaşmanın doğası olarak tanımlanır. İkincil kazançlar ise diğer tarafla ilişkin etkisi ve müzakerenin üçüncü taraflar üzerindeki etkisidir.
- Müzakerenin başı, ortası ve sonu vardır. Strateji ve taktikler müzakerenin başında kullanılır, teklifler ve bilgiler karşılıklı değiştirilir, bir anlaşmaya ulaşılır.

- Müzakere, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Herkes, her gün müzakere yapmak durumundadır. Müzakereden kaçınmak mümkün değildir.
- Müzakere yapmak, kolay değildir. Müzakere becerilerini öğrenmek uzun zaman alır.

### **Kazan-Kaybet Müzakereleri**

Kazan-kaybet müzakerelerinde amaç, kendi çıkarlarına uygun anlaşmaya varmaktır. Bireyin amaçları önemlidir ve diğer tarafla ilişkin geleceği yoktur. Bu sebeple kişinin amacı kazanmaktır (Johnson ve Johnson, 1995a).

Kazan-kaybet müzakereleri kişilerin sürekli ilişki içinde oldukları aile, arkadaşlık, iş, okul ortamlarında uygun değildir. Bireylerin bu tür ilişkileri uzun dönemli olduğu için bu kişilerle yaşanan kişiler arası çatışmalarda hükmedici ve yıkıcı davranmak, bireyin sosyal çevresinin azalmasına neden olur, sosyal ve duygusal gereksinimlerini ve mutluluğunu olumsuz yönde etkiler (Türnüklü, 2006).

Kazan-kaybet müzakerelerinde genellikle yapılan iki tür hata vardır: Birincisi çatışma yaşayan taraflar, diğer tarafla birbirlerine bağlı olmadığını düşünürler. İkincisi ise taraflar, çatışmayı karşılıklı çözülecek ortak bir problem olarak tanımlamazlar. Oysaki insanların yaşamlarında müzakere ettikleri insanlarla tekrar etkileşim içinde olmayacakları çok az zaman vardır. Bu sebeple problem çözme yaklaşımına yönelmek gerekmektedir.

### **Problem Çözme Müzakereleri (Kazan-Kazan Müzakereleri)**

İnsanlar, çatışma yaşadıkları kişilerle gelecekte de etkileşim içinde bulunacakları ya da birlikte çalışacakları için bir tarafın kazanacağı bir yaklaşımı kullanmak uygun değildir. Çünkü bu tür bir yaklaşım, kişilerin ilişkilerine zarar verir, uzun süreli ve dengeli ilişkilerin yürütülmesini engeller. Bu sebeple aile,

arkadaş ve iş arkadaşı gibi kişilerle ilişkilerde kısa dönemli çıkarlar ve gereksinimler üzerine odaklanmak doğru değildir. Çatışma, ortak bir problem olarak görülmelidir. Böylece kazan-kazan müzakerelerinde amaç, her iki tarafın da kazanacağı ve ortak anlaşmayı keşfetmektir. Buna ek olarak problem çözme müzakereleri her iki tarafın da çıkarlarını göz önünde bulundurur ve anlaşmaya varmak için direnci azaltır. Taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir. (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006).

Türnüklü'ye (2006) göre müzakere sürecinin işlem basamakları şunlardır:

1. **Ortak Sorunun Müzakere Ederek Birlikte Çözümünün İstenmesi:** Çatışmanın tarafları ortak sorunlarının müzakere ederek çözmek için isteklerini belirtmeleri süreci kolaylaştırır. Taraflardan biri sorunu müzakere etmek istemez ise sorunun çözümü güçleşir. Bunun yanında ortak sorunu müzakere yoluyla çözmeye, bilişsel ve duygusal ön hazırlığı gerektirir. Öğrenciler, kendiliğinden sorunları müzakere ederek çözmeye becerisi kazanamazlar. Bu beceriyi öğrencilere öğretmek, göstermek, anlatmak ve yaşatmak gerekmektedir. Bu amaçla öncelikle öğrencilere sorunlarını karşılıklı konuşarak çözebileceklerine ilişkin bilinç, beceri ve vizyon kazandırılmalıdır.
2. **İsteklerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** İstekler ve gereksinimler diğer kişiye doğrudan, yüz yüze uygun bir yolla ve saygıyla iletilmelidir. İstekler ve gereksinimler karşı tarafa iletilirken, ben dili kullanılmalı, istekler somut olmalı, diğer kişinin eylemlerinin kişinin isteklerine ulaşmasını nasıl engellediği açıklanmalı, işbirlikli ve yapıcı ilişkiler üzerine odaklanılmalı, diğer kişinin istekleri de dikkatli biçimde dinlenmelidir. Çatışmanın çözülebilmesi için temel yaklaşım, problemin ortak çözülebilecek bir sorun olarak görülmesidir. Ayrıca çatışma küçük ve spesifik olarak tanımlanırsa, çözülmesi daha kolay olacaktır.

Dökmen'e (2000) göre, bireyin isteklerini fark etmesi ve ifade etmesi, kendi olabilmesi için son derece önemlidir. Çünkü bireyin fark edemediği duygular ve istekler bireyi yönetir. Bireyin fark ettiği duygu ve istekleri kendisi yönetir.

**3. Duygularının ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** Çatışmanın çözülebilmesi için duyguların ve nedenlerin açıklanması gerekmektedir. Bunun yanında bu basamak en güç ve en önemli olanıdır. En güç basamaktır, çünkü bireyler çatışma durumunda duygularını gizleme eğilimindedir. Duygular açıkça ifade edilmeden, çatışma çözülemez. Duyguların açıkça ifade edilmesi ilişkilerin gelişmesini ve güçlenmesini sağlar. Ayrıca duyguların ifade edilmesi, bireyin kendi duygularını fark etmesini ve duygularına ilişkin netlik kazanmasını sağlar.

**4. Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunlarının Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi:** Çatışmanın yapıcı ve barışçıl biçimde çözülmesi için birey, kendini karşı tarafın yerine koyarak onun çatışma durumunda ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlaması gerekmektedir. Bu sürece empati ya da sosyal perspektif alma adı verilir. Sosyal perspektif alma, çatışmanın diğer kişiye nasıl görüldüğünün ve diğer kişinin çatışmaya bilişsel ve duygusal olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılması sürecidir. Diğer kişinin isteklerini ve duygularını anlamak, onunla aynı fikirde olmak demek değildir. Diğer kişiyi anlamaktır. Böylece yanlış anlamalar azalır, ilişki güçlenir, ortak ve karşıt çıkarlar nesnel biçimde değerlendirilir, çatışmanın yapıcı çözümü için çok önemli bir adım atılmış olur.

**5. Karşılıklı Kazançları İçeren, Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması ve Değerlendirilmesi:** Çatışma çözümünde bireyler, genellikle ilk çözüm seçeneğinde anlaşmak eğilimindedirler. Bunun yerine olabildiğince çok çözüm seçeneği üretilmeli, seçenekler önce üretilmeli, daha sonra yargılanmalıdır. Problem farklı bakış açılarıyla görülmeli ve problem

hakkında daha çok bilgi toplanmalıdır. Böylece çözüm süreci kolaylaşacaktır.

- 6. Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması:** Akılcı anlaşma, tarafların hepsi için adaletli ve eşit olan anlaşmadır. Tarafların temel gereksinimleri karşılanmalı, taraflar tarafından adaletli olarak algılanmalı ve anlaşma nesnel ölçütlerle değerlendirilebilmelidir.

### **Arabuluculuk**

Arabuluculuk, tarafsız ve üçüncü bir tarafın çatışma yaşayan iki ya da daha fazla kişinin çatışmalarını yapıcı biçimde çözebilmeleri için müzakere etmelerine yardım etme sürecidir. Arabuluculuk, müzakere sürecinin bir aşama ilerisidir ve müzakerenin daha etkili ve verimli olmasını sağlayan stratejilerin toplamıdır (Johnson ve Johnson, 1995a). Bunun yanında Moore (2003) arabuluculuğu, bir çatışma durumunda karar verici olmayan ve taraflar tarafından kabul edilen üçüncü bir tarafın, tarafların gönüllü olarak karşılıklı kabul edilebilir bir sonuca ulaşmaları için yardım etmesi olarak tanımlamıştır. Arabuluculuk, psikolojik ve duygusal zararı azaltan, taraflar arasında karşılıklı güven ve saygı ilişkisine dayanan bir müdahale biçimidir.

Arabuluculuk süreci iki kişi arasında yaşanan çatışmaların çözümünde kullanılan gönüllülük ilkesine dayanan, etkili ve yararlı bir süreçtir. Arabuluculuk sürecinde çatışma yaşayan her iki tarafın da yararına olacak bir sonuca varılmaya çalışılır. Böylece taraflar soruna bir de ötekinin gözünden bakmaya, birbirini dinlemeye ve anlamaya başlarlar. Bu durum ilişkilerin gelişmesi için bir şanstır ve arabuluculuk süreci, tarafların kendine güvenlerinin artmasına ve çatışma çözüme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Haynes, 1993; Taştan, 2004).

## **Arabulucu**

Arabulucu, iki ya da daha fazla kişinin çatışmalarını çözmelerine ve tarafların problem çözme müzakerelerinin basamaklarından geçerek bir anlaşmaya ulaşmalarına yardım eden ve her iki taraf tarafından dürüst, adil ve işe yarar olduğuna inanılan kişidir. Bir arabulucu, taraflara ne yapacaklarını söylemez, kimin haklı kimin haksız olduğuna karar vermez veya böyle bir durumda kendisinin ne yapacağı hakkında konuşmaz (Johnson ve Johnson, 1995a). Bunun yanında, arabulucu tarafların çatışmaya farklı bir bakış açısı ile bakabilmelerine yardım eder, tarafların iletişiminin geliştirilmesini ve çatışmanın konusunun ayrıntılarının belirlenmesini sağlar (Karip, 2003).

Karip (2003) arabulucunun çatışan taraflara müdahale edebilmesi için taraflar arasında devam eden bir ilişkinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Arabulucudan bağımsız olarak bir ilişkinin ve müzakerenin varlığı zorunludur. Arabulucu, taraflar arasında müzakereyi kolaylaştırma işlevini yerine getirir.

### **Okullarda Şiddeti Önlemeye Yönelik Alternatif Bir Model:**

#### **Akran Arabuluculuğu**

Akran arabulucusu, iki veya daha fazla okul arkadaşının çatışmalarını yapıcı biçimde müzakere edebilmelerine yardım eden, yansız ve tarafsız üçüncü bir taraf olarak eğitilen öğrencidir. Akran arabulucularının iki sorumluluğu vardır: Tarafların çatışmalarını yapıcı biçimde çözmelerine yardım etmek ve taraflara nasıl daha etkili müzakere yapacaklarını öğretmektir (Johnson ve Johnson, 1995a).

Akran arabulucular, arkadaşları tarafından güvenilen kişilerdir. Bunun yanında çatışma durumuna ya da çatışan taraflara karşı yargılamada bulunmazlar. Arabulucular, taraflarının sorunun çözen kişi değildir, onların çözmesine yardım eden kişidir. Akran arabulucusu, kimin haklı ya da kimin haksız olduğuna karar vermez. Sadece tarafların müzakere sürecini kolaylaştıran etkin bir dinleyicidir.

Akran arabulucular, akranlarının çatışmalarını çözmede etkili biçimde yardım edebilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları önemlidir. Akran arabulucuların yargılama yeteneklerinin iyi olması gerekmektedir. Bunun yanında arkadaşları tarafından sayılan kişilerdir. Arkadaşlarının konuşabileceği ve güvенеbileceği kişiler olmalıdırlar. Bu sebeple akran arabulucularının seçimi, modelin etkili biçimde uygulanabilmesinde önemlidir. Akran arabulucularının seçimi, okulun kültür, cinsiyet, davranış, akademik durum ve ırk gibi çeşitliliklerini yansıtmalıdır. Akran arabulucu seçiminde öğrencilerin istek ve önerileri dikkate alınmalı, akranlarına yardım ve danışmanlık etmeye yatkın kişilerden seçilmelidirler (Kite, 2006).

Arabuluculuk kavramı, doğası itibariyle kendi sürecinde demokratiktir ve öğrencilerin gereksinimleri ile okulun gereksinimleri arasında etkili biçimde denge sağlar. Hem arabulucu öğrenciler hem de çatışma yaşayan öğrenciler demokratik bir aktivite içinde yer alırlar. Arabuluculuk, öğrencilere uzlaşma sanatını, etkili dinlemeyi, doğru biçimde sorgulamayı, mantıklı düşünmeyi ve karşılıklı yarar sağlamaya odaklanma becerilerini öğretir. Akran arabuluculuk modeli ile öğrenciler, kendilerini daha az dışlanmış hissederler ve okul içinde kendilerinin de dahil oldukları bir etkinlik içinde yer alma şansına sahip olurlar. Okul içinde öğrendikleri temel çatışma çözme becerilerini okul dışında da kullanabilirler. Arabuluculuk, okul yaşamı dışında öğrencilere problem çözme becerilerini olumlu transfer etme yolu ile daha iyi vatandaş olabilmeleri için önemli bir potansiyel sunar (Moriarty ve Shirley, 1991).

Korkut'a (2002) göre okullarda saldırganlığın fazla olması, öğrencilerin çatışma yönetiminde iyi olmadıklarının göstergesidir. Çatışma çözme becerilerinin öğrenilmesi yaşanan kişiler arası çatışmaların yapıcı olarak çözülmesini sağlar ve saldırganlığı önleyebilir. Bunun yanında öğrencilerin etkili iletişim becerilerini öğrenme fırsatı sağlar. Çatışma çözme ve iletişim becerilerin öğretildiği bu tür programlar, öğrencilerin kendilik değerini artmasına yardım eder, öğrencilerin okula daha düzenli devam etmesini sağlar, öğrencilerin yaşam kalitesini artırır.



Okullarda çatışma çözümü ve arabuluculuk programlarının uygulanmasının iki temel amacı vardır. Birinci amaç, okulu öğrencilerin birbirleriyle yapıcı yollarla iyi ilişki kurmayı öğrendikleri güvenli bir yer haline getirmektir. İkinci amaç ise, çocukları, ergenleri ve genç yetişkinlerin ilerideki meslek yaşamları, aile, komşuluk ve diğer sosyal yapılar için ihtiyaç duydukları yapıcı çatışma çözümü davranış ve yeterlilikleriyle sosyalleşmektir. Bu iki amaç birbirini tamamlayıcıdır. Bu iki amacı gerçekleştirmek için çocuk ve gençler, yapıcı çatışma yönetimi için olumlu modellerle tanıştırılmalı ve yapıcı çatışma yönetimi için gerekli beceri ve süreçler onlara doğrudan öğretilmelidir (Johnson ve Johnson, 2004).

Arabuluculuk programları öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlamanın ötesinde, kapasiteleri ve eğilimleriyle ilişkili olarak daha demokratik olarak gelişmeleri için fırsat sunar. Akran arabuluculuk, öğrencilerin okulda yaşadıkları gerçek problemleri çözmek için yetki paylaşımının bir yoludur (Bickmore, 2001).

Akran arabulucuları yükledikleri sorumluluk ve okul iklimini geliştirmek için gösterdikleri çabalar nedeniyle arkadaşları için olumlu rol model olarak görülürler. Öğretmenleri tarafından motive edilmeleri ve bu çabaları nedeniyle ödüllendirilmeleri önemli ve etkilidir. Bunun yanında, akran arabuluculuk programlarının okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından desteklenmesi programların başarısı için gereklidir. Özellikle bu tür okul temelli programlar, okul yönetimi tarafından desteklenmezse, başarısız olmaktadır (Guanci, 2002).

Akran arabuluculuk sürecinin etkisi şu biçimde sıralanabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine; 2007):

- Öğrenciler kendi akranlarıyla daha kolay iletişim kurarlar,

- Akran arabulucular, çatışma durumunda tarafların bakış açılarını, dilini ve tutumlarını göz önüne alarak süreci bu yaş düzeyi için uygun bir hale getirirler,
- Öğrenciler, akran arabuluculuğunu, yetişkinler tarafından yargılanma korkusu olmadan kendilerini ifade edebilecekleri bir süreç olarak algırlar,
- Öğrenciler, akran arabulucularına saygı duymaktadırlar. Çünkü, arabulucular çatışma çözme sürecinde akranlarına dürüst davranmaktadırlar,
- Arabuluculuk, öğrencilerin benlik gelişimlerine katkı sağlar ve kendilerini disipline etmelerine yardım eder,
- Öğrenciler, çatışmalarını yine kendileri çözdükleri için yaşamlarının kontrolünün kendilerinde olduğunu fark ederler.

### **Akran Arabuluculuk Becerilerinin Öğrencilere Öğretilmesinin Nedenleri**

Akran arabuluculuğu, öğrencilerin çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmelerine yardım eden ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir süreçtir. Akran arabuluculuğun örgün eğitim içinde programlı ve sistematik olarak öğrencilere kazandırılmasının altında yatan gereklilikler ve bu becerilerin yararları şunlardır (Türnüklü, 2006):

1. Akran arabuluculuk süreci, öğrenci çatışmalarını yapıcı olarak çözümler,
2. Akran arabuluculuk süreci, öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırır,
3. Akran arabuluculuğu, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini yaparak ve yaşayarak kazanmalarını sağlar. Böylece öğrenciler kazandıkları bu becerileri okul dışına da taşıyabilme olanağına kavuşur,
4. Akran arabuluculuğu öğrencilere çatışmalarını işbirliği içinde çözmeye teşvik eder,
5. Akran arabuluculuğu okulun eğitimsel etkisini derinleştirir,
6. Arabuluculuk öğrencileri güçlendirir,
7. Akran arabuluculuğu öğrencilerin özsaygısını geliştirir,

8. Akran arabuluculuğu, öğrencilere anlama ve kavrama bilinci verir. Öğrenciler, kişiler arası çatışmaların doğasına ve çözüm prensiplerine ilişkin anlayış kazanırlar. Öğrenciler nasıl eleştirileceğini değil, eleştiriye nasıl kabul edeceklerini öğrenirler,
9. Arabuluculuk, öğrenmeye daha çok zaman yaratır,
10. Akran arabuluculuğu önleyicidir. Bu süreç, kişiler arası anlaşmazlıkları şiddete ulaşmadan çözebilir,
11. Akran arabuluculuğu okul iklimini geliştirir. Bu model öğrencilerin ait olma, özgüven, özdenetim, özsaygı gibi becerilerini geliştirir. Okul personeli, veli ve öğrenciler arasında iletişimi etkinleştirir. Böylece okulun daha güvenli, üretken ve pozitif olmasını sağlar.
12. Akran arabuluculuk sürecinde öğrenciler akranlarını daha doğru anlarlar.
13. Arabuluculukta öğrenciler, süreci, kendi yaşlarına ve düzeylerine uygun hale getirir. Akran arabuluculuk süreci ile tarafların sorun çözme sürecini yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak yeniden çerçevelendirmelerini sağlar.
14. Öğrencilerin birbirlerinin üzerinde gücü olmadığı için birbirlerini güçlendirmeleri söz konusudur. Öğrencilerin sorununa bir yetişkin yaklaştığında, kendi iç güçlerine başvurmadıkları için kendi güçlerine kuşku duyacaklardır. Kendi yarattıkları sorunu yine kendilerinin çözmesi onların öz becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
15. Öğrencilerin komutları birbirinden daha saygı görür. Öğrencilerin birbirlerine karşı istek, emir ve yönergeleri yetişkinlerinkine oranla daha çok saygı ve kabul görür.
16. Öğrenciler, çatışma çözüm sürecini normalleştirir. Genellikle öğrenciler bir çatışma durumunda yetişkin müdahalesiyle karşılaşmaya alışkındırlar. Oysa arabuluculuk süreci, tarafların sorunlarını oturup konuştukları ve müzakere ettikleri bir durumdur. Bu sebeple çatışma çözümünü ve olumsuz iletişim sürecini normalleştirir.

Bütün bu nedenlerin yanı sıra, 7- 12 yaş çocuklarında kişisel-sosyal gelişim alanında temel ihtiyaç yaşamayı öğrenmektir. Bu ihtiyacı karşılamak

amacıyla öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Yeşilyaprak, 2001):

- Kendi duygu, düşünce ve davranışları ile ilgili yaşantılarını tanımlar ve tartışır,
- İletişimde yer alan konuşma, dinleme ve sözel olmayan davranışları öğrenir,
- Yaşamındaki günlük problemleri çözenin uygun yollarını öğrenir ve uygular,
- Arkadaş edinme ve sürdürme sürecini öğrenir,
- Duygularını ifade eder,
- İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için birbirlerine ihtiyacı olduğunu öğrenir,
- Grup içinde işbirliği davranışı sergiler.

Yukarıda ifade edilen, 7-12 yaş arası çocukların kazanması gereken hedef davranışların kazandırılmasında çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi önemli bir rol oynayabilmektedir. Çocukların kazanması gereken temel yaşam becerileri eğitim programının içeriği ile örtüşmektedir. Bu sebeple 7-12 yaş arası çocuklara çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi verilmesi, onların kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.

### **Akran Arabuluculuk İşlem Basamakları**

Arabuluculuk süreci de müzakere sürecinde olduğu gibi, belirli işlem basamakları ve bu basamaklarda beceri ve yeterlik gerekmektedir. Bu işlem basamakları yapılandırılırken Johnson ve Johnson (1995a) temel alınmıştır (Türnüklü, 2006).

1. **Aşama:** Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi,
2. **Aşama:** Tarafların arabuluculuk desteği almak istediklerini belirtmeleri ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı,

3. **Aşama:** Müzakere sürecinin kolaylaştırılması,
4. **Aşama:** Anlaşmanın resmileştirilmesi,
5. **Aşama:** Anlaşmanın takibi.

**1. Aşama: Saldırganlığın Sonlandırılması:** Arabuluculuk süreci, öğrenciler arasında saldırganlığın sonlandırılması ve tarafların sakinleştirilmesinden sonra başlar. Böylece yapıcı ve barışıl problem çözme tartışmaları gerçekleştirilebilir. Saldırganlığın sonlandırılmasında iki yol izlenebilir. Birinci yol, kavganın sona erdirilmesi için bir yetiştikten yardım istemektir. Bir yetiştikin çağrılarak tarafların kavgası ayrılabilir. İkinci yol ise sınıfta öğrencilerin kavgayı ve saldırganlığı durdurmaları için eğitilmeleridir. Saldırganlığın sonlandırılmasının ardından, öğrencilerin sakinleşmesi için mekandan uzaklaşmaları uygun bir yoldur. Bunun yanında, sakinleşme köşesi, derin nefes alma ve fiziksel etkinlikler ile uğraşma gibi aktiviteler kullanılabilir. Ancak bu aktiviteler çatışmayı çözmez, sadece ertelenir ya da artmasını engeller. Tarafların sakinleşmesinin ardından arabuluculuk sürecine geçilir.

**2. Aşama: Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmeleri:** Öğrenciler arasında saldırganlığın sonlandırılması ve tarafların sakinleşmesinin ardından arabuluculuk süreci başlayabilir. Çatışan taraflardan biri ya da ikisi arabulucudan yardım talebinde bulunabilir. Bu durum da tarafların sorunlarını yapıcı biçimde çözmeye istekli olduklarının göstergesidir. Ancak öğrenciler böyle bir talepte bulunmayabilirler. Arabuluculuk gönüllük esasına dayanan bir modeldir. Ancak okulda akran arabuluculuğu yerleşene kadar, okul idaresi ve öğretmenler tarafından akran arabuluculuğu teşvik edilebilir. Yetiştikinlerin teşvik etmesi, süreci kolaylaştıracak ve geliştirecektir. Arabuluculuk başlamadan önce arabuluculuk mekanı düzenlenir. Mekanın genel özellikleri temiz ve düzenli olmalıdır. Bunun yanında tarafların birbirlerine bakacak biçimde oturmaları çok önemlidir. Taraflara arabuluculuk sürecine ilişkin bilgiler açıklanmalıdır. Bu çerçevede arabuluculuk süreci ve arabulucunun rolü açıklanmalı; arabuluculuğun hedefleri tartışılmalı, kurallar belirlenmeli ve taraflardan bu kurallara ilişkin görüşleri alınmalıdır.

**3. Aşama: Müzakere Sürecinin Kolaylaştırılması:** Bu basamakta arabulucunun desteği ile müzakere sürecine başlanır. Bu basamakta arabulucu, her iki tarafın ortak sorun kendi bakış açılarından ifade etmelerine yardım eder. Bunun yanında, her iki tarafın isteklerini ve nedenlerini açıklamalarına yardım eder. Arabulucu, her bir tarafın ortak sorunlarını, isteklerini ve nedenlerini açıklamasının ardından, kendi cümleleri ile durumu tekrar ifade eder, özetler. Bunun nedeni, tarafları doğru anlamak, tarafların kendilerinin hissedildiğini sağlamak ve karşı tarafın doğru anlamasına yardım etmektir. Arabulucunun bu süreçte sahip olması gereken temel beceri, etkin dinlemedir. Bu sürecin ardından, tarafların duygularını ve nedenlerini ifade etmelerine yardım edilir. Taraflar çoğunlukla çatışma sürecinde duygularının farkında değildirler. Duygularının ifade etmeleri, duygularının keşfetmelerine yardımcı olur. Arabulucu yine tarafların duygularını ve nedenlerini kendi cümleleri ile tekrar ifade eder ve özetler. Çatışmanın çözülebilmesinin temel koşullarından biri, tarafların birbirlerini doğru anlamasıdır. Bu nedenle arabulucu, tarafların kendilerini karşı tarafın yerine koyarak isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini ifade etmelerine yardım eder. Taraflar, bunları doğru olarak özetlemeli ve sunmalıdır. Bu süreç, çatışmanın çözümü için en önemli basamaktır. Kişiler, birbirlerini doğru olarak anladıklarında genellikle çözüm de kendiliğinden gelmektedir. Bundan sonraki süreçte, arabulucu her iki tarafın yararına çözüm seçenekleri geliştirmelerine yardım eder. Arabulucu tarafların yerine çözüm seçenekleri üretmez, öneride bulunmaz. Arabulucu problemin yaratıcı ve yapıcı çözümünün öndeki engelleri ortadan kaldırmalıdır. Arabulucu, tarafların akılcı, yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardım eder. Akılcı anlaşma, tüm taraflar için uygun olan anlaşmadır. Anlaşmaya varılması ile müzakere sürecinin kolaylaştırılması basamağı sona erer ve anlaşmanın resmileştirilmesi basamağına geçilir.

**4. Aşama: Anlaşmanın Resmileştirilmesi:** Arabuluculuk sürecinin tamamlanmasının ardından, hem tarafların hem de arabulucu tarafından imzalana bir form kullanılır. İmzalar, tarafların anlaşmaya uyacaklarının teminatıdır. Arabuluculuk formu ise anlaşmaya uyulup uyulmadığının izlenmesi için kullanılır.

**5. Aşama: Anlaşmanın Takibi:** Arabuluculuk sürecinde, öğrencilerin anlaşmaya uyup uymadıkları arabulucu, öğretmen veya okul müdür yardımcısı tarafından bir ya da iki hafta takip edilmelidir.

Akran arabuluculuk süreci okullarda uygulanırken farklı yaklaşımlar kullanılarak okulda daha barışçıl bir ortam sağlanabilmektedir. Bu yaklaşımlarda akran arabuluculuk sürecinin temeli aynı olmakla birlikte, öğrencilerin katılım sayısında değişiklik olmaktadır. Kadre yaklaşımı ve bütün öğrenciler yaklaşımı okullarda arabuluculuk programlarının uygulanmasında okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilere farklı iki seçenek sunması açısından önemlidir.

### **Arabuluculuk Programlarının Uygulanmasında Kullanılan Yaklaşımlar**

Arabuluculuk programlarının okullarda uygulanmasında, arabulucu olarak eğitilen öğrencilerin sayısına bağlı olarak iki yaklaşım kullanılabilir:

- 1. Kadre Yaklaşımı:** Bu yaklaşım, küçük bir grup öğrencinin akran arabulucusu olarak eğitilmesidir. Bu eğitimler birkaç günlük çalışmalardır. Kadre yaklaşımı, uyarlanması kolay ve pahalı olmayan bir yaklaşımdır. Bazı öğrenciler, akranları arasındaki kişiler arası çatışmaları yapıcı biçimde çözmelerine yardım eder (Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson, 1995b).
- 2. Bütün Öğrenciler Yaklaşımı:** Bu yaklaşım, okuldaki her bir öğrencinin çatışmalarını yapıcı biçimde nasıl yöneteceklerinin öğretilmesini içermektedir. Bu yaklaşım ile okuldaki bütün öğrenciler çatışmalarını yapıcı biçimde nasıl müzakere edeceklerini bilirler. Böylece bütün öğrenciler müzakere ve arabuluculuk süreçlerini etkili biçimde kullanabilirler. Okulun kültürü, değeri ve normları gelişir ve arabuluculuk ve müzakere sürecinin kullanımı desteklenir. Arabuluculuk dönüşümlü olarak bütün öğrenciler tarafından yapılacağı için, her öğrencinin akran arabulucusu olma fırsatı vardır. Bununla birlikte bu yaklaşım, bütün

öğrencilerin eğitilmesi nedeniyle ciddi bir zaman ister, okul yönetimine önemli bir sorumluluk verir ve pahalı bir yaklaşımdır (Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson; 1995b).

Akran arabuluculuk süreci, okullara yaşanan öğrenciler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl biçimde ve şiddete başvurmaksızın çözülmesinde alternatif ve etkili bir yoldur. Akran arabuluculuğu, öğrencilerin iç denetimlerini geliştirmesi, onlara kendilerini ifade etmeleri için fırsat vermesi, okul iklimini olumlu yönde geliştirmesi, öğrencilerin okula aktif katılımını sağlaması ve okula bağlılıklarını geliştirmesi açısından son derece önemli, sistemli ve uygulanabilir bir süreçtir. Öğrencilere yapıcı çatışma çözme yollarını kazandırması nedeniyle akran arabuluculuk süreci, öğrencilerin yetişkin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çatışmaları çözebilmelerine ve öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarına da bu becerileri transfer ederek kullanabilmelerine imkan vermesi sebebiyle önemli, etkili ve yapıcı bir yoldur.

### **Empati İle İlgili Kuramsal Görüşler**

Bu bölümde empati kavramının tanımına ve tarihçesine, empatiye ilişkin kuramsal görüşlere, empatinin bileşenlerine, çocuklarda empati gelişimine ve son olarak çatışma çözümünde empatinin önemine yer verilmiştir.

#### **Empatinin Tanımı ve Tarihçesi**

Empati kavramı, Almanca “einführung” ve Yunanca “empathia” terimlerinden doğmuştur. 19. yüzyılda Almanya’da estetik ve psikoloji alanındaki çalışmalar ile bu kavram ortaya çıkmıştır. Tpeodor Lipps (1897) einführung kavramını; bir insanın, kendisini karşısındaki nesneye yansıtması, onu hissetmesi ve bu yolla nesneyi içine alarak anlaması süreci olarak tanımlamıştır. Lipps, daha sonraki çalışmalarında nesnelerin yanı sıra insanların algılanmasında da bu kavramdan söz etmiştir. Titchener, 1909 yılında einführung teriminin, Yunanca’daki empathia teriminden yararlanarak, İngilizce’ye “empathy” olarak çevirmiştir.



Bundan sonra da psikiyatri ve psikoloji literatüründe kullanılmaya başlanan bir kavram haline gelmiştir (Dökmen, 1996).

Empati kavramının en etkili biçimde açıl原因an kişi Carl Rogers'tır. Rogers, psikolojik danışma ve psikoterapi alanlarındaki çalışmalarında, empatinin terapötik süreçte en önemli beceri olduğunu vurgulamıştır (Yılmaz, 2003). Rogers, empatiyi; bir kişinin kendisinin karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır (Dökmen, 1996).

Dökmen'e (1996) göre Rogers'ın empati tanımı üç önemli öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler şunlardır:

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Bunun için empati kuracak kişi, karşısındaki kişinin rolüne girmeli, dünyaya onun penceresinden bakmalı, bu rolde kısa süre kalmalı ve daha sonra bu rolden çıkarak kendi olmalıdır.
2. Empati kuran kişi, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamalıdır. Karşıdaki kişinin yalnızca duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamak, empati kurmak için yeterli değildir.
3. Empati kuran kişinin, karşıdaki kişiye anladığı duygu ve düşünceleri iletmelidir. Karşıdaki kişiyi anlasa bile doğru olarak ifade etmezse veya edemezse empati kurma süreci tamamlanmaz.

Dökmen'e (1996) göre ben-merkezcilik ve empati birbiriyle bağdaşmayan kavramlardır. Ben-merkezciliğin bulunduğu yerde empatik anlayış bulunmaz. Ben-merkezci bir kişi, kendini başkalarının yerine koyamaz ve onun duygu ve düşüncelerini yeterince anlayamaz.

## Empatinin Bileşenleri

Kurdek ve Rodgon'a (1975) göre empatinin bileşenlerini üçe ayırmıştır (Akt: Dökmen, 1996):

1. **Algısal Perspektif Alma:** Bu bileşen, diğer kişinin bakış açısını fark etmemdir.
2. **Bilişsel Perspektif Alma:** Diğer kişinin ne düşündüğünü fark etmemdir.
3. **Duygusal Perspektif Alma:** Diğer kişinin yaşadığı duyguları fark etmemdir.

Kurdek ve Rodgon'a (1975) göre algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşıdaki insanın perspektifini alamayanlar empati kuramazlar (Dökmen, 1996).

## Çocuklarda Empatinin Gelişimi

Empati, öncelikle bebeklik döneminde başlamaktadır. Hatta iki haftalık bebek, başka bir bebeğin ağladığını duyduğunda ağlamaktadır. Birçok kişiye göre bu evredeki empati, doğuştan bir reflekstir (Deutsch ve diğ., 2006). Piaget kuramında çocukların benmerkezliliklerini altı yaş dolaylarında somut işlem dönemine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, M.L. Hoffman, empatinin kökenlerinin çok daha erken gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Başka bir çocuk incindiğinde, çocuğun ağlaması durumuna, Hoffman empatik acı adını vermiştir ve bu empatinin en basit biçimidir (Gander ve Gardiner, 1998).

Empati gelişiminin ikinci evresi, yaşamın iki yaş sırasında gerçekleşmektedir. Bu evrede çocuklar, başka insanların sıkıntı duyduklarını anlamaya başlarlar. Bu anlama ile çocuklar diğer kişileri rahatlamak için çaba harcayabilirler. Çünkü bu evrede, çocuklarda diğerinin bakış açısını anlama becerisi gelişmemiştir, oyuncağını verme gibi girişimlerle karşıdaki kişiyi rahatlatmak isterler (Deutsch ve diğ., 2006). Bu evreye bireyin sürekliliği adı da verilir. Çünkü çocuklarda iki yaş dolaylarında kazandığı nesne sürekliliğini

kazanırken, kişi sürekliliğini biraz daha erken kazanmaktadır. Bu durum da, çocuğun kendi acılarını diğerlerinkinden ayırt etmesine olanak sağlar (Akyol, 2005).

Üçüncü evre, üç ile beş yaş arasındadır. Bu evrede bir çocuk, arkadaşının sıkıntısında daha çok empati gösterir. Ayrıca bu evrede, dil gelişiminin artması ile, çocuklar sadece çizgi filmlerdeki, hikayelerdeki insanlara karşı empatik olmakla kalmazlar, aynı zamanda kendilerinden daha genç çocukların bilgi düzeyleri ile kendi bilgi düzeyleri arasındaki farklılıkları dikkate alırlar. Bu durum, Piaget'nin varsaydığından daha az ben-merkezciliğe işaret etmektedir. Aslında, erken çocukluk dönemindeki çocukların yeterlilikleri, perspektif alma eğilimleri kendileri için öngörülenden daha fazladır. Gelişimsel yeterliliklerin, daha önceden düşünüldüğü kadar büyük bir değişim geçirdiği görünmektedir (Deutsch ve diğ., 2006).

Orta çocukluk döneminde kurallara dayanan oyunlarla birlikte, kapsamlı görev koşulları kadar sosyal perspektif almayı da akıllarında bulundurmalarıdır. Bu sebeple diğer çocukların isteklerini, düşüncelerini ve eylemlerini dikkate almalıdırlar. Bu evrede çocuklar, diğer çocukların bakış açılarından anlam çıkarırlar ve diğer insanların da kendileri için bunu yapabileceklerinin farkındadırlar. Ancak genellikle aynı anda hem kendi bakış açılarına odaklanma hem de diğerinin bakış açısını anlamada güçlük çekerler. Oyun oynarken akranlarla sosyal etkileşim içinde olma, çocukların diğerlerinin nasıl hissettiği ve ne düşündüğünü anlaması becerileri geliştirir (Deutsch ve diğ., 2006).

### **Kişiler Arası Çatışmaların Çözümünde Empatinin Yeri**

Kişiler arası çatışmaların çözümünde empatinin özel ve belirleyici bir önemi vardır. Çatışmanın çözümünde karşı tarafın ne hissettiğini ve ne düşündüğünü nedenleriyle birlikte anlamak, çatışmanın yapıcı ve barışçıl çözümü için çok önemli bir adımdır. Karşı tarafın bakış açısını anlamak ve onun rolüne girebilmek, bireyin çatışmayı algılama biçimini de olumlu yönde etkiler. Dökmen

(1996) empatik anlayışın insanların birbirine yakınlaştırdığını ve iletişimi kolaylaştırdığını vurgulamıştır. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bu durum çatışma çözüm sürecinde olumlu ve yapıcı bir etki yaratabilir. Bireyler, çatışma yaşadıkları kişiler tarafından anlaşıldıklarını hissettiklerinde, daha olumlu düşünebilirler ve davranabilirler.

Karip' e (2003) göre bireyin algıladığı gerçek, objektif iletiden çok farklıdır. Algılanan ileti, geçmiş yaşantılara uygun bir biçimde alınır. Tarafların bakış açıları, yeni bir bilgiyi seçici olarak algılamalarına neden olur. Genellikle daha önceki inançlara, düşüncelere, davranışlara ve değerlere temel oluşturan varsayımlara ters düşen ve çelişen tüm iletiler süzgeçten geçirilerek ya da gönderenin amaçladığından farklı bir anlam verilerek alınır veya kabul edilmez. Karşı tarafın ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamak önemli ve gereklidir. Çünkü problem de problemin çözümü de karşı tarafın ne düşündüğüne ve ne hissettiğine bağlıdır. Uzlaşmazlıklarda önemli olan objektif gerçeklerden çok tarafların kafasından ne geçtiğidir. Çatışma yönetimindeki başarısızlığın nedeni genellikle taraflardan her birinin kendi düşünce biçimine mahkum olmasıdır.

Wied, Branje ve Meeus'a (2007) göre empati, iletişimi geliştirir ve uzun süreli ilişkilerde yaşanan kişiler arası çatışmaların çözümünde başarılı olmayı sağlar. Bir çatışma durumunda, ötekinin bakış açısını anlamak, ötekinin durumunu daha iyi anlamayı sağlar. Bu da yıkıcı davranışları önler ve yapıcı davranışları kolaylaştırır. Yazarlar yaptıkları çalışmada da empatik eğilimin yüksek olmasının başarılı çatışma yönetimi ile ilişkili olduğu sonucunu saptamışlardır.

Türnüklü'ye (2006) göre çatışma çözme sürecinde, diğer kişinin isteklerini, duygularını ve bunların görünen ve örtük nedenlerini doğru anlamadan, ortak sorunun yapıcı biçimde çözülmesi güçtür. Benzer olarak Johnson ve Johnson (1995a), müzakere sürecinde karşı tarafın perspektifinin anlaşılması çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yazarlar, diğer kişinin bakış açısını anlamının nedenini ve önemini şöyle sıralamaktadırlar:

- Perspektif alma iletişimi geliştirir ve yanlış anlamaları azaltır. Çatışma yaşayan kişiler sık sık, diğerinin pozisyonunu yanlış anlar ve çarpıtır. Bunun nedeni iletişimin zayıf olmasıdır. Diğer tarafın bakış açısı ne kadar iyi anlaşılırsa, mesaj o kadar uygun biçimde ifade edilir. Böylece diğer taraf bu mesajları kolayca anlayabilir.
- Perspektif alma, ortak ve karşıt çıkarların gerçekçi biçimde değerlendirilmesi için önemlidir. Genellikle bir anlaşmaya ulaşmak, bazı karşıt çıkarların feda edilmesini gerektirir. Böylece ortak yarar, avantaj ve gereksinimler oluşturulabilir. Çalışır alternatif anlaşmalar sunmak için problemin diğerinin bakış açısından nasıl görüldüğünün anlaşılması gerekmektedir.
- Kişi, diğerinin perspektifini almayı ne kadar başarır, sorunu da o kadar geniş bir biçimde görebilir ve değerlendirebilir.
- Perspektif alma, diğer kişi ile ilişkileri güçlendirir. Kişi, diğer kişi tarafından doğru biçimde anlaşıldığını gördüğünde, ondan daha fazla hoşlanır ve saygı duyar.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, okullarda uygulanan çatışma çözme, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programları ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### **Okullarda Uygulanan Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimi ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar**

Johnson ve Johnson (1994), bir arabuluculuk eğitim programını Amerika'da orta sınıf bir ilköğretim okulunda uygulamışlardır. İlköğretim üçüncü ile altıncı sınıf arasında 92 öğrenciye, altı haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin amacı, öğrencilere müzakere ve arabuluculuk becerilerini kazandırmaktır. Eğitim programının uygulanmasının ardından öğrenciler, öğrendikleri becerileri sınıf

arkadaşları arasındaki gerçek çatışmalara transfer edebilmişlerdir. Eğitimden sonra, öğretmenlere ve okul yöneticilerine aktarılan öğrenci çatışmalarında önemli ölçüde azalma olmuştur. Disiplin problemlerinde, öğrencilerin kendi çatışmalarında çok daha özerk olmaları nedeniyle azalma olmuştur.

Johnson ve Johnson (1995b) bir başka çalışmalarını, Amerika'da orta batıda banliyöde yer alan bir okulda gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, bir akran arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemişlerdir. 144 ilköğrencisinden oluşan altı sınıfa, çatışmalarını müzakere ve arabuluculuk yoluyla çözmelerine yönelik dokuz saatlik bir eğitim verilmiştir. 83 ilköğrenci ise kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Eğitim programı uygulanmıştır. Ön-test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk sürecini başarılı biçimde öğrendikleri saptanmıştır. Bunun yanında öğrenciler bu süreçleri gerçek çatışmalarında da uygulayabilmişlerdir.

Johnson, Johnson ve arkadaşları (1996a) bir başka çalışmalarında ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir ilköğretim okulunda, bir akran arabuluculuk programının etkisini incelemişlerdir. Okul arkadaşlarının çatışmalarına arabuluculuk yapmak için üçüncü ve dördüncü sınıflardan 47 akran arabulucusu yetiştirilmiştir. Eğitimin içeriğinde iletişim, girişkenlik ve arabuluculuk becerileri yer almaktadır. Bir akademik yıl boyunca 323 çatışmaya arabuluculuk yapılmıştır. Öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler fiziksel saldırı (% 40) ve sözel saldırıdır (%51). Arabuluculuk % 84 oranında bir anlaşma ile sonuçlanmıştır. Erkek- erkek, kız-erkek ve kız-kız çatışmaları arasında herhangi bir fark saptanmamıştır.

Bickmore (2002b), yirmi sekiz ilköğretim okulunda akran arabuluculuk programının uygulanmasını gerçekleştirmiş ve etkisini araştırmıştır. Her okulda eğitim programı uygulanmış ve akran arabuluculuk takımları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen nitel ve nicel verilere göre akran arabuluculuk programı yoluyla 8 ile 11 yaş arasındaki öğrenciler yapıcı çatışma çözme

stratejilerini anlama ve bunlara başvurarak çatışmaları çözmeye çalışmada önemli bir gelişme göstermişlerdir.

Bell ve arkadaşları (2000), altı ile sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 30 öğrencinin arabulucu olarak eğitildikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Arabulucular, çatışma çözümü ve arabuluculuk teknikleri konusunda eğitilmişlerdir. Eğitimden sonra, öğrencilerin arabuluculuğa ilişkin bilgilerinin arttığı saptanmıştır. Bu durum altı haftalık izleme çalışmasında da devam etmiştir. 34 arabuluculuk çalışmasından 32'si başarılı bir çatışma çözümü ile sonuçlanmıştır. Arabuluculuk çalışmalarında % 94 başarı sağlanmıştır.

Stevahn, Mugner ve Kealey (2005), Kanada'da banliyöde bulunan bir ilköğretim okulunda, tüm öğrenciler yaklaşımlı bir çatışma çözümü programının etkisini araştırmışlardır. Okuldaki 302 öğrenci kendi sınıflarında yedi ay boyunca çatışma çözümü eğitimi almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimden sonra, öğrenciler arasında çatışma sürecinin kullanımı, uygulaması ve öğrenme düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır. Buna ek olarak araştırma sonuçlarına göre çatışma çözümü eğitiminin müfredat programı ile birleştirildiğinde ve sınıf öğretmenleri tarafından verildiğinde daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Lane-Garon (2000), okul temelli çatışma çözümü programının bir ilköğretim okulunda etkisini incelemiştir. Sosyal-bilişsel perspektif alma, strateji seçimi, şiddete ilişkin kişisel geçmiş ve okul iklimi eğitimden önce ve sonra ölçülmüştür. 4 ve 6. sınıflardan 80 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. 41 arabulucu eğitilmiştir, 39 öğrenci ise arabulucu değildir. Hem eğitim alan hem de almayan öğrencilerin diğerinin bakış açısını anlama, yani bilişsel perspektif almada önemli ölçüde artış saptanmıştır. Sonuç olarak kişisel geçmişlerinde şiddet olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin, kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında bu programdan yarar sağladıkları saptanmıştır.

Cunningham ve arkadaşları (1998), anasınıfından beşinci sınıfa kadar öğrencileri kapsayan çalışmalarında, oyun alanlarındaki saldırganlıkta

arabuluculuk ve çatışma çözme programının etkisini incelemişlerdir. Çalışma, farklı sosyo-ekonomik düzeyde üç okulda uygulanmıştır. Eğitimin ardından, arabulucular, oyun alanlarında yaşanan çatışmaların % 90'ını başarılı biçimde çözmüşlerdir.

Schaeffer ve Rollin (2001), risk altındaki çocuklar için toplum temelli bir çatışma çözümü programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 7 ile 14 arasında 15 Afrika kökenli Amerikalı çocuk katılmıştır. Tüm katılımcılar, alt sosyo-ekonomik düzeyde ve yüksek riskli bir ortamda bulunan çocuklardır. Çalışmanın amacı, çocukların problem çözme ve sosyal uyum becerilerini geliştirmek için çatışma çözme becerilerinin etkisini değerlendirmektir. Araştırma sonucunda bu eğitimi alan katılımcıların empatik anlayışında anlamlı bir artma saptanmıştır. Bunun yanında, katılımcıların kişiler arası ilişkilerinin de geliştiği saptanmıştır.

Longaretti ve Wilson (2006), ilkokulda öğretmenlerin ve öğrencilerin çatışma yönetimini ve algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okuldaki kişiler arası problemleri yönetme ve çatışmaya bakış açıları benzerdir. Öğretmen ve öğrenciler, benzer ve tepkisel çatışma yönetimi tekniklerine dayanan sınırlı çatışma çözüm stratejileri kullanmaktadırlar. Çatışma, genel olarak olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Problem çözme ve uzlaşmadan oluşan çatışma çözüm stratejileri nadir olarak kullanılmaktadır.

Cantrell, Parks-Savage ve Rehfuss (2007), banliyöde yer alan bir ilköğretim okulunda bir akran arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemişlerdir.. Bu amaçla, 3. ve 5. sınıftan 15 öğrenci akran arabulucusu olarak altı saatlik bir programla eğitilmiştir. Üç yıllık boylamsal verilere göre akran arabuluculuk programının uygulanmasının ardından, geçici olarak okuldan uzaklaştırma olaylarında anlamlı olarak azalma görülmüştür. Bunun yanında, yapılan 34 arabuluculuk oturumunda çatışma başarılı biçimde çözülmüştür ve hem



arabulucular hem de katılımcılar tarafından akran arabuluculuk değerli ve olumlu olarak algılanmıştır.

French, Pidada, Denoma, McDonald ve Lawton (2005), Amerikalı ve Endonezyalı, 9 ile 11 yaş arası 147 çocuğun akranları ile yaşadıkları çatışmaları analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki çocukların ifade ettikleri çatışmaların büyük çoğunluğu, kısa sürelidir, arkadaşlar arasında yaşanmaktadır ve yetişkin etkisi olmadan çatışma bir karara bağlanmaktadır. Amerikalı ve Endonezyalı öğrencilerin fiziksel saldırganlıklarında, ilişkisel saldırganlıklarında, eşyaların kullanımından kaynaklanan anlaşmazlıklarında ve kurallarla ilgili anlaşmazlıklarında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır.

Humphries (1999), ilköğretim okullarındaki akran arabulucularının deneyimlerini tartışmıştır. Arabuluculu öğrencilerin kendi rollerine ilişkin algılamaları ve arabuluculuk sürecine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Çalışmaya ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerden 14 arabulucu katılmıştır. Çalışma sonunda, arabulucuların % 64'ünün bir çatışma durumunda arabuluculuk basamaklarını tam olarak hatırladıkları ve uyguladıkları saptanmıştır. En çok unutulmuş basamağın duyguların, nedenlerinin sorulması ve özetlenmesi basamağıdır. Öğrencilerin çoğu (% 93) çatışma çözümü sürecini doyurucu bulduklarını ifade etmişlerdir.

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

Koruklu (1998), ilköğretim arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden deney grubuna dört oturumdan oluşan arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi

programına katılan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında olumlu yönde değişim olduğu saptanmıştır.

Koruklu (2003), bir başka çalışmada bir grup üniversite öğrencisine verilen arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deney grubuna 40 saatlik bir arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Arabuluculuk eğitimi alan deney grubunun iletişim ve çatışma çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış saptanmıştır. Bunun yanında empatik eğilimlerinde de anlamlı bir artış bulunmuştur. Yine deney grubunun iletişim çatışmalarına girme eğiliminde ise anlamlı bir azalma saptanmıştır.

Pekkaya (1994), arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna arabuluculuk becerilerinin öğretildiği on beş saatlik bir eğitim verilmiştir. İstatistiksel analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında ölçülen özellikler bakımından anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin algıladıkları problem sayısında artış olmasına rağmen, deney grubunda böyle bir artış görülmemiştir.

Uysal (2003), şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımalarını incelemiştir. Araştırma kapsamında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna 10 saatlik Şiddet Karşıtı Eğitim Programı uygulanmıştır. Eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerin çatışma çözüm puanlarında anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır. Eğitim sonrası deney grubu öğrencilerinin şiddet davranış puanlarında eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde bir fark saptanmamasına rağmen, öğretmenlerin yaptıkları gözlemlerde, eğitim sonrası öğrencilerin şiddet davranışında belirgin bir azalma olduğu saptanmıştır.

Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim ikinci kademeye devam eden 755 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları, empatik eğilimi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, empatik eğilimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının empatik eğilimi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Taştan (2004), çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması 68 denekle yürütülmüştür. Birinci aşamada deney grubu, bekleme listesi kontrol grubu ve plasebo kontrol grubunda oluşmaktadır. Birinci aşamada deney grubuna sekiz oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda, deney grubunun olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, diğer iki kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında programın akran arabuluculuğunu doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözümedeki etkisi test edilmiştir. Buna göre deney grubundan yansız olarak seçilen on öğrenciye beş oturumluk akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin, akran arabuluculuğunu doğru biçimde uyguladığı ve akran çatışmalarında etkili olduğu saptanmıştır.

Tapan (2006), Barış Eğitimi Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim 8. sınıfında okuyan 37 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 10 etkinlikten oluşan Barış Eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda Barış Eğitimi verilen deney grubu ile kontrol grubu arasında çatışma çözme eğilimi bakımından anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Çoban (2002), çatışma çözümü eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıfta okuyan 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere sekiz oturumluk Çatışma Çözme Eğitimi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Çatışma Çözme Eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubunun kullandıkları çatışma çözme stratejilerinde anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2002), ilköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 88 öğretmen ve 95 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim ikinci kademe sınıflarında en sık karşılaşılan iki öğrenci çatışması küfür ve kavgadır. Öğrenci çatışmalarına ilişkin öğretmen atıfları genellikle kendilerine yer vermeksizin dışa yöneliktir. Öğrenci çatışmalarını, öğretmenlerin çözme stratejileri ise öğretmen merkezli, yetkeci ve öğrencilerin öz yönetim ve denetimini geliştirmekten uzak olduğu belirlenmiştir.

Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002), ilköğretim okullarında öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözme stratejilerini incelemiştir. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları nasıl çözdükleri öğretmenlerin bakış açıları ile incelenmiştir. Bu amaçla 29 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşme sonucunda yapılan nitel veri analizine göre okul personelinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri genelde dış kontrol odaklıdır; çatışma stratejileri psikolojik şiddet ve fiziksel şiddet içermektedir. Çatışma çözüm stratejileri olarak ortak problemi birlikte çözme, uzlaşma ve arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejilerine ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği saptanmıştır.

Çatışma çözümü, müzakere ve arabuluculuk alanındaki ilgili araştırmalara bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları kişiler arası çatışmaların çözümünde müzakere, arabuluculuk ve çatışma çözümüne yönelik eğitim programlarının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin böyle bir eğitim programına dahil olduklarında çatışmalarını daha yapıcı ve barışçıl yollarla

çözmeye çalıştıkları veya çözebildikleri ifade edilebilir. Bunun yanında, arabuluculuk ve çatışma çözme eğitim programlarının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından da olumlu biçimde algılandığı ve öğrenci çatışmalarının çözümünde etkili yol olarak gördükleri söylenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları ve bu araçlara ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının genel niteliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest- kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırma, ilköğretim sınıflarında gerçekleştirildiği için öğrencilerin hali hazırda belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar rastgele olarak yeni sınıflara atanması söz konusu olmadığı için, çalışmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ve empati becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını test etmektir.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında 16 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki ders saati eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programına ilişkin öğretmenlerin ve okul idaresinin bilgi sahibi olmalarının önemi olması nedeniyle, öğretmenlere ve okul idaresine yönelik bir eğitim düzenlenmiştir. Eğitim programını uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim programının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına son test olarak Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Bu araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Araştırma Deseni**

<b>Gruplar</b>	<b>Ön-Test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son-Test</b>
<b>Deney Grubu</b>	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Çocuklar İçin Empati Ölçeği	<b>“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programı uygulanır</b>	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Çocuklar İçin Empati Ölçeği
<b>Kontrol Grubu</b>	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Çocuklar İçin Empati Ölçeği	-----	Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Çocuklar İçin Empati Ölçeği

**Araştırma Grubu**

Araştırmanın denekleri, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İzmir ili Buca ilçesinde yer alan, üç ilköğretim okulunda, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmada 10 sınıf deney grubu; 10 sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bir okulda yer alan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tamamı deney grubunu, bir okulda yer alan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tamamı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Üçüncü okulda ise sabahçı 4. ve 5. sınıf öğrencileri kontrol grubunda, öğleci 4. ve 5. sınıf öğrencileri deney grubunda yer almaktadır. Böyle bir sisteme başvurulmasının nedeni, eğitim alan ve almayan öğrencilerin birbirlerini etkileme olasılığını en aza indirmektir.

Deney ve kontrol gruplarında toplam 10 sınıf bulunmaktadır. Yapılan ön-test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bir fark saptanmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarını eşitlemek amacıyla kontrol grubundan iki sınıf çıkartılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerden bazılarının yapılan ön-test ve son-test ölçümlerinde soruları eksik ya da yanlış doldurduğu saptanmıştır. Bu öğrencilere ait ölçekler işlem dışı bırakıldığından, iki ölçekteki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sayısal dağılımı birbirinden farklılık göstermektedir.

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin deney ve kontrol gruplarına ait sınıflara göre sayısal dağılım Tablo 2' de gösterilmektedir.

**Tablo 2**  
**Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

	4. SINIF		5. SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
<b>DENEY</b>	168	28.4	158	26.7	326	55.2
<b>KONTROL</b>	124	21.0	141	23.9	265	44.8
<b>TOPLAM</b>	292	49.4	299	50.6	591	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki deney ve kontrol grupları 591 kişiden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 168'i 4. sınıf, 158'i ise 5. sınıf öğrencisidir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 124'ü 4. sınıf, 141'i ise 5. sınıf öğrencisidir. Araştırmada deney grubu % 55.2, kontrol grubu ise % 44.8 oranında yer almaktadır.

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin deney ve kontrol gruplarına ait cinsiyete göre sayısal dağılım Tablo 3' de gösterilmektedir.



**Tablo 3**  
**Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
<b>DENEY</b>	165	27.9	161	27.2	326	55.2
<b>KONTROL</b>	125	21.2	140	23.7	265	44.8
<b>TOPLAM</b>	290	49.1	301	50.9	591	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubunda 165 kız, 161 erkek olmak üzere 326 öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 125 kız, 140 erkek olmak üzere toplam 265 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubu % 55.2, kontrol grubu ise % 44.8 ile çalışmada yer almaktadır.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği'ne deney ve kontrol gruplarına ait sınıflara göre sayısal dağılım Tablo 4' de gösterilmektedir.

**Tablo 4**  
**Çocuklar İçin Empati Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin**  
**Sınıflara Göre Dağılımı**

	4. SINIF		5. SINIF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
<b>DENEY</b>	165	28.2	171	29.2	336	57.4
<b>KONTROL</b>	129	22.1	120	20.5	249	42.6
<b>TOPLAM</b>	294	50.3	291	49.7	585	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki deney ve kontrol grupları 585 kişiden oluşmaktadır. Deney grubu, 165’i 4. sınıf, 171’i ise 5. sınıf olmak üzere 336 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 129’u 4. sınıf, 120’si ise 5. sınıflardan oluşmaktadır. Kontrol grubunda toplam 249 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada deney grubu % 57.4, kontrol grubu ise % 42.6 oranında yer almaktadır.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği’nin deney ve kontrol gruplarına ait cinsiyete göre sayısal dağılım Tablo 5’ te gösterilmektedir.

**Tablo 5**  
**Çocuklar İçin Empati Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kişilerin**  
**Cinsiyete Göre Dağılımı**

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
<b>DENEY</b>	167	28.5	169	28.9	336	57.4
<b>KONTROL</b>	121	20.7	128	21.9	249	42.6
<b>TOPLAM</b>	288	49.2	297	50.8	585	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney grubunda 167 kız, 169 erkek olmak üzere toplam 336 öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 121 kız, 128 erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubu % 57.4, kontrol grubu ise % 42.6 ile çalışmada yer almaktadır.

### **Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programıdır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının genel özelliklerine ve kapsamına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

## **Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Genel Özellikleri ve Kapsamı**

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak çatışmalarını yapıcı ve barışçıl çözmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim programı 31 saatten oluşmaktadır ve haftada iki ders saati uygulanmaktadır. Eğitim programı geliştirilirken sınıf öğretmenin kendi başına uygulama yapabilmesi hedef alınmıştır. Bu nedenle bir öğretmen ve bir de öğrenci kitabı hazırlanmıştır.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk programının geliştirilmesi belgesel bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Bunun için ulusal ve uluslararası yayınlar taranarak 10- 11 yaş grubuna uygun hem alan yazından etkinlikler toplanmış (Simpson, 1998; Ferrara, 1996; Teolis, 1998; Hollenbeck, 2001; Lingo, 2001; Johnson ve Johnson, 1995a; Johnson ve Johnson, 1995d; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997a; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997b; Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002 a; Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002 b; Girard ve Koch, 1996; Hopkins, 2004) hem de kültürümüze uygun etkinlikler geliştirilmiştir. Böylece ilköğretim okulları dördüncü ve beşinci sınıflarında uygulanabilir bir eğitim programı oluşturulmuştur.

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının içeriği dört ana temadan oluşmaktadır.

**1. Kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması:** Bu bölümde öğrencilere, kişiler arası ilişkilerde doğal olarak yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların doğasına ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki konulara hem bilgi hem de beceri düzeyinde yer vermeye çalışılmıştır.

- a) Çatışmaya ilişkin çağrışımlar,
- b) Kişiler arası çatışmayı anlama,

- c) Çatışmaların yararlarını öğrenme,
- d) Çatışma türlerini kavrama,
- e) Çatışmaların taraflarını ve kültürel kategorileri kavrama,
- f) Çatışmaların kaynaklarını kavrama,
- g) Kişiler arası çatışmaları analiz etme,
- h) Çatışma çözüm prensiplerini kavrama,
- i) Çatışma çözüm stratejileri ve taktiklerini öğrenme,
- j) Çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarını kavrama.

**2. İletişim becerileri:** Bu bölümde kişiler arasında yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözüm sürecinin temel koşulu olarak görülen etkili iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmak için eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programının içerdiği beceriler şunlardır:

- a) Etkin dinleme,
- b) Ben iletileri ,
- c) Empati,
- d) Kendini ifade etme,
- e) Eleştiriye açık olma,
- f) Farklılıklara saygılı olma.

**3. Öfke yönetim becerileri:** Duygular kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara her zaman dahil olur. Kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara dahil olan en yaygın duygu kızgınlık ya da öfkedir. Kişilerin çatışma sürecinde yaşadıkları yıkıcı duyguları etkin yönetmek için sahip olmaları gereken becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda hem kişinin kızgınlık duygularının yapıcı ve barışçıl olarak ifade edilebilmesi, hem de diğerinin duygularını yönetmesi

için gerekli olan beceriler öğrencilere ve öğretmenlere kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere kazandırılan beceriler şunlardır:

- a) Duygularını tanıma,
- b) Duygularını ifade edebilme,
- c) Karşısındakinin duygularının anlama,
- d) Otokontrol,
- e) Öfke Yönetimi:
  1. Öfkenin doğası,
  2. Kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışlar,
  3. Öfke durumunda verilen tepkiler,
  4. Kendi öfkemizi nasıl yönetebiliriz,
  5. Diğer bir kişinin öfkesini nasıl yönetebiliriz.

**4. Kişiler arası çatışmaların çözüm becerileri:** Öğrencilerin akranlarıyla ya da yetişkinlerle çatışma yaşadıklarında bu sorunu yapıcı ve barışçıl olarak çözebilmeleri için sahip olmaları gereken bilişsel ve duygusal yeterlik alanlarına ilişkin beceriler öğrencilere kazandırılmıştır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen ana konuları içeren eğitim programları hazırlanmıştır.

**a. Müzakere becerileri (problem çözme becerileri)**

- a) Ortak sorunun müzakere (problem çözme tartışmaları) yoluyla çözümünün istenmesi,
- b) Tarafların istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi,
- c) Tarafların duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi,
- d) Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşılmasının karşı tarafa gösterilmesi,

- e) Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi,
- f) Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması.

**b. Akran arabuluculuk becerileri**

- a) Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi.
- b) Çatışmanın her iki tarafının da arabulucu desteği almaya hazır olmalarının sağlanması ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı.
- c) Müzakerece (problem çözme tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması.
- d) Anlaşmanın resmileştirilmesi.
- e) Anlaşmanın takibi.

Yukarıda ifade edilen ana temalar temel alınarak, 16 haftalık ve 31 saatlik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının içeriği ise Ek- 1’de verilmiştir. Eğitim programında yer alan etkinlikler ve ders saati dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Etkinliklerin Adları ve Etkinlik Ders Dağılım Saatleri**

<b>ETKİNLİK ADLARI</b>	<b>DERS SAATİ</b>
<b>I. Bölüm: Kişiler Arası Çatışmaların Doğasının Anlaşılması</b>	<b>Toplam dokuz saat</b>
1. Etkinlik: Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Programının Tanıtımı	1
2. Etkinlik: Çatışmadan Anladıklarım	1
3. Etkinlik: Çatışma Türleri	1
4. Etkinlik: Çatışmaların Yararları	1
5. Etkinlik: Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri	1
6. Etkinlik: Çatışma Çözüm Yolları	2
7. Etkinlik: Kişiyi Sorundan Ayırma	1
8. Etkinlik: Çatışmada Benim Tepkim	2
<b>II. Bölüm: İletişim Becerileri</b>	<b>Toplam dört saat</b>
9. Etkinlik: Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri	1
10. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Etkili Dinleme	1
11. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme	2
<b>III. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri</b>	<b>Toplam altı saat</b>
12. Etkinlik: Ne Zaman Öfkelenirim?	1
13. Etkinlik: Bu Cümleyi Kurma, Öfkeyi Uyandırma	1
14. Etkinlik: Arkadaşımın Öfkesini Anlıyorum	1
15. Etkinlik: Öfke Duyduğumuzda Verdiğimiz Tepkiler	2
16. Etkinlik: Öfkemizi Yenelim	1
<b>IV. Kişiler Arası Çatışmaların Çözüm Becerileri</b>	<b>Toplam oniki saat</b>
17. Etkinlik: Müzakere Yapıyorum - Çözüme Ulaşıyorum	2
18. Etkinlik: Müzakere Sürecinin Basamakları	2
19. Etkinlik: Arabuluculuk Yapar Mısınız?	2
20. Etkinlik: Arabuluculuk Yapıyorum	2
21. Etkinlik: Müzakere ve Arabuluculuk uygulamaları	4
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>TOPLAM 31 SAAT</b>

## **Bağımlı Değişkenler**

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri çatışma çözümü ve empati becerileridir. Araştırmada belirtilen bağımlı değişkenleri ölçmek için Sarı (2005) tarafından geliştirilen Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği ile Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yüksel (2003) tarafından yapılan Çocuklar İçin Empati Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği**

Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine etkisini ölçmek için “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)” (Ek-2) kullanılmıştır.

Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği, Sarı (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Sarı tarafından, okullarda öğrenciler arasında ne tür çatışmalar yaşandığı ve bu çatışmaların çözümünde ne gibi stratejilerin kullanıldığı ile ilgili olarak 5. sınıf öğretmen ve öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ölçeğin alt boyutları oluşturulmuştur. Buna göre madde havuzu Rahim ve Bonama'nın çatışma çözme modeline uygun olarak “Bütünleşme” (collaboration), “Hükmetme” (forcing), “Uyma” (accomadation), “Kaçınma” (avoidance ) ve “Uzlaşma” (compromise) olmak üzere beş alt boyuta uygun olarak hazırlanmıştır. Maddeler beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-katılıyorum, 5-katılmıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçek kapsamında geliştirilen maddeler Uzlaşma, Kaçınma, Hükmetme ve Uyma olmak üzere dört boyutta toplanmıştır (Sarı, 2005).

Birinci boyut olan Bütünleşme boyutu 8 olumlu maddeden oluşmuştur. Bütünleşme alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise



8'dir. Bütünleşme alt boyutundan alınan yüksek puan öğrencilerin karşılaştıkları çatışmaları yapıcı ve olumlu bir şekilde çözdüklerini göstermektedir.

Kaçınma alt ölçeği, Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin ikinci alt ölçeğidir. Sözü edilen bu alt ölçek 6 olumsuz maddeyi kapsamaktadır. Kaçınma alt ölçeğinden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Kaçınma boyutundan alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen kaçınma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Uyma alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Uyma alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen uyma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çatışma çözümü becerileri ölçeğinin son alt ölçeği hükmetmedir. Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen Hükmetme davranışının yüksek olduğunu gösterir (Sarı, 2005).

### **Çatışma Çözümü Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve İlköğretim Bölümü'nden 6 öğretim üyesi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalından bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Sarı, 2005).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde iki uygulama çalışması yapılmıştır. Birinci uygulamada ölçek 350 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Buna göre elde edilen veriler ışığında faktör analizi yapılmıştır. Birinci çalışmanın Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak saptanmıştır. Birinci çalışmanın faktör yükleri açısından

incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .42 olduğu (14. madde) ve faktör yüklerinin .42 - .69 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin ikinci uygulaması 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .71 olarak saptanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .31 olduğu (43. madde) ve faktör yüklerinin .31 - .76 arasında değiştiği görülmektedir (Sarı,2005).

Ölçeğin 1. Alt ölçek Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76, 2. Alt ölçek Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .71, 3. alt ölçek Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .69, 4. alt ölçek Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .56 olarak saptanmıştır (Sarı, 2005).

### **Çocuklar İçin Empati Ölçeği**

Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin empatik becerileri Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yüksel (2003) tarafından gerçekleştirilen Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği ( Ek-3) kullanılmıştır.

Bryant (1982), Mehrabian ve Epstein'in (1972) yetişkinler için geliştirdikleri empati ölçeğinde bulunan 33 maddeden 18 maddeyi çocuk ve ergenler için adapte etmiştir. Bu 18 maddeyi çocuklar için kullanmak üzere 22 maddeye çıkarmıştır (Yüksel, 2003).

Bryant tarafından çocuklar için hazırlanan ölçeğin uygulanmasında üç format kullanılmıştır. Birinci sınıflarda kağıt-kalem ölçeği yerine kartlar kullanılmıştır. Birinci sınıflar “bana göre” ya da “bana göre değil” kutularının içine kartlar yerleştirilmişlerdir. Daha büyük çocuklar için ise her maddenin yanıtlanmasında “evet” ya da “hayır” seçenekleri kullanılmıştır. Yedinci sınıftaki çocuklar için ise dokuzlu derecelendirme kullanılmıştır. Bryant'ın çocuklar için olan ölçeği bireylere ve gruplara uygulanmış ve bütün durumlarda yüksek puanın daha fazla empatiyi yansıttığı görülmüştür (Bryant, 1982; Yüksel, 2003).

Bryant'ın çocuklar için adapte ettiği ölçeğin iç tutarlılığı birinci sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise birinci sınıflar için (n=53)  $r=.54$ , dördüncü sınıflar için (n=108)  $r=.81$ , yedinci sınıflar için ise; (n=80)  $r=.83$  olarak bulunmuştur. Güvenirliğin küçük çocuklar için yeterli olduğu belirtilmiştir. (Bryant, 1982; Yüksel, 2003)

Ölçeğin geçerlik çalışması ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feschbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır ve .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yedinci sınıfların aldıkları puanlar da Mehrabian ve Epstein'in (1972) ölçeğinden aldıkları puanlarla karşılaştırılmış ve .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bryant, 1982; Yüksel,2003).

### **Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Çocuklar İçin Empati Ölçeği öncelikle Yüksel (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra Uludağ Üniversitesi İngilizce Eğitimi Anabilim Dalında görevli iki öğretim üyesi tarafından çevirisi yapılmıştır. İki çeviri karşılaştırılmış ve yapılan çevirilerde büyük bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (Yüksel, 2003).

Ölçeğin güvenilirlik çalışması iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test yöntemiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin 237 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanması ile elde edilen puanlar üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık düzeyi test-tekrar test yöntemiyle saptanmıştır. Buna göre ölçeğin dördüncü sınıfta öğrenim gören 89 öğrenciye on beş gün arayla uygulanması sonucu elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı yoluyla hesaplanmış ve  $r=.69$  ( $p<.001$ ) olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. 237 dördüncü sınıf öğrencisine, 22 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Buna göre 245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiştir. İki madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur (Yüksel, 2003).

### **Kişisel Bilgi Formu**

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, anne-baba öğrenim durumu, birlikte yaşayan bireyler, anne ve babanın mesleği, kardeş sayısı ve ana sınıfına gidip gitmeme ile ilgili değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (Ek-4) kullanılmıştır.

### **İşlem Yolu**

“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm ve empati becerileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla öncelikle kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerilerini içeren 16 hafta süren ve 31 saatlik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında birinci yarıyılında uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmaya başlamadan önce ilköğretim 4. ve 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test uygulaması yapılmıştır. Bunun yanında okul ikliminde yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm becerilerinin yerleşebilmesi ve içselleştirilmesi için okul idaresi ve öğretmenlerine çatışma çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk çalışmalarını içeren ve öğrencilere verilecek eğitimin içeriği konusunda farkındalık sağlamak amacıyla eğitim verilmiştir. Eğitim programının başarıya ulaşması ve ders içinde yaşanan anlaşmazlık ve çatışmaların çözümünde sınıf öğretmenlerinin etkin rolü nedeniyle onların desteğinin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra, eğitim programı haftada iki ders saati ders programında belirlenerek uygulanmaya başlanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sürecinin ardından deney ve kontrol

gruplarında yer alan tüm 4. ve 5. sınıf öğrencilerine son-test uygulaması yapılmıştır. Son-test uygulaması ile 2006- 2007 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılı sona ermiştir. İkinci yarıyılıda öncelikle deney grubunda yer alan sınıflardan arabulucu öğrencilerin seçimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin 1/3'ü arabuluculuk yapmışlardır. Böyle bir tercihin yapılmasının nedeni bu yaş grubunda her bir öğrencinin böyle bir beceriye vakıf olmasının güç olacağı düşüncesidir. Her öğrenci akranlarına ait çatışmalarda arabuluculuk yapabilme becerisine sahip olamayacağı için bu beceriyi etkili kullanacak öğrencilere bu sorumluluğun verilmesi yolu tercih edilmiştir. Öğrencilerin arabulucu olarak seçiminde aşağıda yer alan kriterler göz önüne alınmıştır:

- Öğrencilere uygulanan sosyometri sonuçları,
- Öğrencilerin arabulucu olarak görev almada gönüllü olmaları,
- Sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri.

Öğrencilerin arabulucu olarak seçilmelerinin ardından akran arabuluculuk süreci devreye girmiştir. Buna göre arabulucular iki hafta boyunca arabuluculuk yapmışlardır. Her sınıftan, iki hafta boyunca arabuluculuk yapmak üzere iki arabulucu öğrenci seçilmiştir. Böylece çatışma yaşayan öğrenciler, çatışmalarının çözümünde yardım almak istedikleri arabulucuyu seçme şansına sahip olmuşlardır. İki haftalık periyotların başında arabulucular, örnek olaylarla rol oynama tekniklerine dayanan bir eğitim sürecinden geçmişlerdir. Eğitim sürecinde arabuluculuk yapma fırsatı bulan arabulucular, iki hafta boyunca sınıf arkadaşlarının çatışmalarını çözmelerine yardım etmişlerdir. Arabulucular, her arabuluculuk sürecinde arabuluculuğu tanıtan, kuralları hatırlatan, arabuluculuk sorularını içeren, tarafların isimlerinin, anlaşmazlık konusunun yer aldığı ve tarafların uzlaşma biçimleri ve imzalarının bulunduğu “Arabuluculuk Formu”nu (Ek- 5 ) kullanmışlardır. Her arabuluculuk sürecinin ardından arabuluculuk formu arabulucu ve çatışan tarafları tarafından doldurulmuş ve imzalanmıştır.

Eğitim programı, iki okulda ve toplam 10 sınıfta uygulanmıştır. Sınıfların beş tanesi bir okulda, diğer beş tanesi de diğer okulda bulunmaktadır. Deney

grubunda yer alan on sınıftan 120 öğrenci akran arabulucusu olarak yetiştirilmiştir. Eğitim programının uygulanması ve arabuluculuk çalışmaları 2006- 2007 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar devam etmiştir. Eğitim-öğretim yılının sonunda arabuluculuk görevinin üstlenmiş tüm öğrencilere “Arabuluculuk Sertifikası” verilerek program tamamlanmıştır.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

“Müzakere (Problem Çözme ve Arabuluculuk” eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm ve empati becerileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim programı deney grubuna uygulandıktan sonra, son test olarak deney ve kontrol gruplarına Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları SPSS 11.0 programıyla analiz edilmiştir. Çatışma Çözümü Ölçeği’ ne ait üç hipotezi test etmek amacıyla “Bütünleşme”, “Uyma”, “Hükmetme” ve “Kaçınma” alt ölçeklerine ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları, ilişkisiz gruplar için t-testi ve ANCOVA ile karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak Çatışma Çözümü Ölçeği’nin deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Fark (kazanç) puanlarının hesaplanmasının nedeni, deney ve kontrol grubunun son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak deneysel işlemin etkisini görmektir. Bunun yanında deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait Çocuklar İçin Empati Ölçeği’nin ön test ve son test puanları, ilişkisiz gruplar için t-testi ve ANCOVA ile karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak Çocuklar İçin Empati Ölçeği’nin deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin çözümlemesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları, kurulan hipotezler çerçevesinde sunulacak ve tartışılacaktır.

**Hipotez 1: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin alt ölçekleri olan bütünleşme, uyma, hükmetme ve kaçınma ölçeklerine ait istatistikler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Böyle bir yaklaşımın seçilmesinin nedeni, ölçeğin tek bir puan vermek yerine, alt ölçeklere ait alt puanlar verilmesidir. Bütünleşme alt ölçeğinde yüksek puan kabul edilebilir bir tepki iken, hükmetme alt ölçeğinde düşük puan istenen bir durumdur. Dolayısıyla ölçekten dört farklı puan elde edilmektedir ve tüm analizler alt ölçekler için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

#### **a. Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Bütünleşme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s.27). Çalışmanın hipotezleri tek yönlü olduğu için tek yönlü t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak fark (kazanç) puanları hesaplanmıştır. Bu hesaplamının yapılmasının nedeni; deneysel işlemin etkisini incelemektir.

**Tablo 7**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	326	31.42	5.53	.011	589	p = 0.991 > 0.05
	Kontrol	265	31.41	5.77			fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	326	33.22	5.12	2.41	589	p (tek yönlü) =
	Kontrol	265	32.14	5.74			0.008 < 0.05 fark anlamlı
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	1.80	5.89	2.14	589	p (tek yönlü) =
	Kontrol	265	.73	6.25			0.016 < 0.05 fark anlamlı

Yapılan analiz sonucunda Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(589)=.011$ ,  $p = 0.991 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark [ $t(589)=2.41$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.008 < 0.05$ ] olduğu saptanmıştır. Bu analize ek olarak, deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları da karşılaştırılmıştır. Böyle bir işlemin yapılmasının nedeni; deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarından ön-test puanları çıkarılarak deneysel işlemin etkisini saptamaktır. Yapılan işlem sonucunda deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları arasında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir fark [ $t(589)=2.14$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.016 < 0.05$ ] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 8’de görüldüğü gibi deney



grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde  $[t(325)=-5.53, p(\text{tek yönlü})=0.00<0.05]$  bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 8**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	326	31.42	5.53	33.22	5.12	-5.53	325	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

**b. Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Uyma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test-son-test kazanç puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**  
**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	326	16.75	4.84			p = .152 >0.05
	Kontrol	265	17.33	4.83	-1.43	589	fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	326	15.16	4.46			p (tek yönlü) =
	Kontrol	265	15.50	4.86	-.867	589	.193 >0.05 fark anlamlı değil
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	-1.58	5.56			p (tek yönlü) =
	Kontrol	265	-1.83	4.66	.563	589	.287 >0.05 fark anlamlı değil

Yapılan analiz sonucunda Tablo 9'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(589)=-1.43, p = .152 >0.05] bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında da anlamlı düzeyde bir fark [t(589)=-.867, p (tek yönlü) = .193 >0.05] bulunmamıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol gruplarının fark kazanç puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık [t(589)=.563, p (tek yönlü) = .287 >0.05] saptanmamıştır.

Sadece deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın, anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubunun uyma alt ölçeğine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [t(325)=5.15, p(tek yönlü)=0.00 <0.05] olduğu bulunmuştur.

**Tablo 10**  
**Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	326	16.75	4.84	15.16	4.46	5.15	325	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamli

**c. Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Hükmetme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test ve kazanç puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Ön test</b>	Deney	326	16.36	4.55	-1.28	587	p = .199 >0.05 fark anlamli değil
	Kontrol	263	16.85	4.58			
<b>Son test</b>	Deney	326	13.79	4.15	-2.69	589	p (tek yönlü) = .003<0.05 fark anlamli
	Kontrol	265	14.81	5.00			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	-2.57	5.12	-1.08	587	p (tek yönlü) = .139 >0.05 fark anlamli değil
	Kontrol	263	-2.09	5.46			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 11’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(587)=-

1.28,  $p = .199 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(589) = -2.69$  (tek yönlü) =  $.003 < 0.05$ ] bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık [ $t(587) = -1.08$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $.139 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Yukarıdaki analize ek olarak sadece deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney grubunun hükmetme alt ölçeğine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(325) = 9.06$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.00 < 0.05$ ] olduğu bulunmuştur.

**Tablo 12**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	326	16.36	4.55	13.79	4.15	9.06	325	p (tek yönlü) = 0.00 < 0.05 fark anlamlı

#### **d. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Kaçınma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																				
<b>Ön test</b>	Deney	326	17.61	4.64	-1.83	589	p = .067 >0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	265	18.32	4.67				<b>Son test</b>	Deney	326	16.30	4.44	-1.96	588	p (tek yönlü) = .024 < 0.05 fark anlamlı	Kontrol	264	17.04	4.76	<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	-1.31	5.33	-1.40	588	p (tek yönlü) = .044 >0.05 fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	326	16.30	4.44	-1.96	588	p (tek yönlü) = .024 < 0.05 fark anlamlı																				
	Kontrol	264	17.04	4.76				<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	-1.31	5.33	-1.40	588	p (tek yönlü) = .044 >0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	264	-1.25	6.09								
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	326	-1.31	5.33	-1.40	588	p (tek yönlü) = .044 >0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	264	-1.25	6.09																							

Yapılan analiz sonucunda Tablo 13’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(589)=-1.83, p = .067 >0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(588)=-1.96, p (tek yönlü) = .024 < 0.05] bulunmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark [t(588)=-1.40, p (tek yönlü) = .044 >0.05] saptanmamıştır.

Kaçınma alt ölçeğine ait sadece deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için eşleştirilmiş (paired) t-testi kullanılmıştır. Tablo 14’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde [t(325)=4.45, p(tek yönlü)=0.00 < 0.05] olduğu görülmüştür.

**Tablo 14**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney	326	17.61	4.64	16.30	4.44	4.45	325	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamli

**Hipotez 2: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin alt ölçekleri olan bütünleşme, uyma, hükmetme ve kaçınma ölçeklerine ait İstatistikler ayrı ayrı hesaplanmıştır.

#### **a. Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Bütünleşme alt ölçeğinin kız deney ve kontrol gruplarının ait ön-test, son-test ve kazanç puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	165	32.13	5.43	-	288	p = 0.692 > 0.05
	Kontrol	125	32.38	5.18	.397		fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	165	34.06	4.66	1.33	288	p (tek yönlü) = 0.092 > 0.05
	Kontrol	125	33.28	5.16			fark anlamlı değil
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	165	1.92	5.42	1.55	288	p (tek yönlü) = 0.06 > 0.05
	Kontrol	125	.904	5.71			fark anlamlı değil

Yapılan analiz sonucunda Tablo 15'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288) = -.397, p = 0.692 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde [ $t(288) = 1.33, p(\text{tek yönlü}) = 0.092 > 0.05$ ] bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288) = 1.55, p(\text{tek yönlü}) = 0.06 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 16'da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(164) = -4.56, p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$ ] bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 16**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	165	32.13	5.43	34.06	4.66	-4.56	164	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

**b. Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Uyma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kazanç puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Ön test</b>	<b>Deney</b>	165	16.41	4.39	-2.62	288	p = 0.009 <0.05 fark anlamlı
	<b>Kontrol</b>	125	17.84	4.81			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 17’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(288)=-2.62, p = 0.009<0.05] saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olması nedeniyle ön-test puanlarını eşitlemek amacıyla ANCOVA uygulanmıştır.



Yapılan analiz sonucunda Tablo 18’de görüldüğü gibi, ön-test ortak değişkeni anlamlıdır; deney ( $\bar{X}=14.63$ ;  $ss=4.30$ ) ve kontrol ( $\bar{X}=15.82$ ;  $ss=5.07$ ) gruplarının ortalama uyma alt ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark ( $F=83.322$ ,  $p=0.000<0.05$ ) bulunmuştur.

**Tablo 18**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		
			Ortalaması	F	P
Ön Uyma	1402.264	2	751.289	44.641	0.000
Grup	17.516	1	17.516	83.322	0.000
Hata	4830.045	287	16.829		
<b>Toplam</b>	<b>6332.624</b>	<b>289</b>			

Bu analize ek olarak, deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer ifade ile fark (kazanç) puanlarının karşılaştırmaları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19**  
**Uyma Alt Ölçeğine Ait Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	165	-1.78	4.86	.417	288	p (tek yönlü) = 0.338>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	125	-2.01	4.55			

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu puanları açısından anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288)=-.417$ ,  $p$  (tek yönlü) $=0.338>0.05$ ] bulunmamıştır. Deneklerin son-test puanlarından ön-test puanları çıkarıldığında, deney grubunun puanı -1.78, kontrol grubunun puanı ise -2.01'dir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de puan ortalamalarında azalma olduğu saptanmıştır.

Sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t testi ile karşılaştırıldığında, Tablo 20'de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [ $t(164)=4.70$ ,  $p$  (tek yönlü) $= 0.000<0.05$ ] düzeyde bir fark bulunmuştur.

**Tablo 20**  
**Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	165	16.41	4.39	14.63	4.30	4.70	164	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

### c. Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Hükmetme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları Tablo 21'de verilmiştir.

**Tablo 21**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	<b>Grup</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Ön test</b>	Deney	165	15.36	4.09	-2.23	287	p = 0.026 <0.05 fark anlamlı
	Kontrol	124	16.56	5.02			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 21’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(287)=-2.23$ ,  $p = 0.026 < 0.05$ ] saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olması nedeniyle ön-test puanlarını eşitlemek amacıyla ANCOVA uygulanmıştır.

**Tablo 22**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü**  
**Kovaryans Analizi**

<b>Varyansın</b>	<b>Kareler</b>		<b>Kareler</b>		
<b>Kaynağı</b>	<b>Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Ön Hükmetme</b>	674.147	1	674.147	40.411	0.000
<b>Grup</b>	12.454	1	12.454	0.747	0.388
<b>Hata</b>	4771.111	286	16.682		
<b>Toplam</b>	5494.111	288			

Yapılan analiz sonucunda, Tablo 22’de görüldüğü gibi, ön-test ortak değişkeni anlamlıdır; deney ( $\bar{X}=15.36$ ;  $Ss=4.09$ ) ve kontrol ( $\bar{X}=16.56$ ;  $Ss=5.02$ ) gruplarının hükmetme alt ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark ( $F=0.747$ ,  $p=0.388>0.05$ ) saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak, deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer ifade ile “fark-kazanç puanlarının” karşılaştırmaları Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	165	-1.78	4.86	.417	288	p (tek yönlü) = 0.338>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	125	-2.01	4.55			

Tablo 23’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ortalama hükmetme puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288)=.417$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.338>0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, Tablo 24’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(164)=6.511$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.000<0.05$ ] bir fark bulunmuştur.

**Tablo 24**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	165	15.36	4.09	12.97	3.82	6.511	164	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

**d. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Kaçınma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve kazanç puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalar Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	<b>Deney</b>	165	17.07	4.33	-2.64	288	p = 0.009 <0.05 fark anlamlı
	<b>Kontrol</b>	125	18.5	4.87			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 25'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288)=-2.64$ ,  $p = 0.009 < 0.05$ ] saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olması nedeniyle ön-test puanlarını eşitlemek amacıyla ANCOVA uygulanmıştır.

**Tablo 26**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü**  
**Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Ön</b>	492.630	1	492.630	26.195	0.000
<b>Kaçınma</b>					
<b>Grup</b>	17.319	1	17.319	0.921	0.338
<b>Hata</b>	5397.406	287	18.806		
<b>Toplam</b>	5948.814	289			

Yapılan analiz sonucunda, Tablo 26’da görüldüğü gibi, ön-test ortak değişkeni anlamlıdır; deney ( $\bar{X}=17.07$ ;  $Ss=4.33$ ) ve kontrol ( $\bar{X}=18.05$ ;  $Ss=4.87$ ) gruplarının kaçınma alt ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark ( $F=0.921$ ,  $p=0.338>0.05$ ) saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak, deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer ifade ile fark (kazanç) puanlarının karşılaştırmaları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler**  
**ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Fark (kazanç puan)</b>	<b>Deney</b>	165	-0.787	4.97	.815	288	p (tek yönlü) = 0.208 > 0.05 fark anlamlı değil
	<b>Kontrol</b>	125	-1.31	5.96			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının hükmetme puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(288)=.815$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.208 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak, sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, Tablo 28’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(164)=2.03$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.000 < 0.05$ ] bir fark bulunmuştur.

**Tablo 28**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	165	17.07	4.33	16.29	4.23	2.03	164	p (tek yönlü) = 0.044 < 0.05 fark anlamlı

**Hipotez 3: Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin alt ölçekleri olan bütünleşme, uyma, hükmetme ve kaçınma ölçeklerine ait istatistikler ayrı ayrı hesaplanmıştır.

**a. Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Bütünleşme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P																				
<b>Ön test</b>	Deney	161	30.68	5.55	.207	299	p = 0.836 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	140	30.55	6.15				<b>Son test</b>	Deney	161	32.37	5.43	1.87	299	p (tek yönlü) = 0.03 < 0.05 fark anlamlı	Kontrol	140	31.12	6.06	<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	1.68	6.35	1.46	299	p (tek yönlü) = 0.072 > 0.05 fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	161	32.37	5.43	1.87	299	p (tek yönlü) = 0.03 < 0.05 fark anlamlı																				
	Kontrol	140	31.12	6.06				<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	1.68	6.35	1.46	299	p (tek yönlü) = 0.072 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	140	.578	6.72								
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	1.68	6.35	1.46	299	p (tek yönlü) = 0.072 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	140	.578	6.72																							

Yapılan analiz sonucunda Tablo 29'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(299)=.207, p = 0.836 > 0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı [t(299)=1.87, p(tek yönlü)=0.03 < 0.05]



düzeyde bir fark saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark [ $t(299)=1.46$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.072 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 30'da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [ $t(160)=-3.36$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.001 < 0.05$ ] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 30**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	161	30.68	5.55	32.37	5.43	-3.36	160	p (tek yönlü) = 0.001<0.05 fark anlamlı

#### **b. Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Uyma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kazanç puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31**  
**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																				
<b>Ön test</b>	Deney	161	17.10	5.25	.388	299	p = 0.698 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	140	16.87	4.82				<b>Son test</b>	Deney	161	15.71	4.56	.937	299	p (tek yönlü) = 0.174 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	140	15.21	4.67	<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	-1.39	6.21	.423	299	p (tek yönlü) = 0.336 > 0.05 fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	161	15.71	4.56	.937	299	p (tek yönlü) = 0.174 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	140	15.21	4.67				<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	-1.39	6.21	.423	299	p (tek yönlü) = 0.336 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	140	-1.66	4.76								
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	-1.39	6.21	.423	299	p (tek yönlü) = 0.336 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	140	-1.66	4.76																							

Yapılan analiz sonucunda Tablo 31’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(299)=.388, p = 0.698 > 0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı [p(tek yönlü)=0.174 > 0.05] düzeyde bir fark bulunmamıştır. Yine deney ve kontrol gruplarının fark-kazanç puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t(299)=.423, p (tek yönlü)=.336 > 0.05] bulunmamıştır.

Buna ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 32’de görüldüğü gibi, istatistiksel olarak anlamlı [t(160)=-2.84, p (tek yönlü)= 0.000 < 0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 32**  
**Uyma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	161	17.10	5.25	15.71	4.56	2.84	160	p (tek yönlü) = 0.005<0.05 fark anlamli

**c. Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Hükmetme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamalarına ait karşılaştırmalar Tablo 33'de verilmiştir.

**Tablo 33**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Ön test</b>	Deney	161	17.39	4.79	.541	298	p = 0.589 >0.05 fark anlamli değil
	Kontrol	139	17.11	4.15			
<b>Son test</b>	Deney	161	14.63	4.32	-1.87	299	p (tek yönlü) = 0.031<0.05 fark anlamli
	Kontrol	140	15.62	4.81			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	-2.76	5.52	-1.97	298	p (tek yönlü) = 0.024<0.05 fark anlamli
	Kontrol	139	-1.51	5.41			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 33’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(298)=.541$ , ( $p = 0.589 > 0.05$ )] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(299) = -1.87$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.031 < 0.05$ ] bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık [ $t(298) = -1.97$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.024 < 0.05$ ] saptanmıştır.

Bu analize ek olarak, sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, Tablo 34’de görüldüğü gibi, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(160) = 6.34$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$ ] bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 34**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	161	17.39	4.79	14.63	4.32	6.34	160	p (tek yönlü) = 0.000 < 0.05 fark anlamlı

#### **d. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Kaçınma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve kazanç puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalar Tablo 35’de verilmiştir.

**Tablo 35**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına)**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
<b>Ön test</b>	Deney	161	18.16	4.89	.019	299	p = 0.985>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	140	18.15	4.49			
<b>Son test</b>	Deney	161	16.31	4.66	-1.11	298	p (tek yönlü) = 0.133>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	139	16.91	4.67			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	161	-1.85	5.64	-.966	298	p (tek yönlü) = 0.167>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	139	-1.19	6.23			

Yapılan analiz sonucunda Tablo 35’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(299)=.019, p = 0.985>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde bir fark [t(298)=-1.11, p(tek yönlü)=0.133>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç puan) puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark [t(298)=-.966, p (tek yönlü) = 0.167 >0.05] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 36’da görüldüğü gibi, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [t(160)=4.17, p (tek yönlü)= 0.000<0.05] bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 36**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test**  
**Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	161	18.16	4.89	16.31	4.66	4.17	160	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

**Hipotez 4: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkiler.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin alt ölçekleri olan bütünleşme, uyma, hükmetme ve kaçınma ölçeklerine ait istatistikler ayrı ayrı hesaplanmıştır.

**a. Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeği'ne ait deney grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 37'de verilmiştir.

**Tablo 37**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Kız</b>	4. Sınıf	89	33.39	4.91
	5.Sınıf	76	34.84	4.25
	Toplam	165	34.06	4.66
<b>Erkek</b>	4. Sınıf	79	31.87	5.36
	5.Sınıf	82	32.85	5.49
	Toplam	161	32.37	5.43
<b>Toplam</b>	4. Sınıf	168	32.67	5.17
	5.Sınıf	158	33.81	5.01
	Toplam	326	33.22	5.12

Tablo 37’de görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ait puan ortalaması ( kız  $\bar{X}=34.06$ , erkek  $\bar{X}=32.37$ ) daha yüksektir. Bunun yanında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ait puan ortalaması (4. Sınıf  $\bar{X}=32.67$ , 5. sınıf  $\bar{X}=33.81$ ) daha düşüktür.

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ölçülen çatışma stratejisini etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla Çift Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Söz konusu analizin sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test**  
**Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p
<b>Ön Bütün</b>	1204.661	1	1204.661	17.970	0.000
<b>Cinsiyet</b>	123.717	1	123.717	5.695	0.018
<b>Sınıf</b>	147.800	1	147.800	6.803	0.010
<b>Cinsiyet*Sınıf</b>	3.232E-02	1	3.232E-02	0.001	0.969
<b>Hata</b>	6973.659	321	21.725		
<b>Toplam</b>	8535.202	325			

Tablo 38’de görüldüğü gibi, bütünleşme alt ölçeği için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.018<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönü, puan ortalamaları incelendiğinde ( kızlar için  $\bar{X} = 34.06$ , erkekler için,  $\bar{X} = 32.37$ ) eğitim alan kız öğrencilerin bütünleşme boyutunu daha fazla kullandıkları ve çatışmalarını çözerken daha yapıcı oldukları ifade edilebilir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.010<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönünü saptamak için ortalamalar incelendiğinde, (4. sınıf  $\bar{X} = 32.67$ , 5. sınıf  $\bar{X} = 33.81$ ) beşinci sınıf öğrencilerinin bütünleşme boyutunu daha fazla kullandıkları ve çatışmalarını çözerken daha yapıcı oldukları söylenebilir. Buna karşın cinsiyet ve sınıf arasında herhangi bir etkileşim olmadığı ( $p= 0.969<0.05$ ) saptanmıştır.



### b. Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Ölçeği'ne ait deney grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 39'da verilmiştir.

**Tablo 39**  
**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Kız</b>	4. Sınıf	89	14.84	4.29
	5.Sınıf	76	14.39	4.33
	Toplam	165	14.63	4.30
<b>Erkek</b>	4. Sınıf	79	16.72	4.31
	5.Sınıf	82	14.74	4.61
	Toplam	161	15.71	4.56
<b>Toplam</b>	4. Sınıf	168	15.72	4.39
	5.Sınıf	158	14.57	4.47
	Toplam	326	15.16	4.46

Tablo 39'da görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait puan ortalamaları ( Kız  $\bar{X}$ =14.63, erkek  $\bar{X}$ =15.71) daha düşüktür. Bunun yanında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait puan ortalamaları (4. Sınıf  $\bar{X}$ =15.72, 5. sınıf  $\bar{X}$ =14.57) daha yüksektir.

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ölçülen çatışma stratejisini etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla Çift Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40**  
**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına**  
**Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		
			Ortalaması	F	p
Ön Uyma	442.543	1	442.543	24.650	0.000
Cinsiyet	70.900	1	70.900	3.949	0.048
Sınıf	72.352	1	72.352	4.030	0.046
Cinsiyet*Sınıf	35.402	1	35.402	1.972	0.161
Hata	5762.908	321	17.953		
<b>Toplam</b>	<b>6465.721</b>	<b>325</b>			

Tablo 40’da görüldüğü gibi, uyma alt ölçeği için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.048<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönü, puan ortalamaları incelendiğinde ( kızlar için  $\bar{X} = 14.63$ , erkekler için,  $\bar{X} = 15.71$ ) eğitim alan kız öğrencilerin uyma boyutunu daha az kullandıkları ve çatışmalarını çözerken kendilerini daha çok ifade edebildikleri söylenebilir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf ve ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.046<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönünü saptamak için ortalamalar incelendiğinde (4. sınıf  $\bar{X} = 15.72$ , 5. sınıf  $\bar{X} = 14.57$ ) beşinci sınıf öğrencilerinin uyma boyutunun daha az kullandıkları söylenebilir. Buna karşın cinsiyet ve sınıf arasında herhangi bir etkileşim olmadığı ( $p= 0.161<0.05$ ) saptanmıştır.

### c. Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Hükmetme Alt Ölçeği'ne ait deney grubuna ait betimleyici İstatistikler Tablo 41'de verilmiştir.

**Tablo 41**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Kız</b>	4. Sınıf	89	13.35	3.89
	5.Sınıf	76	12.52	3.71
	Toplam	165	12.97	3.82
<b>Erkek</b>	4. Sınıf	79	15.32	4.59
	5.Sınıf	82	13.96	3.96
	Toplam	161	14.63	4.32
<b>Toplam</b>	4. Sınıf	168	14.28	4.33
	5.Sınıf	158	13.27	3.90
	Toplam	326	13.79	4.15

Tablo 41'de görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait puan ortalamaları ( Kız  $\bar{X}$ =12.97, erkek  $\bar{X}$ =14.63) daha düşüktür. Bunun yanında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait puan ortalamaları ( 4. Sınıf  $\bar{X}$ =14.28, 5.sınıf  $\bar{X}$ =13.27) daha yüksektir.

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ölçülen çatışma stratejisini etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla Çift Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

**Tablo 42**  
**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test**  
**Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p
<b>ÖnHükmetme</b>	406.291	1	406.291	26.706	0.000
<b>Cinsiyet</b>	107.140	1	107.140	7.043	0.008
<b>Sınıf</b>	76.583	1	76.583	5.034	0.026
<b>Cinsiyet*Sınıf</b>	13.073	1	13.073	0.859	0.355
<b>Hata</b>	4883.484	321	15.213		
<b>Toplam</b>	5617.230	325			

Tablo 42’de görüldüğü gibi, hükmetme alt ölçeği için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.008<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönü, puan ortalamaları incelendiğinde ( kızlar için  $\bar{X} = 12.97$ , erkekler için,  $\bar{X} = 14.63$ ) eğitim alan kız öğrencilerin hükmetme boyutunu daha az kullandıkları ve çatışmalarını çözerken karşısındaki kişiye daha çok saygı gösterdikleri söylenebilir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.026<0.05$ ) etkilemektedir. Bu etkinin yönünü saptamak için ortalamalar incelendiğinde, (4. sınıf  $\bar{X} = 14.28$ , 5. sınıf  $\bar{X} = 13.27$ ) beşinci sınıf öğrencilerinin hükmetme boyutunun daha az kullandıkları söylenebilir. Buna karşın cinsiyet ve sınıf arasında herhangi bir etkileşim olmadığı ( $p= 0.355<0.05$ ) saptanmıştır.

#### d. Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeği'ne ait deney grubuna ait betimleyici İstatistikler Tablo 43'de verilmiştir.

**Tablo 43**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Kız</b>	4. Sınıf	89	16.43	4.50
	5.Sınıf	76	16.11	3.91
	Toplam	165	16.29	4.23
<b>Erkek</b>	4. Sınıf	79	16.68	4.77
	5.Sınıf	82	15.95	4.55
	Toplam	161	16.31	4.66
<b>Toplam</b>	4. Sınıf	168	16.55	4.62
	5.Sınıf	158	16.03	4.24
	Toplam	326	16.30	4.44

Tablo 43'de görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait puan ortalamaları ( Kız  $\bar{X}$ =16.29, erkek  $\bar{X}$ =16.31) daha düşüktür. Bunun yanında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait puan ortalamaları ( 4. Sınıf  $\bar{X}$ =16.55, 5.sınıf  $\bar{X}$ =16.03) daha yüksektir.

Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ölçülen çatışma stratejisini etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla Çift Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

**Tablo 44**  
**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test**  
**Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p
<b>Ön Kaçınma</b>	635.984	1	635.984	35.475	0.000
<b>Cinsiyet</b>	6.450	1	6.450	0.360	0.549
<b>Sınıf</b>	31.511	1	31.511	1.758	0.186
<b>Cinsiyet*Sınıf</b>	0.868	1	0.868	0.048	0.826
<b>Hata</b>	5754.754	321	17.928		
<b>Toplam</b>	6416.540	325			

Tablo 44'de görüldüğü gibi, kaçınma alt ölçeği için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.549<0.05$ ) etkilememektedir. müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p= 0.186<0.05$ ) etkilemektedir. Bunun yanında, cinsiyet ve sınıf arasında herhangi bir etkileşim olmadığı ( $p= 0.826<0.05$ ) saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, kaçınma alt ölçeği için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çözüm stratejisini etkilememektedir.

**Hipotez 5: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği istatistikleri hesaplanmıştır.

**Tablo 45**  
**Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler**  
**ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	336	12.26	3.09			p = 0.916 > 0.05
	Kontrol	249	12.28	3.11	-1.05	583	fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney	336	13.39	3.04			p (tek yönlü) =
	Kontrol	249	12.97	3.35	1.59	583	0.056 > 0.05 fark anlamlı değil
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	336	1.13	3.18			p (tek yönlü) =
	Kontrol	249	0.686	3.25	1.67	583	0.047 < 0.05 fark anlamlı

Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 45’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir fark [t(583)=-.105, p = 0.916 > 0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t(583)=1.59, p(tek yönlü)=0.0056 > 0.05] saptanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarının fark-kazanç puanları referans alındığında, deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde bir fark [t(583)=1.67, p = 0.047 > 0.05] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 46’da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t(335)=-6.54, p (tek yönlü)= 0.000 < 0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 46**  
**Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	336	12.26	3.09	13.39	3.04	-6.54	335	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anamlı

**Hipotez 6: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği istatistikleri hesaplanmıştır.

**Tablo 47**  
**Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	165	12.24	3.00	0.20	292	p = 0.840 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	129	12.17	3.07			
<b>Son test</b>	Deney	165	13.26	2.96	0.39	292	p (tek yönlü) = 0.348 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	129	13.11	3.36			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	165	1.01	3.24	0.19	292	p (tek yönlü) = 0.424 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	129	0.94	3.22			



Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda Tablo 47’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(292)=0.20$ ,  $p = 0.840 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı [ $t(292)=0.39$ ,  $p$  (tek yönlü)= $0.348 > 0.05$ ] düzeyde bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları referans alındığında, deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(292)=0.19$ ,  $p = 0.424 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 48’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [ $t(164)=-4.03$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.000 < 0.05$ ] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 48**  
**Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	165	12.24	3.00	13.26	2.96	-4.03	164	p (tek yönlü) = 0.000 < 0.05 fark anlamlı

**Hipotez 7: Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitimi alan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği istatistikleri hesaplanmıştır.

**Tablo 49**  
**Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	171	12.28	3.18	-.360	289	p = 0.719 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	120	12.41	3.15			
<b>Son test</b>	Deney	171	13.53	3.12	1.846	289	p (tek yönlü) = 0.033 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	120	12.82	3.34			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	171	1.25	3.12	2.222	289	p (tek yönlü) = 0.01 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	120	0.40	3.26			

Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları karşılaştırıldığında Tablo 49'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(289)=-.360$ ,  $p = 0.719 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı [ $t(289)=1.846$ ,  $p$  (tek yönlü)= $0.033 < 0.05$ ] düzeyde bir fark saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları referans alındığında, deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(289)=2.222$ ,  $p$ (tek yönlü) =  $0.01 > 0.05$ ] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 50'de görüldüğü gibi, istatistiksel olarak anlamlı [ $t(170)=-5.23$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.000 < 0.05$ ] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 50**  
**Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	171	12.28	3.18	13.53	3.12	-5.23	170	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anamlı

**Hipotez 8: Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği İstatistikleri hesaplanmıştır.

**Tablo 51**  
**Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	167	12.91	2.90	-.314	286	p = 0.754 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	121	13.02	2.83			
<b>Son test</b>	Deney	167	14.00	2.89	0.42	286	p (tek yönlü) = 0.335 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	121	13.85	2.86			
<b>Fark (kazanç puan)</b>	Deney	167	1.08	3.10	0.68	286	p (tek yönlü) = 0.248 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	121	0.83	3.17			

Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları karşılaştırıldığında Tablo 51’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(286)=-.314$ ,  $p = 0.754 > 0.05$ ] olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı [ $t(286)=0.42$ ,  $p$  (tek yönlü)= $0.335 > 0.05$ ] düzeyde bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları referans alındığında, deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [ $t(286)=0.68$ ,  $p$  (tek yönlü) =  $0.248 > 0.05$ ] saptanmamıştır.

Bu analize ek olarak, sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, Tablo 52’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde [ $t(166)=-4.54$ ,  $p$  (tek yönlü)=  $0.000 < 0.05$ ] bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 52**  
**Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	167	12.91	2.90	14.00	2.89	-4.54	166	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

**Hipotez 9: Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.**

Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği istatistikleri hesaplanmıştır.

**Tablo 53**  
**Öntest, Sontest ve Farka (Kazanç Puanlarına) İlişkin Betimleyici İstatistikler**  
**ve t-testi Karşılaştırmaları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p																				
<b>Ön test</b>	Deney	169	11.61	3.14	0.05	295	p = 0.953 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	128	11.59	3.15				<b>Son test</b>	Deney	169	12.79	3.07	1.70	295	p (tek yönlü) = 0.045 < 0.05 fark anlamlı	Kontrol	128	12.14	3.56	<b>Fark</b> <b>(kazanç</b> <b>puan)</b>	Deney	169	1.18	3.26	1.64	295	p (tek yönlü) = 0.05 = 0.05 fark anlamlı
<b>Son test</b>	Deney	169	12.79	3.07	1.70	295	p (tek yönlü) = 0.045 < 0.05 fark anlamlı																				
	Kontrol	128	12.14	3.56				<b>Fark</b> <b>(kazanç</b> <b>puan)</b>	Deney	169	1.18	3.26	1.64	295	p (tek yönlü) = 0.05 = 0.05 fark anlamlı	Kontrol	128	0.54	3.32								
<b>Fark</b> <b>(kazanç</b> <b>puan)</b>	Deney	169	1.18	3.26	1.64	295	p (tek yönlü) = 0.05 = 0.05 fark anlamlı																				
	Kontrol	128	0.54	3.32																							

Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve fark-kazanç puan ortalamaları karşılaştırıldığında Tablo 53’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(295)=0.05, p = 0.953 > 0.05] olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı [t(295)=1.70, p (tek yönlü)=0.045 > 0.05] düzeyde bir fark saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları referans alındığında, deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark [t(295)=1.64, p (tek yönlü) = 0.05 = 0.05] saptanmıştır.

Bu analize ek olarak, sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, Tablo 54’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t(168)=-4.70, p (tek yönlü)= 0.000 < 0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

**Tablo 54**  
**Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		t	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	169	11.61	3.14	12.79	3.07	-4.70	168	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

**Hipotez 10: Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen empati düzeyini etkiler.**

Empati Ölçeğine ait deney grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 55'te verilmiştir.

**Tablo 55**  
**Empati Ölçeği'ne Ait Betimleyici İstatistikler**

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
<b>4.Sınıf</b>	Kız	85	13.80	2.73
	Erkek	80	12.68	3.11
	Toplam	165	13.26	2.96
<b>5. Sınıf</b>	Kız	82	14.21	3.05
	Erkek	89	12.89	3.06
	Toplam	171	13.53	3.12
<b>Toplam</b>	Kız	167	14.00	2.89
	Erkek	169	12.79	3.07
	Toplam	336	13.39	3.04

Tablo 55’de görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin empati puan ortalamaları ( kız  $\bar{X}=14.00$ , erkek  $\bar{X}=12.79$ ) daha yüksektir. müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerinin empati puan ortalaması ( 4. sınıf  $\bar{X}=13.26$ , 5. sınıf  $\bar{X}=13.53$ ) daha düşüktür.

Bu hipotezi test etmek amacıyla Çift Faktörlü Varyans Analiz uygulanmıştır. Bu analiz sonucu Tablo 56’de verilmiştir.

**Tablo 56**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarına Yönelik Çift Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P
<b>Ön Test</b>	578.399	1	578.399	79.820	0.000
<b>Sınıf</b>	6.411	1	6.411	0.885	0.348
<b>Cinsiyet</b>	33.924	1	33.924	4.682	0.031
<b>Sınıf*Cinsiyet</b>	5.815	1	5.815	0.803	0.371
<b>Hata</b>	2398.527	331	7.246		
<b>Toplam</b>	3108.560	335			

Tablo 56’da görüldüğü gibi, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen empati düzeyini anlamlı olarak ( $p=0.031<0.05$ ) etkilemektedir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak ( $p=0.348<0.05$ ) etkilememektedir. Bunun yanında, cinsiyet ve sınıf arasında herhangi

bir etkileşim olmadığı ( $p= 0.371<0.05$ ) saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ölçülen empati düzeyini etkilemektedir. Buna karşın, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf ölçülen empati düzeyini etkilememektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

#### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki öğrencilere verilen Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının çatışma çözüm ve empati becerileri üzerine etkisinin incelemektir. Bu amaçla öğrencilere eğitimden önce ve sonra Çatışma Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.”** biçimindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bunun yanında deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının bütünleşme alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarında daha fazla yapıcı ve barışçıl yollara başvurdukları söylenebilir. Bütünleşme alt ölçeğine ait deney ve kontrol gruplarının puanları arasındaki anlamlı farkın kaynağının müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir. Uyma

ait ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Kaçınma ve hükmetme alt ölçeklerine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını çözerken almayanlara göre hükmetme ve kaçınma davranışlarını daha az kullandıkları söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden bütünleşme, hükmetme ve kaçınma boyutları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Koruklu (1998) yaptığı araştırmada arabuluculuk ve çatışma çözme eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin çatışmalarını çözerken daha az saldırgan davranışlar gösterdiklerini ve çatışmaları çözerken problem çözme davranışına başvurduklarını saptamıştır. Bunun yanında, Çoban (2002) çalışmasında çatışma çözümü eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözüm stratejilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak Taştan (2004), ilköğretim okulunda uyguladığı çatışma çözme eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinde anlamlı ve uzun süreli artış gösterdiğini saptamıştır. Benzer olarak, Lane-Garon (2000) ilköğretim öğrencileri üzerinde çatışma çözümü eğitimi programının etkisini incelediği çalışmasında, eğitim alan öğrencilerin problem çözme stratejilerini seçmede artış saptanmıştır. Bickmore (2002a), ilköğretim 3 ile 5. sınıf öğrencilerin yer aldığı, 28 okuldan oluşan bir proje kapsamında çatışma yönetimi programının sonuçlarını araştırdığı çalışmasına göre 3. ve 5. sınıf öğrencilerin % 70'inden fazlası, arabulucu olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin şiddet içermeyen çatışma çözüm stratejilerinde ve akranlarıyla etkileşimlerinde çatışma ile baş etme becerilerinde önemli ölçüde artma olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, Johnson ve Johnson (1996a), 292 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilere müzakere ve

arabuluculuk becerileri öğretmişler ve bu eğitimin etkisini incelemişlerdir. Buna göre uyguladıkları hatırlama testlerine göre öğrencilerin % 94'ü müzakere basamaklarını tam olarak hatırlamışlardır. Bu nedenle, öğrenciler için eğitimin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akran arabuluculuk programının yapıcı ve yardımcı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve okul yönetimi, akran arabuluculuk programının, okuldaki yıkıcı çatışma çözme stratejilerini azalttığına inanmaktadırlar. Benzer araştırmalarda da çatışma çözümü ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışmalarının yapıcı biçimde çözmelerinde etkili olduğu görülmektedir (Johnson ve diğerleri, 1994; Smith, Daunic, Miller, Robinson, 2002; Johnson ve diğerleri, 1995b; Stevahn, Munger, Kealey, 2005; Hart, Gunty, 1997). Bu belirtilen araştırma sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları arasında paralellik vardır. Dolayısıyla, öğrencilere verilecek çatışma çözme, müzakere ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrenci davranışlarında olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.”** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Beceriler Ölçeği'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre bütünleşme alt ölçeğine ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Uyma alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrenciler, bu eğitimi almayan kız öğrencilere göre çatışmalarını çözerken daha az uyma davranışı göstermektedirler. Kaçınma ve hükmetme alt ölçeklerine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Buna karşın, deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Çatışma Çözümü Ölçeği'nin dört alt ölçeğinde de anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, deney grubu için müzakere (problem

çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrenciler hükmetme, uyma, bütünleşme ve kaçınma alt ölçeklerinde ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Bu bulgulara göre, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrenciler, bu eğitimi almayan kız öğrencilere göre sadece uyma alt ölçeğinde farklılaşmaktadır. Ancak deney grubunun ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında çatışma çözüm becerilerinden bütünleşme, hükmetme, uyma ve kaçınma boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark vardır ve bu farkın kaynağının müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Wied ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırmaya göre, kızlar erkeklerden daha empatiktir ve kızlar, daha fazla problem çözme, kaçınma ve uyma stratejilerini kullanmaktadırlar. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin daha az uyma davranışı göstermesinin bu nedenle anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü hipotez, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin çatışma çözüm stratejileri almayanlara göre daha yapıcıdır.”** Bu hipotezin test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Beceriler Ölçeği'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre bütünleşme alt ölçeğine ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrenciler, bu eğitimi almayan erkek öğrencilere göre çatışmalarının çözümünde bütünleşme boyutunu daha fazla kullanmaktadırlar. Uyma alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Hükmetme alt ölçeğine ait, deney ve kontrol gruplarının puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Buna göre, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrenciler ile bu eğitimi almayan erkek öğrenciler

arasında çatışmalarını çözmede hükmetme boyutunu kullanmada anlamlı düzeyde bir fark vardır. Kaçınma alt ölçeğine ait, deney ve kontrol gruplarının puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Çatışma Çözümü Ölçeği'nin dört alt ölçeğinde de anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, deney grubu için müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrenciler hükmetme, uyma, bütünleşme ve kaçınma alt ölçeklerinde ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Bu bulgulardan hareketle, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrenciler, bu eğitimi almayan erkek öğrencilere göre bütünleşme ve hükmetme alt ölçeklerinde farklılaşmaktadır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrenciler bu eğitimi almayan erkek öğrencilere oranla bütünleşme ve hükmetme boyutlarında etkilidir. Deney grubunun ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında çatışma çözüm becerilerinden bütünleşme, hükmetme, uyma ve kaçınma boyutlarında anlamlı düzeyde bir fark vardır ve bu farkın kaynağının müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Araştırmalar incelendiğinde erkek çocukların bir çatışma durumunda kızlara göre daha fazla saldırgan davranışlar gösterdikleri ve karşı tarafı zorladıkları görülmektedir (Breherton, 1996, Johnson ve diğ., 1996c, Cunningham, 1998). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin daha az hükmetme davranışı göstermeleri ve çatışmalarını yapıcı biçimde çözmeye çalışmaları nedeniyle, Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkiler.”** biçimindedir. Buna göre bütünleşme alt ölçeği için, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkilemektedir. Buna karşın, bütünleşme

alt ölçeği için cinsiyet ve sınıf arasında etkileşim saptanmamıştır. Uyma alt ölçeği için, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkilemektedir. Buna karşın uyma alt ölçeği için cinsiyet ve sınıf arasında etkileşim saptanmamıştır. Hükmetme alt ölçeği için, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkilemektedir. Buna karşın hükmetme alt ölçeği için cinsiyet ve sınıf arasında etkileşim saptanmamıştır. Kaçınma alt ölçeği için cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkilememektedir. Bunun yanında kaçınma alt ölçeği için cinsiyet ve sınıf arasında etkileşim saptanmamıştır.

Bu bulgulardan hareketle, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde Çatışma Çözümü Ölçeği'nin bütünleşme, uyma ve hükmetme alt ölçekleri için cinsiyet ve sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini etkilemektedir. Kaçınma alt ölçeğinde ise herhangi bir etki saptanmamıştır. Çatışma Çözümü Ölçeği'nin dört alt ölçeğinde de cinsiyet ve sınıf arasında etkileşim saptanmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin bir çatışma durumunda farklı çatışma çözüm stratejileri kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet, çatışma çözüm stratejilerinde etkili bir faktördür (Breherton, 1996, Johnson ve diğer, 1996c, Wied ve diğerleri, 2007). Kız öğrenciler daha fazla problem çözme stratejisini kullanırken, erkekler daha fazla hükmetme stratejilerini kullanmaktadır. Yine benzer olarak Rehber (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri açısından problem çözme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Sonuçlara göre kız öğrencilerin problem çözme puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Aynı araştırma kapsamında öğrencilerin puanlarında sınıf düzeyi ile cinsiyet etkileşimi arasında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır.

Araştırmanın beşinci hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.”** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma söz konusudur. Bunun yanında deney grubunun ön-test ve son-test empati puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağının müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Lane-Garon (2000) ilköğretim öğrencileri üzerinde çatışma çözümü eğitimi programının etkisini incelediği çalışmasında, eğitim alan öğrencilerin bilişsel perspektif alma sonuçlarında fark bulmuştur. Buna göre programa katılan öğrenciler diğerinin düşünce ve duygularını anlamada daha başarılı olmuşlardır. Buna karşın, empati ölçümünde ön-test ve son-test ölçümlerinde herhangi bir fark bulunmamıştır. Schaeffer ve Rollin (2001) ise yaptıkları çalışmada 7-14 yaş arasındaki çocuklara verilen çatışma çözümü eğitimi ile çocukların empati becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu saptamışlardır.

Altıncı hipotez, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.”** biçimindedir. Deney ve kontrol gruplarının son-test empati puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney grubunun ön-test ve son-test empati puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağının müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.”** Deney ve kontrol gruplarının son-test empati puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimini alan beşinci sınıf öğrencileri ile eğitim almayan beşinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır. Bunun yanında deney grubunun ön-test ve son-test empati puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağının deney grubuna verilen müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.”** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek için, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, deney grubunun ön-test ve son-test empati puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağının deney grubuna verilen müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu hipotez, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin empati düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.”** biçimindedir. Bu hipotezi test etmek için deney ve kontrol gruplarının son-test empati puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimini alan erkek öğrenciler ile bu eğitimi almayan erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın kaynağının deney grubuna verilen müzakere (problem çözme) ve



arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir. Bunun yanında, deney grubunun ön-test ve son-test empati puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağının deney grubuna verilen müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın onuncu ve son hipotezi, **“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ve sınıf, ölçülen empati düzeyini etkiler.”** şeklindedir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet, ölçülen empati düzeyini anlamlı olarak etkilemektedir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen çatışma çözüm stratejisini anlamlı olarak etkilememektedir. Bunun yanında, cinsiyet ve sınıf arasında herhangi bir etkileşim olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde cinsiyet ölçülen empati düzeyini etkilemektedir. Buna karşın, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerde sınıf, ölçülen empati düzeyini etkilememektedir.

Rehber (2007) ilköğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri açısından empatik eğilim puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark saptamamıştır. Bunun yanında, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile cinsiyet etkileşimi açısından da puanlar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları kişiler arası çatışmaları çözerken daha yapıcı stratejiler kullanmaya başladıkları, daha az hükmetme ve kaçınma yollarına başladıkları ifade edilebilir. Öğrencilerde görülen bu değişimin nedeninin müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi olduğu söylenebilir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin daha az uyma davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin ise çatışmalarını çözerken daha yapıcı

oldukları ve daha az hükmetme davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında herhangi bir fark saptanmamıştır. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerinin empati becerilerinde anlamlı düzeyde bir fark saptanmazken, beşinci sınıf öğrencilerinde anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Yine müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin empati becerilerinde bir fark bulunmazken, erkek öğrencilerin empati becerilerinde artış olduğu bulunmuştur. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma ve empati becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilere müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin akranları ile yaşadıkları kişiler arası çatışmaları yapıcı yollarla çözmelerinde, empati kurabilmelerinde, müzakere sürecinin uygulayabilmelerinde ve bir çatışma durumunda akran arabulucusuna başvurabilmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, ilgili literatürdeki araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

## Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

### a. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin çatışma çözme ve empati becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu eğitim programı, ilköğretim sınıf öğretmenlerine verilen bir eğitimin ardından kendileri tarafından sınıflarında uygulanarak, akran çatışmalarının yapıcı ve barışçıl biçimde çözülmesine katkı sağlayabilir.

2. Okul kültürüne müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk kavramlarının yerleşebilmesi için tüm okulda bu çalışmalar okul idaresi ve öğretmenlerin desteği alınarak yürütülebilir.
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta akran arabulucusu olarak eğitilen öğrencilerin ilköğretim ikinci kademedeki bu çalışmaları sürdürmeleri, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin desteğiyle sağlanabilir. Böylece programın okulun geneline akran arabuluculuk modelinin yayılması sağlanabilir.
4. Bu araştırma kapsamında geliştirilen müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının 4. ve 5. sınıflarda daha etkili olabilmesi için, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerine yönelik bir eğitim programı hazırlanarak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi artırılabilir.
5. Öğrencilerin müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı ile öğrendikleri becerileri ev ve aile yaşantılarında da kullanabilmeleri amacıyla rehberlik servislerinin desteğiyle ailelerin de bu konularda bilgilendirilmesi sağlanabilir.

#### **b. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma kapsamında, arabulucu öğrencilerin seçiminde kadre yaklaşımı esas alınmıştır. Tüm öğrencilerin arabulucu olarak eğitildiği yaklaşım kullanılarak programın etkisi test edilebilir.
2. Bu araştırma kapsamında müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemek için iki ölçekten yararlanılmıştır. Bunun yanında hatırlama testleri ve çatışma senaryolarından yararlanılarak programın etkisi test edilebilir.

3. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının uygulama sürecinin ardından zayıf yönleri belirlenerek revize edilebilir. Daha sonra tüm sınıf öğretmenleri kullanabilmeleri için öğretmen ve öğrenci kitabı olarak yayımlanabilir.
4. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının etkisini incelemek amacıyla akran arabulucuları, diğer öğrenciler, öğretmenler ve okul idaresiyle yapılandırılmış görüşmeler yapılabilir.
5. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının etkisiyle öğrencilerin akademik başarılarında, okula ilişkin tutumlarında ve okulda yaşanan disiplin olayların değişime neden olup olmadığı araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

Akyol, K.A. (2005). Erken Çocukluk Döneminde Empati Gelişimi. **Çocuk Çocuk Dergisi**. Haziran. 51. 12- 13

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

Bickmore, K. (2001). Student Conflict Resolution, Power “Sharing” in Schools, and Citizenship Education. **Curriculum Inquiry**. 31.2. 137- 162

Bickmore, K. (2002a). Peer Mediation Training and Program Implementation in Elementary Schools: Research Results. **Conflict Resolution Quarterly**, Vol. 20, No. 2, 137- 160.

Bickmore, K. (2002b). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. **Social Alternatives**. 21.1.33-38.

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

Bodine, J. R., Crawford, K. D. ve Schrupf, F. (2002, b). **Creating peaceable school: a comprehensive program for teaching conflict resolution: student manual** (2nd edit.). Illinois: Research Press.

Bretherton, D. (1996). Nonviolent Conflict Resolution in Children. **Peabody Journal Of Education**. 71(3). 111-127.

Breunlin, C.D., Cimmarusti, A.R., Bryant-Edwards, L.T., Hetherington, S. J. (2002). Conflict Resolution Training as an Alternative to Suspension for Violent Behavior. **The Journal of Educational Research**. 95.6.349- 358.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler. Ankara: Pegem

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

Corcoran, O. K., Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking and Conflict Resolution. **Journal of Counseling&Development**. 78. 473- 483

Cunningham, E.C., Cunningham, J.L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., Zacharias, R. (1998). The Effects of Primary Division, Student-mediated Conflict Resolution Programs on Playground Aggression. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 39.5. 653- 662.

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

Deutsch, M. (2005). Cooperation and Conflict A Personal Perspective on The History of The Social Psychological Study of Conflict Resolution. West, M.A, Tjosvold, D., Smith, K.G.(ED). **The Essentials of Teamworking: International Perspectives**.1-36. New Jersey: John Wiley & Sons

Deutsch, M., Coleman, T.P., Marcus, C.E. (Ed).( 2006). **The Handbook of Conflict Resolution Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass

Dökmen, Ü. (2000). **Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak**. İstanbul: Sistem.

Dökmen., Ü. (1996). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem

Droisy, R.H., Gaudron, Z.C. (2003). Interpersonal Conflict Resolution Strategies in Children: A Father- Child Co-construction. **European Journal of Psychology of Education**. 18.2.157- 169.

Erçetin, Ş. (2006). **Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu, Eğitim ve Şiddet**. Ankara: Hegem.

Erikson, H.E. (1984). **İnsanın Sekiz Çağı**. Ankara: Birey ve Toplum

Ferrara, M. J. (1996). **Peer mediation: Finding a way to care**. York: Stenhouse Publishers.

Fisher, R., Ury, W. (1999). **Evet'e Ulaşmak**. Ankara: Öteki

French, C.D., Pidada S., Denoma J., McDonald, K., Lawton A. (2005). Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. **Social Development**. 14.3. 458- 472

Gander, J.M., Gardiner, W.H. (1998). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ankara: İmge

Girard, K., ve Koch, J. S. (1996). **Conflict resolution in the school: a manual for educators**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Guanci, A. J., (2002). Peer Mediation A Winning Solution to Conflict Resolution. **The Education Digest**. February. 26-33.

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

Hollenbeck, M. K. (2001). **Conflict resolution activities that work**. New Yorks: Scholastic Professional Books

Hopkins, B. (2004). **Just schools a whole school approach to restorative justice**. London: Jessica Kingsley Publishers.

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

Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Açıkgöz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. **The Journal of Social Psychology**. 134(6). 803- 817.

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

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

Johnson, W.D., Johnson, T.R. (1995c). **Reducing School Violence Through Conflict Resolution**. Virginia: Assciation for Supervision and CurriculumDevelopment.

Johnson, D. W., ve Johnson, R. (1995d). **Our madiation notebook (third edition)**. Edina MN: Interaction Book Co.



Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1996a). Training Elementary School Students to Manage Conflict. **Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry**. 49.1. 24- 37.

Johnson, W.D, Johnson, T.R. (1996b). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. **Review of Educational Research**, Vol. 66, No. 4. 459- 506.

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

Johnson, W.D., Johnson, T.R. (2004). Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program”. **Theory Into Practice**. Vol.43, No:1. 69- 79.

Johnson, W.D., Johnson, T.R. (2005). Essential Components of Peace Education. **Theory Into Practice**. 44(4). 280- 292.

Jones-Nelson, R. (1982). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. Birmingham:Cassell Educational Limited.

Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegema.

Kelly, J. (2006). An Overview of Conflict. **Dimensions of Critical Care Nursing**. 25.1. 22- 28.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**. 30.1. 47- 70.

Kite, D. (2006). **Bir Şiddet Önleme Programı: Okul Mediasyonu**. Ankara: Kül Sanat

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

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı

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

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

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

Lingo, L. S. (2001). **Peace makers**. Cincinnati: Standard Publishing.

Longaretti, L., Wilson, J. (2006). The Impact of Perceptions on Conflict Management. **Educational Research Quarterly**. 29.4. 3- 15.

Moore, W.C. (2003). **The Mediation Process Practical Strategies for Resolving Conflict**. San Francisco: Jossey-Bass.

Moriarty, A., McDonald, S. (1991). Theoretical Dimensions Of School-Based Mediation. **Social Work in Education**, Vol. 13 Issue 3, 176- 184.

Pekkaya, B. (1994). Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rahim, A.M., Magner, R.N., Shapiro, L. D.(2000). Do Justice Perception Influence Styles of Handling Conflict with Supervisors?: What Justice Perceptions, Precisely?. The International Journal of Conflict Management. Vol.11, 1. 9-31

Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rinaldi, M.C, Howe, N. (2003). Perceptions of Constructive and Destructive Conflict Within and Across Family Subsystems. **Infant and Child Development**. 12. 441- 459.

Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi Ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997a). **Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide**. Illinois: Research Press.

Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997b). **Peer mediation: Conflict resolution in schools. Student manual.** Illinois: Research Press.

Schrumpf, F., Crawford, K.D., Bodine, J.R. (2007). **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi.** Ankara: İmge

Sellman, E. (2002). Peer Mediation, School Culture and Sustainability. **Pastoral Care.** June, 7- 11.

Simpson, C. (1998). **Coping through conflict resolution and peer mediation.** New York: Rosen Publishing Group.

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

Stevahn, L., Munger, L., Kealey, K. (2005). Conflict Resolution in a French Immersion Elementary School. **The Journal of Educational Research.** 99.1. 3-18.

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

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

Teolis, B. (1998). **Ready to use conflict resolution activities: for elementary students.** New York: The center for applied research in education.

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

Türnüklü, A. (2007). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. Karip, E.(Ed), **Sınıf Yönetimi**. 193- 232. Ankara: Pegema

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

Türnüklü, A., Şahin, İ., Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözme Stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 32. 574- 597

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

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

Yeşilyaprak, B. (2001). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel

Yıldırım, A. (2005). **Empati ve Çatışmalar**. Ankara: Yargı

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

## **EKLER**

- Ek 1: Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği**
- Ek 2: Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği**
- Ek 3: Çocuklar İçin Empati Ölçeği**
- Ek 4: Kişisel Bilgi Formu**
- Ek 5: Arabuluculuk Formu**

**Ek-1****Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği****I. BÖLÜM: KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI****1. ETKİNLİK: Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Programının Tanıtımı****AMAÇLAR :**

1. Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk eğitim programına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak,
2. Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk eğitim programının içeriğine ilişkin bilgilenmelerini sağlamak,
3. Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirlemek,
4. Ürün dosyası oluşturmalarına yardımcı olmak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4. ve 5. sınıflar**SÜRE** : 1 ders saati**MATERYAL** : Şekerler, örnek bir ürün dosyası, Form 1, Form 2, Form 3**2. ETKİNLİK: Çatışmadan Anladıklarım****AMAÇLAR :**

- 1.Çatışmaya ilişkin çağrışımlarını fark edebilme,
2. Kişiler arası çatışmaları anlama.

**SINIF DÜZEYİ:** 4. ve 5. sınıf**SÜRE** : 1 Ders saati

**MATERYAL:** Form 1, Form 2, Form 3

### **3. ETKİNLİK: Çatışma Türleri**

**AMAÇ** : Çatışmaların taraflarını ve türlerini kavrama.

**SINIF DÜZEYİ** : 4-5. sınıf

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, Form 2, Form 3

### **4. ETKİNLİK: Çatışmaların Yararları**

**AMAÇLAR** :

1. Çatışmaların yararlı ve zararlı sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
2. Çatışmaları yapıcı çözümlerin yararlarını anlamalarına yardımcı olmak,
3. Çatışmanın yararlarına ilişkin ortak bir bakış açısını edinmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. Sınıflar

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** :Form 1, Form 2, Form 3

### **5. ETKİNLİK: Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri**

**AMAÇLAR:**

1. Kişiler arası çatışmaların nedenlerini anlamalarını sağlamak,
2. Kişiler arası çatışmaların altında yatan temel gereksinimleri kavramalarına yardımcı olmak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4-5



**SÜRE** :1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, Form 2

### **6. ETKİNLİK: Çatışma Çözüm Yolları**

**AMAÇLAR** :

1. Çatışma yaşandığında verilen tepkilerin üç kategoride toplandığını fark etmelerini sağlamak,
2. Çatışma yaşandığında verilen yumuşak tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
3. Çatışma yaşandığında verilen sert tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
4. Çatışma yaşandığında verilen yapıcı ve barışçıl tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
5. Çatışmaları yapıcı çözüme yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlamalarını sağlamak,
6. Verilen tepki türüne göre çatışmanın farklı sonuçları olduğunu anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4-5

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL:** Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Form 5, Form 6 ve Form 7

### **7. ETKİNLİK: Kişiyi Sorundan Ayırma**

**AMAÇLAR** :

1. Kişiler arası çatışmaları analiz edebilmelerini sağlamak,
2. Kişiyi sorundan ayırabilmelerini sağlamak,

3.Çatışmaların kaynaklarını kavramalarına yardımcı olmak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. sınıflar

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, Form 2

### **8. ETKİNLİK: Çatışmada Benim Tepkim**

**AMAÇLAR** :

1. Çatışma yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlamak,
2. Çatışmaya karşı gösterilen tipik tepkilerinin belirlenmesini sağlamak,
3. Çatışma çözüm stratejilerini ve taktiklerini öğrenmelerine yardımcı olmak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4-5. Sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, Form 2

## **II. BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİLERİ**

### **9. ETKİNLİK: Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin, çatışma yaşayan bireylerin çatışma kaynağını farklı algılayabileceğini anlamalarını sağlamak,
2. Çatışma durumunda bireylerin tepkilerinin, farklı algılamalarından

etkilendiğini kavramalarını sağlamak,

3. Çatışma durumunda verilen tepkilere göre çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanabileceğini anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4- 5

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1

### **10. ETKİNLİK: Çatışma Çözüm Sürecinde Etkili Dinleme**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin, etkili dinlemenin ne olduğunu anlamalarını sağlamak,
2. Çatışma sürecinde etkili dinlemenin kullanılabileceğini anlamalarını sağlamak,
3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkili dinleme becerilerini kullanabilmelerini sağlamak,
4. Etkili dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4-5

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1

### **11. ETKİNLİK: Çatışma Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin, empatinin ne olduğunu anlamalarını sağlamak,
2. Çatışma sürecinde empati kurulabileceğini anlamalarını sağlamak,

3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları anlamalarını sağlamak,
4. Etkin dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4-5

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Kartlar, Form 1, Form 2

### **III. BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ**

#### **12. ETKİNLİK: Ne Zaman Öfkelenirim?**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin öfkelendiklerini fark etmelerini sağlamak,
2. Öğrencilerin öfkelerini ifade etme becerilerini geliştirmek,
3. Öğrencilerin ben iletileri kullanımının öfke kontrolündeki önemini anlamalarını sağlamak,
4. Öğrencilerin ben iletilerini kullanmalarına yardımcı olmak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL:** Form 1, Form 2, Form 3, Form 4

#### **13. ETKİNLİK: Bu Cümleyi Kurma, Öfkeyi Uyandırma**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin öfke yönetim becerilerini geliştirmek,

2. Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışları kavramalarını sağlamak,
3. Öğrencilerin kendilerini kontrol edebilmelerini öğretmek.

**SINIF DÜZEYİ:** 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL:** Form 1

#### **14. ETKİNLİK: Arkadaşımın Öfkesini Anlıyorum**

**AMAÇLAR:**

1. Öğrencilerin öfkenin doğasını anlamalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin öfke durumunda verilen tepkileri fark etmelerini sağlamak,
3. Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışları kavramalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1

#### **15. ETKİNLİK: Öfke Duyduğumuzda Verdiğimiz Tepkiler**

**AMAÇLAR** :

1. Öğrencilerin öfke duyulduğunda verilen tepkilerin neler olduğunun farkında olmalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin öfke duyulduğunda verilen saldırgan, pasif saldırgan, atılgan ve atılgan olmayan tepkilerin neler olduğunu anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Rol kartları, Form 1, Form 2, Form 3, Form 4

### **16. ETKİNLİK: Öfkemizi Yenelim**

**AMAÇ LAR** :

- 1.Öfke denetim basamaklarını öğrenmelerini sağlamak,
2. Öfkelerini yenebilmelerini ve kontrol edebilmelerini sağlamak,
3. Diğer bir kişinin öfkesini nasıl yönetebileceklerini kavramalarını sağlamak,
4. Kendi kendilerine olumlu konuşabilmeyi öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 1 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, öneri kağıtları, torba, makas

## **IV. KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜM BECERİLERİ**

### **17. ETKİNLİK: Müzakere Yapıyorum - Çözüme Ulaşıyorum**

**AMAÇ** : Müzakere (problem çözme) yönteminin basamaklarını kavramalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Form 1, Posterleştirilmiş Form2, Form 3, Form 4, Form 5, Form 6, makas

### **18. ETKİNLİK: Müzakere Sürecinin Basamakları**

**AMAÇLAR** :Müzakere (problem çözme) sürecinin basamaklarını kavramalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. Sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Bir orta boy kutu, Posterleştirilmiş Form 1, Form2, Form 3, Form 4, Form 5,makas, “ Müzakere ve Arabuluculuk İçin Örnek Olaylar”

### **19. ETKİNLİK: Arabuluculuk Yapar Mısın?**

**AMAÇLAR** :

1. Akran arabuluculuk becerilerinin önemini kavramalarını sağlamak,
2. Akran arabuluculuk becerilerini kazanmalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Kart 1, Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Form 5, Form 6

### **20. ETKİNLİK: Arabuluculuk Yapıyorum**

**AMAÇLAR:**

1. Akran arabuluculuk becerilerini kazanmalarını sağlamak,
2. Akran arabuluculuk becerilerinin önemini kavramalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ** : 4. ve 5. sınıf

**SÜRE** : 2 ders saati

**MATERYAL** : Bir adet kutu, Posterleştirilmiş Form 1, Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, makas



**Ç.Ç.Ö**

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız: .....

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçek, günlük yaşamınızda karşılaştığınız kişiler arası çatışmalarla ilgilidir. Bu konuda aşağıdaki ifadelerin düşüncelerinize ne ölçüde uyduğu araştırılmaktadır.

Aşağıdaki her bir cümleyi dikkatlice okuyun. Cümleleri okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas Türnüklü

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

<b>1. İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>2. Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştiririm.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>3. Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>4. Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>5. Okulumdaki arkadaşlarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>6. Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>7. Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>8. Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>9. Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kırdığını çekinmeden söylerim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>10. Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımın aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>11. Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>12. Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzülmeğe tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>13. Arkadaşımın gideceğim yer konusunda karar vermeden önce onun da görüşünü alırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>14. Sevmediğim biri ile karşılaşmak beni üzüyor.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>15. Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>16. Kavga ettiğim insanlarla aynı okula gitmek istemiyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>17. Yaşı benden küçük öğrencilerin benden korkması hoşuma gider.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>18. Arkadaşlarımın benim isteklerim doğrultusunda hareket etmesini isterim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>19. Arkadaşımın olan sorunumu çözerken mutlaka onun da görünüşünü alırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>20. Çoğu arkadaşımın daha üstün olduğumu düşünüyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>21. Dış görünüşümden dolayı benimle dalga geçen öğrencilere kızamam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>22. Tartıştığım arkadaşıma zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için ısrar ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>23. Biriyle tanıştığımda, onun hakkında karar vermeden önce, kendimi onun yerine koyup ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>24. Arkadaşlarımla tartışmayı kendime yakıştırmadığımdan, onların her istediğini yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>25. Arkadaşlarımı kaybetmekten korktuğumdan beni incitseler de ses çıkaramıyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>26. Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması hoşuma gitmiyor.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

E.Ö.

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız: .....

**Sevgili Öğrenciler;**

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz. Size göre, "Doğru" olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki doğru kutucuğuna, "Yanlış" olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki yanlış kutucuğuna (X) işareti koyunuz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas Türnüklü

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim

Bilimleri Bölümü

MADDELER		
1. Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.	Doğru ( )	Yanlış ( )
2. Toplum içinde sevinçlerini birbirlerine sarılarak gösteren insanları anlayamam.	Doğru ( )	Yanlış ( )
3. Bir erkek çocuğun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.	Doğru ( )	Yanlış ( )
4. Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.	Doğru ( )	Yanlış ( )
5. Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.	Doğru ( )	Yanlış ( )
6. Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.	Doğru ( )	Yanlış ( )
7. Televizyon izlerken bazen ağlarım.	Doğru ( )	Yanlış ( )
8. Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.	Doğru ( )	Yanlış ( )
9. Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.	Doğru ( )	Yanlış ( )
10. Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.	Doğru ( )	Yanlış ( )
11. Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.	Doğru ( )	Yanlış ( )

12. Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.	Doğru ( )	Yanlış ( )
13. Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlar.	Doğru ( )	Yanlış ( )
14. Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.	Doğru ( )	Yanlış ( )
15. Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.	Doğru ( )	Yanlış ( )
16. Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.	Doğru ( )	Yanlış ( )
17. Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.	Doğru ( )	Yanlış ( )
18. Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.	Doğru ( )	Yanlış ( )
19. Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.	Doğru ( )	Yanlış ( )
20. Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.	Doğru ( )	Yanlış ( )



**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Adınız soyadınız: ..... No: .....
2. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )
3. Sınıfınız: .....
4. Kiminle yaşıyorsunuz?

1. Annem ve babamla birlikte	
2. Annemle	
3. Babamla	
4. Akrabamla	
5. Diğer	

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

7. Anneniz çalışıyor mu? Evet ( ) Hayır ( ) cevabınız evet ise ne iş yapıyor?
8. Babanız çalışıyor mu? Evet ( ) Hayır ( ) cevabınız evet ise ne iş yapıyor?
9. Kardeş sayısı (sizinle birlikte): .....
10. Kaçınca çocuksunuz?.....
11. Anasınıfına gittiniz mi? Evet ( ) Hayır ( )

Ek-5a

## ARABULUCULUK FORMU

Arabulucu: ..... Sınıfı: ..... İmza: .....  
 Tarih: ..... Saat: ..... Arabuluculuk yeri: .....

Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin adları ve soyadları	Sınıfı

## Anlaşmazlık konusu

.....

.....

.....

.....

Anlaşmaya ulaşıldı mı? Evet : ..... Hayır: .....

Birinci kişi

İkinci kişi

..... aşağıdakileri yapmaya söz verdi:	..... aşağıdakileri yapmaya söz verdi:
İmza:	İmza:
Takip sonucu:	

**Ek-5b****ARABULUCULUK FORMU*****Merhaba***

Adım ....., aranızdaki sorunu çözmenizde size arabuluculuk yapacağım. İsterseniz öncelikle arabuluculuğu açıklayarak başlayayım. Arabuluculuk iki ya da daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözmek için üçüncü bir kişiden destek aldıkları bir sorun çözme yoludur. Arabulucunun rolü, çatışan tarafların her ikisini de dinlemek ve ‘MÜZAKERE’ yapılmasını kolaylaştırmaktır. Arabuluculuk yapılırken sorunun çözümü, tamamıyla sizlerin sorumluluğundadır. Ortak sorununuzu, yine **sizler çözeceksiniz**.

Arabuluculuğu kolaylaştırmak için kurallarımız şunlar:

- Konuşanın sözünü kesmeyeceksiniz. Herkes, sırasını bekleyecek.
- Birbirlerinize karşı aşağılayıcı, küçük düşürücü sözler kullanmayacaksınız.
- Arabuluculuk sırasında dürüst ve samimi olacaksınız.
- Uzlaştığımız anlaşmanın koşullarına uyacaksınız.
- Arabuluculuk sırasında söylenen her şey gizli kalacaktır. Ancak anlaşığımızı ve barıştığımızı arkadaşlarımızla paylaşabilirsiniz.

**ARABULUCULUK SÜRECİNİN İŞLEYİŞİ**

1) Arabulucu, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı ve isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) **Ne oldu? Ne istiyorsun? İsteklerinin nedenleri nelerdir?**

b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**

2) Arabulucu, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) **Bu olay yaşanırken hangi duyguları yaşadın? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**

b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**

- 3) Arabulucu, çatışmanın taraflarının birbirlerinin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarını belirtmelerine yardımcı olur.
- a) **Arkadaşın ne istiyor, ne hissediyor ve bunların nedenleri nelerdir?**
  - b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**
- 4) Çözüm seçeneklerinin üretilmesi. Kazan-kazan ile sonuçlanması.
- a) **Ortak sorununuzun, yapıcı ve barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 2 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)**
- 5) Arabulucu, tarafların yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.
- a) **Sizce ortak sorununuzun yapıcı ve barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?**
  - b) **Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**
- 6) Arabuluculuk formu, arabulucu ve çatışmanın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.