

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN AKRAN ARABULUCULUĞUNA
YÖNELİK TUTUMLARI, İNANÇLARI, BECERİLERİ
VE BU KONUDA GELİŞTİRİLEN EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ

Nüket GÜNDÜZ

Lefkoşa

Kasım, 2017

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN AKRAN ARABULUCULUĞUNA
YÖNELİK TUTUMLARI, İNANÇLARI, BECERİLERİ
VE BU KONUDA GELİŞTİRİLEN EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ

Danışmanlar

**Doç. Dr. Deniz ÖZCAN
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU**

Nüket GÜNDÜZ

Lefkoşa

Kasım, 2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Nüket Gündüz'ün "Öğretmenlerin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumları, İnançları, Becerileri ve Bu Konuda Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiğinin Belirlenmesi" isimli tez Kasım 2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hafize KESER

Üye: Doç. Dr. Deniz ÖZCAN (I. Danışman)

Üye: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU (II. Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tülay BOZKURT

Üye: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Üye: Doç. Dr. Murat TEZER

Onay

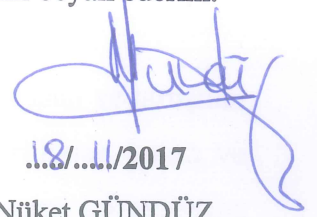
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Fahriye Altınay AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.



..8/.../2017

Nüket GÜNDÜZ

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarını saptamak ve öğretmenlere sosyal yapılandırıcılık kuramı temelinde gereksinim duydukları akran arabuluculuk konusunda hizmet içi eğitim programı hazırlayarak bu programı uygulamaktır. Ayrıca, araştırmanın amaçları arasında uygulanan hizmet içi öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi de yer almaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan ve tartışılan araştırmanın problem durumu sonrası, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleşmesinde benimsenen araştırma yöntemi yer alırken, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar beşinci bölümde yer alırken, sonuçların tartışılması ve öneriler altıncı bölümde sunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli bilgileri ile bu yolda bana ışık tutan, destekleyen, motive eden ayrıca, yapıcı eleştirileri ile çalışmamı daha nitelikli olmasında büyük emeği olan danışmanlarım Sayın Doç. Dr. Deniz ÖZCAN ve Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli bilgileri ile çalışmama katkı sağlayan ve pozitif geribildirimleri ile beni motive eden Prof. Dr. Tülay BOZKURT ve Prof. Dr. Hafize KESER hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, araştırmamın her aşamasında hiç çekinmeden kapısını çalabildiğim Yard. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK'a, araştırmamın teknik boyutlarında Uz. Zeynep GENÇ'e ve Uz. Semih ÇALIŞKAN'a ve bana destek olan tüm meslektaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ihtiyaç analizi ve deneysel boyutunda gönüllü olarak katkı koyan tüm ilkokul öğretmen ve yöneticilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, benim bu günlere gelmemde büyük emekleri olan saygıdeğer annem Emine ve Babam Mustafa ALTUNER'e,

üniversite eğitimimi destekleyen ve beni yüreklendiren üniversite hayatına birlikte adım attığım ve birlikte mezun olduğum değerli kızım Mine Gündüz SERDEN'e, ve moralimi motivasyonumu her zaman yükselten kıymetli oğlum Mete GÜNDÜZ'e, bu uzun çalışma sürecinde, ruh halimin ne olduğuna bakmadan beni koşulsuz destekleyen, bana sabır ve hoşgörü gösteren sevgili eşim Mustafa GÜNDÜZ'e, yürekten teşekkür ederim.

Nüket GÜNDÜZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN AKRAN ARABULUCULUĞUNA YÖNELİK TUTUMLARI, İNANÇLARI, BECERİLERİ VE BU KONUDA GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

GÜNDÜZ, Nüket

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanları: Doç. Dr. Deniz ÖZCAN

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Kasım 2017, 212 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarının saptanması ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik akran arabuluculuk konusunda sosyal yapılandırmacılık kuramı temel alınmış bir eğitim programı geliştirilerek programı uygulamaktır. Ayrıca, uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın modeli nitel ve nicel yöntemin birlikte ele alındığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Akran arabuluculuk eğitimine yönelik tutum, beceri ve inançlarının belirlenmesi ve program tasarısının geliştirilmesi aşamasında betimsel yöntem, programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında ise deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında görevli 1590 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında görevli 373 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi yöntemle seçilen örneklem, ihtiyaç belirleme anketi ve geliştirilen akran arabuluculuk inanç ölçeği, akran arabuluculuk tutum ölçeği ile akran arabuluculuk beceri ölçek verilerini elde etmek ve geliştirilecek eğitim programına temel oluşturmak amacıyla çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutunda, eğitim programının uygulanacağı KKTC ilkokullarında görev yapan 34 öğretmenin katılımıyla, altı hafta ve toplam 42 saatten oluşan eğitim programı uygulamaya konulmuştur.

Araştırmada toplanan veriler, ihtiyaç analizi anketi, akran arabuluculuk tutum ölçeği, akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve görüşme formu veri araçları ile elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından işaretlenen ihtiyaç analizi anketine ilişkin verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde,

frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük en yüksek değerler hesaplanmıştır. Bu hesaplamalardan sonra, katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla verilerin normal dağılımını saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda Mann Whitney U- test analizi ve Kruskal Wallis test uygulanırken, normal dağılımlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Paired Sample T-testi analizi kullanılmıştır.

Geliştirilen inanç, tutum ve beceri ölçeklerinin yapı geçerliğinin incelenmesinde, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerinin test edilmesi maksadıyla, iç tutarlılık testi (Cronbach Alfa), split half ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Deney grubu öğretmenlerin tutum ölçeği, inanç ölçeği ve beceri ölçeği öntest-sontest puanlarının grup içi karşılaştırmaların gerçekleştirilebilmesi için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilks testleri, Q-Q plot grafiği ve çarpıklık-basıklık değerleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Normal dağılıma uymayan durumlarda parametrik olmayan hipotez testlerinden Mann Whitney U- test analizi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinin öntest - son test puanları arasındaki farkın test edilmesi amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Son olarak ilkökul öğretmenlerinin ön test ve son test ölçek puanları arasındaki korelasyonlar Spearman korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

Programın etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan görüşme formu verileri içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Nicel veriler Statistical Package for Social Science (SPSS) 21.0 programından yararlanılırken, geliştirilen tutum, inanç ve beceri ölçekleri Analysis of Moment Structures AMOS 1.0 istatistiksel veri analizi paket programı yardımıyla çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik orta derecede eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yine program öncesi ve sonrası uygulanan akran arabuluculuk tutum, akran arabuluculuk inanç ve akran arabuluculuk beceri ölçeklerinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenleri için düzenlenen akran arabuluculuk eğitimi, ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının, becerilerinin ve inançlarının uygulama sonrasında olumlu yönde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Uygulanan eğitimin akran arabuluculuk tutumu, becerisi ve inancını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği, akran arabuluculuk tutum ölçeği öntest- sontest arasındaki ilişkilerinde, akran arabuluculuk beceri, İnanç ve tutumun birbirleri ile ilişkili olup birbirlerini olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür.

Eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere göre ise, öğretmenler verilen eğitimin yararlı olduğunu ve akran arabuluculuğa yönelik inanç, tutum ve becerilerinin daha üst düzeye ulaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Keywords: Program Geliştirme, Öğretmen Eğitimi, Akran Arabuluculuk, Tutum, İnanç, Beceri.

ABSTRACT**TEACHERS' ATTITUDES, BELIEFS, SKILLS TOWARDS
PEER MEDIATION AND THE EFFECTIVENESS OF THE
DEVELOPED PEER MEDIATION PROGRAM****GÜNDÜZ, Nüket****PhD., Division of Curriculum and Instruction****Supervisors: Assoc. Prof. Dr. Deniz ÖZCAN****Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU****November 2017, 212 pages**

The aim of this research is to identify the needs of elementary school teachers for peer mediation training and to develop and implement a peer mediation training program based on the theory of social constructivism to address the determined needs. Furthermore, the present study seeks to evaluate the implemented training program.

The model of the study is designed with mixed method, where both descriptive and experimental methods are applied. Descriptive method is applied for determining the attitudes, skills and beliefs of the elementary school teachers towards peer mediation and the experimental method is applied for developing, implementing and evaluating the program. The population of the study consists of 1590 elementary school teachers serving in 2015-2016 academic term in Turkish Republic of Cyprus (TRNC) elementary schools. The data for needs analysis and the developed peer mediation belief scale, peer mediation attitudes scale and peer mediation skills scale is collected from randomly selected 373 elementary school teachers forming the sample of the study. The implementation of the developed program is placed in the second phase of the study. Total of 34 elementary school teachers serving in TRNC elementary schools participated in the six week and forty two hours training program.

Needs analysis survey, peer mediation belief scale, peer mediation attitudes scale, peer mediation skills scale and semi structured interview form are the data collection tools of the study. Frequency, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values are calculated and Mann Whitney U- test, Kruskal Wallis test, one-way ANOVA and Paired Sample T-test is conducted to analyze the survey. Furthermore, Kolmogorov-Smirnov test is also applied to determine if the

distribution among the responses of the participants are parametric or non-parametric.

Construct validity of the developed peer mediation beliefs scale, peer mediation attitudes scale and peer mediation skill scale are assessed by conducting Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor analysis and the reliability of the scales are calculated and tested by internal consistency test (Cronbach's alpha), split half and item total correlation coefficients. Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilks tests, Q-Q plot graphs and skewness-kurtosis is applied to perform the intra-group comparison of the experimental groups pretest-posttest scores of the peer mediation attitude scale, peer mediation belief scale and peer mediation skill scale. Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests are conducted to nonparametric hypothesis tests. In addition, the Wilcoxon test applied to determine the difference between pretest and posttest scores of elementary school teachers. Finally, correlations between pretest and posttest scale scores of elementary school teachers were determined by Spearman correlation analysis.

Statistical Package for Social Science (SPSS) 21.0 is used for the quantitative data and Analysis of Moment Structures AMOS1.0 program is used for analyzing the researcher developed peer mediation beliefs scale, peer mediation attitudes scale and peer mediation skill scale. In addition, content analysis is used for the qualitative data collected from interview forms.

The results of the study revealed that the elementary school teachers' needs towards peer mediation training were at moderate level. Moreover, pretest and posttest results of peer mediation attitude scale, peer mediation belief scale and peer mediation skill scale results indicate that the elementary school teachers' level of attitudes, skills and beliefs have positively increased after the implementation of the peer mediation training program and the scales also affect each other in a positive way.

Finally, the results of the conducted interview data assessed for the effectiveness of the developed peer mediation training program revealed that that the teachers level of beliefs, attitudes and skills towards peer mediation is at a higher than before the training, indicating that the developed program is effective.

Keywords: Program Development, Teacher Training, Peer Mediation, Attitude, Beleif, Skills.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.2.1. Alt Amaçlar.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4.Sınırlılıklar.....	13
1.5 Tanımlar	14
1.6 Kısaltmalar	15

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1 Araştırmanın Kuramsal Boyutu.....	16
2.1.1. Eğitimde Program Geliştirme	16
2.1.2. Program Değerlendirme.....	17
2.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık.....	22
2.1.4.Öz düzenleme	23
2.1.5.Senaryo Tabanlı Öğrenme	23
2.2. Anlaşmazlığın Tanımı	24
2.3. Arabuluculuk Tanımı	47

2.3.1. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimine Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	47
2.3.2. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimine Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	53

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	60
3.2.1. Görüşüne Başvurulan İlkokul Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler.....	61
3.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	62
3.2.3. Araştırmanın Deney Grubu.....	64
3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulama	64
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	65
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	84
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	86
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	86
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	88
3.5. Denel İşlem Materyali ve Süreci	90
3.5.1. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Programının Geliştirme Süreci	90

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	99
4.1 Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
4.2. Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması....	104
4.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması....	106
4.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	108

4.2.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	109
4.2.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	110
4.3. Akran Arabuluculuk Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	110
4.3.1. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Ön Test Puan Ortalama Sonuçları	111
4.3.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Son Test Puan Ortalama Sonuçları	111
4.4. Akran Arabuluculuk Tutumlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4.4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	113
4.4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	114
4.4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	115
4.4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	116
4.4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	116
4.4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	117
4.4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test ve Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	118
4.4.8. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test ve Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	119
4.4.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	121
4.4.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	121
4.5. Akran Arabuluculuk Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	122
4.5.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinin Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	122

4.5.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinin Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	123
4.6. Akran Arabuluculuk Becerilerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	125
4.6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	125
4.6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması....	127
4.6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması....	128
4.6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması....	130
4.6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması....	132
4.7. Akran Arabuluculuk İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	134
4.7.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik İnançlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Sonuçları	135
4.8. Akran Arabuluculuk İnançlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	136
4.8.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	136
4.8.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	137
4.8.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	139
4.8.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	140
4.8.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	141
4.9. Akran Arabuluculuk Akran Arabuluculuk Beceri, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	142
4.10. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	144
4.11. Hizmet İçi Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	148
4.11.1. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değerlendirildiğinde, Akran Arabuluculuğu ile İlgili İlkokul Öğretmenlerinin İnançlarına Yönelik Meydana Gelen Değişikliklerle İlgili Görüşleri	149

4.11.2. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet içi Eğitiminin, Etkinlik ve Senaryo Ağırlıklı Olarak Düzenlenmesinin İlkokul Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarına Olan Katkılarına Yönelik Görüşleri	150
4.11.3. İlkokul Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim Sonrası, Okulda Meydana Gelen Öğrenci Anlaşmazlıkları Kapsamında Akran Arabuluculuğa Yönelik Sergilenen Tutum, İnanç ve Beceri Değişiklikleri ile İlgili Görüşleri.....	153
4.11.4. Öğretmenlerin Akran Arabuluculuk Hizmet içi Eğitimine yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüşleri	155
4.11.5.Hizmetiçi Eğitiminin Öğretmenlerin Mesleki Hayatlarına Yönelik Etkileri ve Diğer Meslektaşlarına Tavsiye Etme Konusunda Görüşleri	157

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA.....	159
-------------------------	------------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	165
5.1. Sonuçlar.....	165
5.1.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Kapsamında Genel Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşleri	165
5.1.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaçları; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırılma Sonuçları.....	166
5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarında; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	166
5.1.5.İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Becerilerine Yönelik Sonuçlar	167
5.1.6. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinde; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	167
5.1.7. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası İnançlarına Yönelik Sonuçlar	168

5.1.8. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik İnançlarında; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	168
5.1.9. İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği, Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeklerinin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	169
5.1.10. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği, Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Arasındaki İlişki Sonuçları	169
5.1.11. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değerlendirildiğinde, Akran Arabuluculuğu ile İlgili İlkokul Öğretmenlerinin İnançlarına Yönelik Meydana Gelen Değişikliklerle İlgili Görüş Sonuçları ...	170
5.1.12. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitiminin, Etkinlik ve Senaryo Ağırlıklı Olarak Düzenlenmesinin Öğretmenlerin Meslek Hayatlarına Olan Katkılarına Yönelik Görüş Sonuçları.....	170
5.1.13. İlkokul Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim Sonrası, Okulda Meydana Gelen Öğrenci Anlaşmazlıkları Kapsamında Akran Arabuluculuğa Yönelik Sergilenen Tutum, İnanç ve Beceri Değişiklikleri ile İlgili Görüşler Sonuçları	170
5.1.14. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüş Sonuçları	171
5.1.15. Hizmetiçi Eğitiminin İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Hayatlarına Yönelik Etkileri Ve Diğer Meslektaşlarına Tavsiye Etme Konusunda Görüş Sonuçları	171
5.2. Öneriler.....	172
KAYNAKÇA.....	173
EK-1 İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	184
EK-2 Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi.....	185
EK-3 Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği	188
EK-4 Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği	189
EK-5 Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	190
EK-6 Ders Planı	191
EK-7 Öğretmen Görüşme Formu	210
EK-8 CV.....	211

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin İlçelerdeki İlkokullara Göre Dağılımı.....	60
Tablo 2. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	61
Tablo 3. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	61
Tablo 4. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	62
Tablo 5. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	62
Tablo 6. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 7. Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Anlaşmazlık Çözümleme İle İlgili Eğitim Alma veya Almama Durumlarına Göre Dağılımı	65
Tablo 8. Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi Puan Aralıkları	66
Tablo 9. Akran Arabuluculuk Eğitimi Tutum Ölçeği Puan Aralıkları	68
Tablo 10. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları	69
Tablo 11. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri.	72
Tablo 12. Akran Arabuluculuk Eğitimi Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları.....	73
Tablo 13. Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği Puan Aralıkları.....	75
Tablo 14. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeğine ilişkin AFA sonuçları	76
Tablo 15. Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri	78
Tablo 16. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeğine İlişkin Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları.....	79
Tablo 17. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Puan Aralıkları	81
Tablo 18. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları	82
Tablo 19. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğine İlişkin Madde-Toplam Katsayı Korelasyonları	94
Tablo 20. İlkokul Öğretmenlerine Yönelik Olarak Hazırlanan Hizmet içi Eğitim Programında İşlenen Konuların Günlere Göre Dağılımı	99
Tablo 21. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Anketine Verdikleri Görüşlerin Dağılımı	104
Tablo 22. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Ortalamaları	104
Tablo 23. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları	105

Tablo 24. İlkokul Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 2.,3.,4.,6. ve 15. Maddeler ile cinsiyetlerine göre dağılımı	107
Tablo 25. Akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 31., 33.,34., 35., 36., 40., 43. ve 50. Maddeler ile öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları	109
Tablo 26. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumları ile Akran arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Mann Whitney U Analizi	109
Tablo 27. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik t-testi Analizi.....	110
Tablo 28. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Anketinde Yer Alan 48. ve 50. Maddeleri İle Öğretmenlerin Anlaşmazlık Çözümleme İle İlgili Eğitim Alıp Almamalarına Göre Dağılımı	111
Tablo 29. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	112
Tablo 30. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler	113
Tablo 31. İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması.	114
Tablo 32. İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanları Karşılaştırılması	115
Tablo 33. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	116
Tablo 34. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması	117
Tablo 35. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	118
Tablo 36. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.	119
Tablo 37. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	120
Tablo 38. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Son test Puanlarının Karşılaştırılması	121
Tablo 39. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	122

Tablo 40. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	123
Tablo 41. İlkokul Öğretmenlerinin Anlaşmazlık Çözümüne Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	124
Tablo 42. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	125
Tablo 43. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları Son test Puanlarının Karşılaştırılması	126
Tablo 44. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	127
Tablo 45. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması	128
Tablo 46. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	129
Tablo 47. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması	130
Tablo 48. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması	131
Tablo 49. İlkokul Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması	132
Tablo 50. İlkokul Öğretmenlerin Anlaşmazlık Çözümüne Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	133
Tablo 51. İlkokul Öğretmenlerinin Anlaşmazlık Çözümüne Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	134
Tablo 52. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Genel Puanları	134
Tablo 53. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son test Genel Puanları.....	135
Tablo 54. İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	136
Tablo 55. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	137
Tablo 56. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması	137

Tablo 57. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Son test Puanları Karşılaştırılması	138
Tablo 58. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması.....	138
Tablo 59. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması.	139
Tablo 60. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması.....	140
Tablo 61. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması	140
Tablo 62. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması.....	141
Tablo 63. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması	142
Tablo 64. Öğretmenlerin Anlaşmazlık Çözümlemeye Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanları Karşılaştırılması	144
Tablo 65. İlkokul Öğretmenlerinin Anlaşmazlık Çözümlemeye Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanları Karşılaştırılması	146

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları bu bölüm içerisinde belirtilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan önemli kavramlar ve tanımlar da ayrıca bu bölümde yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

İnsanoğlunun en temel özellikleri arasında, öğrenme, hatırlama ve düşünme becerileri yer almaktadır. Ayrıca bu özellikleri kullanarak plan yapma ve anlaşmazlıkları çözmek için dilin araç olarak kullandığını da söylenebilir. Bu beceriler ışığında yeni deneyimler karşısında davranış değiştirmeyi öğrenme, yeni durumlarla baş edebilme ve uyum sağlayabilme özelliği ise öğrenmenin önemine parmak basmaktadır (Filiz, 2014).

Toplumların eğitim, sağlık, güvenlik ve barınma gibi ihtiyaçlarının karşılanması o toplumun gelişmişlik düzeyini simgelemektedir. Toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yönden hedeflenen düzey ile varılmak istenen düzey arasındaki fark ve nasıl giderileceği ise kalkınma sürecinde izlenecek yöntem ve yaklaşımla ilişkilidir. Kalkınma amacı için seçilen yöntem ve yaklaşım için en önemli faktör ve kaynak toplumun bireyleridir. Yaygın olarak insan “biyolojik, sosyal ve kültürel” bir varlık olarak tanımlanır (Ertürk, 1982). Bireyler, geçmişten günümüze kadar olan süreçte ihtiyaçlarını gidermek ve ortak amaçlara varmak için birbiriyle dayanışma yolu ile sosyal bir varlık haline gelmişlerdir.

Sosyal bir varlık olan insan iletişim ve etkileşim sonucunda özelde bireysel, genelde ise toplumsal değişim ve gelişimi etkilemiştir. Uygarlık tarihine bakıldığında kültür birikimlerinin oluşum ve gelişim süreci boyunca nesilden nesile aktarıldığı görülmektedir. Birey değişim ve gelişim göstererek yaşadığı toplum değerlerini, davranışlarını kazanarak kültürlenmekte ve değişime devam etmektedir. Günümüz teknoloji ve iletişim şartlarının sürekli ilerlemesi ve ekonomik işbirliklerinin artması sonucunda dünya insanı olma hatta globalleşen dünyamızda insanoğlunun mobil olması kaçınılmaz olmuştur. Hal böyle iken çok kültürlü ortamlar devreye girmiş bulunmaktadır. Farklı kültürlerin karşılıklı etkileşimi sahip olunan kültürel değerlerin

farklı yeni kültürel değerlere doğru yol açmış olması kültürleşme sürecini başlatmış bulunmaktadır. Çok kültürlülük tanımları incelendiğinde farklılık kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ortak bir kültürün oluşturulması ve toplum içindeki bireysel farklılıkların kabul ve hoşgörü ile değerlendirilmesi çok kültürlü yaşam için gerekli görülmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013).

Sönmez (2010), kültürle eğitimin ayrılmaz parçalar olduğunu kültürün toplumların yaşama biçimi olup doğanın yaptıkları dışında insanın yapıp ettiklerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Eğitimin çok farklı tanımları yapılırken kasıtlı ve istendik davranışların bireyin yaşantıları aracılığı ile gerçekleşen davranış değişikliği olarak Ertürk, (1972)'ün tanımı görülürken, Sönmez, (2004) her felsefeye göre eğitim tanımının değiştiğini vurgulamaktadır. Bu tanımlar, İdealizmi tanıya ulaşma, realizmi kültürel değerleri aktarma, pragmatizmi yeniden inşa etme, natüralizmi doğal olgunlaşma, varoluşçuluğu ise bireylerin kendi kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Verilen tanımlardan eğitim kavramının anlam bakımından çok geniş olduğu görülmektedir. Bu tanımlar ışığında, bireylerin davranış değişikliği yönünde etkileyen her çeşit etkinlik eğitim olarak adlandırılabilir (Erden, 2007). Birey dünyaya geldiği andan itibaren iletişim ve etkileşim yoluyla ailesi ve yakın çevresi ile eğitime başlamaktadır. Bireyin gelişim süreçleri boyunca çevresi genişlemekte ve kazandığı davranışlar artarak devam etmektedir.

Eğitim doğumdan yaşamın sonuna kadar devam eden süreçte birbiri üzerine yapılandırılan ve birbirini takip ederek gerçekleşen öğrenme ve öğretmeler sonucunun oluşmasıdır (Demirel ve Kaya, 2012). Senemoğlu, (2016) öğrenmenin eğitim sürecinde geçerli öğrenmelerin oluşmasıyla gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Fidan (1986)' ya göre bireyler öğrenme yoluyla bilgi, beceri ve tutum değerleri kazanırlar. Farklı öğrenme kuramları öğrenmeyi farklı tanımlarla açıklanmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmeyi davranışa sebep olan ve davranışı izleyen uyarıcıları inceleyerek açıklamaya çalışır (Erden ve Akman, 2008). Öğrenme, izli ve kalıcı davranış değişikliğidir (Fidan, 1986). Bilişsel öğrenme kuramı ise öğrenme, var olan bilgilere etraftan alınan uyarıcılar yoluyla oluşan algılama sonucunda ilişkilendirme anlamlandırma ve zihne kodlama sürecidir. (Erden, 2007).

Terry, (2011) öğrenmeyi çok yönlü olarak açıklarken yaşantıların ve deneyimlerin davranış dağarcığında oluşan devamlı değişiklikler olarak tanımlamaktadır.

Bireyler, düşünme ve öğrenmeyi, eserler, etkinlikler ve ortamlar aracılığı ile geliştirebilirler. İnsanlar içinde yaşadıkları sosyal çevreleri, toplumsal eserleri ve toplumsal kaynaklarıyla birlikte öğrenirler ve bu eserler ve kaynaklar ancak toplumsal aktarım ve kültürel etkinlikler aracılığıyla kullanılabilir hale getirilebilir (Subero, Vujasinovik, Moises, 2017).

Öğretme etkinlikleri istendik öğrenmelerin gerçekleşebilmesini sağlamaktadır. Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti öğretmeyi tanımlamaktadır (Ertürk, 1982). Öğretme etkinlikleri ile mümkün olan davranış değişikliği bireysel veya grup içinde günümüz teknolojileri ile oldukça zengin ve ilgi çekici görsel-işitsel sembolleri aracılığı ile farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Erden (2007)'ye göre okullarda plan yapılarak, kontrol altında ve organize edilen faaliyetlerden oluşan öğretme etkinliklerine öğretim denir. Eğitim ve öğretim etkinlikleri amaçlı ve planlı olarak önceden hazırlanan planlar ve programlar ışığında yürütülür. Eğitim ve öğretim kurumları resmi olarak önceden hazırlanmış yazılı eğitim programlarını uygularlar (Oliva ve Gordon II, 2015).

Öğrencilere, yeni bilgi ve beceriler kazandıran, yaratıcılıklarını geliştiren, kendilerini rahatça ifade etmelerine olanak tanıyan, mutlu olmalarını ve güvenli bir ortamda eğitim almalarını sağlayan okullar çağdaş eğitimin gereklerindendir. Eğitimin, planlı ve programlı öğretim şeklinde gerçekleştiği sosyal bir kurum olan okullarda, farklı geçmiş, deneyim, aile yapısına bağlı değişik istek, ihtiyaç, hedef dilek ve seçimlerinden dolayı öğrenme süreçlerinde zorluklar meydana gelebilmektedir (Demirel,2010).

Olumsuz davranışların güç yoluyla kontrol edilmesi günümüz eğitiminde artık yetkinliğini yitirmiş, bunun yerine yüz yüze karşılıklı tartışarak ve müzakere ederek sosyal etkileşim yoluyla doğru davranışları öğrenme süreçleri önem kazanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine olanak sağlamak için kişiler arası ilişki yönetim becerilerine destek verilmesi gereklidir (Schrumpf , Crawford ve Bodine, 2007).

Bu kapsamda, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi, öğrenci davranışlarının yönetimine önem verilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Öğrenenin kendisinin ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerini engelleyen, ayrıca öğretmenin öğretim sürecini olumsuz etkileyen sınıf içi davranışlar (Burden, 1995) istenmeyen öğretmen ve/veya öğrenci-öğrenci arası anlaşmazlıkların yaşanabileceği olasılığı doğurmaktadır. Bu olasılıklar doğrultusunda, Törnükü ve İleöz (2006)'ye göre, öğrencilerin ilişki yönetim becerilerinin yüksek olması sosyal ve duygusal gelişimlerin gerçekleşmesini sağlarken, öğrencilerin sınıf içi kabul görmeyen ve olumsuzluğa neden olan davranışlarıyla başa çıkmada da yardımcı olmaktadır.

Kabul görmeyen öğrenci davranışları öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin kendi öğrenmesini, arkadaşlarının öğrenmesini ve öğretmenin öğretimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılır. Olumsuz davranış sergileyen öğrenci açısından bakıldığında ise, sınıf arkadaşı/arkadaşlarından rahatsız olduğu, dışlandığı, ders notlarının paylaşılmadığı gibi rahatsızlıklar yüzünden böyle bir davranış sergilemesinin çok doğru bulduğu eğitim ortamlarında sıkça görülmektedir. Bunlara ek olarak, dersin ilgisini çekmemesi, öğretmenin dominant olması ve zor olan bir konuya adapte olamaması sonucunda verdiği tepkiyi yine çok doğal bulabilmektedir. Bu durumda, olumsuz davranışlar sergileyen öğrenci, aynı sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmenin hedefleri, kararları, istekleri ve davranışları uyumsuzluktan dolayı çatışıp anlaşmazlık sergileyebilmektedir (Atıcı, 2006).

Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında meydana gelen bu tür anlaşmazlıklarda; çözümler de tek taraflı üretilmektedir, öğretmen bu davranışı sonlandırmanın peşinde iken, olumsuz davranış sergileyen öğrenci de sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin değişmesi gerektiğini çözüm olarak görmektedir. Ancak, bu tür çözümlerle sonlandırılmak istenen anlaşmazlıklar, kazan-kaybet gibi tek taraflı kazanç sağlama olasılığı yarattığı gibi diğer tarafa da kaybetme duygusu hissettirme olasılığı taşıyabilmektedir. Galtung (2009)'a göre, her iki tarafın istekleri ve hedefleri doğrultusunda alternatif bir yöntem olan karşılıklı diyalog ve empati ile çözümleme gerçekleştirme durumunda, iki tarafın da hedefine ulaşabildiği gibi karşılıklı ilişkilerini de alternatif bir zemine oturtma imkanını elde etmiş olabileceklerini savunmaktadır.

Ayrıca böyle bir yöntemle, her iki tarafın/ tarafların da adalet duygusu tatmin olup, arabuluculuğun ana felsefesi olan “kazan-kazan” felsefesi gerçekleşmiş olacaktır.

Akran arabuluculuk modelini önemli kılan okullardaki geleneksel disiplin anlayışına farklılık katıp bu öğrenme modeli ile kendi anlaşmazlıklarının sorumluluğunu alan ve çözümleyebilen bireyler yetiştirmesidir. Ayrıca bu model, öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıkların sorumluluğunu alıp kendi anlaşmazlıklarını kendiler çözümlemeye çalıştıkları için sorumluluk bilinci, özdenetim ve özgüven duygularının gelişmesine olanak sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1994). Akran arabuluculuk modeli öğrencilere anlaşmazlıkları çözümü, müzakere etme ve akran uzlaşım becerilerini geliştirme ve özellikle duygusal ve sosyal gelişime katkı yaptığı için eğitim programlarında yer alması önem taşımaktadır.

Akran arabuluculuk modelinde yaşam becerileri arasında yer alan dil becerileri, etkili iletişim becerileri, öfke yönetimi ve empati becerilerini geliştirmek önem taşımaktadır (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Lane ve McWhirter (1992) ise akran arabuluculuk modelinin, öğrencilerde öz düzenleme, problem çözme ve liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ayrıca da özsaygı seviyesinin de artmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Üç temel boyutun yer aldığı akran arabuluculuk modeli; okullarda ortaya çıkan anlaşmazlıkları indirgenmeye, okul ikliminde olumlu etkiler yaratmaya, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Blitz, 2002). Geleneksel yaklaşımlarda, öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde, yöneticiler ve eğitimcilerin çözmesi gereken bir görev olarak görülmektedir (Smith, Daunic, Miller ve Robinson, 2002).

Okullarda kullanılan geleneksel disiplin anlayışı olan ödül ve ceza yöntemleri öğrencilerin yaşadığı anlaşmazlıkları denetleme ve yönetme şeklindedir (Sweeney ve Carruthers, 1996a, Türnüklü, 2006). Bu gibi yöntemler öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasına engel olmaktadır. Alternatif olarak, kendi davranışlarının sorumluluğunu alan, karar veren, davranışlarını yöneten ve denetleyen öğrenciler geliştiren akran arabuluculuk modeli çağdaş eğitimin gereklerinden olan öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin davranışlarının gelişmesi ancak kendi davranışlarından sorumlu tutulduklarında gelişmektedir (Türnüklü ve Şahin 2002).

Anlaşmazlıkları çözüme ulaştırmak için kazan-kazan felsefesini uygulayarak çözümler üretmek alan yazında İngilizce dilinde “mediation” Türkçede ise “arabuluculuk” olarak yer aldığı görülmektedir. Arabuluculuk terimini, anlaşmazlık içinde olan tarafların, tarafsız kişi veya kişiler rehberliğinde anlaşmazlıklarına barışçıl şekilde ortak bir çözüm üretmelerini sağlayan etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Anlaşmazlıkların çözümüne alternatif bir çözümleme yöntemi olan arabuluculuk yönteminin en önemli özellikleri arasında anlaşmazlık içinde olan tarafların klasik yargılamada yer alan kazan-kaybet yerine kazan-kazan felsefesi ile anlaşmaya varmaları verilebilir. Bir başka deyişle arabuluculuk yöntemi, anlaşmazlık içinde olan taraftarları; doğru-yanlış, haklı -haksız veya suçlu-suçsuz olarak değerlendirmemektedir. Arabuluculuk sürecine rehberlik eden ve arabuluculuk hizmeti vermek için eğitim alan arabulucular; adil, tarafsız, yargılamayan ve etkili iletişim becerilerine sahip bireyler olma özelliklerini taşımaları gerekmektedir (Smith, Daunic, Miller ve Robinson, 2002).

Arabuluculuk sürecinde birlikte olan taraflar, farklılıklarını, ihtiyaçlarını konuşmak için fırsat bulup birbirlerini anlamaya çalışmaktadırlar. Tarafalar, çözüme hemen ulaşamamaları da birbirlerini anlamaları çözüme ulaşabilme olasılığını artırmaktadır. Arabuluculuk sürecinin olumlu atmosferi, arabuluculuğun altı basamak süreci ve arabulucu rehberliğinde tarafların problem çözme çerçevesi içinde kendi hareket şekillerini uygulama şansı yaratmaktadır (Blitz, 2002).

Yaşanan anlaşmazlıkların olumsuz olarak algılanması çözümsüz kalmalarındaki en önemli etkenlerden biridir. Ancak anlaşmazlık olmadan bireysel gelişim ve sosyal değişim olmaz. (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Taştan ve Öner (2006)’e göre öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile sürekli iletişim ve etkileşim içinde olmalarından dolayı anlaşmazlıklar doğal olarak tetiklemektedir. Kişilik özellikleri olan; farklı yetenek, ilgi, değer, tutum ve alışkanlıklara sahip öğrenciler okulda aynı ortamı paylaşmak zorundadırlar. Ayrıca algılayış biçimlerinin farklı olmasından dolayı okullarda yaşanan bu anlaşmazlıklar çok doğaldır (Türnüklü, 2002).

Okullarda geleneksel yöntemler yerine alternatif anlaşmazlık çözümleme yöntemi olarak uygulanan ve alan yazında İngilizce olarak “Peer Mediation”, Türkçe dilinde ise “Akran Arabuluculuk” olarak yer aldığı görülmektedir. Günümüz ihtiyaçları doğrultusunda geleneksel eğitimden çağdaş eğitime geçiş sürecinde

yeniden yapılanan öğrenme-öğretme süreçlerine çok yönlü olumluluklar kazandırdığı söylenilebilir. Okullarda uygulanan akran arabuluculuk programlarının, öğrenciler arasında meydana gelen anlaşmazlık süreçlerine işbirlikli çözümleme becerilerini etkili bir şekilde geliştirildiği görülmektedir (Selmann, 2011).

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin anlaşmazlıkların çözümü için genellikle alışagelmış geleneksel yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Geleneksel uygulamalardan olan ödül-ceza yönteminin okulda barışçıl bir iklimin oluşmasına yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrenci davranışlarının ceza yönteminde olduğu gibi başka biri tarafından kontrol altında alma çabası onların iç denetimlerini kazanmalarına ve sorumluluk duygularının gelişmesine engel olabileceği söylenebilir. Halbuki, öğrencilerin iç denetimlerini geliştirmeleri ve sorumluluk duygularının güçlendirilmesi eğitimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Önder, 1999).

Toplumun geleceğini şekillendiren eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin niteliği, topluma doğrudan etki eden bir kurumu şekillendirmesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Donanımlı öğretmenler tarafından her geçen gün daha nitelikli hale dönüştürülen okullar sayesinde toplumun yaşam standardının ve refah seviyesinin yükselmesi beklenmektedir. Anlaşmazlıkların uzlaşılı kültürü ile çözümlenmesi, sadece toplumsal barışa yüksek katkı sağlamakla kalmayıp toplumsal sağlıkta önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca arabuluculuk için gerekli olan empati becerileri yüksek insanların çoğunlukta olduğu bir toplumda iletişim çatışmaları ve öfke davranışlarının oranının düşmesi beklenilebilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Öğrencilere okul ortamında anlaşmazlıkların şiddette başvurmadan korunma yolları ve bunlarla baş edebilme becerileri kazandırmak önemlidir. İstenmeyen davranışları önlemek amacıyla çatışma çözüm becerileri arasında önemli yer tutan iletişim, problem çözme ve karar verme becerileri üzerine yoğunlaşma sağlanmalıdır (Türnüklü ve Şahin, 2002).

Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında, akran arabuluculuğunun etkililiğiyle ilgili olarak Johnson ve arkadaşlarının (1996) öğrenciyle yaptığı araştırmasında, öğrenciler yaşadıkları çatışmaları akran arabuluculuk yöntemiyle çözmüştür. Lupton-Smith ve Carruthers (1996), okullarda akran arabuluculuğu çalışmalarının etkililiğini

araştırmış ve bu programların çatışmaların çözümünde etkin olduğunu ortaya koymuştur. Törnüklü ve arkadaşları (2009), araştırmasında çatışma çözme ve akran arabuluculuğu çalışmalarının etkililiğini değerlendirmişler ve öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları bu yöntemlerle çözdüklerini ve %98 oranında çatışmaların anlaşmayla sonuçlandığını ortaya koymuşlardır.

Özgit (1991)'in çalışmasında üniversite öğrencilerinde çatışma çözme becerilerini kazanan gruba, kontrol grubundaki bireyler karşılaştırılmış ve program uygulanan üniversite öğrencilerinin çatışma eğilimlerinin, diğer gruba oranla anlamlı bir biçimde azaldığını ortaya koymuştur. Kavalcı (2001), araştırmasında, çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları daha etkin bir biçimde çözdükleri ve bu becerilerin çatışma çözümü üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Koruklu (2008)'nin araştırmasında okulda arabuluculuk modeli uygulandıktan sonra öğrencilerin öğretmenlere daha az şikâyet yansıttığı ve öğrencilerin, bir problem ortaya çıktığı zaman öğretmene değil akran arabulucuya danıştıkları ortaya çıkmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da okulda bulunan idareci ve öğretmenler disiplin problemleriyle daha az uğraşacaklardır. Arabuluculuk eğitimi, her eğitim kademesinde bulunan bireylerde olumlu sonuçlar vermektedir. Koruklu ve Yılmaz'ın (2010) araştırması, küçük yaş grubu olan altı yaşındaki bireyler aldıkları arabuluculuk ve çatışma çözme eğitimlerine dayalı olarak, problem çözme becerilerinde gelişme göstermişlerdir.

Etkililiğiyle ilgili birçok yayın bulunmasına rağmen maalesef akran arabuluculuğunun okul rehberlik servislerinde yeterince kullanıldığını söylemek oldukça güçtür. Uzbaş (2010)'ın yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanlarının akran arabuluculuğuyla ilgili yaptıkları çalışmaların toplam çalışmalar arasındaki oranının %2.5 olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri kavramı, bireyin sosyal çevresine uyum sağlaması, sağlıklı iletişim biçimleri edinerek, ileride ortaya çıkabilecek problemlerle baş etme becerileri olarak ifade edilebilir (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Birey için diğerlerinin olumlu geribildirimler vermesine neden olabilecek ve olumsuz tepkileri engelleyebilecek bir takım beceriler edinmek önemlidir.

İnsanlar, diğerleriyle etkileşimi olanaklı hale getirecek ve sosyal açıdan onaylanabilir olan davranışları edinmek ister. Bu davranış biçimleri sosyal beceri olarak ifade edilebilir (Yüksel, 1998). Bir diğer tanımda sosyal beceriler diğerleriyle toplumsal açıdan onaylanabilir, kişi açısından yararlı ve bununla beraber başkalarına da faydalı olan sosyal açıdan diğerleriyle etkileşim kurma yeteneği olarak ifade edilebilir (Combs ve Slaby, 1977). Sosyal beceri kavramı insanların toplumca kendine biçilen rolleri gerçekleştirdiğini ortaya koymak için lazım olan birtakım davranış biçimleridir (McFall, 1982).

Ülkemizde ilköğretim okullarında öğrenciler arasında meydana gelen anlaşmazlık oranlarının hızla arttığı gözlemlenmektedir. Bu da öğrenciler arasındaki iletişimi, okul atmosferini ve eğitim öğretim niteliğini etkilemektedir ve bu bağlamda akran arabuluculuk eğitiminin eğitim programlarında yer alması önem kazanmıştır. Hal böyle iken öğrencilerle sürekli iletişim içinde olan öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inançları önem taşımaktadır. Kagan (1992)'a göre, öğretmenlerin yıllar boyunca geliştirdikleri inançlar genellikle kalıcı bir özellik taşımakta ve öğretmenler bu inançlara bağımlı kalma yönelimi göstermektedir. Bu bağlamda Freeman (1992) de, öğretmenlerin kendi çerçeveleriyle uyum göstermeyen bilgiye karşı koruyucu bir kalkan oluşturabilecekleri görüşünü ileri sürmektedir (Akt. Atay, 2003). Küçük yaştaki öğrencilerin, gelişim özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerindeki öğretmen tutumlarından etkilenmeye açıktırlar (Gordon, 1996, Martin, Yin ve Baldwin, 1998). Küçükahmet (2009),’e göre öğretmenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tutumları öğrenciler üstünde önemli etki yaratmaktadır.

Bu önemli unsurdan yola çıkarak, Kuzey Kıbrıs ilköğretim kademesinde Hayat Bilgisi dersi kapsamında, akran arabuluculuk eğitiminin alt boyutlarının kazanımlarının da geliştirilen eğitim programı ile vurgulandığı dönemde, öncelikli olarak bu eğitimi verecek olan öğretmenlere sosyal yapılandırıcılık temel alınarak bir hizmetiçi eğitim ile akran arabuluculuk konusunda gerekli olan beceri, inanç ve tutumların kazandırılması önem arz etmektedir.

Okullarda yaşanan anlaşmazlıkların çözümlenmesinde öğrencilere rol model olan öğretmenlerin uzlaşılı kültürü olan kazan-kazan felsefesini benimsemesi ve akran arabuluculuk yöntemlerini uygulaması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin olumlu beceri, tutum ve inanç sergilemeleri öğrencilerin akran

arabuluculuk konusunda beceri, tutum ve inanç geliştirmelerine olanak sağlaması beklenmektedir. Bu gibi bir okul ikliminde yetişen öğrenciler gerek okul çevrelerinde gerekse evde aileleri ile yaşadıkları anlaşmazlıklarda olumlu çözüm yolları üretmeleri mümkündür (Johnson ve Johnson, 1995).

Kuzey Kıbrıs'ta yer alan ilkokullarda en dikkat çekici unsur, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) uzmanlarının eksikliğidir. Beşinci Milli Eğitim Şurası (Mart, 2014). Komisyon 9 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Komisyonu Kararları başlığı altında 2. maddede “RPD “Hizmetleri tüm eğitim kademelerinde yürütülmelidir” ve bu maddeye ek olarak “ilköğretim kademelerinde RPD hizmetleri ivedilikle hayata geçirilmelidir” (<http://egitimsurasi.mebnet.net/>) maddesinin yer almasına rağmen, bu çalışmanın başladığı süreç içerisinde okullarda rehber öğretmen eksikliği görülmektedir.

Rehber öğretmen eksikliklerine bağlı olarak ilkokullarda yaşanan anlaşmazlıklara çözüm üretme sınıf öğretmenlerinin görevleri arasında yer almaktadır. Anlaşmazlığın derecesine göre veya çözümlenememe durumuna göre ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler de bu süreçlere dahil olmakta ve çözüm üretmeye çalıştıkları görülmektedir. Hal böyle iken temel uzmanlık alanları öğretmenlik olan ilköğretim görevlilerinin geleneksel anlaşmazlık çözümleme yöntemlerinden sayılan suçlu/suçsuz veya haklı/haksız arayarak öğrencilerin anlaşmazlıklarına çözümler ürettikleri söylenilebilir. En önemlisi ise ilkokul öğretmenleri, ilkokul yöneticileri ve zaman zaman velilerin de dahil edildiği öğrenci anlaşmazlıklarının çözümüne zaman harcarken eğitimin kalitesini artırmak ve sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinin verimli olması için çaba harcama yerine yaşanan anlaşmazlıkların çözümlenmesi için enerji ve zaman kaybı, eğitimin kalitesini ve sınıf-içi ikliminin bozulmasına etken olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, okullarda gerçekleşen anlaşmazlıklara, alternatif çözümleme yöntemi olan akran arabuluculuk eğitiminin ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda, akran arabuluculuk öğretmen eğitimi programı geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu eğitim programı doğrultusunda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin akran arabuluculuğuna yönelik tutum, inanç ve becerilerinin ihtiyaç duydukları oran ve kapsam doğrultusunda destek sağlayarak bu yönde daha fazla gelişmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilere rol model olan ilkokul öğretmenlerinin bu

eğitimler ışığında; tutum, inanç ve becerilerinin geliştirilmesini sağlayarak ilkokul öğrencilerinin de bu özellikleri geliştirmelerini sağlaması beklenir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarını saptamak ve ilkokul öğretmenlerine gereksinim duydukları akran arabuluculuk konusunda sosyal yapılandırmacılık kuramı temel alınarak geliştirilen öğretmen eğitimi programını uygulayarak etkililiğinin belirlenmesidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk kapsamında eğitim ihtiyaçları nasıldır?
2. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk kapsamında eğitim ihtiyaçları;
 - 2.1 Yaş
 - 2.2 Cinsiyet
 - 2.3 Medeni durum
 - 2.4 Eğitim durumları
 - 2.5 Mesleki kıdemleri göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır?
4. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları;
 - 4.1 Yaş
 - 4.2 Cinsiyet
 - 4.3 Medeni durum
 - 4.4 Eğitim durumları
 - 4.5 Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır?
6. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik becerilerinin ön test ve son test puanları;
 - 6.1 Yaş
 - 6.2 Cinsiyet

6.3 Medeni durum

6.4 Eğitim durumları

6.5 Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

7. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarının ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır?

8. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarının ön test ve son test puanları;

8.1 Yaş

8.2 Cinsiyet

8.3 Medeni durum

8.4 Eğitim durumları

8.5 Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

9. İlkokul öğretmenlerinin, akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği, akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği, akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında ilişki var mıdır?

11. İlkokul öğretmenlerine uygulanan akran arabuluculuk hizmet içi eğitimin etkililiğine ilişkin uygulamaya dahil edilen öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birçok ülkedeki eğitim sistemleri, öğrencilerin yirmi birinci yüzyılın taleplerine hazırlamak adına eğitim programlarını revize ve yapılandırma sürecine girmiştir. Bu tür reformlarda yinelenen temalar; çocukları ve gençleri dünyadaki ve çevrelerindeki anlaşmazlıklarla etkili bir şekilde baş edebilmeye hazırlamak olarak görülmektedir. Bu nokta akran arabuluculuğa yönelik beceri, inanç ve tutumlar gündeme gelmektedir. Normal gelişim gösteren bireylerin, ilköğretimde hedeflenen duyuşsal ve bilişsel gelişim süreçlerinde akran arabuluculuğuna yönelik tutum, inanç ve beceri geliştirmeleri sosyal duyuşsal gelişime ek olarak akademik başarıyı da yanında getirecektir. Özellikle ilköğretimde rol modeli olarak taklit edilme olasılığının yüksek olduğu dikkate alınarak, ilkokul öğretmenlerine yönelik yapılan ihtiyaç belirleme çalışmaları kapsamında geliştirilen akran arabuluculuk öğretmen eğitim programı ile ilkokul öğretmenlerini destekleme gerekliliği gündeme gelmektedir.

Bireysel farklılıklara ek olarak okullarda farklı kültürlerden olan öğrenci sayısında da artış görülen çağımızda, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerine ayrılan zaman diliminde öğretmenlerin öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci anlaşmazlıkları ile zaman harcaması kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğretmenlerin, gerek sınıf içi gerekse okul içi anlaşmazlıkların çözümü ile meşgul olmaları eğitimle ilgili çalışmalarını olumsuz etkilemektedir.

Araştırma konusunun belirlenmesinde etkili olan bu noktadan hareketle, ilkököl öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimi kapsamında, ihtiyaç duydukları konular ve ihtiyaç düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, akran arabuluculuk eğitim programı sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer almamakta ve eksikliği görülmektedir. İlkokul öğretmenlerine yönelik geliştirilmesi amaçlanan akran arabuluculuk öğretmen eğitimi programının, ilkököl öğretmenlerinin akran arabuluculuk kapsamında eksik görülen tutum, inanç ve beceri düzeylerini yükseltmeyi amaçlamaktadır.

KKTC'deki ilkökullarda, hayat bilgisi dersi kapsamında öğretilecek olan akran arabuluculuk konusuyla ilgili öğretmenlerin önceden bilgilendirilmesi bakımından programın geliştirilmesi ve uygulanması bu çalışmanın bir ilk olacağı ve ilkököl öğretmenlerine sınıf-içi ve okul-içi meydana gelen anlaşmazlıkların çözümlenmesinde alternatif çözümle yöntemleri yönünden önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak geliştirilecek olan önerilerle, bu alanda çalışmayı planlayan bilim insanlarına da ışık tutacağı ve Kuzey Kıbrıs'taki ilköğretim kurumlarında yaşanan sınıf-içi ve okul-içi anlaşmazlıkların çözümlenmesinde tepkisel (reactive) yöntemler yerine, önleyici (proactive) yöntemlerle okul-içi ve sınıf-içi iklimlerine olumlu katkılar sağlaması yönünden büyük önem taşımaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

Bu araştırma;

1. KKTC'deki ilkökullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen veri kaynağı ile,
2. Betimsel ve deneysel yöntem tasarısı ve ön test son test deseni ile,
3. İlkokul öğretmenleri ve akran arabuluculuğu konu alanına yönelik ihtiyaçları ve bu ihtiyaca dayalı hazırlanan ve uygulanan eğitim programı tasarısı ile,

4. İhtiyaç analizi anketi, tutum ölçeği, beceri ölçeği, inanç ölçeği ve görüşme formu veri araçları ile,
5. Deney grubunda yer alan öğretmen çalışma grubu sayısı ile,
6. 2015-2017 öğretim yılı süreci ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Eğitim Programı: Okul veya kurumlarda planlı olarak hazırlanan ve davranış değiştirmeye yönelik etkinlikler aracılığı ile gerçekleşen öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015).

Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı: Öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak bireyin kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinlikler aracılığıyla bilgiyi yapılandırmada bağlantı kurmasını sağlamaktadır (Fer ve Cırık, 2007).

Akran Arabuluculuk (Peer Mediation): Okullarda meydana gelen anlaşmazlıklara alternatif çözümleme yöntemi olan akran arabuluculuk, arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler tarafından anlaşmazlık içinde olan öğrencilere iş birliği, adil, eşit ve barışçıl bir şekilde kazan-kazan felsefesi ile anlaşmazlıklara çözüm üretmeleri için rehberlik etme sürecidir (Kaçmaz, Tünnüklü ve Türk, 2011).

Hizmet İçi Eğitim: Resmi ve resmi olmayan kurumlarda maaş veya ödenek karşılığı görev yapmakta olan personelin yaptıkları göreve yönelik gereken performans düzeyine ulaşması için bilgi, beceri ve davranışların sistemli ve planlı bir şekilde uygulanan etkinlikler sürecidir (Demirel ve Kaya, 2012).

Tutum: Bireyin, objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul ya da reddetme yönelimlerini ve ayrıca onların lehinde veya aleyhinde olan hisleri gösterir (Sakallı, 2001).

Beceri: Bireyin yapabilme ve öğrenmesine bağlı olarak bir işi başarılı bir şekilde ve hedefe uygun olarak sonlandırma yetisidir (Lakshman, 2007).

İnanç: Kişinin içsel dünyasına yönelik algı ve bilgiyi bir yönde toplarlama olduğu gibi sorgulamadan kabul etmesidir (Harwood, Hansen ve Lotter, 2006).

1.6 Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

HİE : Hizmetiçi Eğitim

RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Bu bölümde, eğitimde program geliştirme, sosyal yeniden yapılandırmacılık yaklaşımı, sosyal yapılandırmacılık kuramı, öz düzenleme ile ilgili tanımlar yer almaktadır. Ayrıca, anlaşmazlık kavramı, anlaşmazlığın sebepleri, anlaşmazlık çeşitleri, anlaşmazlıkların çözüm yolları ve arabuluculukla ilgili açıklamalar ve ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1.1. Eğitimde Program Geliştirme

Okul ve eğitim sistemi bir bütün olarak değerlendirildiğinde, eğitimde yaşanan sorunlara ve sorunun sebebine inerek çözüm üretmek kaçınılmazdır. Çağdaş eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim sistemi içerisinde yer alan problemlerin ortadan kaldırılmasına olanak sağlamaktadır. Okul içi ve dışı önceden organize edilen aktivitelerle öğrenme yaşantılarının öğrenciye sunulan program eğitim programı olarak tanımlanmaktadır. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak değerlendirme basamaklarının yer aldığı eğitim programı işleyişi program geliştirme olarak nitelendirilmektedir (Demirel ve Kaya, 2012). Komisyon aracılığı ile yürütülen program geliştirme sürecinde çeşitli sorulara cevap aranması daha verimli olacağından tek bir kişinin bu süreçte yer alması önerilmemektedir (Demirel, 2015).

Eğitim programı geliştirmede dört ana yaklaşım arasında yer alan Sosyal Yeniden-Yapılandırmacılık yaklaşımı bu çalışmada temel alınmıştır.

Sosyal Yeniden-Yapılandırmacılık Yaklaşımı: Toplumlara yakından ilgilendiren ekonomik, politik ve sosyal gelişimi temel alan bu yaklaşım eğitim programı geliştirme aşamasında dikkate alınmaktadır. Toplumda yaşanan olayları temel aldığı için, toplumu sosyal açıdan geliştirmek ve toplumsal reformları yapmayı amaçlar. İçerik, toplumda yaşanan olaylar temelinde; bireyi, yaşanması olası sorunlarla karşı karşıya getirip, bu sorunların ortadan kaldırılması için çaba sarf

edilir. Eleştirel düşünmeyi sağlayan, çok farklı görevleri yerine getiren ve çeşitli alanlarda becerikli bireylerin yetiştirilmesini amaçlar.

Problem olarak karşımıza çıkabilecek durumlar süreç aşamasında saptanırken, bunların ortadan kaldırılmasında, sadece öğrenciye görev verilir. İşbirlikli çalışma, grup içi çalışmalar, probleme dayalı, araştırma-inceleme, deney yapma ve tartışma gibi yöntemler uygulanabilir. Ürün ve sürecin değerlendirmesi oldukça önemli sayılıp, akran değerlendirme ve bireysel değerlendirme yoluyla işleme alınan sorun giderme seçeneklerini değerlendirirler. Hümanistik yaklaşıma da dayalı olan bu yaklaşım bireyin topluma karşı aidiyet duygusunu geliştirmekle kalmayıp kendini kıymetli hissetmesini de sağlamaktadır (McNeil, 1997).

Program Geliştirme Modelleri: Program geliştirme modelleri arasından yurt dışında en çok Taba, Tyler, Taba-Tyler, Wulf ve Schave'in sistem yaklaşımı, Skillbeck'in durumsal modeli ve Stenhouse'un süreç yaklaşımı modeli tercih edilmektedir. Türkiye'de ise Taba-Tyler modeli temel alınarak Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli geliştirilmiştir (Demirel, 2015).

Bu çalışmada Wulf ve Schave'nin geliştirdiği Sistem Yaklaşımı Modeli temel alınmıştır. Bu model üç basamaktan oluşmakta olup, ilk basamakta problemin tanımı, ihtiyaç analizi ile ihtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi yer almaktadır. Bu modelin ikinci basamağında, içerik belirlenmesi yer alırken bu belirleme için; araştırma yapma uzman görüşü alma, komisyon üyelerinin görüşlerini saptama ve son olarak ihtiyaç değerlendirmesi yapma bulunmaktadır. Sistem yaklaşım modelinin son aşamada ise, değerlendirme ve geri bildirim yer almaktadır (Demirel, 2010). Bu sistemde öğrenme durumları göz önünde tutularak farklı şekillerde değerlendirme yapılmaktadır. Program geliştirme sürecinin her safhasında geri bildirim yer verilmesi bu modelin özellikleri arasında yer almaktadır.

Bu modelin diğer bir özelliği ise, öğretmenler de program geliştirebilir varsayımını temel almasıdır. Ayrıca, çağdaş eğitimin gereği olarak görülen grup etkileşimi bu modelde önemli bir yer tutmaktadır.

2.1.2. Program Değerlendirme

Eğitim programlarının kapsamı, ülkelerin ihtiyaçlarına göre yetiştirmek istediği insan gücü niteliklerine göre belirlenmektedir. Eğitim programı kapsamında, yer

alan etkinlikler, yeni nesillere kazandırılması hedeflenen davranışlar doğrultusunda geliştirilmektedir. Bu sebepten dolayı geliştirilen eğitim programının ihtiyaçları karşılaması, hedeflenen niteliklerin geliştirilmesine cevap vermesi oldukça önemlidir. Bu amaçla geliştirilen ve/veya uygulanan eğitim programının değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Programa dayalı eğitim kaynaklarını onaylama, farklı bir şekilde düzenleme ya da kullanmama kararının verilebileceği bilgilerin tümünün yer aldığı süreç program değerlendirme olarak tanımlanabilir. Bir programın etkililiğinin saptanması ancak programın değerlendirilmesi ile mümkün (Demirel, 2015) olduğuna göre, programın niteliğini belirlemede, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini saptamada değerlendirme oldukça önemli hatta şart olarak olmazlardan sayılmaktadır.

Ayrıca uygulanmadan önce programın güçlü ve zayıf yönleri, uygulandıktan sonra ise etkililiği değerlendirme çalışması ile belirlenebilir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Oliva (1992), öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerindeki başarılarında, programın etkisi ve etkililiği üzerinde yoğunlaşmanın yeterli olmayacağını belirtmektedir. Bu nedenle değerlendirmenin temel amacını, programın amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına karar verme olarak açıklamaktadır. Ayrıca programın uygulamada işleyip işlemediği, en uygun materyallerin kullanılıp kullanılmadığı, en iyi öğretim metotlarının takip edilip edilmediği ve programa harcanan para ve maliyetin fayda sağlayıp sağlamadığı sorularına da yanıt aranmaktadır.

Öğrenci kazanımları aracılığı ile eğitime yapılan yatırımların hedeflenen amaca hizmet edip etmediğini program değerlendirme sonuçlarını inceleyerek saptamak mümkün olabilmektedir. Eğitim sonunda elde edilen ürün, istenilen nitelikte değilse, program amacına ulaşamamış demektir. Programın amaçlarına ulaşamaması, programın boyutlarında bir aksamanın olduğu endişesi yaratmaktadır (Küçükahmet, 1997). Program geliştirme, değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak bir anlamda işlemeyen unsurların iyileştirilmesi, değiştirilmesi, geliştirilmesi işlevini görür.

Program değerlendirme, bir bakıma programa işlerlik kazandırma olarak nitelendirilebilir. Değerlendirme olmadan, süreç içinde istendik veya istenmedik

gelişmelerin etkisini ortaya koymak, programı etkileyen unsurların ne olduğuna ve bunların programa etkisinin ne düzeyde olduğuna ilişkin karara varmak zor olacaktır. Bu da bir sonraki adıma geçişi zorlaştıracak, eğitim programının etkisini azaltacaktır. Program değerlendirme, mevcut durumlardan yola çıkarak, gelecekte ele alınması gereken durumların neler olması gerektiğinin yol göstericisidir.

Veri toplanacak konular, temel alınacak ölçütler ve dayandırılacak felsefi yaklaşımlar tarafından belirlenen yaklaşım çeşitli program değerlendirme yaklaşımları bulunmaktadır. Hümanistik program yaklaşımçıları program inceleme sürecinde öğrenci niceliklerine göre değil sağladığı faydaların nitelenmesine önem verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Program değerlendirmede her ne kadar öğrenci başarısı veya erişisi önemli bir kriter olarak görülse de, değerlendirmeyi bu düzeyde ele almaktan ziyade, programın bir bütün olarak ortaya çıkardığı yararların neler olduğunun bilinmesine gereksinim vardır. Programı değerlendirmede dayanak olarak ele alınan nicel veriler, niteliği belirlemede birer veri kaynağı olarak düşünülebilir. Tek bir nicel veriye dayanarak programın bütünü hakkında karara varmak, programın bütün olarak etkililiğini ortaya koymada yanılgıya neden olabilir.

Değerlendirme, sözel olarak yapılabileceği gibi, grup üyelerinin eğitim programlarından ne derecede ve hangi boyutlarında yararlandıkları objektif olarak, standart ölçme araçları kullanılarak da yapılabilir. Standart ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler, daha objektif sonuçlar ortaya çıkartabilir, ancak değerlendirme ölçme araçlarıyla sınırlıdır. Sözel olarak yapılan değerlendirmelerde daha önce belirlenen standartların ötesine geçmek, daha derinlemesine bilgi toplamak olanaklı görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim süreçlerinde akademik başarılarını saptayan, sınıfta kalan öğrencilerin tespit eden en genel anlamda uygulanan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmenin yanı sıra, eğitim programı işlevleri hakkında bir sonuca varmak ve herhangi bir olumsuzluk olup olmadığı konusunda inceleyerek gereken düzeltmelerin gerçekleşmesine yardımcı olan değerlendirme (Erden, 2007).

Ertürk (1993)'e göre, norma dayalı ve hedefe dayalı değerlendirme olarak iki tür değerlendirme vardır; bireylerin birbiriyle karşılaştırılması esasına bağlı olan norma dayalı değerlendirme, bireylerin birbirleriyle karşılaştırması ve kıyaslaması

esasına dayandığından program geliştirme açısından yeterli görülmemektedir. Diğer bir değerlendirme türü olan hedefe dayalı değerlendirmeye gereksinim vardır. Burada önemli olan öğrencilerin istendik özellikleri kazanmış olup olmadıklarıdır.

Tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması, eğitim programının başarılı olması ile ilişkilidir. Ayrıca programın işe koşulması sonucunda eksik olan ya da beklenen yönde işlemeyen öğelerin bulunup bulunmadığını saptayarak gerekli yerlerdeki düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Demirel, 2015). Değerlendirme sonuçları eğitime yapılan yatırımlar karşılığında öğrenenlerin ne gibi kazanımlar elde ettiğini tespit etmenin en temel yoludur. Eğitim sonunda elde edilen ürün, istenilen nitelikte değilse, program amacına ulaşamamış demektir. Programın amaçlarına ulaşamaması, programın boyutlarında bir aksamanın olduğu endişesi yaratmaktadır (Küçükahmet, 1997). Program geliştirme, değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak bir anlamda işlemeyen unsurların iyileştirilmesi, değiştirilmesi, geliştirilmesi işlevini görür.

Program değerlendirme, bir bakıma programa işlerlik kazandırma olarak nitelendirilebilir. Değerlendirme olmadan, süreç içinde istendik veya istenmedik gelişmelerin etkisini ortaya koymak, programı etkileyen unsurların ne olduğuna ve bunların programa etkisinin ne düzeyde olduğuna ilişkin karara varmak zor olacaktır. Bu da bir sonraki adıma geçişi zorlaştıracak, eğitim programının etkisini azaltacaktır. Program değerlendirme, mevcut durumlardan yola çıkarak, gelecekte ele alınması gereken durumların neler olması gerektiğinin yol göstericisidir.

Program değerlendirmede her ne kadar öğrenci başarısı veya erişisi önemli bir kriter olarak görülse de, değerlendirmeyi bu düzeyde ele almaktan ziyade, programın bir bütün olarak ortaya çıkardığı yararların neler olduğunun bilinmesine gereksinim vardır. Programı değerlendirmede dayanak olarak ele alınan nicel veriler, niteliği belirlemede birer veri kaynağı olarak düşünülebilir. Tek bir nicel veriye dayanarak programın bütünü hakkında karara varmak, programın bütün olarak etkililiğini ortaya koymada yanılgıya neden olabilir.

Değerlendirme, sözel olarak yapılabileceği gibi, grup üyelerinin eğitim programlarından ne derecede ve hangi boyutlarında yararlandıkları objektif olarak, standart ölçme araçları kullanılarak da yapılabilir (Kaplan, 1980). Standart ölçme

araçlarıyla yapılan değerlendirmeler, daha objektif sonuçlar ortaya çıkartabilir, ancak değerlendirme ölçme araçlarıyla sınırlıdır. Sözel olarak yapılan değerlendirmelerde daha önce belirlenen standartların ötesine geçmek, daha derinlemesine bilgi toplamak olanaklı görülmektedir.

Program değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre üç sınıfta incelenebilir (Demirel, 2015):

1. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation): Saptanmış bir program veya program türüne yönelik öğrencide olması gereken davranışlarını bulmak için dönem başlarında veya öğrenme güçlüğü çekme olasılıklarında yapılan değerlendirme.

2. Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation): Öğretim sürecinde saptanan öğrenci öğrenme hızı veya yaşanan zorlukları gösteren deliller, eğitim durumlarındaki eksikliklerin ve hataların giderilmesi olarak tanımlanabilir.

3. Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation): Öğrencinin yetiştirme seviyesi ile programın yetiştirme olanağı ile değerlendirmeyi temel alan verilerin toplanması ve kullanılmasını sağlayan bir değerlendirme türüdür.

Yukarıda verilen değerlendirme türleri program değerlendirmede kullanılabilir de, programın etkililiği hakkında en kapsamlı bilgi veren, düzey belirleyici değerlendirmeye dönük olarak yapılan değerlendirme olduğu söylenebilir. Ayrıca bu değerlendirme türleri, birbirini tamamlayıcı ve programın etkisini artırma amaçlı olarak da birlikte kullanılabilir.

Yetişek değerlendirme çabalarında gözlenebilen yaklaşımları altı ana grupta toplamak mümkündür (Demirel, 2015). Bu değerlendirmeler; tasarımı, ortam, başarı, erişim ve ürün incelenmesi sonucunda gerçekleşen değerlendirmeler olarak açıklanabilir.

Değerlendirme yaklaşımları, farklı amaçlar için farklı biçimlerde yapılabilmektedir. Burada önemli olan değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına ortaya konmasıdır. Değerlendirme, programın ne denli etkili olduğunun ortaya çıkarılmasına yol göstereceği gibi, aynı zamanda programın geliştirilmesine de bir

dayanak oluşturur. Program geliştirme sũrecinin değerlendirme çalışmalarından etkilendiği sũylenebilir.

Program geliştirmenin en etkin uygulama alanlarından biri de hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu programlar, ister ğretim yılı içinde, ister yaz aylarında uygulansın, sũrekli bir gelişmeyi sağlayacak biçimde devamlılık göstermeli, akademik koşullar içinde uygulanmalıdır (Varış, 1994). Sũre içinde ğrenci özelliklerinin ve öğretimdeki yaklaşımların değişmesine bağlı olarak alanda hizmet veren çalışanların bilgi ve uygulamalarının da değişmesi beklenmektedir. Yaşanan hızlı değişime ve yeniliklere yenik dũřmemek ve sistemde iyileştirme çalışmaları yapmak için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alan ve konularda eğitilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Eğitim dũnyasındaki yönelimler, çağın gereksinimlerine ve bireylerin ihtiyaçlarına göre tarihsel bir sũre sergilemektedir. Bu sũrecin, davranışcı ile başlayıp, bilişselci, sosyal bilişselci ve yapılandırııcı öğrenme yaklaşımları ile devam ettiği grũlmektedir. Gũnũmũzde, teknolojinin sũrekli ilerlemesi ve gelişen bilgilerin sũratle yayılması, eğitimde gelişen yeni yönelimlerin uygulamaya koyulmasına olanak sağlamaktadır. Gũnũmũz eğitiminde yapılandırımacı öğrenme yaklaşımı, eğitim programlarının kuramsal boyutunda merkeze alındığı grũlmektedir. Bazı eğitim bilimciler, yapılandırımacılığın; bir ğretim kuramı olmadığını, daha çok bir felsefe, dũnyayı görme, algılama şekli olduğunu, bunlara ek olarak da bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşım olduğunu savunmaktadırlar (Demirel, 2015).

Öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırımacılık, öğrenenin, önceden öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurarak anlam yapılandırmaya yöneliktir (Henson, 2003). Bu bağlamda, öğrenenin etkin olduğu, anlama seçerek ulaştığı, ayrıca kişisel bilgileri ile sosyal aktivitelerini de dahil ederek yapılandırdığı konu uzlaşmaları olarak açıklanabilir. Yapılandırımacı ğrenme kuramının eğitimde en yaygın olarak kullanılan J. Piaget'in bilişsel yapılandırımacılığı olarak grũlmektedir. Gũnlũk yaşamda yer alan kişisel tecrũbeler ve çıkarılan anlamlar ise Glasersfeld'in radikal yapılandırımacılık kuramıdır. Kũltũrel ve sosyal aktivitelerle bilgiyi yapılandırma sũrecinde meydana gelen ilişkiyi temel

alan sosyal yapılandırmacılık kuramı ise Vygotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır. (Fer, 2009; Demirel, 2015). Fer ve Cırık (2007), 'a göre bilginin sosyal grup tarafından ortak karar sonucunda oluşturulduğu ve bu anlamın paylaşma yoluyla başka bireylerin düşünme tarzını etkilediği, ayrıca bilgiyi anlamlandırarak paylaşmanın da paylaştığı bireylerden etkilenmesidir.

Vygotsky'e göre, sosyal bağlamda ortaya çıkan bireysel biliş, bilgi düzeyi olarak daha üst seviyede olan akranlar ve yetişkinler tarafından dil aracılığı ile bilgi aktarması ve birlikte bilgi yapılandırılması olarak görülmektedir (Demirel, 2015). Vygotsky, akran işbirliği ile öğrenmenin anlam yaratmaktaki önemine vurgu yaparken burda hem akran hem de işbirliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı ülkelerde okullarda yaşanan anlaşmazlıklarda hem akran hem de iş birliğinin yer aldığı akran arabuluculuk yoluyla çözümlendiği görülmektedir.

2.1.4. Öz düzenleme

Öz düzenlemeli öğrenenlerin önemli özelliklerinden sayılan öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olmaları (Sarı ve Akınoğlu, 2009) akran arabuluculuk uygulamalarında önemli bir etken olarak görülmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl süratle değişen bilgi çağı olarak görülürken, bu çağa ayak uydurmaya çalışan bireylerin bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi bir gereksinim olarak görülmektedir. Öz-düzenleme, bireyin kişisel amaçlarına yönelik bilişini, duygularını, eylemlerini ve çevrenin özelliklerini hedef alan çok bileşenli, tekrarlı, öz-yönetimli işlemler olarak açıklanmaktadır (Cascallar, Boekaerts ve Costigan, 2006). Öğrenmenin sadece okul yaşantıları ile sınırlı kalmayıp, yaşam boyu gerçekleşmesinin gerekliliği hayat boyu öğrenmelere yol açmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenen birey görevini başarılı olarak gerçekleştirmeye, görevi yaparken gerçekçi hedefler koyabilmeye ve bu yönde etkili stratejiler kullanmaya ayrıca, başarısını ölçmek için öz-takipçi olmaya, gerektiğinde kullanılan stratejiyi ayarlayabilme veya düzenleyebilme için motivasyonu olan kişidir (Zimmerman, 1989). Öz düzenlemenin özelliklerinden olan işbirliği, etkili strateji geliştirme ve uygulama/uyarlama anlaşmazlıkların çözümünde önemli rol oynamaktadır.

2.1.5. Senaryo Tabanlı Öğrenme

Senaryo tabanlı öğrenmede bireyin okuduğunu anlama çalışmalarında rol oyunu ile öğrenerek hikayelerin bölümlere ayrılıp uyarlanmasıdır. Bell (1991a),

bilişsel ve gelişimsel psikolojiye dayanan araştırmasında öğrenme aracı olarak imge, öğrenme elemanı olarak hafızanın önemli olduğunu tartışmıştır. Gerçekleşen senaryo tabanlı etkinliklerde, öğrenenlerin ana bölümü hatırlamak yerine hikayenin detaylarını rol oyunları ile canlandırma süreçlerinde, okuduklarını anlama ve öğrenmenin kalıcılığını oluşturmaları güçlenmektedir.

Schank (2001), işbirliği ile çalışma, sorumluluk alma, karar verme ve organizasyon becerileri geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, İşbirliği halinde çalışan grupların gizil hedefleri de belirlemeye yönelik gelişim göstermeleri, takım ruhu, birlikte başarıyı yakalamak, alınan kararları onaylamak ve uygulamak için rollerin ve sorumlulukları paylaşılmasının da senaryo tabanlı öğrenmenin önemli özelliklerinden olduğunu savunmaktadır. Akran arabuluculuk modelinde senaryo tabanlı rol oyunu ile gerçekleşen uygulamalar, öğrenenlere eğlenceli ve etkili öğrenmeler sağlamaktadır (Crawford ve Bodine, 2001). Genel olarak anlaşmazlık tanımı ve akran arabuluculuk kapsamında yer alan anlaşmazlık türleri aşağıda yer almaktadır.

2.2. Anlaşmazlığın Tanımı

Yaşamın her anında karşılaşılan anlaşmazlık toplumsal yaşamın gerçeğidir ve anlaşmazlıkları yok sayma imkansızdır. Anlaşmazlık kavramı genellikle olumsuz bir kavram olarak değerlendirilirken, kavga etme, düşmanlık, savaş, çatışma, şiddet gibi hoş gitmeyen olayları ifade etmektedir. Anlaşmazlıkların bu şekilde algılanması

her zaman için doğru olmayabilir, çünkü yeni fırsatlar yaratma olasılığı tehlike olasılığı kadar önemli sayılmaktadır. Olumlu veya olumsuz olarak sona eren anlaşmazlık çözümlenme durumları. Yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda anlaşmazlık kavramı farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir ve aşağıda bu tanımların bazılarına yer verilmektedir.

Acıları, düşmanlıkları ve savaşları çağrıştıran anlaşmazlıkların olumsuz algılara sebep olma durumu bu durumlarda engellenemeyen çatışmalarla ilişkili olduğu söylenebilir. Toplumsal tarafların iletişim ve etkileşim süreçlerinde ortaya çıkan farklı inançlar, ihtiyaçlar, seçimler ve değerlerin var olması anlaşmazlıkların devam edeceğine bir işarettir (Karip, 1999).

Kişilerarası anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesi, tarafların çıkarlarının birbiriyle uyuşmadığı veya değerlerinin ters düştüğü hatta engel teşkil ettiği durumlarda yoğun olarak görülmektedir (Gauley, 2006).

Anlaşmazlıkların meydana gelmesinin bir sebebi de, kişilerin kendi hedeflerine varmaya çalışırken başka bir kişiyi engelleme durumlarına dayanmaktadır. Aynı zamanda kişiler arası anlaşmazlıkların meydana gelmesi, bireylerin değişime ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla anlaşmazlıkların yaşam içinde kaçınılmaz ve çok doğal bir durum olarak kabul edilmelidir. Kaçınılmaz sayılan anlaşmazlıklar, bir amaç uğruna savunma yaptığımızda, bizim için kıymetli sayılan ilişkilere başlamak istediğimizde karşımıza daha sıklıkla çıkma olasılığı oldukça yüksek sayılmaktadır. Bu sebepten dolayı, anlaşmazlıklarla yüzleşmek ve yapıcı, barışçıl yöntemlerle çözümlenmesi gerektiği kabul edilmelidir (Johnson ve Johnson, 1995a; Tümnüklü, 2003). Anlaşmazlıklar, anlaşmazlık içinde olan tarafların tecrübe ettiği pozitif etkilerdir (Cohen ve Dattner 1995; Tümnüklü, 2003).

Anlaşmazlık Türleri

Okullar için minimum dört çeşit anlaşmazlıktan bahsedilebilir (Johnson ve Johnson,1995). Öğrencinin görüşleri, bilgisi ve değerleri bir başkası ile uyumlu olmadığı ve bir anlaşmaya ulaşmaya çalıştıklarında meydana gelen *tartışma* birinci anlaşmazlık olarak adlandırılmakta. İkinci tür olan *kavramsal anlaşmazlık* ise, birey tarafından alınan bilginin olan bilgileri ile uyum içinde olmadığı durumlarda meydana gelir. Bilimsel merak doğuran bu anlaşmazlık türü bireyi daha fazla bilgi aramayı güdülerken yeni tecrübeler edinme ve daha uygun bilişsel görüş ve akıl yürütmeyi güçlendirir. Bireylerin, birbirleri ile etkileşim halinde iken yaptıkları davranışların başkalarını etkilemesi ve etkilenmesi sonucunda ortaya çıkan diğer anlaşmazlık türü *çıkar anlaşmazlıkları* olarak üçüncü sırada yerini almaktadır. Bu tür anlaşmazlıkların çözümü ancak tarafların birbirlerine ihtiyaç ve beklentilerini söylemeleri ve işbirliği içine girmeleri durumunda çözümlenebilmektedir. Dördüncü ve son anlaşmazlık türü olan *gelişimsel anlaşmazlık*, bireylerin bilişsel ve sosyal gelişim sürecinde yaşadığı iniş ve çıkışlarında anne ve babalarıyla meydana gelen anlaşmazlıklardır.

Eğitim bilimciler kişilerin gerek evde, gerek okulda veya işyerinde karşılarına çıkabilecek anlaşmazlıkları altı başlık altında toplamaktadır.

1. **Bilgiye dayalı anlaşmazlık:** Kişilerin kulaktan dolma bilgilerle hareket etme yoluna giderler. Doğru olmayan bu bilgiler ışığında ortaya koydukları tepkiler neticesinde kendilerini bir çıkmazın içinde bulurlar.

2. **Yönteme dayalı anlaşmazlık:** Bu tür anlaşmazlıklar genelde grup içi anlaşmazlıklarda görülür. Örneğin okul yönetimi ile sınıf öğretmenin aynı olay karşısında farklı davranışlar sergilemesi. Bu anlaşmazlığı aşmak için tarafların amaçlarını ve hedeflerini net bir şekilde ortaya koymaları gerekmektedir.

3. **Kaynağa dayalı anlaşmazlık:** Yeterli kaynağın olmaması anlaşmazlığa sebep olabilir. Sınıf içinde kullanılan araçların yeterli sayıda olmamasından meydana gelen anlaşmazlıklar. Bu anlaşmazlığı çözmek için yeterli kaynak yaratmak veya kaynağı kullanmak için plan ve program yapmak.

4. **Amaca dayalı anlaşmazlık:** Bu anlaşmazlıklar sınıf içi/gruplar arası amaçlar üzerinde anlaşmazlık yaşar.

5. **Özerkliğe dayalı anlaşmazlıklar:** Grup içerisinde kişilerin bir etkinliğin kontrolünü ellerinde tutmaya çalışmaları ile meydana gelir.

6. **Değerlere dayalı anlaşmazlık:** Bu tür anlaşmazlıklar kişilerin prensiplerine, ilkelerine veya çıkarlarına dokunulmak istendiğinde yaşanan anlaşmazlıklardır. Bireyin gelişim sürecinde edindiği ve kişiliğini oluşturan inanç ve tavırlarından dolayı karşılaştığı anlaşmazlıklar.

Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik anlamında çeşitlilik gösteren öğrenci profillerinden oluşan öğrenciler okul içinde bir arada bulunması anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına zemin yaratabilmektedir. İnatla kendi değerlerini savunup bu değerlerinden vazgeçmeyen bireylerin eğilimi değerlerle yönelik anlaşmazlıkların çözümünü zorlaştırır.

Anlaşmazlıklara karşı olumsuz çağrışımlar bizlerin önyargılarını oluşturur. Anlaşmazlık kavramının kişilere neyi çağrıştırdığını sorduğumuzda “kavga, çekişme, savaş, şiddet, nefret ve kin” gibi olumsuz kavramlar olumsuz inançların var olduğunun göstergesidir. Ailemizden, okulumuzdan, arkadaşlarımızdan, basından ve deneyimlerimizden anlaşmazlıklarla ilgili önyargılarımız oluşmaktadır. Kişiliğimizin temelini oluşturan inanç ve tavırlarımız küçük yaşta olumlu olarak gelişmezse ileriki yaşantımızda anlaşmazlıklarla baş edebilme becerilerimiz oldukça zayıf olacaktır.

Anlaşmazlık aynı zamanda çocuklarımızın okul hayatının da doğal bir parçasıdır. Öğretmenlerin çoğu kez öğrenci anlaşmazlıklarının aşırı saldırgan ve şiddetle ilgili olduğunu düşünmelerine rağmen aslında birçoğu aşırı derecede sıradandır. Öğretmenler zamanlarının ve enerjilerinin büyük bölümünü sınıf içinde meydana gelen anlaşmazlıkları idare etmek için kullanırlar. Ayrıca öğretmen-öğretmen, idare-öğretmen, veli-öğretmen ve veli-öğrenci anlaşmazlıkları da eklenince sınıftaki eğitim, öğretim ve işbirliği hedeflerimizin önünde engel oluşturduğu görülmektedir.

Anlaşmazlıkların Yararları

Anlaşmazlık yaşamamız çok doğal ve tüm hayatımız boyunca karşılaşılabileceğimiz bir durumdur (Baron, 2000). Anlaşmazlıklar yaşamımıza pozitif ve negatif olarak etki yapabilirler. Anlaşmazlık tecrübeleri arttırabileceği gibi geçmişte yaşanan negatif durumları da akla getirip bireyin psikolojisini bozma olasılığı bulunmaktadır. Anlaşmazlıkların olumlu yöne çevrilmesi yaşanan olumsuzlukların ile meydana gelen deneyimlerin yapıcı bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Lantieri ve Pati, 1996).

Johnson ve Johnson, (1991)'a göre, anlaşmazlıkların olumlu yönleri şunlardır (Açıkgöz, 2005):

1. Entelektüel anlaşmazlıklar iyi bir öğretim için alt yapı oluşturabilir. Bu anlaşmazlıkları yaratıcılığı artırıp üst düzey düşünme süreçlerine de etki yapabilir.
2. Anlaşmazlıklar, problemlerin farkına varılmasına ve çözüm yolları aranmasına yol açarken, öğrenci ilişkilerini güçlendirir.
3. Anlaşmazlıkların çözümle süreçleri öğrencilerin beceri ve bilgilerini daha üst seviyeye taşımalarına olanak sağlar.
4. Anlaşmazlıklar yaşamı eğlenceli ve ilginç kıldığı gibi, merak ve ilgiyi de artırır. Tartışılan konuları farklı yönleri ile irdeleme sıkıcılığı ortadan kaldırır.
5. Anlaşmazlıklar güçlü ve zayıf yönlerimizi tanımamıza ve zayıf yönlerimizi güçlendirmek için neler yapmamız gerektiğini anlamaya yardım eder.
6. Anlaşmazlıkları olumlu olarak çözebilme durumları, hayat kalitemizi yükseltir ayrıca başarılı olmamıza da katkı yapar.

Yaşanan anlaşmazlıklar, bireyler arasında var olan farklı istek, düşünce, görüş ve değerler olduğu konusunda farkındalık yaratmaktadır. Bu anlamda, kişisel

davranışlar sonucunda başkalarına yarattığı etkileri deneyimleyen kişiler daha yapıcı olmaya çalışacaklardır.

Anlaşmazlıklara Gösterilen Tepkiler

Anlaşmazlıklara karşı sergilediğimiz tepkiler üç gruba ayrılmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine 2007). Bunlar, yumuşak tepkiler, sert tepkiler ve ilkeli tepkiler. Yumuşak ve sert tepkilerde, kişiler tarafından anlaşmazlığa yönelik sergilenen direnç ve tepkilerin yol açtığı tek taraflı kazanım görülürken, ilkeli tepkilerde bilinçli bir çözüme ulaşma olasılığı uygulanan anlaşmazlık çözme yöntemleri ile mümkün olmaktadır.

Yumuşak Tepkiler

İnsanlar durumdan uzaklaşarak, sorunu ve duyguları yok sayarak anlaşmazlıkları hasıraltı ederler. İnsanlar iletişim ve müzakere becerilerinin zayıf olmasından dolayı anlaşmazlıklardan kaçınmaya yönelirler ve anlaşmazlık yaşamazlar. Bu bağlamda, kazan-kaybet durumu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, duygu ve düşüncelerini anlatamayan bireyler üzülür, kırılır, yaşamlarını kontrol edemezler hatta kendilerini hep kaybeden olarak algırlar. Kaybet-kaybet yaklaşımı ise, kişinin anlaşmazlığı yok saymasından dolayı gereksinimleri karşılanmadığı durumlarda her iki tarafın da kaybetmesidir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Bu tepkinin tercih edilmesinin ana sebebi kimseye zarar vermeden kolayca anlaşmaya varılma olasılığıdır.

Sert Tepkiler

Anlaşmazlıklarda karşı sergilenen sert tepkiler, kişilerarası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenmesine hatta bozulmasına sebep olmaktadır. Bir kazan-kaybet anlayışı olan sert tepkiler, saldırganlık eğilimi yüksek öfke kontrolü olmayan bireylerin ana hedefinin bu başarı ve kazanmak olmasıdır. Bu anlamda, zayıf olan bireye yönelik şiddet ve baskı uygulayan güçlü taraf ceza ve rüşvet verme eğilimi de gösterebilme olasılığından dolayı ilişkilerin bozulmasına sebep verdiği için yapıcı değil yıkıcı bir yöntemdir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

İlkeli Tepkiler

Hedefi yaşanan anlaşmazlığı çözme olan kişiler tarafından gösterilen ilkeli tepkiler, iletişim ve problem çözme becerileri gelişmiş bireylerdir. İlkeli davranan kişiler için iletişimi sağlamada işbirliğinin önemli olduğu inançları yüksektir. Empati

yapma becerisi yüksek olan bireyler anlaşmazlık içine düştüklerinde, diğer tarafı anlamaya çalışırken, kendisinin de anlanmasını istemektir. Aktif ve empatik bir dinleyici olan ilkeli davranış sahibi bireyler, diğer bireylerin farklı bakış açılarını, duygu ve düşünceleri kavrayabilme becerileri yüksek kişilerdir. Anlaşmazlık yaşayan tarafların ihtiyaçları ve isteklerinin tatmin olmasına olanak sağlayan bu tepki “verici” yerine “alıcı” olma durumudur. Böylelikle, başkaları tarafından baskı altında olma yerine, kendi istek, duygu ve ihtiyaçları doğrultusunda çözüm yolunda sorumluluğu elinde tutar ve çözüme ulaşmayı kolaylaştırır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Anlaşmazlık Çözmenin Dört Temel İlkesi

Fisher ve Ury (2012)’ye göre anlaşmazlıkların çözümlenmesinde aşağıda verilen ve hatları dört temel ilke olarak sıralanabilir.

İnsanları Sorundan Ayırmak

Farklı değer yargılarına, duygulara ve bakış açılarına sahip bireyler, anlaşmazlık yaşarken genellikle insan ve problem arasında karmaşa yaşarlar. Böyle durumlarda yanlış anlamalar, üzücü olaylar ve problemi kişisel olarak algılamalar meydana gelebilir. Sorunun kaynağı üzerinde durulmadan önce insanların sorundan ayrı tutulması ve sorunun ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Soruna odaklanmak yerine kişilerin birbirlerine yoğunlaşmaları gerekmektedir. Fisher ve Ury, 2012). Algı, iletişim ve duygunun oluşturduğu üç temel faktör dikkate alınıp sorunları ve insanları birbirinden ayırtırmak gerekmektedir. Gerilimi azaltan duygu boşalması sorun yaşayan tarafın duygu yoğunluğu içinde derdini anlatabilmesi ile mümkündür. Birbirlerini yanlış anlama durumunda ise taraflar arasında olan iletişimi iyileştirmek gerekmektedir (Fisher ve Ury, 2012).

Karşı tarafın düşüncesini anlamak, sorunun çözümüne yardımcı olurken, algıda önemli olan karşı tarafın düşüncesidir. Nesnel gerçeklik yerine, insanların bu gerçekliği nasıl algıladıkları önem arz ederken, anlaşmazlıkların gerçeklerden değil, tarafların düşüncelerinden kaynaklanmış olması (Fisher ve Ury, 2012) dikkate alınmalıdır.

Anlaşmazlık durumlarında duygular daha karmaşık bir hal alırken hiddet, kırgınlık ve üzüntü ve bu gibi duyguların karşı tarafa anlatılması bazı durumlarda sorunların hafiflemesine olanak sağlamaktadır. Duygu sorununda, anlaşmazlık

yaşayan tarafların yaşanan problemi çözmek için işbirliğine girmeyip sonuna kadar savaşımaya hazır olabilecekleri göz önünde tutulmalıdır. Müzakere etme iste genellikle risklerin yüksek ve duygularının tehdit altında olduğunu fark edilen durumlarda müzakere etme isteği görülmektedir.

Korkunun kızgınlığa, kızgınlığın da korkuya yol açtığı durumlardaki gibi duyguların içinden çıkılmaz, karmaşık bir duruma doğru yol alırken bireyler müzakere etme isteyebilirler (Fisher ve Ury, 2012).

Karşı tarafı dinleyerek insanları yaşanan probleminden ayırmak gerekir. İletişim süreçleri bireylerin birbirlerini anlamaları ve yaşanan sorunu çözebilme için önemli sayılmaktadır. Eleştirilen veya küçümsenen karşı tarafın düşünce ve davranışları yerine kendimiz hakkında konuşmamız iletişim boyutunu iyileştirmektedir.

Anlaşmazlık içinde olan tarafların ortak bir karara ulaşmaları için aralarındaki iletişim süreçleri önemlidir. Tarafların karşı tarafın düşünce ve davranışlarını eleştirmek yerine kendileri hakkında konuşmaları iletişim sürecini iyileştirir. İletişim ortak değerlere ve geçmişe sahip olan insanlar arasında bile kolay kurulan bir şey değildir. Böylelikle, iletişim zayıflığının meydana gelmesi birbirini tanımayan ve birbiri hakkında şüphe ve düşmanlık duyan insanlar arasında iletişim zayıflığının olması mümkündür (Fisher ve Ury, 2012).

Taleplere, İsteklere Değil, Çıkarlara Odaklanma

İkinci ilke çıkarlara odaklanarak anlaşmazlık içinde olunan karşı tarafın düşüncesini anlamak, sorunun çözümüne katkı sağlar. Önemli olan, tarafların taleplerine değil çıkarlarına odaklanmaktır, anlaşmazlığı çözmedeki amaç, tarafların önemli çıkarlarını yerine getirmektir. Tavırlar yerine çıkarların sorunu tanımladığı dikkate alınırken, tarafların çıkarlarının yanında ortak çıkarlar da var olduğu ve bunların keşfedilmesinin önemli olduğu unutulmalıdır. Üstünde durulması gereken önemli bir nokta da, açıkça belirtilen kişisel çıkar ile karşı tarafın çıkarlarına değer verilmesidir. (Fisher ve Ury, 2012). Her çıkar için, olası çözüm bulunmaktadır, dolayısı ile tavırların yerine çıkarlara odaklanmak, çözüme ulaşmayı sağlamaktadır. Anlaşmazlık çözmenin temel becerisi tarafların çıkarlarını ortaya çıkaracak açık uçlu sorular sorarak çıkarların tanımlanmasını sağlamaktır, aksi halde taraflar arasında bir anlaşma yapılması sağlıklı olmayacaktır. Gerçek çıkarların karşılanmadığı anlaşmaların kalıcı olmadığı görülürken, anlaşmaların sürdürülebilir olabilmesi için

tavırlar yerine çıkarların merkeze alınması ile sağlanabilmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Karşılıklı Kazanç Getirecek Seçenekler Bulma

Anlaşmazlık içinde olan tarafların ortak problemlerine yaptırım olmadan her ikisini de tatmin edecek çözüm çeşitleri olanağı sunan karşılıklı kazanç seçeneği olarak üçüncü ilke yer almaktadır. Anlaşmazlık içinde olan tarafların kendi çözümlerini üretmeleri halinde adalet duygusu ve aidiyet duygusu taşıyan kalıcı çözümlere olanak tanımaktadır. Önyargılar ve tek bir seçenek üstünde ısrar etmek, tarafların farklı ve çeşitli seçenek yaratmalarını engellemektedir. Uzlaşmaya çalışmadan önce, beyin fırtınası yapmak farklı çözüm yolları oluşturma ve her iki tarafın da lehine olabilecek çıkarları belirlemeye olanak sağlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). İyi düşünülmeden sonuca varılan hüküm, tek bir cevap arama, eşit pay hipotezi ve sorun kimleri ilgilendiriyorsa onların çözmesi gerekliliği gibi düşünceler dört büyük engel olarak görülmekte ve uygun seçenekler oluşturmayı engelleyebilmektedir (Fisher ve Ury, 2012).

Beyin fırtınası, olası çözüm seçenekleri bulmayı, seçenekler üretmeyi ve çözüme ulaşmak için kullanılır. Eleştirileri ertelemek ve çözüm seçeneklerini değerlendirmek seçenekleri çoğaltmak, sorunu farklı boyutlarıyla düşünmek ve düşünülen seçeneklerin başka seçenekler üretecek şekilde kullanılması önemlidir. Bir çözüm üzerindeki varılan son karar, her iki tarafı da tatmin eden, çıkarlarına uygun seçenekler bulunduğu verilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Nesnel Ölçütleri Kullanma

Dördüncü ilke olan nesnel ölçütleri kullanma, anlaşmazlık içinde olan tarafların adil adil ölçütler ışığında varılan bir anlaşma sağlamaktadır. Adil ölçütler ve yöntemlerden oluşan nesnel ölçütlerin uygunluğu, nasıl uygulanması gerektiği ayrıca irade ve baskıyı onaylama yerine prensiplerin onaylanması gibi yargılara açık olma oldukça önemli sayılmaktadır. Çözüm seçeneklerinin kabul edilmediği veya güveni kötüye kullanma durumları yaptırım yapılması veya rüşvet teklif edilmesinden kaynaklanabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Anlaşmazlık Çözüm Stratejileri

Bütünleştirme (Problem Çözme)

Bütünleştirme yoluyla anlaşmazlık çözümleme için, kişilerin kendilerine de karşı tarafa da ilgi ve ihtiyaç yönünden verdikleri önem yüksek olması gerekmektedir. Taraflar arasında aktif işbirliğini gerektiren bütünleştirme, tarafların kabul edeceği bir çözüm yolu bulabilmeyi hedeflemektedir. Bu stratejide, açık olmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve farklılıkları irdelemek önemlidir. Tarafların amaçları, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çözümler bulmaya çalışırken, arkadaşlık ilişkilerinin ve iletişimin de önemli sayıldığı tarafları anlaşmazlıklarını çözmek için bir araya getiren bir stratejidir (Johnson ve Johnson, 1997). Kazanan ve ya kaybedenin olmadığı bu stratejide iletişim yoluyla farklılıkların gündeme gelmesi, duyguların paylaşılması sorunların açık olarak tartışılması, haklı haksız aranmaması daha az gerilim yaşatacağından dolayı anlaşmaya varma olasılığını engelleyen gerilimin azalmasına ve olumsuz düşüncelerin ortadan kalmasına olanak sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1997). Sonuca yüzeysel yaklaşmaktansa buzdağının altında yer alan esas gereksinimleri su (Koruklu, 1998).

Hükmetme-Üstünlük Kurma (Kazan-Kaybet Yaklaşımı)

“Kişi bir anlaşmazlık durumunda, kendisi için yüksek, karşı taraf için düşük derecede endişeleniyorsa anlaşmazlığı hükmetme yoluyla çözümlemeye çalışır. Bu yol aynı zamanda kazan-kaybet şeklinde de açıklanabilmektedir (Ünver, 2002, 67). Bu şekilde kişi, arkadaşlık ilişkilerini önemsemeyen başarı olarak algıladığı kazanmaya odaklıdır. Bu stratejide kişi zorla karşı tarafı ikna ederek kendi istediği çözümü karşı tarafa kabul ettirmeyi düşünür ve karşı tarafın bunu kabul etmesini sağlamaktır (Johnson ve Johnson, 1997).

Bu stratejide, olayı hakimiyet altına alan taraf işbirliğinde bulunmaz ve hakimiyet altına giren taraf da boyun eğer fakat varılan çözüm seçeneğinden tatmin olmaz. Tehdit ve cezalar yer aldığı bu stratejide karşı tarafın duygu, düşünce ve beklentilerine önem verilmeyerek kişisel düşüncelerde ısrar ederken tehdit ve cezalandırma yer almaktadır. Tehdit, uyarı işlevindedir öyle ki, kabul edilmeyecek düşünce ve davranışların o kişiye hatırlatılması görevini üstlenmektedir. Tehdit, ısrar ve ceza anlaşmazlığın kökenine inmeyi engellediğinden kalıcı bir çözüm olması için etkili bir strateji değildir (Ünver, 2002).

Uyma-İtaat Etme

Kişinin anlaşmazlık yaşarken karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarına kendininkilere oranla daha fazla önem verdiği durumlardır. Bu stratejinin temelinde, diğer tarafın endişelerini karşılayabilmek yataken, uyumlu davranışını gösteren kişiler çatışmanın engellenmesinin karşdakine uyarak sağlanabileceğini düşünürler (Ünver, 2002). “Karşı tarafla ilişkinin iyi tutulması ve devamlılık göstermesi bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasından daha önde yer almaktadır. Arkadaşlık ilişkilerin yürütülmesi adına kişi amaçlarını terk etmektedir” (Johnson ve Johnson, 1997, 340).

Anlaşmazlığın diğer tarafa oranla önemsiz sayan tarafların olduğu durumlarda çözüme ulaşmak için önemli olarak gören taraf tarafından bulunan önerilen çözüme uymaya ikna edilebilmektedir. Bu bağlamda, aynı görüş, diğer tarafın beklentisi ve isteklerinin onaylandığı ayrıca bireylerin ortak yönlerini ortaya çıkarmaya çalışılan bir stratejidir (Ünver, 2002).

Kaçınma

Kaçınma stratejisinde, birey anlaşmazlık içindeyken hem kendisi hem de diğer diğer taraf endişesinin az olması, ayrıca ilgi, istek ve ihtiyaçları yok sayarak arkadaşlık ilişkilerine önem vermiyorsa (Gauley, 2006) bu stratejiyi kullanabilme olasılığı yüksektir. Yöneticiler tarafından kişisel anlaşmazlıkların çözümlenmesinde sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Anlaşmazlıkların emek vermeden çözüleceğine inanılan durumlarda, bireyler ne kazanmak için işbirliğine sıcak bakarlar ne de kazanmak için yarışlar. Anlaşmazlıkların çözümlenmesinde en eski tepkinin kaçınma olduğu söylenebilir ve yöneticiler gibi bazı bireyler de sıkça bu yola başvururlar (Ünver, 2002). “Bu stratejide zaman içinde çözülmesini bekleyen yöneticiler anlaşmazlığı görmezden gelirler” (Demirci, 2002, 51).

Arabuluculuk-Karşılıklı Ödün Verme

Bireylerin kişisel ve diğer taraf için orda derecede endişelenmesi anlaşmazlıkların arabuluculuk yöntemi ile çözümleme tercihi yapabilme olasılığını yükseltir. Her iki tarafın da onaylayabileceği bir sonuca varılması al-ver yöntemi ile ortak fedakarlık yaparak paylaşmayı içerir (Ünver, 2002).

“Arbuluculuk ortak bir zeminde buluşmaya olanak vermektedir. Ancak bunun için her iki tarafın bir şeylerden feragat etmesi gerekmektedir” (Kırel, 1997, 298). Kazan-kazan felsefesini içeren arabuluculuk tarafların kendi anlaşmazlıklarına kendi çözümlerini üretmek için olanak sağlamaktadır. Böyle bir durumda taraflar karşılıklı ödün vererek ihtiyaç, öncelik ve hassasiyetlerine yönelik çözümler yaratabilmektedirler. Gönüllülük esasına yönelik olan arabuluculuk anlaşmazlık yaşayan tarafların gönüllü olması durumunda gerçekleşebilmektedir. Gizlilik ve etik kuralların da hassasiyetle üstünde durulan bu strateji her iki tarafın da kazanması ile sonuçlanma şansını sunmaktadır.

Anlaşmazlık Çözme Süreçleri

Johnson ve Johnson (1997), anlaşmazlık çözme sürecini dört basamakta tanımlamaktadırlar. Birinci basamakta, anlaşmazlık içinde olan tarafların isteklerini belirtmesi yer alırken, duyguların tanımlanması ikinci, bulundukları pozisyonları gereği kişisel sebeplerin anlatılması ise üçüncü basamakta yer alırken, dördüncü basamakta karşı tarafın bakış açılarını anlama yer almaktadır. Yaşanan anlaşmazlıkları daha olumlu ve sistemli bir biçimde çözmek için geliştirilmiş hakem kararı, pazarlık ve arabuluculuk aracılığı ile anlaşmazlık çözme seçenekleri bulunmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996). Bu yapılandırılmış anlaşmazlık çözme süreçleri aşağıda açıklanmıştır:

1. Hakem Kararı (Arbitration): Anlaşmazlık yaşayan tarafların, kendi aralarında çözülemeyen anlaşmazlıklarda, üçüncü bir kişiye başvurmaları olarak tanımlanabilir. Bu üçüncü kişi, taraf tutmayan ve karar verme yetkisine sahiptir. Her iki tarafın da uymak zorunda olduğu çözümü belirler.

2. Pazarlık (Negotiation): Yaşamımızda oldukça sık uygulanan bir yöntemdir. Bu yolla anlaşmazlık çözümü durumunda problemi çözme için ortaklaşa çözüm arayışları içinde olan taraflar aynı olmayan yönlerini, inançlarını, değerlerini ve ihtiyaçlarını tartışmaya istekli olurlar.

3. Arabuluculuk (Mediation): Tamamen tarafsız bir yapıya sahip olan arabulucu rehberliğinde bireyler veya taraflar arasında yaşanan anlaşmazlıklara yapıcı ve barışçıl olarak çözüm üretme sürecidir (Johnson ve Johnson, 1995; Karip, 1999; Türnüklü ve İleez 2006). Arabulucu olarak arabuluculuk sürecindeki görev yapan üçüncü kişi, hakemden çok farklı olarak görev yapar, kesinlikle kararı verip karşı

tarafa bu kararı kabul ettiren kişi değildir. Tarafların sorunu çözmek için gönüllü olmaları gerekliliği olan bu süreçte arabuluculuk yapan üçüncü kişi, iletişim ve problem çözme becerilerini uygulanmasına rehberlik ederek anlaşmazlık yaşayan bireyler veya tarafların ortak bir çözüme ulaşmalarını sağlar (Sweeney ve Carruthers, 1996a). Arabulucu belirli prensipler ve önceden belirlenmiş kuralları uygulayarak anlaşmazlık içinde olan tarafların çözüm üretmelerine yardımcı olmaya çalışır (Gibson,1992).

Anlaşmazlık Sürecinin Basamakları

Tarafların birbirlerini suçlamadan etkili bir biçimde iletişim kurarak sorunlarını konuştukları anlaşmazlık çözümleme süreci sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar yoluyla taraflar birlikte kazanım elde ettikleri yapıcı bir anlaşmazlık çözme sürecidir (Öner, 1999).

1- Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma: Anlaşmazlık çözme sürecine başlarken sürecin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için tarafların tutumlarının olumlu yönde olması önemlidir. Aşağıda dikkat edilmesi önem arz eden ölçütler açıklanmıştır.

- **Kendini Yapıcı ve Olumlu Bir Tutuma Hazırlama:** Açık, olumlu ve objektif bir tutum sergilemeye hazır olunmalıdır.
- **Zamanlama:** Tarafların hazır ve uygun oldukları bir zaman diliminde görüşme için iletişim başlatılmalıdır.
- **Yer:** Taraflara rahatlık hissi veren bir yer saptanmalıdır.
- **Açılış cümlesi:** Tarafları kendilerini rahat hissetmeleri ayrıca işbirliği ve iletişime hazır olmalarını sağlamak adına pozitif ifadelerle konuşmaya başlanmalıdır.

2- Algıları netleştirme: Tarafların kendi algılarından sonra farklı pencerelerden bakarak algılamalarını yaşanan problemi parçalara ayırarak özüne inilmelidir. Önyargılardan arınmış, etkin dinleme yoluyla ihtiyaçlar, duygu ve düşüncelerin anlaşılması için empati yapılmalıdır.

3- Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanma: Ortak ihtiyaçlar belirlenmesi için taraflar birbirlerinin arzu ve ihtiyaçlarını bilmelidirler.

4- Olumlu enerjinin paylaşımı: Çözüme ulaşmayı kolaylaştırma için tarafların pozitif enerjilerini aktive etmelidirler.

- 5- **Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek arabuluculuk sağlama:** Tarafların aynı hataları tekrarlamama adına geçmişte meydana gelen anlaşmazlıkları değerlendirmeliler ama ilk olarak yaşanan anlaşmazlık üzerine odaklanarak çözüm yolları aramalıdır.
- 6- **Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme:** uygulanabilir gibi görünen seçeneklere odaklanılarak her iki tarafın da çıkarlarına uygun seçenekler üreterek çözüme ulaşılmaya çalışılmalıdır.
- 7- **Uygulanabilir seçenekleri belirleme:** İhtiyaçlara uygun ve uygulanabilen seçenekler belirlenmelidir.
- 8- **Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma:** Anlaşmazlık çözümü sürecinin son aşamasında tarafların tatmin olabileceği çözüm seçenekleri ortak bir biçimde değerlendirilerek sonlandırılmalıdır.

Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Müzakere ve Arabuluculuk

Anlaşmazlık içinde olan tarafların ortak sorunlarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözümlemeleri için müzakere ve arabuluculuk yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir.

Müzakerenin Tanımı

Müzakere; karar seçeneklerine ilişkin farklı tercihleri olan iki ya da daha çok tarafın farklı çıkar ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik karar verme sürecidir. İnsan, yalnız olmak yerine başkalarıyla birlikte olmayı tercih etmesi sosyal bir varlık olmasına ve de sosyal ilişkilerin gelişim ve toplumsallaşmaya olanak sağlamasıdır. Kendi için önem arz eden kararlarda farklı tutumları, ihtiyaçları önceliklerini olmasından dolayı dayatılan kararlar yerine kendi kararlarında söz sahibi olmayı tercih eder. Müzakere hayatın doğal bir parçası olmasından dolayı farklılıkların da müzakere edilebilir olması çok doğaldır. Tarafların anlaşmazlıkların çözümünde olumlu sonuç olacak şekilde yönetebilme önem taşırken, tarafların beklentilerinin tümüne cevap bulmak imkansızdır. Bu bağlamda önemli olan tarafların birbirlerinin anlamaya gayret etmeleri ve üçüncü bir şahıstan yardım almadan ifade edebilmeleridir (Karip, 2003).

“Karşı tarafa güven duymadığınız durumlarda müzakere masasına konan isteği değil gerçek niyeti ve isteğini bilmek çok önemli ve büyük bir güç kaynağı oluşturmaktadır (Cohen, 2003: 96). Karşı tarafı iyi tanıdığınız takdirde bunu yapabilmeniz kolaylaşır. Yaşanmakta olan probleme kazan–kazan olacak şekilde çözümler bulmak için empati kurmak işbirliği yapmak, sırayla konuşmayı ve dinlemeyi kabul etmek önemlidir.

Müzakerede bütünlük gösteren amaç ve çıkarlar olduğu kadar farklılıkların da bulunması ve çelişen isteklere karşın var olan ortak amaç ve çıkarlar müzakere yolunun açılmasını ve müzakere etmeyi güdülemektedir. Şiddet içermeyen bir süreç olan müzakere de iletişim çift yönlü yapılmaktadır. Ortak bir kararla uzlaşan tarafların karşılıklı olarak ödün vermeleri gereklidir (Karip, 2003).

Johnson ve Johnson’a (1995a) göre, müzakerenin önemli noktaları şunlardır:

- Müzakere içinde yer alan kişilerin amaçlar, ihtiyaçlar, çıkarlar ve isteklerle bağlantılı bilgi edinmeleri konusunda birbirlerine bağıdırlar.
- Müzakere yoluyla edilen kazançların biri anlaşmanın doğası iken ikincisi de ilişkinin etkisi ile üçüncü tarafa olan etkisidir.
- Müzakerenin hayatımızın doğal bir parçası olması, ondan kaçmamamızı engellemektedir.
- Müzakere becerilerini öğrenmek uzun bir zaman almasından dolayı müzakere etmek kolay değildir.
- Müzakere tarafların ortak kazançlar sağlamayı düşülmelerinden dolayı işbirliği içine girmelerini sağlar.
- Her müzakerede katılım ve sonuç olmak üzere iki tür bağıllık vardır bunlar da işbirliği yapıldığı takdirde sağlanabilir.

Müzakere Türleri

kazan –kaybet müzakereleri ile kazan-kazan müzakereleri olmak üzere iki tür müzakere şekli bulunmaktadır;

1) Kazan-kaybet müzakereleri:

Kazan-kaybet tarzı müzakere sürecinde, amaçların gerçekleştirilmesi söz konusu olup tartışmaya kazanmak için müzakere yapılır (Johnson & Johnson, 1995a; Türnüklü ve İleez, 2006).Taraflar karşı tarafın istek ve beklentilerini hiçe sayarak kendi kazançları ve isteklerine yönelirler. Bu müzakere türünde işbirliği görülmez,

ben merkezlidir, taraflar probleme kendi açılarından bakarlar, kazanma çok önemli olup kişiler arası ilişkiler zarar görebilmektedir.

Bireylerin Kazan-kaybet müzakerelerini işyerinde, okulda ve aile içi ilişkilerde kısacası sürekli olarak iletişimde bulundukları ortamlar içinde kullanmaları uygun görülmemektedir. Uygun görülmemesinin sebepleri iletişim problemi yaşatması bunun da bireylerin sosyal çevrelerinde azalmaya ve yalnızlaşmaya neden olmasıdır (Türnüklü ve İleez 2006).

2) Kazan-kazan müzakereleri:

Kazan-kazan stratejisinde bireyler empati kurarak ihtiyaçları anlamaya çalışırken iletişim becerilerini uygulayarak farklı fikirler arasından ortak paydalarda buluşup kişiler arası anlaşmazlıklarda yapıcı ve barışçıl çözüm üretilmelidir. Çözüm için istekli olan taraflar anlaşmazlığı tetikleyen nedenlerle yüzleşerek işbirliği yaparak yaratıcı düşüncelerini ortaya koyarlar (Bekmezci, 2003). Her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılayacak çözüm seçenekleri üretmek önemlidir.

Kazan-kazan yaklaşımının iletişim zayıflığı sebebinden ortaya çıkan anlaşmazlıkların çözümlenmesinde yarar sağladığı görülmektedir. Anlaşmazlıklar için harcanan enerji ve zaman kaynaklarının çözüm yolları aramaya yönlendirilmesi halinde yanlış algılamalar ortadan kaldırılarak barış ortamı oluşturulur (Bekmezci, 2003).

Schrumpf, Crawford ve Bodine (2007)'ye göre, kazan-kazan modeli şu işlem basamaklarının uygulanmasını gerektirir:

- a. Çözüm için istekli olma.
 - b. İstekler ve sebeplerinin saptanması.
 - c. Her bireyin duyguları ve yaşanan bu duyguların sebeplerinin ortaya çıkarılması.
 - d. Karşı tarafın istekleri, duyguları ve bunların sebeplerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi.
 - e. Çözüm seçeneklerinin taraflar arası kazanç sağlaması ve bu bağlamada değerlendirilmesi.
 - f. Geliştirilen anlaşmanın adalet, eşitlik sağlarken ve akılcı da olması önemlidir.
- Bu yöntemin okullarda yaşanan anlaşmazlıklara yönelik uygulanması durumunda, öğrencilerin daha olumlu ve barışçıl çözümlere ulaşmalarına yarar

sağlayacaktır. İsteklerini, gereksinimlerini ve beklentilerini açıkça söyleyebilen öğrenciler bu müzakere sürecinde işbirliği yapmaya yönelerek karşı tarafından elzem gereksinimlerini öğrenirler. Saygıyla karşılanan bu istekler, tarafların anlaşmazlık çözümü sürecine katkı sağlarken öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine de fayda sağlayacaktır.

Müzakere Sürecinde Basamaklar

Kişiler arası çatışmaların müzakere yoluyla çözülmesi sürecinde izlenmesi gereken basamaklar aşağıda açıklanmaktadır:

1. Basamak: Ortak Sorunun Müzakere Ederek Çözümünün İstenmesi

Bu basamakta, ortak sorun yaşayan tarafların problemlerini müzakere yoluyla çözmek istediklerine ilişkin isteklerini bildirmelerini içerir. Sorunu nasıl gördükleri, istekleri, duyguları ve bunların sebeplerini işitmeye hazır olmaları önem taşımaktadır (Girard ve Koch, 1996).

okullarda oluşan öğrenci sorunları, çatışmaları ve anlaşmazlıklarına yönelik kazandırılan bilgi ve beceriler anlaşmazlıkları yüz yüze karşılıklı konuşarak çözülebilmesine olanak tanımaktadır. Uzun vadede kazandırılan bu beceriler okul kültürü ve geleneği haline gelmesi durumunda öğrencilerde olumlu etki yaratacaktır. Bu durumda, öğretmenin bilgisine dahi getirilmeden sorunlara yapıcı ve barışçıl çözümler bulunacaktır (Türnüklü, 2006).

Böylece öğrencilerin kendi problemlerini kendilerinin çözebilme becerisi yükseldikçe disiplin sorunları azalacaktır. Bireysel problemlerini çözebilen öğrenci sayısı arttıkça eğitim kalitesi de artacaktır. Öğrencilerin anlaşmazlıklarını müzakere ile çözmeleri için gereken destek sağlandığı takdirde meydana gelen öğrenci-öğrenci veya öğretmen-öğrenci anlaşmazlık durumlarının olumlu etki yapacağı varsayılmaktadır. Böylelikle, öğretmenin ders içerisinde harcadığı zaman azalabilir bu da eğitim ve öğretime daha fazla zaman ayrılmasını sağlayacaktır.

2. Basamak: İsteklerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesi:

Anlaşmazlık içinde yer alan taraflar karşılıklı olarak çıkarlarını tanımlarlar. İstekler, gereksinimler ve hedefler karşı tarafa doğrudan, yüz yüze ve uygun bir saygı çerçevesinde olacak şekilde açıklanmalıdır. Bireylerin kendi istek, ihtiyaç ve

hedeflerini engelleyen istemleri kabul etmeme hakkına sahiptirler. Bireylerin kendi ihtiyaçlardan vaz geçip ötekini mutlu etme eğilimi pek görülmemektedir.

İstemlerin ve hedeflerin diğer kişiye doğrudan iletilmesinde şunlar yapılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a; Törnükü, 2006) :

- a. Kişisel ifadeler kullanılmalıdır (benimkisi, ben ve benim vb.)
- b. İstemler, ihtiyaçlar ve hedeflerde meşruiyetin oluşturulması için çok özel ve somut olunmalı ve nedenleri açıklanmalıdır.
- c. Problemin bir parçası olarak kabul edilen karşı tarafın hedefleri belirtilmelidir. Karşı tarafın eylemlerinin, sizin eylemlerinize ulaşmanıza nasıl engel olduğu açıklanmalıdır. Karşı tarafın davranışları tanımlanırken yalnızca istenmeyen davranış üzerindeki somut ve görünür etkileri tanımlanırken öğretmeni değerlendirme, hüküm verme, kişiliği ve tutumlarıyla ilintili varsayımlarda bulunma ya gidilmemelidir. Değerlendirme, yargılama ya da diğer kişinin kişiliği ve tutumlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunulmamalıdır.
- d. Uzun dönemde olası işbirlikli, yapıcı ve ilişkiler üzerine gerçekleşen tartışmalar, her iki tarafının da birlikte daha iyi nasıl çalışılabileceğine ilişkin dönüşüme olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- e. İstekler açık bir şekilde açıklanırken, karşı tarafın da isteği dikkatlice dinlenmelidir. Aşağıda yapılması gerekenler sunulmuştur:
 - Göz teması,
 - Karşı tarafın sözünü kesmeme,
 - Karşı tarafın ne dediği üzerine değil, “NİÇİN” istediği üzerine düşünülmesi ve nedenler görülmeye çalışılmalıdır.

Taraflar, etkin dinleme yoluyla duyduğunu çerçeveleyip geri verme yöntemi ile karşı tarafa ne anladığını ifade etmelidir (Törnükü, 2006).

Değişik istek, ihtiyaç, beklenti ve arzuların karşılanma süreci olan müzakere yoluyla “ne” istendiği ve “neden” istendiğinin saygı çerçevesinde karşı tarafa bildirilmesidir. Tarafların isteklerini elde etme için karşı tarafı ikna etmeye çalışmalarından dolayı müzakere yöntemi bir nevi ikna süreci olarak da tanımlanabilir. Karşı tarafa bireysel isteklere ulaşmalarına engel olan noktaları açıklanırken, karşı tarafın isteklerinin de etkin bir şekilde dinlenip anlaşılması önemlidir.

Müzakere, kişiler arası anlaşmazlıkların çözümünde farklı istek, beklenti ve gereksinimlerin karşılanabilmesi sürecidir. Bireyler ne istediklerini ve neden istediklerini açıkça ortaya koymalı doğrudan ve saygıyla isteklerini ifade etmelidirler. Müzakere sürecinde, taraflar kendi isteklerini elde edebilmek için birbirlerini ikna etmeye çalışırlar.

3. Basamak: Duygularının ve Nedenlerinin Belirlenmesi:

Karşılıklı ifade edilen, hisler yani duygular ve bunlara sebep olan nedenlerin karşılıklı olarak ifade edilmesi, anlaşmazlık içinde olan bireylerin veya tarafların onaylayabilecekleri bir çözüme varmalarını sağlayacaktır. Duyguların karşı tarafa ifade edilmesi müzakere sürecinin en güç basamağıdır. Anlaşmazlık çözümünde duyguların belirtilmesinin nedenleri şunlardır (Türnüklü, 2006):

- Yakın ilişkilerin yapılandırılması ve sürdürülebilmesi için duyguların yaşanması ve paylaşılması gereklidir.
- Duyguların açıkça belirtilmediği ve tanınmadığı durumlarda birçok kişiler arası anlaşmazlıklar çözülmemektedir. Bastırılan ve gizlenen öfke düşmanlık ve öç alma duygularını tetiklediği için anlaşmaya varılsa bile daha sonra olası çatışmalarda uygulanacak çözüm becerileri olumsuz olarak etkilenecektir.
- Duyguların onaylanıp kabul edilmediği durumlar, verilen hükümlerde yanlışlık, yapıcı çözümlemelerde güçlülük ve davranış denetimlerinde zayıflık yaratacaktır.
- İçsel psikolojik tepki olan duygulardan meydana gelen hisler karşı tarafa açıkça bildirilmelidir.

Anlaşmazlıklara yapıcı ve barışçıl çözümler üretmek duyguların ve nedenlerinin farkına varma ve bunların karşı tarafa anlatılması ile sağlanabilmektedir. Bu da ancak bireyin duygularını “ben” dili kullanarak net, anlaşılır ve samimi bir şekilde ifade edebilme ile kendi duygularının farkına varması ile sağlanabilmektedir. Bazı bireyler duygularını ifade etmekte zorlandıkları gibi gizleme yolunu da kullandıkları durumlarda çözüm bulma olumsuz olarak etkilenecektir.

4. Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunların Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi:

Tarafların kendilerini karşı tarafın yerine koymaları durumunda yaşanan anlaşmazlığın yapıcı ve barışçıl çözüm yoluyla sonlanması sağlanabilmektedir. Bu bağlamda, anlaşmazlık yaşayan tarafların düşünce ve duygularının tarafların kişisel bakış açılarından bakılarak anlamaya çalışılmalıdır (Türnüklü, 2006).

Klasik bir algı olan kişilerin ne hissettiğini anlama onlarla aynı görüşte olmayı ifade etmediğinin farkına varılması önemlidir. Anlaşılmayan istekler, duygular ve sebepleri yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmayı güçleştirecektir. Sosyal perspektif alma veya empati olarak da anılan bu süreçte anlaşmazlığın karşı tarafa nasıl görüldüğünü anlamanın yanında duygusal ve bilişsel tepkilerin de anlaşıldığı bir süreçtir (Türnüklü, 2006).

Ben merkezlilik, perspektif alma ya da empatinin yerini alırsa karşı tarafın bakış açısının ne olduğu anlaşılmayacaktır. Bu anlamda, diğer kişinin bakış açısı ve konumundan bakma engellendiği gibi bu kişinin duruşunu ve eylemini anlama imkansız hale getirecektir. Karşı tarafta olan kişinin açısından bakmanın, yani onun gözüyle görme durumunun, kesinlikle aynı noktada anlaşma veya aynı düşünceyi paylaşma anlamını vermediğinin algılanmasını sağlamak oldukça önemlidir. Böyle yapılması halinde anlaşmazlık yaratan sorunu en doğru biçimde algılamayı sağlayabilir. Böyle bir durumda bireylerin istekli olmaları halinde anlaşmazlık yaratan ortak soruna yapıcı ve barışçıl bir çözüm için çaba gösterebilir, istemezlerse göstermezler (Türnüklü, 2006).

Anlaşmazlıkların kazan-kazan yöntemiyle yapıcı bir şekilde çözülmesi ancak taraflar kendilerini diğer bireyin yerine koyarak istek, duygu ve bunların nedenlerini onun perspektifinden bakarak anlamaya çalışmalarına bağlıdır. Okul ortamlarında oluşan anlaşmazlıkların yapıcı olarak çözümlenmesi, öğrencilerin etkin dinleme ve empati becerilerini uygulayarak ayrıca istek ve duygularını belirtirken ben dili kullanmaları halinde sağlanabilir.

5.Basamak: Karşılıklı Kazançları İçeren Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması

Genellikle ilk çözüm seçeneğinde anlaşma eğilimi sergileyen kişiler yapıcı olarak düşünebilme durumlarında birçok çözüm seçeneği üretip en uygununu tercih

edebilme şansına sahip olabilmektedir. Aşağıdaki verilen etkinlik önerileri anlaşmazlıkların çözümünde yapıcı çözüm seçeneklerini üretebilmeyi sağlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a; Tüknüklü, 2006):

- Seçeneklerin fazla olması tartışmayı zenginleştirdiği gibi çözüm olasılığını da artırmaktadır.
- Yargılama eylemi seçenek üretme eyleminden sonra gerçekleşmelidir.
- Problemle ilgili fazla bilgi derlenirse çözüme ulaşma kolaylaşabilir.
- Probleme farklı açılardan bakılmalıdır.
- Ortak kazanç olasılığının hep var olmasından dolayı tarafların ortak kazanım elde edebilecekleri yollar bulunmalıdır (Tüknüklü, 2006).

Bu bölümde öğrenciler, kazan-kazan sonucuyla bitecek şekilde çözüm önerilerinin üretilmesi bireysel ihtiyaçların yanında karşı tarafın gereksinimlerini karşılayarak çift taraflı memnuniyet yaratacaktır.

6. Basamak: Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması

Anlaşmazlık içinde olan her bir tarafa adalet ve eşitlik sağlayan anlaşmalar akılcı anlaşma olarak adlandırılmaktadır. Birlikte çalışma becerilerini geliştirme yolunu tarafların işbirliği yaparak akılcı anlaşmaya ulaşabilmektedirler. Akılcı anlaşma aşağıda sunulan temel ilkelere dayanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a; Tüknüklü, 2006):

- Tüm taraflarca adaletli olarak algılaması ve tarafların gerçek gereksinimlerini karşılanması akılcı anlaşmanın birinci koşuludur.
- Nesnel ölçütler ve ilkelere dayalı olarak varılan anlaşmalar, nelerin adaletli ve eşit olduğunun netleştirilmesini sağlar. Nesnel ölçüt çeşitleri aşağıda verilmiştir.
- Tüm taraflara eşit fayda sağlayan anlaşmalar yapılmalı.
- Her bir tarafa kayıp ve kazanç bağlamında eşit ve denge içinde olunmalıdır.
- Toplumsal değerlerle aynı boylamda olmalıdır.

Bu basamakta, öğrenciler her iki tarafın da ihtiyaçlarına yanıt verecek adaletli bir çözüm sağlayan anlaşmayı kazan-kazan olarak sonlandırmalıdır.

2.3. Arabuluculuk Tanımı

Tarafsız ve üçüncü bir şahıs tarafın anlaşmazlık yaşayan iki ya da daha fazla bireyin anlaşmazlıklarını müzakere ederek çözmelerine rehberlik etme sürecidir (Karip, 2003).

Bu süreç, tarafsız üçüncü bir kişinin yardımıyla, tarafların sorunu çözmek için çalıştıkları bir iletişim sürecidir. Anlaşmazlık içinde olan taraflar, birbirlerinin görüşlerini dinler. Ayrıca, gereksinimlerinin farkına varır, çıkarları doğrultusunda ürettikleri çözümleri değerlendirerek anlaşmaya ulaşırlar. Gönüllülük ilkesine dayanan arabuluculukta kesinlikle yargılama, zorlama yoktur. Bu yöntemle yürütülen çözüm süreci, tarafların anlaşmazlık çözme becerilerini gelişmesine ve özgüvenlerinin de artmasına yardımcı olmaktadır (Taştan ve Öner, 2006).

Müzakere yoluyla çözülemeyen anlaşmazlıkların çözümlenmesi isteyen bireyler arabulucunun yardımına ihtiyaç duyarlar. Arabulucu, anlaşmazlık çözümle sürecine yansız olarak rehberlik yapan ve kişilerin yaşadıkları sorunları yapıcı olarak çözmelerine yardım eden kişidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve öz disiplin becerilerinin gelişmesi öğrencilerin kendi sorunlarıyla ilgili sorumluluk alma ve bu sorunun çözümünde karar verme yetkisine imkan tanıyan arabuluculuk süreci yardımcı olmaktadır (Türnüklü, 2006).

Arabuluculuk, kazan-kazan felsefesi doğrultusunda, tarafların adil ve eşit çözüm önerilerinde hemfikir oldukları bir alternatif anlaşma yöntemidir. Bu yöntem, farklılıklara saygı duyarak, anlaşmazlık içinde olunan bireyler veya tarafların arzu ve hislerini, ayrıca bunlara sebebiyet veren nedenleri anlamayı sağlamaktadır. Kişilerin empati, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştiren arabuluculuğun gücünü; kendini diğer bireyin yerine koyarak sorunu algılama ve farklı fikirlerine saygı duyma gibi prensiplerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Başarı ile uygulanan arabuluculuk sürecinde;

- Çözüm şekli tüm taraflara fayda sağlamalı.
- Geçmişe kıyasla öğrenci ilişkilerinin daha iyi olması.
- Müzakere ve özdenetim becerilerinin geliştirilmesi (Johnson ve Johnson, 1995).

Akran Arabuluculuk

Akran arabulucu, tarafsız olarak müzakere sürecinde yer alan iki ya da daha fazla okul arkadaşının anlaşmazlıklarını yapıcı çözebilmelerine rehberlik atme sürecidir. Birey yerine soruna odaklanma olanağı sağlayan akran arabuluculuk programı okul iklimlerini de iyileştirmektedir. akran arabuluculuk süreci öğrencilere yaşam boyu uygulanabilecek becerilerden olan özdenetim, özdüzenleme, öfke kontrolü, etkili iletişim, sorun çözme, eleştirel düşünebilme gibi yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Akran arabuluculuğun en temel faydaları aşağıda sunulmuştur (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007):

1. Gelişme ve öğrenme sağlayan akran arabuluculuk, öğrencilerin anlaşmazlıkları günlük rutinler arasında yer aldığını anlamalarını sağlar.
2. Ceza vermeden daha etkili olan sorumluluk bilinci geliştirilir.
3. Şiddetin, vahşetin ve okula devamsızlığın en aza indirgenmesine yardımcı olabilir.
4. Öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunlarına ayırdıkları zamandan tasarruf sağlar.
5. Öğrencilerin kendi sorunlarını çözebilme güçlerini, önemli ve gerekli yaşam becerileri arasında yer alan iletişim kurma, sorun çözme ve farklılıkları anlama becerilerini geliştirir.
6. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve okul ortamlarında bulunan diğer kişilerin veya grupların karşılıklı olarak birbirlerini anlayabilmelerine olanak tanır.

Akran arabuluculuk programları okullarda yaygın olarak kullanılan anlaşmazlık çözme yöntemlerinden biridir. Disiplin olaylarının çözümüne katkı sağladığı ve az risk içerdiği için eğitimciler akran arabuluculuk yöntemini tercih etmektedirler. Ayrıca, anlaşmazlık çözümleme süreçlerinde eğitimcilerin üstlendiği hakemlik rolünden kurtulma şansları akran arabuluculuk yönteminin okullarda uygulanması ile mümkün olmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Anlaşmazlık içinde olan öğrenci taraflarının etkili iletişim kurmalarını sağlayan, arabulucu olarak eğitilmiş bireyler problemin anlaşılmasına ve anlaşmazlıkların çözümlenmesine rehberlik etmektedirler. Öğrenciler arasında oluşan anlaşmazlıkların çözümlenmesinde arabulucu rolü üstlenen bireyler okul psikolojik danışmanı, öğretmen gibi yetişkinler olabilirken, bu konuda eğitim almış kendi akranları da

arabulucu olarak görev yapabilmektedir. Akran arabulucu olarak görev yapan birey, anlaşmazlık çözme adımlarını izleyerek tarafların yüz yüze ve birbirlerinin konuşmalarını kesmeden etkili olarak dinlemelerini sağlayarak sorunlarını çözmelerine rehberlik eder (Smith, Daunic, Miller ve Robinson, 2002).

Akran Arabulucunun Rolü

Arabulucu, dürüst, adil ve tarafsız bir duruş sergileyen anlaşmazlık içinde bulunan iki ya da daha fazla kişinin anlaşmazlıklarına çözüm üretme ve akran arabuluculuk prensipleri ile müzakere basamaklarını uygulamaya rehberlik ederek bir anlaşmaya ulaşmalarına yardım eden kişidir. Arabulucu, kesinlikle haklı-haksız aramaz, ne yapılması gerektiğini söylemez, tavsiyede bulunmaz ve çözüme ulaşmak için yön vermez ve şahsi fikirleriyle etkilemeye çalışmaz (Johnson ve Johnson, 1995a). Bunun yerine, anlaşmazlık konusunun ayrıntılarının belirlenmesini için taraflar arası iletişiminin geliştirilmesini sağlar ve tarafların anlaşmazlığa farklı pencerelerden bakabilmelerine yardım eder (Karip, 2003).

Süreç içerisinde akran arabulucular iki sorumluluğu yerine getirmek durumundadırlar. İlki taraflar arası yaşanan çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmelerine rehber olmak; ikincisi ise taraflara etkili müzakere etme konusunda geliştirmek (Johnson ve Johnson, 1995).

Arabuluculuk oturumu süresinin verimli olabilmesi için arabulucular, planlı, zaman ayarlaması yapılmış ve bilgi toplamak adına sorulacak soruların kime ve nasıl sorulacağını tasarlamış bir şekilde hazırlanır. Objektif ve tarafsızlığını koruyan arabulucu bu yolla güven ve işbirliğini sağlar. Akran arabuluculuk süreci boyunca iletişim becerilerini iyi kullanma gerekli temel becerilerden biri olarak görülmektedir. Yargılamadan dinleme, farklı düşünce ve duygulara saygı gösterme, sürece değer verme bilincinin öğrencilere aşılanması için arabulucuların güvenli bir ortam yaratması önem arz etmektedir. Sorundan değil süreçten sorumlu olan arabulucu gizlilik ilkesine önem vererek süreç boyunca yer alan tüm bilgilerin gizli kalmasını sağlamalıdır. Anlaşmazlıklara üretilcek çözümler anlaşmazlık yaşayan tarafların sorumluluğunda olup, işbirliği yaparak kendi sorunlarına kendileri çözüm bulacaktır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Akran Arabuluculuk İşlem Basamakları

Beceri ve yeterlik gereken belirli işlem basamakları müzakere sürecinde olduğu gibi arabuluculuk sürecinde de görülmektedir. Johnson ve Johnson (1995a), aşağıda verilen aşamaları arabuluculuk süreci için temele alınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır:

1. Aşama: Öğrencilerin sakinleştirilerek saldırganlığın sonlandırılması;
2. Aşama: arabuluculuk sürecinin tanıtımı ve tarafların da arabuluculuk desteği almayı istediklerini belirtmesi
3. Aşama: Müzakere sürecinin kolaylaştırılması;
4. Aşama: Anlaşmanın resmileştirilmesi;
5. Aşama: Anlaşmanın takibi işlem basamaklarından oluşmaktadır.

2.3.1. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitimine Dair Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Akran arabuluculuk ile ilgili incelendiğinde, ilkokul ve ilköğretim okullarında çarpıcı sonuçlar elde edilen birçok değişik çalışmaların yürütüldüğü, görülmektedir. Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Douglas (1995b), bir ilkokulda kayıtlı 227 öğrencinin okul ve aile içinde yaşadıkları anlaşmazlıkları çözümleme yöntemlerindeki akran arabuluculuk eğitiminin etkileri incelemiştir. Deneyisel grupta yer alan 144 öğrenciye 9 saatlik bir eğitimle müzakere ve akran arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonlaması ile bu denekler, çiftler halinde akran arabulucu görevi alarak arkadaşlarının çatışmalarını çözmelerinde arabuluculuk görevi yapmışlardır. Arabuluculuk formları araştırmanın değişkenini oluşturmakta ve üç kategoride veri toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Evde ve okulda meydana gelen çatışmaları inceleyen bu araştırma çatışma türleri, çatışma çözme stratejileri ve çözüm olarak saptanan üç kategoride analiz yapmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 574'ü evde, 209'u okulda gerçekleşen 783 öğrenci çatışması rapor edilmiştir. Bu çalışmada anlaşmazlıkların aile ortamında daha sık görüldüğü saptanmıştır.

Bariş Eğitim Vakfı'nın 1991'de Florida'danın Dade kentinde bulunan devlet okullarında anlaşmazlık çözme ve akran arabuluculuk programlarını başlatmıştır (Hanson, 1994). Okul çalışanları için başlatılan eğitimler sınıf tabanlı olup tüm okula yönelik öğrenci arabuluculuk programlarını anlaşmazlık çözme bilgileriyle

birleştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Arabuluculuk yapılan anlaşmazlıklarda görev yapan arabulucuların ön raporları anlaşmazlıkların , %86,2'si çözülmüş olarak göstermektedir. İstatistiksel olarak ortaya konulan ilkokullarda meydana gelen olumsuz davranışlarda önemli azalmalar olduğu saptanmıştır. Eğitime katılan öğrencilerin anlaşmazlıklarını olumlu olarak çözüme tutumları üzerinde etkili olduğu görülürken, tehdit etme ya da şiddetten daha farklı yollar denemeye daha istekli oldukları bulunmuştur. Barış Eğitim Vakfı 1994 yılında yüksek oranda risk altındaki 7 alternatif ve 2 ortaokulda kayıtlı öğrenciler ve çalışanlarına yüksek oranda risk altındaki eğitim vermiştir. Öğrencilerin anlaşmazlıklara karşı tutumları önemli derecede değişmiş, anlaşmazlıkları çözmeye yönelik açıklama yapma, neden gösterme, müzakere veya paylaşma daha eğilimli oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin otoriteye başvurularında, şiddet ve tehdit kullanımlarında azalmalar saptanırken, öğretmenler de bu modelin uygulanması sonucunda daha saygın ve az hayal kırıklığına uğradıklarını hissetmişlerdir.

Akran arabuluculukla ilgili geniş kapsamlı birkaç farklı tür ve kademede yapılan araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Öğrencilerin farklı demografik bilgilerinden oluşan bu araştırmalarda akran arabuluculuk eğitiminin etkisi çeşitli değişkenler açısından test edilmiştir. Araki (1990)'nin gerçekleştirdiği okullarda anlaşmazlık çözümü projesi görülmektedir. Bir ilkokul, bir ortaokul ve çok büyük bir lisede geniş kapsamlı bir araştırmada vaka analizi modeli ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri üç yöntemle toplanmıştır. Bu yöntemler anketler, görüşmeler, arabuluculuk sonuçlarıdır. Birbirine paralel olacak şekilde iki çeşit anket geliştirilmiştir. Okul personeline, öğretmenlere ve proje danışmanlarına uygulanan birinci anket, akran arabulucu ve çatışan taraflara ise ikinci anket uygulanmıştır. Dört yıl akran arabuluculuk uygulamaları boyunca 136 öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklar akran arabuluculuk programına ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi aralarındaki dört yıllık süreçte akran arabuluculuk başarı oranı %91,9'dur. Toplamda öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda ise başarı oranı %92,6'dır. Öğrenci sayısı olarak 331 çatışma içinde yer alan bireylerin 218'i kızlar (%66), 113(%34)'ü erkekler oluşturmaktadır. Bu çalışma sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu saptanmıştır. Akran arabuluculuk sürecine yansıyan öğrenci çatışmalarının çoğunu dedikodu, tartışma, cinsellikle ilgili sorunlar, alay etme,

ırkçılık gibi konular olduğu saptanmıştır. Öğrenciler ve okul personeli akran arabuluculuğun öğrenci anlaşmazlıklarını çözmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka çalışmada ise Johnson, Johnson, Mitchell, Cotton, Harris ve Louison (1996) çoğunluğunu göçmenlerin oluşturduğu bir ilkokulda akran arabuluculuk eğitim programının etkilerini incelemişlerdir. Üçüncü ve dördüncü sınıflardan 39 öğrenci ve 3 öğretmene iletişim, atılganlık ve arabuluculuk becerilerini içeren yerel bir kamp yapılmıştır. Dönem boyunca görev alan arabulucular, çatışan 191 öğrencinin 309 çatışma vakasında görev almışlardır. Bu çatışmaların %84'lük oranı yapıcı bir anlaşmaya varmış olduğu saptanırken bunun akran arabuluculuk modeli ile olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya yakın diğer bir çalışma ise Hart ve Gunty (1997), tarafından akran arabuluculuk eğitim programının okul ortamında yarattığı etkinin araştırılmasıdır. Araştırma tasarımının ön test ve son test deneysel desenine göre “San Fransisco Comminty Board” tarafından geliştirilen program ile okul personeline 12 saatlik, tüm öğrencilere ise yaklaşık 2 ay boyunca 8 saatlik eğitim verilmiştir. İlk yıl eğitim yılının son 4 ayında faaliyete giren arabuluculuk eğitimi sayesinde yüz öğrenci anlaşmazlığı akran arabuluculuk yöntemiyle çözülmüştür. İkinci yıl 8 ay boyunca etkin olan arabuluculuk sürecinde ise üç yüz elli öğrenci anlaşmazlığı akran arabulucuların rehberliğinde çözülme ulaştırılmıştır. En çok anlaşmazlık yaşanan konular; vurmayı, isim takmayı, söylentiyi, kaynakların kullanımı ve sahipliği, acı hissetmeyi içermektedir. Çözüm olarak üretilen anlaşmalar arasında; arkadaş olma, özür dileme, dedikoduyu düzeltmek, birbirinden uzaklaşma, sinirlendiğinde ortamı terk etme ve isteklerini nazikçe dile getirmekten oluşmaktadır. İki yılın sonunda anlaşmazlıkların % 97'si barışçıl ve işbirlikçi yollarla çözülmüştür. Bunun yanında 244 anlaşma yapıldığı arabuluculuk formlarında yer alırken, varılan bu anlaşmaların % 89'u sürdürülebilir bir anlaşma başarısı gösterirken , % 11'i kalıcı bir anlaşma olmamıştır.

Bunun yanında Lane-Garon (2000), okul temelli anlaşmazlık çözme eğitim programının etkisini incelediği çalışmada çoğunluğunu göçmenlerin oluşturduğu ilkokulda 41'i akran arabuluculuk olarak eğitilmek üzere deney grubuna, 39'u ise kontrol grubunda yer alan 80 öğrenci (32 erkek, 48 kız) tarafından oluşturulmuştur. San Fransisco Community Board eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan akran arabulucu adaylarına; dinleme, soru sorma, özetleme ve anlaşmazlıkla

ilgili iletişim becerilerinden oluşan konularda eğitim verilmiştir. Bu deneysel çalışma sosyal-bilişsel perspektif alma, strateji seçimi, şiddetle ilgili kişisel hikâye ve okul iklimi olarak belirlenen bağımlı değişkenler tarafından oluşmaktadır. Deney gurubunda yer alan öğrencilerin bilişsel perspektif alma konusunda olumlu gelişme sağlanırken empati basamağında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

İlköğretimde yapılan bir başka araştırmada ise Gauley (2006) bir anlaşmazlık çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan araştırmaları kapsamında yedi okul ziyaret ederek bu okulların idarecisi olan yedi idareci, altı aile ve yirmi dokuz öğrenciyle görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre idareciler, arabuluculuk ve müzakere eğitiminin okulda çok büyük etki yapmadığını belirtmişlerdir. Arabuluculuk eğitimi alan öğrenciler küçük yaştaki öğrencilere liderlik yapabildiklerini, destek gördüklerini ve daha çok yardımda bulunabildiklerini, büyük sınıf öğrencilerinin arabulucularla alay ettiğini belirtmişlerdir. İdareciler ayrıca yeterince desteklenmediklerini, zaman ve finans konularında yetersizlikler olduğunu ve daha fazla eğitim ve desteğe gereksinim duyulduğunu vurgulamışlardır.

Banliyöde yer alan bir ilköğretim okulunda uygulanan akran arabuluculuk eğitim programının etkisini inceleyen Cantrell, Parks-Savage ve Rehfuß (2007), altı saatlik bir programla eğitilen 3. ve 5. Sınıfta kayıtlı 15 öğrenci akran arabulucu olarak yetiştirilmiştir. Boylamsal verilerin toplandığı üç yıllık süreçte uygulanan program sonrasında geçici olarak okuldan uzaklaştırma olaylarında anlamlı olarak azalma görülürken, 34 arabuluculuk sürecinde anlaşmazlıkların başarılı biçimde çözüldüğü saptanmıştır. Bu araştırmanın genel sonuçları, akran arabuluculuk eğitim programının katılımcılar ve akran arabulucular tarafından olumlu ve değerli olarak algılandığını yani etkili olduğunu vermektedir.

Ortaokul öğrencileri üzerindeki akran arabuluculuk eğitim programlarının etkilerini inceleyen araştırmalarla ilgili Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1995) çalışmaları alan yazında yer almaktadır. Akran arabuluculuk eğitim programının 198 öğrenci nüfuslu bir ortaokulda 6. ve 9. sınıfta olan 176 öğrenci çalışma kapsamına alınarak etkililiğini incelemişlerdir. Deney grubunu 116 öğrenci (57 erkek ve 59 kız), kontrol grubunu ise 60 (27 erkek, 33 kız) öğrenciden oluşturulmuş olan bu araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen

olarak tasarlanmıştır. Müzakere sürecini içeren haftada 3 gün 25 dakikalık bütünleştirilmiş bir eğitim gönüllü 3 öğretmen tarafından deney grubuna verilmiştir. Problem çözme ve arabuluculuk programı araştırmanın bağımsız değişkenini oluştururken, bağımlı değişkenlerden biri çatışma çözme becerilerine yönelik kağıt-kalem testi ikincisi ise çatışma senaryolarıdır. Eğitimden önce kullanılmayan müzakere basamakları, deneysel grup tarafından eğitim sonrası % 100 oranında kullanıldığı araştırma sonuçlarında saptanmıştır. Eğitim öncesi çatışma çözme stratejileri, öğretmene söyleme ve zorlama iken eğitim sonrasında müzakere etme olarak sonuçlarda yer almaktadır.

Başka bir çalışmada Farrell ve Meyer (1997), deneysel olarak geliştirdikleri araştırmada 6 okuldan 6. Sınıflara yönelik okul temelli şiddet önleme programını sömestr veya yaz tatillerine yayılmış 18 oturum uygulamaya koyup şiddet azaltmadaki etkisini değerlendirdiler. Şiddet davranışı ve sıklığı ile problem davranışlar araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluştururken bu çalışmada dikkat çekici unsur olarak sadece erkek öğrencilerin araştırma kapsamına alınmasıdır. Sonuçlara bakıldığında, bu eğitimi alan öğrencilerin şiddet ve diğer problem davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır.

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

Farklı tür ve geniş kapsamlı birkaç kademedeki gerçekleştiren araştırmalar da akran arabuluculukla ilgili literatürde yerlerini almaktadırlar. Bir araştırmada farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerde akran arabuluculuk eğitiminin etkisi çeşitli

değişkenler açısından test edilmiştir. Bu çalışmalardan biri olarak Araki (1990),’nin okullarda anlaşmazlık çözümü projesi önümüze çıkmaktadır. Bir ilkokul, bir ortaokul ve çok büyük bir lisede geniş kapsamlı bir araştırmada vaka analizi modeli ile çalışılmıştır. Bu çalışmada, iki anket, görüşme ve arabuluculuk sonuçlarının kullanıldığı üç çeşit veri toplama aracı bulunmaktadır. Birbiri ile paralel giden iki farklı anketin biri okul personeline, öğretmenlere ve proje danışmanlarına uygulanırken, ikinci anket de akran arabulucu ve çatışan taraflara uygulanmıştır. Akran arabuluculuk uygulamaları 4 yıl boyunca 136 öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklar akran arabuluculuk programına ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi aralarındaki dört yıllık süreçte akran arabuluculuğa yönelik %91,9 olarak genel başarı sağlandığı saptanmıştır. Toplamda öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda ise başarı oranı %92,6’dır. 218’i kız (%66) olan 331 çatışan tarafın 113(%34)’ü erkektir, kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı bir fark saptanmıştır. Dedikodu, tartışma, cinsellikle ilgili sorunlar alay etme, ırkçılık akran arabuluculuğa yansıyan öğrenci çatışmaları arasında sıklıkla karşılaşılan konular arasında bulunmaktadır. Öğrenci ve okul personeline göre öğrenci çatışmalarını çözmede akran arabuluculuk etkili bir yöntemdir.

Burrell, Zirbel ve Allen (2003,) yaptıkları meta-analitik çalışmada, okul ortamlarında var olan akran arabuluculuğunun incelemesini özetlemişlerdir. Araştırmada ilkokuldan lise çağına kadar olan öğrenciler üzerinde araştırma yapılmıştır. Sonuçlar 23 araştırmadan 4327 akran arabuluculuk sürecinde başarı oranı % 93 olarak saptanırken, çatışan taraflardan % 88’i varılan anlaşmaların tatmin edici olarak belirtmiş oldukları görülmektedir. Okul iklimine olan etkinin incelenme boyutunda, akran arabuluculuğun yapılan 5 araştırmada okul iklimine olumlu etkisi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akran Arabuluculuk programının öğrenci çatışmaları, kavga ve diğer disiplin olaylarında azalma sağladığı öğretmenler ve okul yöneticilerinden toplanan verilerle saptanmıştır.

Selmann (2011), yaptığı çalışmada bu araştırma öncesi kişilerarası çatışma yaşayan öğrencilere yönelik akran arabuluculuk hizmeti uygulaması var olan İngiltere’deki dokuz okulda (7 ilköğretim, 2 orta öğretim) gerçekleştirdiği araştırmadan elde edilen bulguları sunmaktadır. Bu çalışma, akran arabuluculuk hizmeti öncesi ve sonrası süreçlerin daha ayrıntılı olarak izlendiği bir ilköğretim

okulunda yapılan önceki araştırmalardan alınan temalarla gerçekleştirildi. Bu çalışmada, akran arabuluculuk süreçlerini anlamak ve tanımlamak için etkinlik teorisini kavramsal çerçeve olarak temele almış ve açıklamıştır. Bu araştırmanın bulguları, okullarda böylesi bir öğrenci güçlendirme girişimlerini tam olarak desteklemek için gerekli olan kültürel dönüşüm derecesinin gerçekçi bir şekilde öngörülmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Akran arabuluculuğu, işbölümünde önemli bir değişikliğin bulunduğu okullarda, çatışmayla ilgili yeni düşünme biçimleri, konuşma ve hareket etme yollarını teşvik eden yeni kültürel araçların üretilmesiyle birlikte başarı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2. Anlaşmazlık Çözümü ve Arabuluculuk Eğitime Dair Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Literatürde yer alan yurt içi araştırmalar incelendiğinde, Koruklu (1998), bir grup ilköğretim düzeyindeki öğrencinin çatışma çözme davranışlarına akran arabuluculuk etkisini araştırmıştır. İlköğretim ikinci kademedeki kayıtlı 20 öğrenci ile yürütülen ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanan araştırmada deneysel grupta bulunan öğrencilere arabuluculuk ve çatışma çözme becerileri kazandırma eğitimi verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deneysel grupta bulunan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde pozitif değişim olduğu tespit edilmiştir.

Zengin (2008), “Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözümleme stilleri ve atılganlık düzeylerine etkisi incelemeye alınmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada 132 kız 160 erkek öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; “Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı” eğitim sonuçları çatışma çözüm becerilerinin yapıcı ve olumlu olarak gelişimi ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde geliştiği görülmektedir. Ayrıca, sert ya da yumuşak tepki türlerinden olan boş verme, umursamama, yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan 4. ve 5. sınıf öğrenciler arasında istatistiksel anlamda fark bulunmazken, deney grubu 4.-5. öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve atılganlık düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımları uygulanan iki okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirdikleri araştırmada, kişiler arası problem çözme beceri düzeylerinde aldıkları eğitim sonucunda farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Beş ve altı yaş grubundan toplam 122 çocuğun dahil edildiği araştırmada, “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi” (OKPÇ) uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise, “İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi” kullanılmıştır. Bir özel okulda aktif eğitim yaklaşımı ve çoklu zeka kuramının temel alındığı bir eğitim programı uygulanırken diğerinde “36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmaktaydı. Sonuçlara bakıldığında, araştırmaya alınan öğrencilerden özel okulda uygulanan aktif öğrenme ve çoklu zeka kuramının temel alan eğitim sonucunda kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şevkin (2008), gerçekleştirdiği araştırmasında, “Müzakere ve Arabuluculuk” eğitim programını ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılacak yapıcı, barışçıl çözüm yollarını kazandırmayı hedeflerken, bu programın öğrenciler üzerindeki çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimlerinin etkisini de inceleme amacını taşımaktadır. Müzakere ve Arabuluculuk” eğitim programı araştırmanın bağımsız değişkenini oluştururken, saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stilleri de bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. toplam 675 öğrenci kapsamında yapılan bu çalışma 347 deney grubu ve 328 kontrol grubu olarak tasarlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, arabuluculuk eğitimi alan 4. ve 5. sınıf öğrenciler bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha az saldırganlık göstermektedirler. Bir diğer bulgu ise geliştirilen program ile 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinde azalma olduğu halde 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Yine eğitim programı kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerde etkili olmuştur. Son olarak deney grubunda arabuluculuk eğitimi uygulamasına katılan 4. sınıf öğrencilerinin çatışmaya yönelik çözüm stillerinde olumlu etkiler yarattığı ve yapıcı çatışma çözüm becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Türk (2008), ilköğretim 4. ve 5. Sınıflara devam eden öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk eğitim programının çatışma çözüm becerileri ve empati becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Müzakere ve arabuluculuk eğitim programı araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak görülürken, çatışma çözümü ve empati

becerileri de bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 591 öğrencinin araştırmada deney grubu öğrencilerine 16 hafta arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çatışma çözümleme süreçlerinde daha yapıcı oldukları görülen deney grubu öğrencilerinin daha az hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları da saptanmıştır. Ayrıca, empati becerileri incelendiğinde müzakere ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubu ile kıyaslandığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Ancak, gruplar arası fark (kazanç) puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Uysal (2003), “Şiddete Karşı Eğitim Programı” ‘nın ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları incelemiştir. Çalışma grubuna alt ve orta sınıf ailelerin çocukları alınmıştır. Deneysel ön test son test kontrol gruplu desen kullanılırken, sabahçı ve öğlenci olmak üzere 7. sınıflardan oluşan deney sınıfı (42 öğrenci) kontrol grubunda yer alan (36 öğrenci) grubundan oluşmaktadır. Nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama araçları; öğrenci sosyo-demografik özellikler ve şiddet davranışlarında etkili faktörlerin belirlenmesi için veri formu, öğrencinin çatışma çözme yaklaşımının belirlenmesine yönelik senaryo, şiddet eğilim ölçeği, şiddet davranış sıklığı ölçeği, öğretmen görüşme rehberi ve şiddet davranışı gözlem rehberi kullanılmıştır. Şiddet karşıtı programlı eğitim, çatışmayı yönetme, hayır diyebilme, güvenli kişileri belirleme gibi konuları araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenmiştir. Beş haftalık bir süreçte haftada bir gün 40 dakika olarak deney grubuna eğitim verilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitim sonrasında şiddet eğilimlerinin azaldığı, olumlu ve daha yapıcı çatışma çözme yaklaşımlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Buna benzer olarak Taştan (2004), tarafından uygulamaya konulan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programı kapsamında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Uygulanan bu programların çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisi araştırılmıştır. Program iki aşamada yürütülmüş olup, ön test son test kontrol gruplu deneysel desenden oluşan birinci aşamada 68 ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine her biri 80 dakika süren sekiz oturumluk çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Araştırmada deney grubunun yanında, bekleme listesi kontrol grubu ve plasebo

kontrol grubu olmak üzere iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen ön test son test çatışma sonuçları ile kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Akran arabuluculuğu eğitimi programının akran arabuluculuğu sürecini doğru biçimde uygulama ve akran çatışmalarını çözmedeki etkililiğinin yer aldığı ikinci aşamada deney grubunda olan öğrencilerinden tesadüfi seçilen 10 öğrenciye, her biri 80 dakikadan oluşan 5 oturumluk akran arabuluculuğu eğitimi uygulanmıştır. Eğitilen bu öğrenciler arkadaşlarının çatışmalarında arabuluculuk uygulaması yapmışlar ve bu uygulamada yer alan çatışan taraflar akran arabulucuları değerlendirmişlerdir. Sürece katılan akran arabulucuların arabuluculuk basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabildikleri ve akran çatışmalarını çözebildiklerini sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2008), yapmış olduğu çalışmada, “Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı”na yönelik ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke düzeylerine ve saldırganlık sıklıklarına etkisi incelemiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Milli eğitime bağlı çeşitli okullardan 6. 7. ve 8. Sınıf olan 1733 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra diğer aşamaya geçilmiş ve seçilen 39 öğrenci deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grupları olmak üzere 3’e bölünmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde, SÖAP’a dahil edilen deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve sürekli öfke düzeylerindeki düşüşün anlamlı olmadığı görülürken yine deney, kontrol ve plasebo grupları arasında da bir fark saptanmamıştır.

Ayrıca, Gülkökan (2011), biri İzmir’de diğeri Manisa’da olmak üzere iki ilköğretim okulunda yürüttüğü akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel deseninin kullanıldığı ön test son test uygulamalı kontrol gruplu araştırmada, 71 öğrenciden oluşan deneysel grup ile 60 öğrenciden oluşan kontrol grubu öğrencileri ilköğretim 5. Sınıfı düzeyinde bulunmaktadır. Çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim ve öfke yönetim becerileri ve kişilerarası çatışma çözme becerilerinden oluşan toplamda 21 saatlik akran arabuluculuk eğitimi deney grubu öğrencileri ile uygulamaya konulmuştur. Akran arabuluculuk eğitim programı araştırmanın bağımsız değişkeni olarak görülürken, öğrenci anlaşmazlıkları da bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

Deneyisel grupta olan öğrencilerinin eğitim sonunda alınan sonuçlara göre çatışma çözüm becerilerinde kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, 5. Sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde olumlu etki sağladığı görülmüştür. Ayrıca, uygulanan programın öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi sosyometri uygulanarak incelenmiş deneyisel gruptan 12 kız, 8 erkek öğrenci akran arabulucu olarak seçilmiştir. Bu öğrenciler 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında her hafta 2 öğrenci olmak üzere gerçek akran çatışmalarında arabuluculuk görevi üstlenmişlerdir. Bu süreç sonlandığında akran arabulucuların deneyimleri, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve süreç basamaklarının Araştırma bulguları incelendiğinde arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru uygulayarak akran çatışmalarını çözebildikleri sonucu saptanmıştır.

Ortaöğretimde de gerçekleşen birçok araştırma alan yazında yer almaktadır, Uysal (2006), 15 deney ve 15 kontrol grubu ile ön test son test kontrol gruplu deneyisel desen olarak tasarlanan araştırmasını ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Bu çalışma ile uygulanan çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin çatışma çözümleme becerilerine etkisini analiz etmiştir. Elli dakikalık dokuz oturumdan oluşan bu eğitim deney grubuna uygulanırken kontrol grubu herhangi bir eğitime tutulmamıştır. Eğitim sonunda Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) iki gruba da uygulanmış ve değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubu üyelerinin çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yıldız (2016), gerçekleştirdiği boylamsal araştırması üç yıl sürmüş ve AÇAA Eğitim Programının İzmir’de bir ortaokulda uygulanma sonrasında etkililiğini araştırmıştır. Sosyometri tekniği ile sınıf arkadaşları tarafından ile seçilen 194 öğrenci 2012-2015 yılları arasında 30 saatlik AÇAA eğitimi uygulamasında yer almıştır. Bu çalışmada anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve arabuluculuk becerileri olarak dört bölüm içeren bir program uygulanmıştır. Veriler “Arabuluculuk Formu” ile elde edilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. Toplam 154 anlaşmazlık ve 171 anlaşmazlık türü saptanan bu analiz sonuçları ilişki ve iletişim anlaşmazlıklarını (%31), sözel şiddeti (%28), fiziksel şiddeti (%23), çıkar anlaşmazlıklarını (%13) ve sözel olmayan şiddeti (%4)

sıklıkla meydana geldiği sonucunu vermiştir. Ayrıca, akran arabuluculuk sürecine katılan tarafların anlaşmazlık çözümle sonuçları 144'ünde (%96,6) anlaşmaya varıldığını ancak 10'nunda (%3.2) çözüme ulaşılmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni sonuçları ise arabuluculuk masasına gelen anlaşmazlıkların%46'sının erkek-erkek anlaşmazlığı olarak görülürken, arabulucu olarak görev yapanların %60'ını kız öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümlenmesinde AÇAA eğitim programının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulaması, verilerin çözümü ve yorumlanması, süre ve olanaklara bu bölümde yer verilmiştir. Ayrıca, ilgili çalışmalar her bir alt başlık altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel ve nitel yöntemin birlikte ele alındığı karma yöntemden oluşmaktadır. Yapılan çalışmaların karma yöntemle gerçekleşmesi; kapsamlı olarak incelenmesine, açıklanmasına ve yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu doğrultuda, araştırmanın problemini farklı ve çeşitli açılardan inceleme olanağı sağlamasından dolayı karma yöntem tercih edilmektedir. Ayrıca, araştırmacının gerçekleştirdiği çalışmanın amacına ve ilerlemesine göre detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamanın yanında sayısal yorumlamaya ek olarak bir yargıya varma imkanı da vermektedir (Mason, 2006). Nicel veriler önceden geliştirilmiş görüşme veya gözlem araçları ile ölçülürken, nitel veriler genellikle bireyi ölçen araçlar ile elde edilmektedir. Karma yöntem aracılığı ile gerçekleşen çalışmalarda, nicel verilere sahip bulguları nitel verilere dayanarak daha iyi açıklanabileceği savunulmaktadır (Aldridge, Fraser, ve Huang, 1999). Karma araştırma yaklaşımı alan yazında üç farklı tasarım olarak görülmektedir. Nitel araştırma tekniklerinin nicel araştırma tekniklerine göre daha baskın olduğu birinci araştırma tasarım şekli; nicel araştırma tekniklerinin nitel tekniklere göre daha baskın olarak ele alan ikinci tasarım ve nicel ve nitel araştırma tekniklerinin eşit ağırlıkta olduğu görülen üçüncü araştırma tasarımıdır (Creswell, 2014).

Bu çalışmanın araştırma modeli, nicel araştırma tekniklerinden elde edilen verileri nitel araştırma tekniklerinden elde edilen verilerle desteklemeye yönelik tasarlanmıştır. Nicel araştırma teknikleri nitel araştırma tekniklerine oranla baskın olan tasarımda, nicel araştırma teknikleri daha çok tercih edilerek, nitel araştırma teknikleri daha az oranda kullanıldığı görülürken (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007), hem nicel hem de nitel olarak araştırma konusu ile ilgili ayrı ayrı veri toplama

olanağı ile yapılan çalışmada elde edilen verileri karşılaştırma imkanı da sağlamaktadır. Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimi programı geliştirme amacı ile eğitim ihtiyaçlarının saptanması, akran arabuluculuk eğitimine yönelik tutum, beceri ve inançlarının belirlenmesi ve program tasarısının geliştirilmesi aşamasında betimsel yöntem, programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında ise deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma süreci ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarının saptanması ile başlamıştır. Saptanan bu eğitim ihtiyacı doğrultusunda bir öğretim programı geliştirilerek sürece devam edilmiş ve geliştirilen program deney grubu ile uygulamaya konulmuş ve işe koşulan bu program değerlendirilmesi ile süreç tamamlanmıştır.

Tek grup ön test-son test modeli olan araştırma deseni, gelişigüzel seçilmiş bir grup ile işe koşulmuştur. Bu model, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulaması yoluyla, deney öncesi (ön test) ve deney sonrası (son test) ölçme yapılan bir modeldir (Karasar, 2015).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarda görevli 1590 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan ilkokul öğretmenlerinin tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından zor olacağından dolayı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Evrende yer alan ilkokul öğretmenlerini temsil edecek sayıda örneklem alınması hedeflenmiş ve ilkokul öğretmenleri basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örnekleme dahil edilmiştir. Evreni oluşturan her elemanın basit tesadüfi örnekleme yoluyla örneğe girme olasılığı olarak eşit şansa sahiptir. Bu anlamda, eşit ağırlık vererek tüm elemanlar aynı hesaplama yapılmaktadır (Arıkan, 2005). Geçerli örneklem sayısı belirlemek amacıyla aşağıda verilen hesaplama formülü kullanılmıştır.

Örneklem sayısı;

N: Çalışma Evrenindeki kişi sayısı

n:Örnekleme alınacak birey sayısı

p:İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q:İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, z tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{(N - 1)d^2 + t^2 * p * q} \quad n = \frac{1590 * (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}{(1589)(0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50} = 310$$

Bu hesaplama göre, araştırma evreninde yer alan 1590 ilköğretmeninden %95 güven aralığı ve %5 örnekleme hatası ile 310 kişi ile görüşülmesinin yeterli olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, kabul edilebilir örnekleme hatası olan %5 yerine, örneklem hatasının %4,5 olmasını sağlamak için 373 ilköğretmenin örnekleme dahil edilmiştir.

Örneklem konusuna yukarıda bahsi geçen çalışmalar sonucunda, araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilköğretmenlerinde görevli 373 ilköğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.1. Görüşüne Başvurulan İlkokul Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim dairesine bağlı ilköğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla araştırmaya dahil edilerek görüş alınan ilköğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeler ve ilçelerdeki okul sayılarına yönelik dağılımları aşağıda Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin İlçelerdeki İlkokullara Göre Dağılımı

Sıra No	İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
1	Lefkoşa	15	140
2	Gazi Mağusa	15	104
3	Güzelyurt	6	22
4	Girne	9	75
5	İskele	8	23
6	Lefke	3	9
Toplam		56	373

3.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

İlkokul öğretmenlerinin kişisel bilgi formu ile toplanan demografik özellikleri sırasıyla aşağıda verilmiştir.

3.2.2.1 Yaş

Araştırma kapsamına alınan ilkökul öğretmenlerinin yaşlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelerik değeri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	f	%
24-34 yaş arası	154	41,29
35-45 yaş arası	136	36,46
46-56 yaş arası	83	22,25
Toplam	373	100.00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,29’unun (154) 24-34 yaş grubunda olduğu, % 36,46’sının (136) 35-45 yaş, % 22,25’inin (83) 46-56 yaş arası grubunda yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya dahil olan ilkökul öğretmenlerinin çoğunluğunun 24-34 ile 35-45 yaş grupları olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.2 Cinsiyet

Araştırmaya dahil edilen ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre frekans (f) ve yüzdelerik değeri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	242	64,88
Erkek	131	35,12
Toplam	373	100,00

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin % 64,88'i (242) kadın ve % 35,92'si (131) erkek olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

3.2.2.3 Medeni Durum

Araştırmada yer alan öğretmenlerin medeni durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	f	%
Evli	239	64,08
Bekar	134	35,92
Toplam	373	100,00

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde % 64,08'i (239) evli olup, % 35,92'si (134) bekar olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil olan ilkököl öğretmenlerinden evli olanlar bekarlardan fazladır.

3.2.2.4. Eğitim Durumu

Araştırma kapsamına alınan ilkököl öğretmenlerinin eğitim durumlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	359	96,25
Lisansüstü	14	3,75
Toplam	373	100,00

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin % 96,25'i (359) lisans mezunu, % 3,75'i (14) ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu olarak saptanmıştır.

3.2.2.5. Mesleki Kıdem

Araştırmada yer alan ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırma Kapsamına Alınan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
15 yıl ve altı	198	53,08
15 yıl üstü	175	46,92
Toplam	373	100,00

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, % 53,08'inin (198) 15 yıl ve altı, % 46, 92'sinin (175) ise 15 yıl üstü olduğu saptanmıştır. Tablo 6.'da yer alan verilerden öğretmenlerin kıdem aralıklarına göre eşit sayıda dağılım olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Araştırmanın Deney Grubu

Araştırmanın deneysel boyutu için, “Akran Arabuluculuk Eğitimi” konu başlıklı hizmet içi eğitimin içeriği KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na sunulmuş EK 4. Bakanlık, İlköğretim Dairesine bağlı tüm ilkokullara programın içeriği ve uygulama tarihlerini ile ilgili duyuru yapılmıştır. Bu duyuru sonrası, gönüllük ve isteklilik çerçevesinde 2015-2016 Bahar döneminde ilkokullarda görevli olan gönüllü ve istekli ilkokul öğretmenleri çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Deney grubu 34 (21 kadın, 13 erkek) ilkokul öğretmeni tarafından oluşturulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulama

Araştırmanın veri toplama araçları, çalışmanın amaçlarına en doğru şekilde ulaşabilmek hedefiyle araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, geliştirme süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. İlk veri toplama aracı olan; “Akran Arabuluculuk Eğitimi Kişisel Bilgi Formu” EK 1 ile birlikte tek set haline getirilen “Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi” EK 2, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesinden izin alınarak işleme konulmuştur EK 3. Görüşmeler, Ekim 2015- Kasım 2015 tarihleri arasında tüm ilçeleri (Güzelyurt, Girne, Gazi Mağusa, İskele, Lefke ve Lefkoşa) kapsayacak şekilde tesadüfi seçilen ilkokullarda okul müdürleriyle görüşülerek izin alınmış ve ilkokul öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak (herhangi bir zorlama

olmaksızın) araştırmaya katılmaları istenmiştir. Gönüllü olan ilkokul öğretmenlerine araştırmanın önemi ve amacı ile bilgi verilip anketler dağıtılmış ve her ilçedeki ilkokullara verilme tarihlerinden bir hafta sonra toplanacağı bildirilmiştir. Toplamda 420 anket doldurulmak üzere dağıtılmış ve 373 anket doldurulmuş olarak geri alınmıştır.

İhtiyaç analizi ile saptanan öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Akran Arabuluculuk Öğretmen Eğitimi”, hizmet içi programı kapsamında geliştirilen, “Akran Arabuluculuk Tutum ölçeği” EK 5 ,“Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği” EK 6 ve “Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” EK 7 (3 ölçek) kişisel bilgi formu ile tek set haline getirilip geçerlik güvenirlik analizleri gerçekleştirmek amacıyla yukarıda detayları verilen veri toplama süreci tekrarlanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel veri toplama işlemi, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi’ne bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerine uygulanan “Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, bu çalışma için geliştirilen ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılan “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği”, “Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” ve Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği” de deney grubu kapsamına alınan ilkokul öğretmenlerine uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirme ve uygulama süreçleriyle ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1. İhtiyaç Analizi Anketi

İlköğretim okullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik tutum, beceri ve inanç ihtiyaçlarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından “Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi” geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi için ilkokul öğretmen ve yöneticileriyle görüşülmüş ve okullarda yaşadıkları anlaşmazlıklar ve bu anlaşmazlıklara yönelik çözümleme yöntemleri ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. İlkokul öğretmen ve yöneticileriyle yapılan görüşmelerden ve yazdıkları kompozisyonların analizlerinden anket madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili alan yazın taranarak madde havuzuna eklemeler yapılmıştır. Daha sonra anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacı ile hazırlanan anket taslağı 10 uzmanın (5 program

geliştirme uzmanı, 3 rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 5 akran arabuluculuk eğitim uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler çerçevesinde ankette gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ankette yer alan maddelerin ifade anlaşılabilirliği ve dil yazılımı konusunda ise 3 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı görüşüne başvurulmuş ve alınan geri bildirimler kapsamında gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Akran arabuluculuk ihtiyaç belirleme anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgi formu ile ilkökul öğretmenlerinin, yaş grubu, cinsiyet, medeni durumu, öğrenim durumu ve mesleki kıdemleri gibi tanıtıcı özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise, akran arabuluculuk ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Toplam 53 maddeden oluşan anket beşli Likert derecelendirme türünde hazırlanmıştır. Puan aralıkları “Çok fazla ihtiyacım var (5)”, “Hiç ihtiyacım yok (1)” aralıklarından oluşmaktadır.

Akran arabuluculuk ihtiyaç belirleme anketinin güvenilirlik çalışması için 373 ilkökul öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha değerinin en az 0,7 olması güvenilir olduğunu gösterirken bu değerden düşük olması güvenilirliğinin zayıf olduğunu, 0,8 ve üstü ise anketin yüksek güvenilirliği olduğuna işaret etmektedir. Akran arabuluculuk ihtiyaç belirleme anketinin Cronbach alpha değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç bağlamında anketin güvenilir olduğu ve araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında kullanılacak olan “Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi” ‘nin puan aralıkları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi Puan Aralıkları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Aralıkları
Hiç ihtiyacım yok	1	1,00-1,79
Az ihtiyacım var	2	1,80-2,59
Orta derecede ihtiyacım var	3	2,60-3,39
Fazla ihtiyacım var	4	3,40-4,19
Çok fazla ihtiyacım var	5	4,20-5,00

3.3.1.2. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri örneklem uygulaması ile sağlandıktan sonra deney grubunda yer alan öğretmenlere iki kez uygulanmıştır. Toplam madde sayısı 13 ve iki boyuttan oluşan anketin 7 maddesi ”Anlaşmazlık Çözümü”, 6 maddesi ise “Anlaşmazlıklar” boyutunda yer almaktadır. Beşli Likert derecelendirme türünde geliştirilen ölçek puan aralıkları “Kesinlikle Katılıyorum (5)” den, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” e doğru olan aralıklarından oluşmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği ile ilgili maddelerin ortalama puanları Tablo 8’de verilen puan aralıkları kullanılmaktadır.

Tablo 8

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Aralıkları
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kararsızım	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20-5,00

3.3.1.2.1. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Kapsam Geçerliliği

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği geliştirme sürecine alan yazın taraması ile başlanmıştır. Tutumlar temelinde yapılan taramalar “akran arabuluculuk prensipleri”, “okullarda akran arabuluculuk programları”, “anlaşmazlık/çatışma çözümleme yöntemleri” ve “akran arabuluculuk standartları” kapsamında yapılmıştır. Bu tarama, araştırma probleminin teşhis edilmesi ve araştırmanın amacına uygun olarak “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği” ‘nin geliştirilmesine yönelik yapılmıştır. Ayrıca, "akran arabuluculuk tutumları" hakkında bilgi toplamak için ilkökul öğretmenleri, yöneticileri ve akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması, ilkökul öğretmenleri, ilkökul yöneticileri ve akademisyenlerle yapılan röportajlar sonrasında geliştirilecek olan ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundan sonra 35 maddelik “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği” taslağı geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin kapsam geçerliliğini değerlendirmek için her bir maddenin yanıtı konusunda program geliştirme uzmanı (5), ölçme değerlendirme uzmanı (3), rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı (3), akran arabuluculuk eğitimi uzmanı (5) 'nın görüşlerine başvurulmuştur. Alınan bu uzman görüşlerinden sadece % 90 oranında fikir birliği sağlanan maddeler ölçeğe dahil edilmiş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 35 madde içeren taslak ölçekten 7 madde çıkarılarak 28 madde olarak tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca maddelerin yazılımı ve her bir ifadenin anlamı ile ilgili Türk dili uzmanlarından (3) görüş alınarak taslak ölçek yeniden düzenlenmiştir.

Ölçek taslağında yer alan 28 maddelik ölçek deneme aşamasında 373 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen deneme sonrası verileri ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için analiz edilmiştir.

3.3.1.2.2. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Yapı Geçerliliği

Akran arabuluculuk eğitimi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

3.3.1.2.2.1 Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Sosyal bilimlerde, özellikle psikolojik boyutların anlaşılmasında ve içerikte yer alan bilgilerin bilinmesi için uygulanan çok değişkenli bir analiz tekniği olan faktör analizi kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2014). Bu analiz, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ortaya koymak istedikleri ölçme aracı sonuçlarının belirlenmesinde katılımcıların her bir maddeye yani uyarana verdikleri tepkilerin belli bir düzenek içinde olup olmadığıdır.

Akran arabuluculuk tutum ölçeği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve normal dağılıma uyumlu olduğu saptanmıştır, faktör analizine geçilmeden önce veri setinin normal dağılım uyumunun belirlenmesi gerekmektedir. Tüm veri yapıları için uygun olmama olasılığı olan faktör analizinin uygunluğu Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testiyle saptanabilir. Veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğunu ölçen KMO katsayısı. 60'tan yüksek olması faktörleşebilirlik (factorability) için uygun bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar temelinde incelenen değişkenler arası ilişki varlığı Bartlett testi aracılığı ile saptanmaktadır.

(Büyüköztürk, 2009). Akran arabuluculuk tutum ölçeği 'ne ait KMO katsayısı 0,94 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait ChiSquare değeri 7229,6 ve anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu sonuçlara göre, akran arabuluculuk tutum ölçeği, faktör analizi yapılmaya uygun bulunmuştur.

Akran arabuluculuk tutum ölçeği açımlayıcı faktör analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

	Faktör 1.	Faktör 2.
Madde3	0,76	
Madde6	0,75	
Madde7	0,75	
Madde5	0,74	
Madde8	0,73	
Madde9	0,72	
Madde27	0,70	
Madde28	0,68	
Madde11	0,67	
Madde2	0,67	
Madde4	0,67	
Madde10	0,63	
Madde14	0,60	
Madde1	0,54	
Madde22		0,80
Madde21		0,75
Madde19		0,72
Madde26		0,71
Madde23		0,66
Madde24		0,63
Madde25		0,62
Madde20		0,49

Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş ve akran arabuluculuk eğitimi tutum ölçeği ölçeğin öz değeri 1’den büyük 2 faktörlü yapıda olduğuna karar verilmiştir. Faktör yükleri 0,5’in altında olan maddeler ölçekten atılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6 madde ölçekten atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 22 madde ve toplam varyansın %54,97’sini açıklayan 2 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır.

3.3.1.2.2. Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Araştırmacı tarafından yapılan DFA sonucunda, AFA ile belirlenen 22 maddelik ölçekten 9 madde daha atılarak 13 maddelik “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği”nin en son şekli oluşturulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını ve ayrıca, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını ve belirlemek için kullanılır (Erkorkmaz, Etikan, Demir ve Özdamar 2013).

Akran arabuluculuk tutum ölçeği DFA uyum iyiliği indeks değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

χ^2/df	2,29
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,06
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,95
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,96
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,98

Akran arabuluculuk tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde saptanan uyum indeksleri Tablo 10’da verilmiştir. Bu çalışmada uyum iyiliği indeksi Ki-kare, orijinal değişkene ait kovaryans matrisinin önerilen matrsten farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı önemlidir. Bu araştırmada geliştirilen akran arabuluculuk

tutum ölçeği modelinin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df 'inin 2,70 olduğu saptanmıştır. Bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2017). Bu bağlamda, akran arabuluculuk eğitimi tutum ölçeği mükemmel uyuma sahiptir.

Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indeks olup, 0,00 ile 0,05 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını, 0,05 ile 0,08 aralığında olması ise iyi bir uyumun varlığını göstermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Akran arabuluculuk tutum ölçeğinin DFA sonucunda bulunan RMSEA değerinin 0,06 olduğu ve kabul edilebilir uyumun var olduğu görülmektedir.

Uygulanan DFA sonucunda akran arabuluculuk tutum ölçeği iyilik uyum indeksi (GFI) değerinin 0,95 olduğu tespit edilmiştir. Modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak da kabul edilen iyilik uyum indeksi (GFI) aynı zamanda modelin örneklemdeki kovaryans matrisini de ne oranda ölçtüğünü göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012). GFI 0 ile 1 arasında değer alır ve 1 mükemmel uyuma, 0 ise uyumun yokluğunu ifade eder. GFI değerinin 0,95 ile 1.00 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını gösterir (Sümer, 2000). Buna göre geliştirilen akran arabuluculuk tutum ölçeğinde mükemmel uyumun var olduğu saptanmıştır.

Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) bağımsızlık modelinin X^2 değeri ile modelin X^2 değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminleşmesini değerlendirir. Bu indeks için belirlenen kritik değer 0,90 ile 1,00 arasında olması iyi uyumun varlığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmacı tarafından geliştirilen akran arabuluculuk tutum ölçeği modeline ilişkin NFI değerinin 0,96 olduğu ve akran arabuluculuk tutum ölçeği modelinin iyi uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

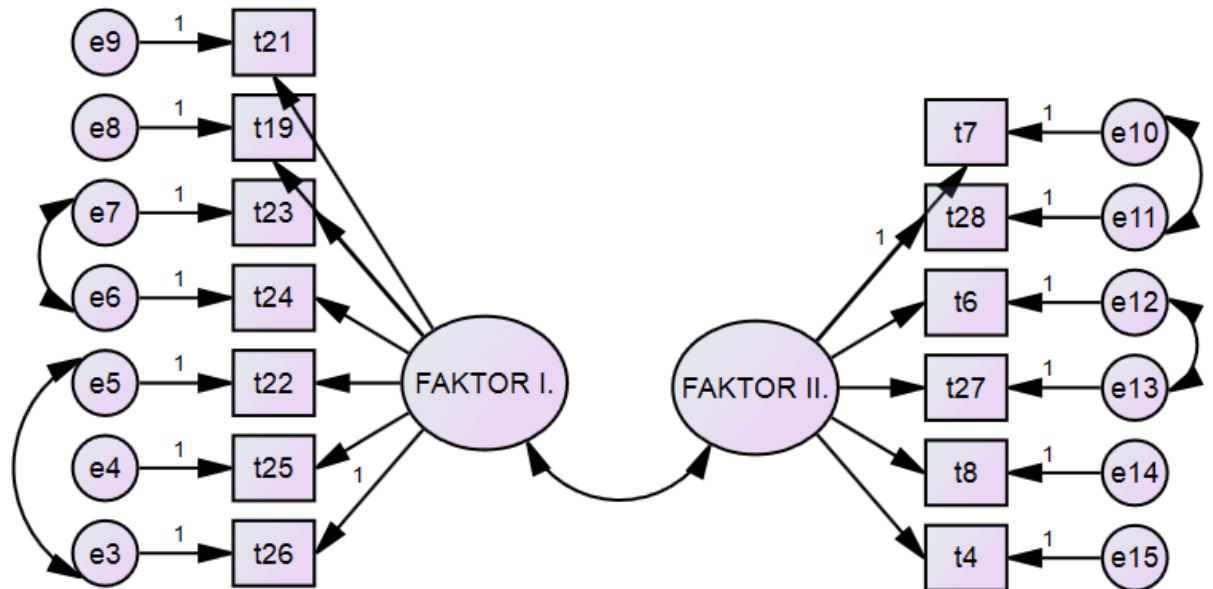
Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır. Bu indeks için belirlenen kritik değerlerden 0,97 – 1,00 aralığı iyi bir uyumun varlığını, 0,95 – 0,97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmacı tarafından bulunan CFI değerinin 0,98 olduğu ve Akran arabuluculuk tutum ölçeğinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde elde edilen χ^2/df , NFI, GFI ve CFI uyum iyiliği indeksleri, ilgili indekslere ilişkin beklenen kritik değerler ile karşılaştırıldığında akran arabuluculuk tutum ölçeğine ait modelin mükemmel uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre akran arabuluculuk tutum ölçeğine yer alan her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

Akran arabuluculuk tutum ölçeği modeline ilişkin faktörler ve faktörlerin alt boyutunda yer alan maddelere Şekil 1 'de Path diyagramında verilmiştir.

Şekil 1

Modele İlişkin PATH Diyagramı



Şekil 1 'de verilen Path diyagramı incelendiğinde akran arabuluculuk tutum ölçeğinin **Faktör I.** ve **Faktör II.** olmak üzere iki boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan 19, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26.'ncı maddelerin **Faktör I.** alt boyutunda ve 4, 6, 7, 8, 27 ve 28.'nci maddelerin **Faktör II.** alt boyutunda yer aldığı saptanmıştır.

3.3.1.2.3 Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi

İç tutarlık analizlerinden olan Croanbach Alfa ve split-half yöntemi ile akran arabuluculuk tutum ölçeği güvenirliliği test edilmiştir ve korelasyona dayalı madde toplam puan analizi de gerçekleştirilmiştir. Spearman Brown katsayı 0,81 ve Guttman Split-Half katsayısı 0,80 olarak araştırmacının yaptığı analizler sonucunda elde edilmiştir. Ölçek genelinin ve alt boyutlarının güvenirliklerine ilişkin yapılan Croanbach alfa testi sonucunda ölçek geneli Croanbach Alfa güvenilirlilik katsayısının 0.92 olduğu, **Faktör I.** alt boyutu için Croanbach Alfa katsayısının 0,89 olduğu, **Faktör II.** alt boyutu için ise 0,90 olduğu tespit edilmiştir. Croanbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,70 ve üzeri olan değerler test güvenirliliği için tatminkar bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

Akran arabuluculuk tutum ölçeğine yönelik madde-toplam korelasyonları aşağıda yer alan Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları
Madde19	0,68*
Madde21	0,72*
Madde22	0,57*
Madde23	0,62*
Madde24	0,63*
Madde25	0,66*
Madde26	0,62*
Madde4	0,64*
Madde6	0,73*
Madde7	0,72*
Madde8	0,62*
Madde27	0,67*
Madde28	0,72*

Madde puanı ile test maddeleri toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamada madde-toplam test puanı korelasyon analizi kullanılmaktadır. Madde toplam test puanı korelasyonunun pozitif ve yüksek olması ölçeğin iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Tablo 11.'de verilen akran arabuluculuk eğitimi tutum ölçeğine ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,57 ile 0,73 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçek yapı geçerliğinin tatmin edici düzeyde olduğuna ilişkin kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Madde toplam madde korelasyonları ve Split-half ve Croanbah Alfa testlerinin yeterli olması sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.3. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik “Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert derecelendirme türünde geliştirilen ölçek puan aralıkları “Her Zaman (5)” dan, “Hiçbir Zaman (1)” a doğru olan aralıklarından oluşmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeği ile ilgili maddelerin ortalama puan değerlendirme aralıkları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Puan Aralıkları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Aralıkları
Hiçbir Zaman	1	1,00-1,79
Nadiren	2	1,80-2,59
Bazen	3	2,60-3,39
Genellikle	4	3,40-4,19
Her Zaman	5	4,20-5,00

3.3.1.3.1. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Kapsam Geçerliliği

Alan yazın taraması ile başlayan akran arabuluculuk beceri ölçeği geliştirme sürecinde becerilere yönelik “akran arabuluculuk prensipleri”, “okullarda akran arabuluculuk programları”, “anlaşmazlık/çatışma çözümleme yöntemleri” ve “akran arabuluculuk standartları” incelenerek gerçekleştirilmiştir. Bu tarama, araştırma probleminin teşhis edilmesi ve araştırmanın amacına uygun olarak “Akran

Arabuluculuk Beceri Ölçeği” ‘nin geliştirilmesi bağlamında yapılmıştır. Ayrıca, "akran arabuluculuk becerileri" hakkında bilgi toplamak için ilkökul öğretmenleri, yöneticileri ve akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Akran arabuluculuk beceri ölçeği geliştirme sürecinde ölçeğin kapsam geçerliliğini değerlendirmek için her bir maddenin yanıtı konusunda program geliştirme uzmanı (5), ölçme değerlendirme uzmanı (3), rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı (3), akran arabuluculuk eğitimi uzmanı (5) ‘nın görüşlerine başvurulmuştur. Alınan bu uzman görüşlerinden sadece % 90 oranında fikir birliği sağlanan maddeler ölçeğe dahil edilmiş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geri dönütler doğrultusunda 28 madde içeren akran arabuluculuk eğitimi beceri ölçeği taslağından 6 madde çıkarılarak 22 madde olarak tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca maddelerin yazılımı ve her bir ifadenin anlamı ile ilgili Türk Dili uzmanlarından (3) görüş alınarak taslak ölçek yeniden düzenlenmiştir.

Akran arabuluculuk beceri ölçeği deneme aşamasında 373 kişilik öğretmen grubuna ölçek taslağında yer alan 22 madde içeren şekli ile uygulanmıştır. Deneme sonrası elde edilen veriler ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için analiz edilmiştir.

3.3.1.3.2. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Yapı Geçerliliği

Akran arabuluculuk beceri ölçeği yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

3.3.1.3.3. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Akran arabuluculuk eğitimini beceri ölçeğinin açıklayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla ölçeğe ait KMO katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testi sonuçları hesaplanmış ve ölçeğe ait KMO katsayısı 0.94 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait ChiSquare değeri 6395,1 ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçek açıklayıcı faktör analizi yapılmasına uygun bulunmuştur.

Akran arabuluculuk beceri ölçeğine ilişkin AFA sonuçları aşağıda Tablo 13. 'de verilmiştir.

Tablo 13*Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeğine ilişkin AFA sonuçları*

	Faktör I.	Faktör II.	Faktör III.
Madde5	0,79		
Madde6	0,77		
Madde2	0,76		
Madde3	0,74		
Madde4	0,74		
Madde1	0,62		
Madde8	0,61		
Madde7	0,60		
Madde9	0,55		
Madde12		0,79	
Madde13		0,71	
Madde15		0,71	
Madde10		0,70	
Madde14		0,69	
Madde17		0,69	
Madde11		0,63	
Madde18		0,59	
Madde21			0,81
Madde20			0,80
Madde22			0,79
Madde19			0,64

Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 13’de incelendiğinde, ölçekte öz değeri 1’den büyük 3 alt faktör yer aldığı görülmektedir. Ölçeğin nihai formunun 3 alt boyuta dağılan 22 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9.’ncu maddeler **Faktör I.** alt boyutunu oluşturmaktadır. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 ve 18.’nci maddeler **Faktör II.** alt boyutunda yer alırken, 19, 20, 21 ve 22.’nci maddeler **Faktör III.** alt boyutunu oluşturmakta ve toplam varyansın % 66,12’sini açıklamaktadır.

3.3.1.3.4. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Akran arabuluculuk beceri ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi neticesinde belirlenen, 3 alt boyuta dağılmış 22 maddelik ölçekten aşağıda sunulan Tablo 14.’deki sonuçlar doğrultusunda Doğrulayıcı Faktör Analizi sonrası ölçekten 6 madde atılmış ve ölçek 16 maddeye düşürülmüştür.

Akran arabuluculuk beceri ölçeği DFA uyum iyiliği indeksi değerleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

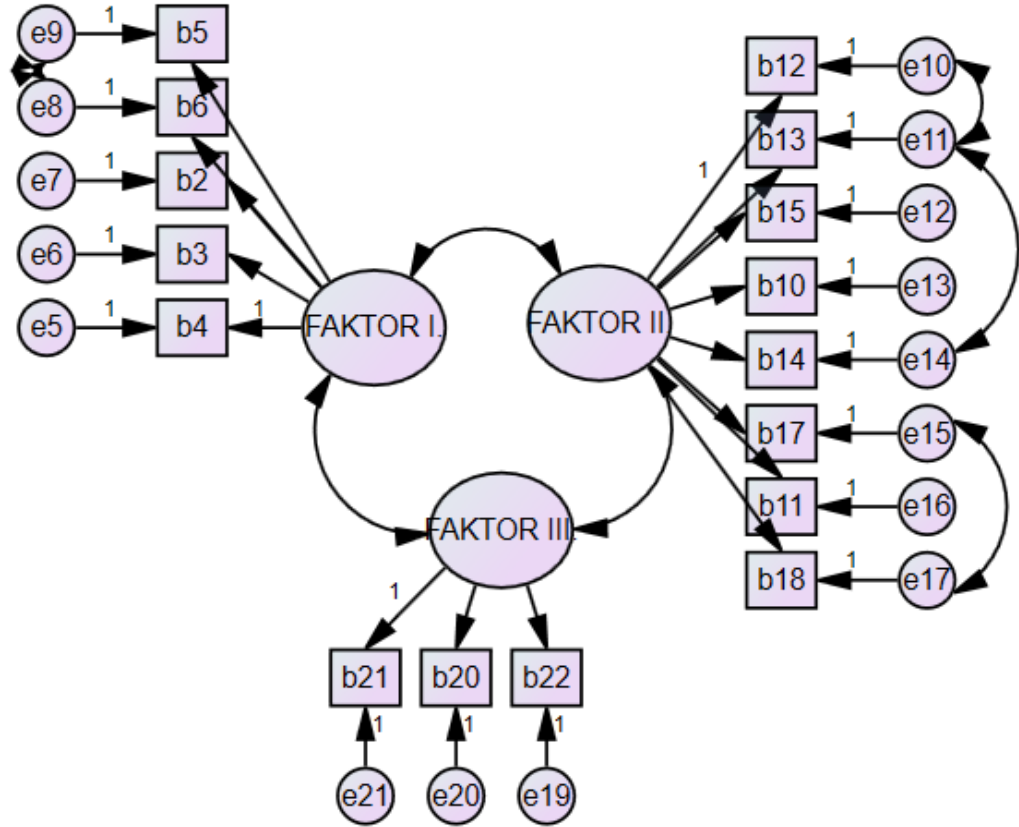
χ^2/df	2,47
RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)	0,06
GFI(Goodness of Fit Index)	0,93
NFI(Normed Fit Index)	0,95
CFI (Comparative Fit Index)	0,97

Akran arabuluculuk beceri ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde saptanan uyum iyiliği indeksleri Tablo 14’te verilmiştir. RMSEA değerinin 0,6 (Hu ve Bentler, 1999) ve sıkı bir üst sınır olan 0,07 değeri ve altı (Steiger, 2007) mükemmel uyum olduğunu ifade etmektedir. Akran arabuluculuk eğitimi beceri ölçeği modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/df ’inin 2,47 olduğu, RMSEA değerinin 0,06 olduğu, GFI değerinin 0,93 olduğu, NFI değerinin 0,95 olduğu ve CFI değerinin 0,97 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin uyum indeksi değerlerinin ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğu saptanmıştır.

Akran arabuluculuk beceri ölçeği modeline ilişkin faktörler ve faktörlerin alt boyutunda yer alan maddelere Şekil 2 ‘de Path diyagramda yer verilmiştir

Şekil 2

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Modeline İlişkin PATH Diyagramı



Şekil 2’de verilen Path diyagram incelendiğinde akran arabuluculuk beceri ölçeğinin Faktör I. , Faktör II. ve Faktör III. olmak üzere üç boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan 2, 3, 4, 5, ve 6.’ncı sorular **Faktör I.** alt boyutunu, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 ve 18.’nci sorular **Faktör II.** alt boyutunu ve 20, 21, 22.’nci sorular **Faktör III.** alt boyutunu oluşturmaktadır.

3.3.1.3.5. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Güvenirlik Analizleri

Akran arabuluculuk beceri ölçeğinin güvenilirlik iç tutarlılık analizleri olan Croanbach Alfa ve split-half yöntemi ile test edilmiştir. Ayrıca korelasyona dayalı madde-toplam puan analizi de yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda Spearman Brown katsayı 0,88 ve Guttman Split-Half katsayısı 0,88 bulunmuştur. Akran arabuluculuk beceri ölçek genelinin ve alt boyutlarının

güvenirliğine ilişkin yapılan Croanbach Alfa analizi sonucunda, ölçek geneli Croanbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,95 olduğu saptanmıştır. **Faktör I.** alt boyutu için Croanbach Alfa katsayısının ise, 0,90 olduğu, **Faktör II.** alt boyutu için de 0,92 olduğu ve **Faktör III.** alt boyutu için 0,91 olduğu tespit edilmiştir.

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeğine ilişkin madde toplam korelasyon katsayıları aşağıda yer alan Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeğine İlişkin Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları
Madde2	0,54*
Madde3	0,71*
Madde4	0,69*
Madde5	0,71*
Madde6	0,68*
Madde10	0,68*
Madde11	0,69*
Madde12	0,73*
Madde13	0,72*
Madde14	0,77*
Madde15	0,73*
Madde17	0,69*
Madde18	0,66*
Madde20	0,70*
Madde21	0,72*
Madde22	0,73*

Tablo 15’te verilen madde-toplam korelasyon katsayıları 0,54 ile 0,77 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Akran arabuluculuk beceri ölçeğinin Split-half ve Croanbah Alfa testlerinin yanı sıra madde toplam madde korelasyonlarının yeterli olması sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.3.4. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen 24 maddelik “Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inançlarını ölçmek için oluşturulmuştur. Beşli Likert derecelendirme türünde geliştirilen ölçek puan aralıkları “Her Zaman” dan (5)”, “Hiçbir Zaman” a doğru olan (1)” aralıklarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeği ile ilgili maddelerin ortalama puan değerlendirme aralıkları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16

Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Puan Aralıkları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Aralıkları
Hiçbir Zaman	1	1,00-1,79
Bazen	2	1,80-2,59
Nadiren	3	2,60-3,39
Genellikle	4	3,40-4,19
Her Zaman	5	4,20-5,00

3.3.1.4.1. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinin Kapsam Geçerliliği

Araştırma problemine ve araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen “Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” ‘nin ilk basamağında inançları temelinde alan yazın taraması yapılmıştır. Taramalar kapsamına “akran arabuluculuk standartları”, okullarda akran arabuluculuk programları”, “akran arabuluculuk prensipleri”, “anlaşmazlık/çatışma çözümleme yöntemleri” ile birlikte farklı alanlarda geliştirilen inanç ölçekleri yer almıştır. Bunlara ek olarak akran arabuluculuk inançları ile ilgili bilgi toplamak için ilkökul öğretmenleri, yöneticileri ve akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra geliştirilen ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur.

Akran arabuluculuk inanç ölçeği taslağının geliştirme sürecinde kapsam geçerliğini değerlendirmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Büyüköztürk (2007) ‘e göre, ölçülecek olan özellikler için tasarlanan maddelerin nitel ve nicel olarak yeterli olup olmadığını gösteren kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurma sıkça kullanılan bir yöntemdir. Değerlendirme yapan uzmanlar arasında, program geliştirme uzmanı (5), ölçme değerlendirme uzmanı (3), rehberlik ve

psikolojik danışmanlık uzmanı (3), akran arabuluculuk eğitimi uzmanı (5) bulunmaktadır. Alınan bu uzman görüşlerinden sadece % 90 oranında fikir birliği sağlanan maddeler ölçeğe dahil edilmiş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 35 madde içeren taslak ölçekten 11 madde çıkarılarak ölçek yeniden düzenlenmiş ve “Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” taslağında 24 madde yer almıştır. Ayrıca Türk Dili uzmanlarından (3) ölçekte yer alan her bir ifadenin anlamı ve madde yazılımı ile ilgili görüş alınarak taslak ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinin deneme basamağı 373 kişilik öğretmen grubuna, ölçek taslağında yer alan 24 madde içeren şekli ile uygulanmıştır. Deneme sonrası elde edilen veriler ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için analiz edilmiştir.

3.3.1.4.2. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Yapı Geçerliliği

Akran arabuluculuk inanç ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

3.3.1.4.3. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Akran arabuluculuk inanç ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi yapmak için uygunluğu analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi, belirlenen maddeler içerisinden aynı özelliği veya aynı yapıyı ölçen maddeleri belirleyip gruplama ve sayı olarak az olan bu anlamlı üst yapılara (faktörler) ölçmeyi hedefleyen bir analiz tekniği olarak açıklanabilir (Büyüköztürk (2007)). Bu bağlamda, akran arabuluculuk eğitimini inanç ölçeğine ait KMO katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testi sonuçları hesaplanmış ve ölçeğe ait KMO katsayısı 0,96 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait ChiSquare değeri 14709,28 olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçek açıklayıcı faktör analizi yapmaya uygun bulunmuştur.

Akran arabuluculuk inanç ölçeğine ilişkin AFA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17*Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları*

Maddeler	Faktör Yüğü
Madde1	0,92
Madde2	0,84
Madde3	0,92
Madde4	0,75
Madde5	0,91
Madde6	0,88
Madde7	0,87
Madde8	0,94
Madde9	0,94
Madde10	0,92
Madde11	0,92
Madde12	0,88
Madde13	0,88
Madde14	0,91
Madde15	0,90
Madde16	0,94
Madde17	0,88
Madde18	0,93
Madde19	0,92
Madde20	0,79
Madde21	0,93
Madde22	0,88
Madde23	0,88
Madde24	0,93

Tablo 17’de verilen akran arabuluculuk inanç ölçeğine ilişkin temel bileşenler analizi ve uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçekte öz değeri 1’den büyük olan 1 faktör yer aldığı ve toplam varyansın %80,19’unun açıklandığı saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,75 ile 0,94 arasında değiştiğı belirlenmiş ve ölçekten hiçbir madde atılmamıştır.

3.3.1.3.4. Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Akran arabuluculuk inanç ölçeğı güvenirliliğı iç tutarlılık testleri olan Croanbach Alfa ve split-half yöntemi ile test edilmiştir. Ayrıca korelasyona dayalı madde-toplam puan analizi de yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda Spearman Brown katsayı 0,98 ve Guttman Split-Half katsayısı 0,98 bulunmuştur.

Ölçek genelini ve alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin yapılan Croanbach Alfa testi sonucunda ölçek geneli Croanbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,99 olduğu saptanmıştır. Akran arabuluculuk inanç ölçeğine yönelik madde-toplam katsayı korelasyonları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğine İlişkin Madde-Toplam Katsayı Korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları
Madde1	0,91*
Madde2	0,83*
Madde3	0,91*
Madde4	0,73*
Madde5	0,91*
Madde6	0,87*
Madde7	0,86*
Madde8	0,93*
Madde9	0,94*
Madde10	0,91*
Madde11	0,91*
Madde12	0,87*
Madde13	0,87*
Madde14	0,90*
Madde15	0,89*
Madde16	0,94*
Madde17	0,86*
Madde18	0,92*
Madde19	0,91*
Madde20	0,78*
Madde21	0,92*
Madde22	0,86*
Madde23	0,86*
Madde24	0,92*

* $p < 0,05$

Tablo 18’ de akran arabuluculuk inanç ölçeğine ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,73 ile 0,94 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Split-half ve Croanbah Alfa testlerinin yanı sıra madde toplam madde korelasyonlarının yeterli olması sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Gözlem, görüşme veya doküman tarama aracılığı ile izlenen nitel araştırma yöntemi, algıların ve olayların gerçek ortamlarda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanmasına yönelik nitel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu araştırma için geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla, nitel veri aracı olarak görüşme çeşitlerinden biri olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulamaya konulmuştur.

Uygulanan programın değerlendirilmesi ve program niteliğinin iyileştirilmesi bağlamında, nitel yöntemlerle elde edilen sonuçlar; program süreçleri, programa dahil olan bireylerin elde ettikleri yararlar program etkililiğinin değerlendirilmesine katkıda bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Programın etkililiğini ölçmek ancak programın uygulanma sürecinin bitmesi ile gerçekleştirmek mümkün olmaktadır. Uygulanan program etkililiği; programa katılanların yaşantı türleri; katılımcılara sunulan hizmet çeşitleri; programı yürüten personelin yaptıkları ve programın düzenlenme şekli esas alınarak programın uygulanması ile ilgili bütüncül bir betimleme yapmaya olanak sağladığı söylenebilir. Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre, değerlendirilen program sonuçları üç farklı yönden önemli katkılar sağlayabilir, birinci katkı aynı programın yeniden düzenlenmesine, ikinci katkı buna benzer programların düzenlenmesine üçüncü katkı ise uygulama ve sona eren bir programın sonuçlarının değerlendirilmesine. Bu bağlamda, nesnel sonuçlara ulaşma olanağı sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak, araştırmanın nitel boyutunda akran arabuluculuk öğretmen hizmet içi eğitim programı uygulama sonrası programın etkililiğini değerlendirmek için görüşme sonuçlarından yararlanılmıştır.

3.3.2.1. Akran Arabuluculuk Öğretmen Eğitimi Görüşme Formu

Akran arabuluculuk hizmet içi öğretmen eğitimi uygulama sonrası uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek için, uygun ve gönüllü olan 11 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve görüşler toplanmıştır. Bu görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” EK 9 geliştirilmiştir. Bu görüşme formunun hazırlanma sürecinde, görüş verecek bireylerle etkin ve verimli bir iletişim içinde olmak maksadıyla; sorulan soruların anlaşılabilir, net, detay vermeyi sağlayan, görüşülen bireye gereksiz soru yükü oluşturmaması için çok boyutlu olmayan sorular olmasına dikkat edilmiştir. Yukarıda bahsedilen önemli ayrıntılara ek olarak, bireyin sorulan soruyu anlamaması durumuna alternatif sorular ve ipuçları hazırlanmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tüm bu ayrıntılı hazırlanma süreci sonunda, “Öğretmen Eğitimi Görüşme Formu” alanlarında uzman olan 13 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüş veren uzmanlar grubu; eğitim programı uzmanı (3), ölçme ve değerlendirme uzmanı (2), akran arabuluculuk eğitimi uzmanı (3), rehberlik ve danışmanlık uzmanı (1), Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı (1) tarafından oluşturmaktadır. Ayrıca sosyal bilimlerde görüşme yolu ile çalışma yapan (3) uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda görüşme formunda değişiklikler yapıp son şekli verilmiştir. Uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenen akran arabuluculuk öğretmen eğitimi görüşme formu pilot deneme için uygulamaya konmadan önce 5 öğretmen üzerinde denenmiş; görüşülen bireylerin sorulan sorulara yönelik tepkileri ve cevapları doğrultusunda akran arabuluculuk öğretmen eğitimi görüşme formu yeniden düzenlenip son şekli verilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amaç bölümünde belirttiği gibi uygulanan akran arabuluculuk öğretmen hizmet içi eğitim programının etkililiğini belirlemek için eğitime katılan ilkokul öğretmenlerine hizmet içi eğitim sonrası uygulanmıştır. “Akran Arabuluculuk Öğretmen Eğitimi Görüşme Formu”, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğuna yönelik inançları, senaryo ve etkinliklerin meslek hayatlarına katkıları, anlaşmazlıklara yönelik tutum ve becerileri, uygulanan hizmet içi programın mesleki yönden değişimlerine yönelik sorular içeren, ayrıca olumlu olumsuz eleştirileri de değerlendirmeye yönelik hazırlanan beş sorudan oluşturulmuştur.

3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veriler akran arabuluculuk hizmet içi öğretmen eğitimi programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Bu görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak video çekimi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle veri kaybı önlenmiştir.

Hizmet içi programa katılan 11 gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler 25.05.2016 tarihinde eğitimin gerçekleştirildiği Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Sarayı'nda yer almıştır. Etik kurallar çerçevesinde video kayıt ve görüşme için gönüllülük ilkelerine önem verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada “Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi”, “Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği”, Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği ve Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği” kapsamında elde edilen veriler elektronik ortama aktarılarak Statistical Package for Social Science (SPSS) 21,0 ve Analysis of Moment Structures AMOS 1,0 istatistiksel veri analizi paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Akran arabuluculuk eğitim programı için geliştirilen “Akran Arabuluculuk Eğitimi Tutum Ölçeği”, Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği” ve “Akran Arabuluculuk Eğitimi İnanç Ölçeği” (3 ölçek) geçerlik ve güvenilirliklerinin kapsamında AMOS 21,0 programı aracılığı ile gizil faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkilerini test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Geliştirilen “Akran Arabuluculuk Eğitimi Tutum Ölçeği”, “Akran Arabuluculuk Eğitimi İnanç Ölçeği” ve “Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği ”geçerlik çalışması kapsamında, yapı geçerliğinin incelenmesinde, Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerinin test edilmesi maksadıyla, iç tutarlılık testi (Cronbach Alfa), split half ve madde toplam korelasyon testleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ilköğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans analizi uygulanmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerine uygulanan ön test ve son test ile ölçeklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, ölçeklerde yer alan maddelere verilen yanıtların dağılımı frekans analizi ile belirlenmiş ve her bir maddeye ilişkin ortalama puan verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin ön test ve son test ölçek genelinden ve ölçeklerde yer alan alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen ilkokul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre ölçek genelinden ve ölçeklerde yer alan alt boyutlardan aldıkları puanların karşılaştırılmasında kullanılacak hipotez testlerinin belirlenmesi için; puanların normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilks testleri, Q-Q plot grafiği ve çarpıklık-basıklık değerleri göz önünde bulundurularak incelenmiş ve veri setinin normal dağılıma uymadığı saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre ilkokul öğretmenlerinin tanıtıcı özelliklerine göre ölçek genelinden ve ölçeklerde yer alan alt boyutlardan aldıkları puanların ve öğretmenlerin ön test ve son test uygulamasından aldıkları puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır.

İlkokul Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve akran arabuluculuk konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız değişken iki kategoriden oluştuğundan dolayı Mann-Whiney U testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre ön test ve son test ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız değişken ikiden fazla kategoriden oluştuğundan dolayı Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda bağımsız değişkenin kategorileri arasında fark çıkması halinde, farkın hangi kategoriler arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın test edilmesi amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Son olarak ilkokul öğretmenlerinin ön test ve son test ölçek puanları arasındaki korelasyonlar Spearman korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın deney boyutunda yer alan ilkokul öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, hizmet içi eğitim için geliştirilen akran arabuluculuk eğitim programının değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin incelenmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Doğrudan alıntılarının sık sık yer aldığı betimsel analizde araştırma kapsamında görüşülen bireylerin görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda toplanan verilerden elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucu kitlesine sunmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler, mantıklı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir, yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi kurularak irdelenir ve ulaşılan sonuçlar rapor haline getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu bağlamda, bir metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenmesi amacıyla belirli kodlamalar ile yapılması içerik analizini tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Tavşancıl ve Aslan (2001), içerik analizini, sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlarken bunu sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajları, nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma için anlam ve dil bilgisi kapsamında sayılara çevirme ve çıkarımda bulunma olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden biri olan kategorisel analiz kullanılmıştır. Bilgin (2006)’e göre, verileri kategoriler ile gruplar haline getirmek için belirli bir mesajın belirlenen kriterlere yönelik birimlere ayrılmasını kategorisel içerik analizi olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Her soruya verilen cevap iletileri (temalar) haline getirilmiştir. Araştırma kapsamında olan deney grubunun görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak adına, görüşme kayıtlarında yer alan doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Katılımcı isimleri kodlanma yolu ile belirtilmiştir (Ö 1- Ö 11).

3.4.2.1. İçerik Analizi Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışmanın nitel verilerin analizinde uygulanan içerik analizinin kategorisel analiz geçerliği; elde edilen veriler detaylı olarak yazılmış ve sonuçlara nasıl varıldığı net ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Nitel boyuttaki araştırma sonuçlarına, sık sık alıntı verilen ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ışığında

ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın geçerlik çalışması gerçekleştirilmiş olmaktadır (Aslan ve Güneyli, 2008).

İç geçerlik çalışması ise, çalışmanın bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmasına bağlıdır. Görüşme verilerinin kavramları bir bütünü oluşturacak niteliktedir. Bulgular, araştırmanın kavramsal çerçevesiyle uyumludur. Veri toplama işleminde araştırma soruları bu çerçeveye uygun geliştirilip yine bu çerçeve içinde yürütülmüştür. Bu tutarlılık içinde toplanan veriler ve yapılan yorumlama süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgu ve bulgu sonuçlarının gerçeği yansıtmaya denetimi ise, araştırmacının eleştirel sorgulama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma sonuçları ve araştırma sorularının kavramsal çerçeveye tutarlı olması bakımından dış geçerlik de sağlanmıştır. Bu çalışma için yapılan gerekli açıklamalar, elde edilen bulguların diğer araştırmalarda sınanabilmesi için gerekli açıklamaları içermektedir. Çalışmanın sonuçlarının uygun araştırma ortamları ile genelleyebilme adına araştırmanın tüm süreçleri ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda diğer araştırmacılar araştırma sonuçları ile kendi çalışmalarına direkt genelleme yapmasalar da deneyimler ve ders çıkarmalar yönünden yardımcı olma durumları gerçekleşirse sonuçların genelleyebilme olasılığının artmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Güvenirliğin sağlanması için, araştırmacı görüşülen ilkökul öğretmenlerini yönlendirme yapmama konusunda hassasiyetini korumuş ve bu görüşmeler boyunca hiçbir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşüne başvurulmuş deney grubu bireylerinin, sadece araştırma konusu ve amacı yönünde görüş vermeleri sağlanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin iletileri araştırmacı tarafından kodlama yoluyla kategorize edilmiştir. Araştırmacı ile bir başka araştırmacı rastgele seçilen 8 tane aynı görüşme transkripsiyonlarını birbirlerinden bağımsız olarak güvenilirliğini sağlamak adına kodlanmış ve iki veri işleyici (kodlayıcı) arasındaki tutarlılık denetlenmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İki veri işleyicinin değerlendirilmesi yapılarak veri işleyicileri arasında %85 tutarlılık olduğu saptanmıştır. Kodlayanlar arasında en az % 70’lik bir görüş birliği araştırmanın güvenilirliği için yeterli sayılmaktadır (Hall ve Houten, 1983’ten Akt.: Karaman-Kepenekçi, 2005). Bu bağlamda güvenilirlik sağlanmış olduğu görülmektedir

3.5. Denel İşlem Materyali ve Süreci

3.5.1. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Programının Geliştirme Süreci

İlkokul öğretmenlerine verilmesi hedeflenen hizmet içi eğitim için geliştirilen eğitim programı Sistem Yaklaşım Modeli (Wulf ve Schave Modeli) olarak planlanmıştır. Sistem, bir bütün olacak şekilde organize edilen karşılıklı iletişim içinde olan unsurlar ile tasarlanan amaçların gerçekleştirme şekli olarak açıklanabilir. Sistem yaklaşım modeli üç aşamalı bir model olup, ilk aşamada problemin tanımı, ikinci aşamada program geliştirme süreci ve uygulama ve son olan üçüncü aşamada ise değerlendirme ve dönüt bölümünden oluşmaktadır.

3.5.1.1. HİE İhtiyaçlarının Saptanması

Eğitim ihtiyacını belirleme süreci hizmet içi eğitim program geliştirme sürecinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Eğitim ihtiyacını belirleme aşamasını önemli kılan unsurlardan biri eğitim ihtiyacı olarak saptanan konunun ileride temel eğitimin dinamikleri arasında yer alma olasılığı olmasıdır (Demirel ve Budak, 2003). Bu bağlamda eğitim ihtiyacı belirleme yaklaşım ve araçlarının doğru kullanımı önem arz etmektedir (Demirel, 2015).

Yirmi birinci yüzyıldaki hızlı gelişimler ve değişimler sonucu toplumdaki bireyler ve toplumu oluşturan kurumların da önemli şekilde etkilendiği söylenebilir. Bu gelişimler ve değişimlerle ilişkili olan eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin de bu etkiler ışığında eğitim ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Süreklilik arz eden eğitim dikkate alındığında bireysel ve toplumsal gelişimin ihtiyaçlarını dikkate almayan bir eğitim düşünülemez. Toplumun geleceğini şekillendiren eğitim ve eğitimi yürüten öğretmenler olduğuna göre onların eğitimi ve çağdaş eğitimin gerektirdiği eğitim ihtiyaçlarının saptanıp giderilmesi toplumun geleceği açısından önemli görülmektedir. Eğitim kurumlarının öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemesi, hizmet içi eğitimler aracılığıyla gelişim sağlaması ve elde edilen sonuçları takip etmesi ile toplumsal gelişimi etkileyen bireyler yetiştirmek mümkün olabilir (Bollen, Rober ve Hopkins, 1988; Budak, 1999; Karagöz, 2006).

Garuba (2004)'ya göre, hizmet içi eğitim iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen eğitiminde saptanan boşlukların doldurulması birinci boyutta, öğretmenlerin bilgilerinin güncellenerek performans ve etkililiklerinin artırılması ise ikinci boyutta yer almaktadır. Ancak eğitim ihtiyaçlarının saptanması için geçerli bilimsel araç ve

yöntemlerin kullanılmaması halinde eğitim ihtiyacının türü ve derecesini saptamak olanaksız olmaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997).

Eğitim ihtiyaçlarının saptanması için farklar yaklaşım, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olarak başlıca dört farklı yaklaşım şeklinde sıralanabilir.

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşım bireyde bilgi, tutum ve becerilerin gözlenen ve beklenen başarı dereceleri arasındaki farkı ortaya çıkarmaya yöneliktir. Okul ortamı ve eğitim birimlerinin genellikle tercih ettiği bir yöntem olduğu söylenebilir (Demirel, 2015). Normlar ve standartlar yardımı ile ihtiyaçtan doğan probleme çözüm yolları üretme olarak da tanımlanabilir.

Demokratik Yaklaşım: Eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasında referans gruplarının istenilen değerler veya değişiklikler doğrultusunda ihtiyaç belirlenmesi yapıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımın en büyük özelliği sonuçtan etkilenecek olan öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli gibi birçok kişinin ihtiyaç belirleme sürecinde yer aldığı görülmektedir.

Analitik Yaklaşım: Ulusal ve uluslararası durumlara dayalı değişimlere ait yönelimlerin dikkatli bir incelemesi esasına dayanmaktadır. Gelecekte ortaya çıkması olasılığı olan durumlar göz önüne alınarak ihtiyacın belirlenmesi gerçekleştirilir. Mevcut durum bilgileri ile hipotezlerin ortaya konulması sonucunda eleştirel düşünme süreci sonucunda çözümlerin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Şeker, 2012).

Betimsel Yaklaşım: Belirli olgu veya eğitim yaşantılarında var olan eksiklik ile meydana gelen zararın o olgu veya eğitim yaşantılarının varlığı ile sağlayacağı faydadan hareketle ihtiyaç belirleme sürecidir. Yukarıda bahsedilen mantık doğrultusu ile araştırmalarda iki olasılık varsayımıyla ihtiyaç belirlenmesi yapılmaktadır (Demirel, 2015).

Eğitim ihtiyaçlarının saptanması için betimleme yaklaşımı çalışmanın amacına uygun bulunmuştur. HİE uygulamasının ilk aşaması alan yazın taraması ile başlamıştır. Daha sonra, öğretim programı ihtiyaç analizi hazırlık sürecinde öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarının saptanması, HİE uygulama programının kapsam ve akış sürecinin tespit edilmesi, öğretim

programında yer alacak içerik konularının nasıl sıralanacağını belirlenmesi, kullanılacak materyaller ile katılımcı öğretmenlerin analizlerinin yapılması izlemiştir.

Yapılan alan yazın taramasında, Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim öğretmenlerine yönelik anlaşmazlıklarının çözümüne alternatif çözümleme yöntemi olan akran arabuluculuk eğitim programının olmadığı tespit edilmiştir. Bu saptamadan sonra KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları öğretmen ve yöneticileri ile okullarda sınıf-içi ve sınıf-dışı meydana gelen anlaşmazlıkların türleri, nasıl çözümlendikleri ve bu konuda ne gibi sıkıntılar yaşadıklarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimi hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmaların incelenme süreci sonrası örnekleme oluşturan öğretmenlerden sınıf-içi ve sınıf-dışı yaşanan anlaşmazlıkları çözümleme süreçlerinde yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin yazdığı kompozisyon analizlerinin akran arabuluculuk eğitimi programını geliştirmeye yönelik yapılan ihtiyaç incelemeleri sonucunda ortaya çıkan problemlerle aynı doğrultuda olup olmadığını tespit etmeye ışık tutacağı düşünülmüş ve ayrıca HİE ihtiyaç belirleme anketi de öğretmenlere uygulanmıştır. Alan yazın taraması, görüşme, kompozisyon ve anket uygulaması sonucunda veriler analiz edilerek, öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimi kapsamında mevcut durumları, bilgi ve beceri düzeyleri ve HİE ihtiyaçları saptanmıştır.

3.5.1.2. HİE Programının Kapsam ve Akışının Belirlenmesi

Araştırmanın bu bölümünde program içeriği, öğretim yöntemleri ve uygulama programının düzenlenme şekli belirlenmiştir. Öğretmenlerin HİE ihtiyaçları, Türkiye ve uluslararası HİE uygulama programları dikkate alınarak içerik saptanmıştır. İçerik seçilip program çerçevesinde düzenlendikten sonra, uygun amaçlar ve kazanımlar ve kazanımlara yönelik en uygun öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, uygulama programında ihtiyaç duyulan araç-gereç ve vurgulanması gereken önemli noktaların da kararları verilmiştir.

Kapsam belirlendikten sonra, HİE programının akışı ile ilgili karar verilmiştir. Konular listesi halinde oluşturulan eğitim programı haftalık ve günlük ders planları olarak da düzenlenmiştir. Araştırmanın deneysel boyutunda olan öğretmenlere HİE

boyunca uygulanacak olan programın takvim tarihleri ile belirtilmiş konu başlıkları ve günlük program planları eğitimin tanışma gününde katılmak için gönüllü olan öğretmenlere verilmiştir. Böylelikle, öğretmenler program sürecinde takip edilecek konuları, uygulanacak olan öğretim yöntemleri ve gerçekleşecek olan etkinlikler ile ilgili bilgi sahibi olma imkanı sağlanmıştır. Ayrıca eğitime katılanların onayı ile bir sosyal paylaşım ağında kursa katılan tüm öğretmenler ve kursu verecek olan araştırmacının da dahil olduğu kapalı bir grup oluşturulmuştur. Bu kapalı grubun oluşturulma sebebi, eğitime katılan öğretmenlerin okullarda karşılaşılan sıkıntılar ile ilgili gerek duyulması halinde paylaşım yapabilme, kursu veren araştırmacıdan görüş alabilme ve ayrıca ek materyal paylaşım imkanı sağlayabilme olarak düşünülmüştür.

HİE kurs programı uygulamaya başlamadan önce programın yürütüleceği ortam ziyaret edilerek ortamın donanımı, araç gereçleri ve oturma düzeni ile ilgili esnek olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kursun rol oyunları ve etkinliklerle düzenlenmiş olması klasik oturma düzeni dışında zaman zaman “U” zaman zaman da daire şeklinde oturma düzeni olarak tasarlanmıştır.

3.5.1.3. HİE Programının Planlanması

Programın planlanma bölümünde, HİE programının taslağının oluşturulması için önce insan kaynakları ve zaman planlanması yapılmıştır. Öğretim hedefleri ve ölçme araçlarının geliştirme işlemleri ile planlama sürecine devam edilmiştir. Tüm planlama sürecinde ihtiyaç duyulan akademik destek, ihtiyaç duyulan alanda görev yapan Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğretim elemanları (6) tarafından sağlanmıştır. HİE programının zaman planlama bölümünde, eğitimin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme bölümlerinin yeri, tarihi, ders saati ve süresine karar verilip bir düzenek hazırlanmıştır.

Analiz bölümünde toplanan verilere yönelik HİE taslak programı geliştirilmiştir. Bu aşamadan sonra, analiz bölümünde belirlenen önceliklere göre öğretim kazanımları saptanmış ve gözlenebilir özellikte olmasına önem verilmiştir. En son aşamada ise öğretmenlerin hedeflenen kazanımları kazanıp kazanmadıklarını saptamaya yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir.

3.5.1.4. HİE Programının Son Şeklinin Verilmesi

Akran arabuluculuk eğitimi programı geliştirmeye yönelik yapılan Türkiye ve uluslararası HİE programlarının içerik incelemesi sonucunda HİE eğitim

programının hazırlık sürecinde başlanmıştır. Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yazdırılan kompozisyonlar ve uygulanan ihtiyaç belirleme anketi analizinde saptanan veriler incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik HİE programı geliştirilmiştir. Düzenlenen program kapsamı sonrası, konular analiz edilerek içerik saptanmış ve her bir içerik için en uygun öğretim yöntemleri belirlenmiştir.

Eğitim programı kapsamındaki konulara yönelik amaç, belirlenen içeriğe uygun araç-gereç saptamasından sonra vurgu yapılacak önemli noktalar da belirlenmiştir. Bu kriterler dikkate alınarak günlük ders planları, yazılı, görsel ve dijital materyaller hazırlanmıştır. Ayrıca HİE programını değerlendirmek için kullanılacak ölçme araçları da hazırlanmıştır.

3.5.1.5. HİE Programının Hazırlanması

Hazırlanan HİE programı, Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin akademik kadrosunda yer alan üç program geliştirme uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanına incelenmek üzere verilmiş ve programla ilgili görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, sosyal yapılandırmacılık kuramı temel alınarak hazırlanmış HİE programının öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler işbirlikli çalışma, problem çözme, kendi fikir ve kendi duygularını ifade etme gibi tamamen öğrenen merkezli olarak verilen görüşler üzerine gerekli düzeltmeler ile tekrar düzenlenmiştir.

3.5.1.6. HİE Programının Esas Uygulama Aşaması

Geliştirilen hizmet içi eğitim programının esas uygulaması Çarşamba ve Cuma günleri olarak haftada iki gün 06 Nisan ile 25 Mayıs 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu HİE eğitim programı uygulaması KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesine bağlı ilkokullarda görev yapan 33 öğretmenin katılımıyla, Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 11D16 nolu drama dersliğinde gerçekleşmiştir. HİE programı altı hafta ve toplam 42 saat sürmüştür. Günlük ders planlarının bir örneği Ek 8'de verilmiştir, verilen planda görüldüğü gibi konular, içerik, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirten günlük planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları kursun başlama günü olan 06 Nisan 2016'da kursa katılan tüm öğretmenlere dağıtılmıştır.

Bu bağlamda öğretmenler kurs programı, konuların dağılımı, konuların sıralanması, elde edilecek kazanımlar ve gerçekleşecek olan etkinliklerden haberdar edilmişlerdir.

Uygulama sürecinde kursu veren araştırmacı sadece rehberlik görevi yapmıştır. Konular beyin fırtınası, eleştirel düşünme, problem çözme kısa etkinliklerle işbirlikli ve ikili çalışmalar halinde yürütülmüştür. Konularla ilgili gerçek yaşantılardan örnekler veren öğretmen ve eğitimi veren araştırmacının rehberliğinde tüm katılımcıların kendi görüş ve gerçek yaşantı örnekleriyle katkı yapması kursun etkileşimli ve aktif bir ortamda gerçekleşmesini sağlamıştır. Akran arabuluculuk uygulama bölümlerinde ise önceden hazırlanmış rol oyunları ile gruplar işbirlikli çalışmalar yapmış ve kursu veren araştırmacı gruplar arasında gezerek gereken yerlerde rehberlik yapmıştır. Rol oyunları ile yapılan akran arabuluculuk uygulamaları, katılımcıların gruplar oluşturarak işbirlikli çalışmak için görev dağılımı yapmalarına ve önceden belirtilen hazırlık süreci sonrası kura ile çekilen sıra numaralarına göre uygulama yapmalarına rehberlik edilmiştir.. Sunumlar sona erdikten sonra, hem sunum yapanlar hem de izleyici pozisyonunda olan katılımcılar tartışma bölümünde tüm uygulamalar hakkında bireysel duygu ve düşüncelerini paylaşmışlardır.

Hazırlanan hizmet içi eğitim programı kapsamında konu dağılımları tarih ve saatlerini tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

İlkokul Öğretmenlerine Yönelik Olarak Hazırlanan Hizmet içi Eğitim Programında İşlenen Konuların Günlere Göre Dağılımı

Hafta	Ders planı	İçerik	Gün	Saat
1		Tanışma, ön test, kurs içeriğiyle ilgili bilgi verme	06.04.2016	14:00-17:00
1	1	Kazan-Kazan (arabuluculuk türleri, arabuluculuk alanları)	08.04.2016	14:00-17:00
2	2	Anlaşmazlıklar (anlaşmazlık dinamikleri, türleri, etkenleri)	13.04.2016	14:00-17:00
2	3	Anlaşmazlıklar (anlaşmazlıklara karşı tavırlar, yüzleşme yöntemleri ve anlaşmazlıkların olumu yönleri)	15.04.2016	14:00-17:00
3	4	Etkili iletişim (sözlü-sözsüz iletişim)	20.04.2016	14:00-17:00
3	5	Etkili İletişim (etkin dinleme)	27.04.2016	14:00-17:30
4	6	Kişilerarası İlişki (empati, hoşgörü, önyargı ve nezaket kuralları)	04.05.2016	14:00-17:30
4	7	Kişilerarası İlişki (duyguları yönetme)	06.05.2016	14:00-17:30
5	8	Kişilerarası İlişki (bireysel farklılıklar, farklı gereksinimler)	11.05.2016	14:00-17:30
5	9	Alternatif anlaşmazlık çözümleme yöntemleri (müzakere, sorun çözme, grupla sorun çözme, barışı sağlama).	13.05.2016	14:00-17:30
6	10	Arabuluculuk uygulama (Rol oyunları ile uygulama)	18.05.2016	14:00-17:30
6		Son test uygulaması	20.05.2016	14:00-17:00
7		Sertifika töreni ve görüşmeler	25.05.2016	14:00-17:00

İlkokul öğretmenlerinin kurs için hazırlanan ders planları kapsamında power point sunular, çalışma yaprakları, senaryolar ve etkinlik materyalleri ile çeşitli etkinlikler yaparak eğitim boyunca etkin katılım gerçekleştirmeleri için eğitimi veren araştırmacı tarafından rehberlik edilmiştir. Her yeni kurs başında dikkat çekmek için beyin fırtınası yapılmış veya sorular sorulmuştur. Bu yöntemle kursa katılan öğretmenler hedeften haberdar edilmiştir ve güdüleme yoluyla, önkoşul öğrenmelerin hatırlanması sağlanmıştır. Her bir dersin sonunda ana fikrin özetlenmesi istenmiş ve kazanımların hangi derecede olduğu tespit edilerek, öğrenme eksiklikleri giderilmesi

sağlanmıştır. Ayrıca her kurs sonrası bir sonraki konunun hatırlatılması ile kursa son verilmiştir.

Hizmet içi eğitimin ilk uygulama günü Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin girişine özel olarak tasarlanan poster ile eğitimin gerçekleşeceği dersliğe kolay ulaşılması için yönlendirmeler yapılmıştır. Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı 'nın yaptığı konuşmayla HİE uygulamasının açılış gerçekleştirmiştir. Açılış sonrası geliştirilen, tutum, beceri ve inanç ölçekleri uygulaması (ön test) yapıldıktan sonra eğitim programının içeriği tanıtılmıştır. HİE programının uygulanması sürecinde Tablo 19 'da belirtilen konular sıra düzenlerine göre işlenmiştir.

Her yeni konu öncesi öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve görüşlerini alarak düzeylerini belirlemek ve konuya dikkat çekmek için bazen bir soru ile tartışma başlatmış bazen de tek kelimelik beyin fırtınası yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler de birbirleriyle etkileşim içine girmişlerdir. Sürecin etkin ve verimli geçmesini sağlayacak uygun etkinlikler düzenlenmiş, konu hakkında tutum, inanç ve beceri geliştirme sağlayacak işbirlikli çalışmalar ile takım ruhu da geliştirmeye çalışılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin bireysel güçlü ve zayıf yanlarının kendi kendilerine farkına varmaları sağlanmıştır. Yapılan tüm tartışmalarda bireysel duygulara ihtiyaçlara ve her ifade, duygu ve düşünce için “ben” dili kullanılmasına eğitimi veren araştırmacı tarafından rehberlik edilmiştir. Bu süreçlerde özellikle, tartışma bölümlerinde eğer değerlendirme de yapılıyorsa yapıcı cümleler ve olumlu ifadelerle yapılmasına hatta kişilerin duygularına yönelik tavsiyelerde bulunulmamasına dikkat çekilmiştir. Uygulamanın son günü olan 20 Mayıs 2016 tarihinde ilk gün uygulanan tutum, beceri ve inanç ölçekleri uygulaması (son test) tekrar yapılmıştır. Uygulamadan beş gün sonra öğretmenlerle akran arabuluculuk eğitimi hizmet içi programı hakkında yarı yapılandırılmış sorularla görüşme yapılmış kurs günleri alınan yoklamalar KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi'ne gönderilmiştir. Bakanlık tarafından incelenen yoklamalarda 42 saati doldurmuş uygun görülen katılımcı öğretmenlerin adlarına bakanlık onaylı “katılım belgesi” düzenlenmiştir. Düzenlenen bu belgeler HİE uygulaması sonrası Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı tarafından katılımcılara dağıtılmıştır.

3.5.1.7. HİE Programının Değerlendirilmesi

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin son basamağıdır. Program yönelik olduğu amaca göre değerlendirme yapıldığında programa girişte, program sürecinde ve programın çıkışında olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu çalışmada üç değerlendirme de kullanılmıştır. Tanılayıcı-teşhis edici değerlendirme, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarını belirlemede yani programa başlamadan önce yapılmıştır. Öğretmenlere yazdırılan kompozisyonlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan verilerin analizi ile programın kapsamı ve hedefleri saptanmıştır.

Program uygulamaları yapılırken biçimlendirici değerlendirmede ise her ders sonunda alınan görüşler ile programın eksik veya aksayan tarafları belirlenmiş ve sorun yaratan yönleri tekrar düzenlenmiştir.

Program uygulamasının son aşamasında da, tamamlayıcı-ürün değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme öğretmenlerin hedeflenen tutum, inanç ve beceri davranışlarının kazanma düzeylerini tanımlamak üzere gerçekleştirilmiştir. Programın son aşamasında öğretmenlere tutum, beceri ve inanç ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda programın başarısı hakkında karar vermeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır. Ulaşılan bulgulara ilişkin yorumlar her bir bulgunun altında yer almaktadır.

4.1 Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk kapsamında eğitim ihtiyaçları nasıldır?” şeklinde saptanmıştı.

Aşağıda sunulan Tablo 20’de ilkokul öğretmenlerinin “Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Anketi” ’ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 20

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Anketine Verdikleri Görüşlerin Dağılımı

	Çok Fazla İhtiyacım Var		Fazla İhtiyacım Var		Orta Derecede İhtiyacım Var		Az İhtiyacım Var		Hiç İhtiyacım Yok		$\bar{x}$	ss
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Anlaşmazlık ile tartışma arasındaki farkı ayırt edebilme	33	8,8	92	24,7	149	39,9	80	21,4	19	5,1	3,10	1,00
2. Kişilerarası ilişkilerin önemini tartışabilme	19	5,1	95	25,5	161	43,2	79	21,2	19	5,1	3,04	,93
3. Kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklayabilme	23	6,2	89	23,9	159	42,6	84	22,5	18	4,8	3,04	,95
4. Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürebilme	20	5,4	99	26,5	149	39,9	85	22,5	20	5,4	3,03	,96
5. Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları açıklayabilme	142	3,1	155	41,6	40	10,7	24	6,4	12	3,2	4,04	1,07
6. Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırların kaynaklarını sınıflandırabilme.	48	1,9	105	28,2	106	28,4	81	2,7	33	8,8	3,14	1,16
7. Anlaşmazlıklarla yüzleşme yöntemleri ile etkilerini ilişkilendirebilme	91	2,4	169	45,3	87	23,3	21	5,6	5	1,3	3,85	,89
8. Anlaşmazlıkların olumlu yönlerini değerlendirebilme	125	3,5	187	50,1	43	11,5	12	3,2	6	1,6	4,10	,84
9. Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissetmenin doğal olduğunu kabul edebilme	124	3,2	155	41,6	80	21,4	8	2,1	6	1,6	4,04	,88
10. Anlaşmazlık ile alternatif çözümleme yöntemlerini ilişkilendirebilme	86	2,1	133	35,7	125	33,5	26	7,0	3	,8	3,73	,92
11. Öfke duygusunun yıkıcı ve yapıcı sonuçlarını tartışabilme	62	1,6	161	43,2	122	32,7	24	6,4	4	1,1	3,67	,86
12. Nezaket kurallarını farklı kültürlerle ilişkilendirebilme	107	2,7	172	46,1	77	20,8	11	2,9	6	1,6	3,97	,87
13. Etkili iletişim öğelerinin ağırlığını açıklayabilme	104	2,9	173	46,4	78	20,9	10	2,7	8	2,1	3,95	,88
14. Sözsüz iletişimin önemini tartışabilme	113	3,3	185	49,6	58	15,5	13	3,5	4	1,1	4,04	,83

	Çok Fazla İhtiyacım Var		Fazla İhtiyacım Var		Orta Derecede İhtiyacım Var		Az İhtiyacım Var		Hiç İhtiyacım Yok			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	ss
15. Sözsüz iletişimde vücut dili, bedensel temas, mekan ve araçların etkilerini sıralayabilme	87	23,3	136	36,5	124	33,2	24	6,4	2	,5	3,75	,90
16. Ben dili ile sen dili ifadelerinin algılarda yarattığı farkı açıklayabilme	98	26,3	176	47,2	85	22,8	10	2,7	4	1,1	3,94	,83
17. Söylediklerimizin yumuşak ve kibar bir şekilde olması gerektiğinin nedenlerini tartışabilme	104	27,9	191	51,2	61	16,4	15	4,0	2	,5	4,01	,80
18. Etkili iletişim öğelerinin ağırlığını açıklayabilme	92	24,7	138	37,0	114	30,6	25	6,7	4	1,1	3,77	,93
19. Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerini açıklayabilme	108	29,0	193	51,7	55	14,7	10	2,7	7	1,9	4,03	,84
20. Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerinin özelliklerini sıralayabilme	67	18,0	165	44,2	125	33,5	9	2,4	7	1,9	3,73	,84
21. Etkili dinleme için gerekli iletişim becerilerini uygulayabilme	76	20,4	142	38,1	137	36,7	15	4,0	3	,8	3,73	,85
22. Etkili dinleme ile etkili iletişimi ilişkilendirebilme	72	19,3	145	38,9	134	35,9	20	5,4	2	,5	3,71	,85
23. Etkili İletişimi engelleyen tuzakları sıralayabilme	77	20,6	161	43,2	97	26,0	34	9,1	4	1,1	3,73	,92
24. Etkili iletişim ile etkisiz iletişimin sonuçlarını karşılaştırabilme	98	24,9	194	52,0	59	15,8	17	4,6	10	2,7	3,91	,90
25. Öfke Etkili iletişim ile uzlaşmayı ilişkilendirebilme	92	24,7	177	47,5	87	23,3	10	2,7	1	1,9	3,90	,86
26. Etkili iletişim becerilerinin düzey ve uygunluğu yönünden takım arkadaşlarımı ve kendimi değerlendirebilme	90	24,1	152	40,8	107	28,7	15	4,0	9	2,4	3,80	,93
27. Empati ile sempati arasındaki farkı ayırt edebilme	80	21,4	165	44,2	103	27,6	17	4,6	8	2,1	3,78	,90
28. Empatik dinlemeyi uygulayabilme	88	23,6	152	40,8	115	40,8	16	4,3	2	,5	3,82	,85

	Çok Fazla İhtiyacım Var		Fazla İhtiyacım Var		Orta Derecede İhtiyacım Var		Az İhtiyacım Var		Hiç İhtiyacım Yok			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	ss
29. Önyargı ile kişilerarası ilişkiyi ilişkilendirebilme	91	24,4	139	37,3	126	33,8	16	4,3	1	,3	3.81	,86
30. Önyargıların kişilerde yarattığı olumsuzlukları tartışabilme	82	22,0	162	43,4	94	25,2	29	7,8	6	,6	3.76	,93
31. Hoşgörü becerisinin neden gerekli olduğunu açıklayabilme	23	6,2	91	24,4	110	29,5	102	27,3	47	12,6	2,84	1,11
32. Hoşgörü ile yaklaşım uygulayabilme	19	5,1	86	23,1	143	38,3	91	24,4	34	9,1	2,90	1,01
33. Kazan-kazan kavramını öğretmen-öğrenci ile ilişkilendirebilme	22	5,9	97	26,0	141	37,8	85	22,8	28	7,5	3.0	1,01
34. Tarafsız kalmayı becerebilme	29	7,8	99	26,5	124	33,2	95	25,5	26	7,0	3.02	1,05
35. Arabuluculuk türlerini ve kullanım alanlarını açıklayabilme	26	7,0	91	24,4	129	34,6	112	30,6	15	4,0	3.0	,99
36. Akran arabuluculuğu etkileyen faktörleri analiz edebilme	32	8,6	81	21,7	131	35,1	108	29,0	21	5,6	2.98	1,03
37. Akran arabuluculuk ile anlaşmazlık çözümünü ilişkilendirebilme	27	7,2	74	19,8	139	37,3	98	26,3	35	9,4	2.89	1,05
38. Akran Arabuluculuk ile okul disiplin kurulunu karşılaştırabilme	31	8,3	83	22,3	130	34,9	95	25,5	34	9,1	2.95	1,08
39. Bireysel özelliklerin zenginlik olduğunu tartışabilme	27	7,2	96	25,7	128	34,3	93	24,9	29	7,8	2.99	1,05
40. Gizli istekler ile gereksinim kaynaklarını değerlendirebilme	29	7,8	91	24,4	126	33,8	87	23,3	40	10,7	2.95	1,10
41. Kazan-kazan kavramını değerlendirebilme Kazan-kazan kavramını değerlendirebilme	29	7,8	85	22,8	134	35,9	90	24,1	35	9,4	2.95	1,07
42. Müzakere süreci adımlarını uygulayabilme	24	6,4	84	22,5	149	39,9	83	22,3	33	8,8	2.95	1,02

Tablo 20.'de görüldüğü gibi akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketine ilişkin olarak ilkökul öğretmenlerinin sırasıyla en fazla “anlaşmazlıkların olumlu yönlerini değerlendirebilme” ($\bar{X}=4,10$, $S=,84$), “anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları açıklayabilme” ($\bar{X}=4,04$, $S=,88$), “sözsüz iletişimin önemini tartışabilme” ($\bar{X}=4,04$, $S=,83$), “etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerini açıklayabilme” ($\bar{X}=4,03$, $S=,84$), ve “söylediklerimizin yumuşak ve kibar bir şekilde olması gerektiğinin nedenlerini tartışabilme” ($\bar{X}=4,01$, $S=,80$) ifadelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Yukarıda açıklanan ifadelerde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının “fazla ihtiyacım var” aralığına denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ankette yer alan ve “orta derecede ihtiyacım var” aralığına denk gelen ifadelere bakıldığında “önyargı ile kişilerarası ilişkiyi ilişkilendirebilme” ($\bar{X}=2,81$, $S=,86$) ve “arabulucu olarak oturum açabilme” ($\bar{X}=2,81$, $S=1,15$), seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketine ilişkin genel ortalama puanlarının ($\bar{X}=3,39$, $S=,55$) “orta derecede eğitim ihtiyacım var” aralığına denk geldiği saptanmıştır.

4.2. Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “ ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitimi ihtiyaçları; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları ile yaşları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 21.'de yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçları Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	s
24-34 yaş	154	3,38	,52
35-45 yaş	136	3,48	,58
46-56 yaş	83	3,28	,51
Toplam	373	3,39	,55

Tablo 21’de de sunulan, ilkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları bulguları yer almaktadır. Bu bulgulara göre, 24- 34 yaş grubunda olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3,38, S=,52) olup, 35-45 yaş grubunda olanların ($\bar{X}$ =3,48, S=,58) ve 46-56 yaş grubunda olanların ise ($\bar{X}$ =3,28, S=,51)’dir. Elde edilen bu bulgulardan farklı yaş gruplarına sahip olan öğretmenlerden 35-45 yaş grubuna giren ilkokul öğretmenlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha fazla akran arabuluculuk eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Tablo 22’de ise ilkokul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk eğitimine yönelik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüş Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplar arası	2,080	2	1,040	3,453	,033	p < ,05
Gruplar içi	111,424	370	,301			
Toplam	113,504	372				

Tablo 22’de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır($F(2-370)=3,453$; $p <,05$). Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Uygulanan LSD testi ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerine göre 35-45 yaş grubu ile 46-56 yaş grubu arasında 46-56 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$).

4.2.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyacı anketi genel ortalama puanları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi analizi yapılmış ve anlamlı bir fark ($p>,05$) saptanmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda madde bazında fark olup olmadığını görmek için t-testi analizi yapılmış ve Tablo 23.’de analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

İlkokul Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 2.,3.,4.,6. ve 15. Maddeler ile cinsiyetlerine göre dağılımı

		N	$\bar{X}$	s	t	p
2. Kişilerarası ilişkilerin önemini tartışabilme	Kadın	242	2,95	,95	-2,616	,008
	Erkek	131	3,21	,87		
3. Kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklayabilme	Kadın	242	2,95	,94	-2,380	,018
	Erkek	131	3,19	,94		
4. Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürebilme.	Kadın	242	2,19	,93	-3,445	,001
	Erkek	131	3,26	,97		
6. Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırların kaynaklarını sınıflandırabilme	Kadın	242	3,04	1,17	-2,161	,029
	Erkek	131	3,32	1,11		
15. Sözsüz iletişimde vücut dili, bedensel temas, mekan ve araçların etkilerini sıralayabilme.	Kadın	242	3,66	,88	-2,662	,009
	Erkek	131	3,92	,90		

$p<0,05$

Tablo 23’de görüldüğü gibi öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 2., 3.,4.,6 ve 15. maddeleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılıklar ele alınmıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin “kişilerarası ilişkilerin önemini tartışabilme” ifadesinde orta düzeyde eğitim ihtiyaçları olmasına rağmen, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,21$, $S=,87$) eğitim ihtiyaçlarının kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,95$, $S=,95$) eğitim ihtiyaçlarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “kişilerarası ilişkilerin önemini tartışabilme” ‘ye yönelik eğitim ihtiyaçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Erkek ilkökul öğretmenleri kadınlara göre daha fazla ihtiyaç duymaktadır.

“Kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklayabilme” ifadesinde hem kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,95$, $S=,94$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,19$, $S=,94$) orta düzeyde eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklayabilme” ‘ye yönelik eğitim ihtiyaçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Erkeklerin daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

“Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürebilme” ifadesinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,19$, $S=,93$) eğitim ihtiyacının “az”, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,26$, $S=,97$) ise “orta” derecede olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu ifadedeki eğitim ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Erkek ilkökul öğretmenlerinin kadınlara göre daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Anlamlı bir farklılık olduğu bulunan bir diğer ifade ise “anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırların kaynaklarını sınıflandırabilme” kadın ($\bar{X}=3,04$, $S=1,17$), ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,32$, $S=1,11$) eğitim ihtiyaçlarının orta derecede olduğu görülmüştür. ($p<0,05$). Erkeklerin daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Anketin 15. İfadesi olan “sözsüz iletişimde vücut dili, bedensel temas, mekan ve araçların etkilerini sıralayabilme” ‘de kadın ($\bar{X}=3,66$, $S=,88$) ve erkek ($\bar{X}=3,92$, $S=,90$) öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yine erkeklerin daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

4.2.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları genel anket ortalaması ile medeni durumları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Farkın anlamsız olduğu belirlenmiş ($p>,05$) olup madde bazında t- testi analizine başvurulmuştur. Ankette yer alan 31., 33.,34., 35., 36., 40., 43. ve 50'inci maddelerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır, bu farklılıkları gösteren analiz sonuçlarına Tablo 24'de yer verilmiştir.

Tablo 24

Akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 31., 33.,34., 35., 36., 40., 43. ve 50. Maddeler ile öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

		n	$\bar{X}$	s	t	p
31. Hoşgörü becerisinin neden gerekli olduğunu açıklayabilme.	Evli	239	2,27	1,10	-2,058	,042
	Bekar	134	3,00	1,12		
33. Kazan-kazan kavramını öğretmen-öğrenci ile ilişkilendirebilme	Evli	239	2,88	1,03	-2,904	,003
	Bekar	134	3,20	,94		
34. Tarafsız kalmayı becerebilme	Evli	239	2,92	1,06	-2,620	,008
	Bekar	134	3,21	1,00		
35. Arabuluculuk türlerini ve kullanım alanlarını açıklayabilme	Evli	239	2,92	,99	-2,034	,042
	Bekar	134	3,14	,98		
36. Akran arabuluculuğu etkileyen faktörleri analiz edebilme	Evli	239	2,86	1,04	-3,134	,002
	Bekar	134	3,20	,99		
40. Gizli istekler ile gereksinim kaynaklarını değerlendirebilme	Evli	239	2,86	1,10	-2,009	,044
	Bekar	134	3,10	1,08		
43. Müzakere etmek için uygun ifadeler kullanabilme.	Evli	239	2,81	1,01	-2,194	,031
	Bekar	134	3,05	1,05		
50. Akran arabuluculuk temel prensiplerini uygulayabilme	Evli	239	2,95	1,04	-1,983	,046
	Bekar	134	3,17	1,01		

$p<0,05$

Tablo 24'de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları anketinde yer alan 31., 33., 34., 35., 36., 40.,43., ve 50. maddeleri ile medeni durumlarına göre farklılıklar ele alınmıştır. “hoşgörü becerisinin neden gerekli olduğunu açıklayabilme” ifadesinde evli ilkökul öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,27$, $S=1,10$) olduğu, bekar ilkökul öğretmenlerinin puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=3,00$, $S=1,12$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu bekar ilkökul öğretmenlerinin ilgili ifadede orta düzeyde eğitim ihtiyacı olduğunu gösterirken, evli

öğretmenlere oranla bekar öğretmenlerin daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

“Kazan-kazan kavramını öğretmen-öğrenci ile ilişkilendirebilme” ifadesinde evli ilkokul öğretmenlerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,88$, $S=1,03$), bekar ilkokul öğretmenlerin ortalama puanlarının ise ($\bar{X}=3,20$, $S=,94$) olduğu, “tarafsız kalmayı becerebilme” ifadesinde evli ilkokul öğretmenlerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,92$, $S=1,06$), bekar ilkokul öğretmenlerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}=3,21$, $S=1,00$) olduğu, “Arabuluculuk türlerini ve kullanım alanlarını açıklayabilme” ifadesinde evli ilkokul öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,92$, $S=,99$), bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının ise ($\bar{X}=3,14$, $S=,98$) olduğu, “Akran arabuluculuğu etkileyen faktörleri analiz edebilme” ifadesinde evli öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,89$, $S=1,10$) olduğu, bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının ise ($\bar{X}=3,10$, $S=1,08$) olduğu, “Müzakere etmek için uygun ifadeler kullanabilme” ifadesinde evli öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,81$, $S=1,01$) olduğu bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının ise ($\bar{X}=3,05$, $S=1,05$) olduğu ve son olarak “Anlaşmazlık içinde olan tarafların görüşlerini toparlayabilme” ifadesinde ise evli öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,95$, $S=1,04$), bekar öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=3,17$, $S=1,01$) olduğu belirlenmiştir. Yukarıda verilen tüm ifadelerin puan aralıklarının “orta derecede eğitim ihtiyacım var” aralığına denk geldiği saptanmıştır. Tablo 24.’de yer alan tüm ifadeler ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş olup, medeni durumu bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere oranla Tablo 22.’de yer alan tüm ifadelerde eğitim ihtiyaçlarının fazla olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.2.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerin Akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları ile eğitim durumları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Tablo 25’te yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumları ile Akran arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Mann Whitney U Analizi

Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	Z	p	
Lisans	285	185,52	52874,00				
Lisansüstü	88	191,78	16877,00	12119,000	-,476	,634	p>0,05
Total	373						Anlamsız

Tablo 25’ te görüldüğü gibi, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=12119,00, p>,05).

4.2.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Kapsamındaki Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlkokul öğretmenlerin Akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları ile mesleki kıdemleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 26’da yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Akran Arabuluculuk Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik t-testi Analizi

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p	fark
15 yıl ve altı	198	3,37	,54				
				-,879	371	,380	p> 0,05
15 yıl üstü	175	3,42	,56				Fark anlamsız

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>,05).

4.3. Akran Arabuluculuk Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır? Olarak belirtilmiştir.

4.3.1. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Ön Test Puan Ortalama Sonuçları

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ön test akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları genel puanlar ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 27

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	n	Toplam Puan				Madde Puanı	
		$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	s
Anlaşmazlık Çözümü	34	29,29	3,09	22	35	4,18	0,44
Anlaşmazlıklar	34	27,85	4,13	20	35	3,98	0,59
Genel Toplam	34	57,15	5,76	42	67	4,08	0,41

Tablo 27.’de ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk tutum ölçeği ön test genelinden aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =57,15, S=5,76) olup, tutum ölçeği genelinden en düşük 42 ve en yüksek 67 puan almışlardır. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan ortalama ($\bar{X}$ =29,29, S=3,09) puan, “anlaşmazlıklar” alt boyutundan ise ortalama ($\bar{X}$ =27,85, S=4.13) puan almıştır. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları madde puanı ortalaması ($\bar{X}$ = 4,08, S=0,41) bulunmuş olup, öğretmenler genel olarak ölçekte yer alan ifadelerle “katılıyorum” yanıtını vermiştir. İlkokul öğretmenleri genel olarak akran arabuluculuğa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

4.3.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Son Test Puan Ortalama Sonuçları

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin son test akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları genel puanlar ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	n	Toplam Puan				Madde Puanı	
		$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	n
Anlaşmazlık Çözümü	34	31,82	2,91	25	35	4,55	0,42
Anlaşmazlıklar	34	32,15	3,13	25	35	4,59	0,45
Genel Toplam	34	63,97	5,33	53	70	4,57	0,38

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin eğitim sonrasında Tablo 28’de sunulan akran arabuluculuk eğitimi tutum ölçeği genelinden aldıkları son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =63,97, S=5,33)’tür. Öğretmenler ölçek genelinden en düşük 53 ve en yüksek 70 puan almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan ortalama ($\bar{X}$ =31,82, S=2,91) puan, “anlaşmazlıklar” alt boyutundan ise ortalama ($\bar{X}$ =32,15, S=3,13) puan almıştır. Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları madde puanı ortalaması ($\bar{X}$ =4,57, S=0,38) bulunmuş olup, öğretmenler genel olarak ölçekte yer alan önermelere “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının olumlu düzeyde arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında, ön test genelinden aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ 57,15, S=5.76) iken, son test geneli ($\bar{X}$ =63,97, S=5,33)’tür. Ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” alt boyutu ön test ortalama puan ($\bar{X}$ =29,29, S=3,09) olarak görülürken, son test ortalama puan ($\bar{X}$ =31,82, S=2,91) olarak görülmektedir. “Anlaşmazlıklar” alt boyutundan ise, ön test ortalama ($\bar{X}$ =27,85, S=4,13) olarak saptanırken, son test ortalama ($\bar{X}$ =32,15, S=3,13) olarak görülmektedir. Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları madde puanı ortalaması ($\bar{X}$ = 4,08, S=0,41) olarak “katılıyorum ”düzeyinden, son test ortalama puanı ($\bar{X}$ =4,57, S=0,38) ile “kesinlikle katılıyorum ”düzeyine erişmiştir. Uygulama kapsamında olan öğretmenlerin uygulama sonrası akran arabuluculuk tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir.

4.4. Akran Arabuluculuk Tutumlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdeme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarının ön test ve son test puan ortalamaları; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, mesleki kıdem ve anlaşmazlık çözümleme eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti.

4.4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması.

Boyut	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Anlaşmazlık Çözümü	24-34 yaş arası	8	29,13	3,87	17,06	1,33	0,51
	35-45 yaş arası	15	28,73	3,03	15,73		
	46-56 yaş arası	11	30,18	2,60	20,23		
Anlaşmazlıklar	24-34 yaş arası	8	28,00	3,59	19,13	2,04	0,36
	35-45 yaş arası	15	28,73	5,09	19,20		
	46-56 yaş arası	11	26,55	2,81	14,00		
Genel Toplam	24-34 yaş arası	8	57,13	6,81	19,00	0,38	0,83
	35-45 yaş arası	15	57,47	6,71	17,67		
	46-56 yaş arası	11	56,73	3,69	16,18		

* $p < 0,05$

Tablo 29’da araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > 0,05$) saptanmamıştır. Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutumlarında yaşlarına göre farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 30’da sunulmuştur.

4.4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 30

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanları Karşılaştırılması

Boyut	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Anlaşmazlık Çözümü	24-34 yaş arası	8	32,75	3,96	21,75	2,11	0,35
	35-45 yaş arası	15	31,67	3,11	16,80		
	46-56 yaş arası	11	31,36	1,57	15,36		
Anlaşmazlıklar	24-34 yaş arası	8	34,63	0,74	25,81	8,28	0,02*
	35-45 yaş arası	15	30,60	3,81	13,77		
	46-56 yaş arası	11	32,45	1,75	16,55		
Genel Toplam	24-34 yaş arası	8	67,38	4,69	24,75	5,72	0,06
	35-45 yaş arası	15	62,27	6,33	14,77		
	46-56 yaş arası	11	63,82	2,93	15,95		

* $p<0,05$

Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçek geneli yaş gruplarına göre aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) saptanırken, “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 24-34 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin anlaşmazlıklar alt boyutundan aldıkları puanları diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan analizlerin bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından yaş gruplarına göre aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) bulunmazken, son test puanları tutum ölçeği “anlaşmazlık çözümü” alt boyutunda yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tutum ölçeğinin “anlaşmazlıklar” boyutunda ise son test sonuçlarına göre, 24-34 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0,05$).

Tutum ölçeğinin “anlaşmazlıklar” alt boyutunda eğitim sonrası 24-34 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha fazla gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

4.4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık	Kadın	21	29,24	2,98	17,36	364,50	133,50	0,92
Çözümü	Erkek	13	29,38	3,38	17,73	230,50		
Anlaşmazlıklar	Kadın	21	27,76	4,37	17,40	365,50	134,50	0,94
	Erkek	13	28,00	3,87	17,65	229,50		
Genel Toplam	Kadın	21	57,00	5,99	17,19	361,00	130,00	0,83
	Erkek	13	57,38	5,59	18,00	234,00		

Tablo 31.’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından eğitim öncesi aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Tablo 31’de verilen akran arabuluculuk tutum ölçeği ön test genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları puanlar benzer olmasından dolayı öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimine yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	Kadın	21	31,90	3,03	17,79	373,50	130,50	0,83
	Erkek	13	31,69	2,81	17,04	221,50		
Anlaşmazlıklar	Kadın	21	32,67	2,96	19,07	400,50	103,50	0,25
	Erkek	13	31,31	3,35	14,96	194,50		
Genel Toplam	Kadın	21	64,57	5,14	18,50	388,50	115,50	0,46
	Erkek	13	63,00	5,69	15,88	206,50		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından eğitim sonrası aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre elde edilen eğitim öncesi ön test ile eğitim sonrası son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler uygulama öncesinde de uygulama sonrasında da cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk eğitime yönelik tutumlarında benzerlikler vardır.

4.4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33.

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	Evli	22	30,18	2,86	20,32	447,00	70,00	0,03*
	Bekar	12	27,67	2,93	12,33	148,00		
Anlaşmazlıklar	Evli	22	27,82	4,32	17,25	379,50	126,50	,85
	Bekar	12	27,92	3,94	17,96	215,50		
Genel Toplam	Evli	22	58,00	5,44	18,59	409,00	108,00	0,40
	Bekar	12	55,58	6,23	15,50	186,00		

* $p<0.05$

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına yönelik akran arabuluculuk tutum ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları ön test puanlarında fark görülmezken, ölçeğin “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Evli öğretmenlerin tutum ölçeğindeki “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan eğitim öncesi aldıkları ön test puanları, bekar öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Evli öğretmenlerin anlaşmazlık çözümüne yönelik tutumları bekar öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	Evli	22	31,55	2,30	16,14	355,00	102,00	0,29
	Bekar	12	32,33	3,85	20,00	240,00		
Anlaşmazlıklar	Evli	22	32,32	2,66	17,43	383,50	130,50	0,96
	Bekar	12	31,83	3,97	17,63	211,50		
Genel Toplam	Evli	22	63,86	4,72	16,82	370,00	117,00	0,61
	Bekar	12	64,17	6,52	18,75	225,00		

Tablo 34’de öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk ölçeklerinden ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından eğitim sonrası aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Araştırma kapsamına alınan evli ilkököl öğretmenleri ile bekar öğretmenler arasında akran arabuluculuk tutum ölçeği “anlaşmazlık çözme” alt boyutu ön test puanlarında fark görülürken son test puanlarında evli ve bekar öğretmenler arasında fark görülmemektedir. Eğitim öncesinde, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre akran arabuluculuk tutum ölçeği kapsamında “anlaşmazlık çözme” tutumları daha yüksek görülürken, eğitim sonrası bekar öğretmenler ile evli öğretmenler arasında fark olmadığı ve aynı düzeyde oldukları görülmektedir.

4.4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test ve Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	Lisans	14	29,14	2,74	16,75	234,50	129,50	0,72
	Lisansüstü	20	29,40	3,38	18,03	360,50		
Anlaşmazlıklar	Lisans	14	26,79	3,53	14,89	208,50	103,50	0,20
	Lisansüstü	20	28,60	4,43	19,33	386,50		
Genel Toplam	Lisans	14	55,93	4,63	15,25	213,50	108,50	0,27
	Lisansüstü	20	58,00	6,41	19,08	381,50		

Çalışma kapsamına alınan öğretmenlerin, eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları karşılaştırılmasına ilişkin Mann -Whitney U testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği geneli ile “anlaşmazlık çözümü” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezunu olmaları akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında bir farklılık göstermemektedir.

4.4.8. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test ve Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	Lisans	14	30,50	2,03	12,36	173,00	68,00	0,01*
	Lisansüstü	20	32,75	3,11	21,10	422,00		
Anlaşmazlıklar	Lisans	14	30,93	3,32	13,36	187,00	82,00	0,04*
	Lisansüstü	20	33,00	2,77	20,40	408,00		
Genel Toplam	Lisans	14	61,43	5,05	12,68	177,50	72,50	0,02*
	Lisansüstü	20	65,75	4,88	20,88	417,50		

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Tablo 36’da verilen eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Lisansüstü mezunu öğretmenler ölçek genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından lisans mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin tutum düzeyleri lisans mezunu olan öğretmenlere göre olumlu olarak daha yüksek görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre elde edilen akran arabuluculuk tutum ölçeği ön test ve son test puan bulguları, ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken son test puanlarında ölçek geneli ve “anlaşmazlık çözme” ile “anlaşmazlık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Lisansüstü eğitim olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre verilen eğitim sonrasında anlaşmazlık çözümüne ve anlaşmazlıklara karşı tutumlarının olumlu yönde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.4.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 37’ de sunulmuştur.

Tablo 37

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlık Çözümü	15 yıl ve altı	10	28,60	2,91	15,45	154,50	99,50	0,44
	15 yıl üstü	24	29,58	3,17	18,35	440,50		
Anlaşmazlıklar	15 yıl ve altı	10	27,90	3,81	17,95	179,50	115,50	0,87
	15 yıl üstü	24	27,83	4,33	17,31	415,50		
Genel Toplam	15 yıl ve altı	10	56,50	5,99	16,90	169,00	114,00	0,84
	15 yıl üstü	24	57,42	5,77	17,75	426,00		

Tablo 37’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemleri karşılaştırıldığında, akran arabuluculuk tutum ölçeğinin geneli ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarını değiştirmedeği görülmektedir.

4.4.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 38’ de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Anlaşmazlık	15 yıl ve altı	10	31,70	3,95	17,35	173,50	118,50	0,96
Çözümü	15 yıl üstü	24	31,88	2,46	17,56	421,50		
Anlaşmazlıklar	15 yıl ve altı	10	32,40	4,03	19,55	195,50	99,50	0,44
	15 yıl üstü	24	32,04	2,77	16,65	399,50		
Genel Toplam	15 yıl ve altı	10	64,10	7,11	19,00	190,00	105,00	0,59
	15 yıl üstü	24	63,92	4,58	16,88	405,00		

Tablo 38 incelendiğinde, mesleki kıdemleri 15 yıl ve altında olan öğretmenler ile kıdemleri 15 yıl üstünde olan öğretmenlerin, ölçek genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile akran arabuluculuk tutumları arasında farklılık görülmemektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmaması öğretmenlerin meslekteki kıdemleri akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında fark yaratmamaktadır.

4.5. Akran Arabuluculuk Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem “İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır?” Şeklinde belirlenmiştir.

4.5.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinin Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ön test akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları genel puanlara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 39’ da verilmiştir

Tablo 39

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutları Ön test Genel Puanları

Boyut	Toplam Puan					Madde Puanı	
	n	$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	s
Anlaşmazlıklar	34	19,56	2,32	15	25	3,91	0,46
İletişim	34	30,15	5,16	13	39	3,77	0,64
Öz Düzenleme	34	12,97	2,34	4	15	4,32	0,78
Genel Toplam	34	62,68	8,46	33	78	3,92	0,53

Tablo 39 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin verilen eğitim öncesinde akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden aldıkları ön test puan ortalaması $\bar{X} = 62,68$, $S = 8,46$ ’dır. Ölçek genelinden alınan en düşük puan 33 ve en yüksek puan 78’dir. Öğretmenler ölçekte yer alan “anlaşmazlıklar” alt boyutundan ortalama ($\bar{X} = 19,56$, $S = 2,32$) puan, “iletişim” alt boyutundan ortalama ($\bar{X} = 30,15$, $S = 5,16$) puan ve “öz düzenleme” alt boyutundan ortalama ($\bar{X} = 12,97$, $S = 2,34$) puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden aldıkları madde puanı ortalamasının ($\bar{X} = 3,92$, $S = 0,53$) olduğu saptanmış olup, öğretmenlerin genel olarak ölçekte yer alan önermelere “genellikle” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

4.5.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinin Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları son test puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutları Son test Genel Puanları

Boyut	n	Toplam Puan				Madde Puanı	
		$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	n
Anlaşmazlıklar	34	21,71	2,37	18	25	4,34	0,47
İletişim	34	33,79	3,45	29	40	4,22	0,43
Öz Düzenleme	34	14,32	0,84	12	15	4,77	0,28
Genel Toplam	34	69,82	5,87	62	80	4,36	0,37

Tablo 40 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden aldıkları son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =69,82, S=5,87) olup, ölçek genelinden en düşük 62 ve en yüksek 80 puan almışlardır. Öğretmenlerin, Akran arabuluculuk beceri ölçeği ‘anlaşmazlıklar’ alt boyutundan aldıkları son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =21,71, S=2,37), ‘iletişim’ alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}$ =33,79, S=3,45) ve “öz düzenleme” alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}$ =14,32, S=0,84) olarak saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak beceri ölçeğinde yer alan maddelere, “Her Zaman” şeklinde yanıt verdiklerini göstermektedir.

Akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ölçek genelinden alınan ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =62,68, S= 8,46) son test ise ($\bar{X}$ =69,82, S=5,87)’dir. Ölçek genelinden alınan en düşük ön test puanı 33 iken son test 62 puan olarak görülmektedir, ön teste en yüksek puan 78 olarak görülürken, son testte 80 puana yükseldiği görülmektedir. Ölçeğin “anlaşmazlıklar” alt boyutundan ön test ortalama ($\bar{X}$ =19,56, S= 2,32) puan olarak saptanırken, son test ortalama ($\bar{X}$ =21,71, S=2,37) olarak bulunmuştur. “İletişim” alt boyutu ön test ortalama ($\bar{X}$ =30,15, S= 5,16) puan olarak bulunurken, son test ortalama ($\bar{X}$ =33,79, S=3,45) puan olarak görülmektedir. Bir diğer alt boyut olan “öz düzenleme” ön test ortalama puanı ($\bar{X}$ =12,97, S=2,34) iken, son test ortalama puanı ($\bar{X}$ =14,32, S=0,84) olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği genelindeki ön test madde puanı ortalaması ($\bar{X} = 3,92$, $S = 0,53$) ile “katılıyorum” iken, son test madde puan ortalaması ($\bar{X} 4,36$, $S=0,36$) ile “kesinlikle katılıyorum” ‘ a dönüşmüştür. Bu kapsamında öğretmenlerin akran arabuluculuk becerilerinde olumlu yönde yükselme gösterdiği görülmektedir.

4.6.Akran Arabuluculuk Becerilerinin Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ ilkököl öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, mesleki kıdem ve anlaşmazlık çözümleme eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti.

4.6.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Anlaşmazlıklar	24-34 yaş arası	8	18,75	1,67	14,19	1,85	0,40
	35-45 yaş arası	15	19,67	2,99	17,17		
	46-56 yaş arası	11	20,00	1,61	20,36		
İletişim	24-34 yaş arası	8	29,63	7,31	17,88	0,61	0,74
	35-45 yaş arası	15	30,80	4,62	18,67		
	46-56 yaş arası	11	29,64	4,41	15,64		
Öz Düzenleme	24-34 yaş arası	8	11,88	3,68	15,00	3,17	0,21
	35-45 yaş arası	15	12,93	1,53	15,73		
	46-56 yaş arası	11	13,82	1,89	21,73		
Genel Toplam	24-34 yaş arası	8	60,25	1,99	16,50	0,18	0,92
	35-45 yaş arası	15	63,40	7,70	17,37		
	46-56 yaş arası	11	63,45	6,83	18,41		

Tablo 41’de araştırma kapsamında olan öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik becerilerine yaş düzeylerinin etki yapmadığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Alınan Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Anlaşmazlıklar	24-34 yaş arası	8	22,75	2,05	22,00	5,10	0,08
	35-45 yaş arası	15	20,67	2,16	13,33		
	46-56 yaş arası	11	22,36	2,46	19,91		
İletişim	24-34 yaş arası	8	36,38	4,27	23,44	5,52	0,06
	35-45 yaş arası	15	32,40	2,92	13,50		
	46-56 yaş arası	11	33,82	2,52	18,64		
Öz Düzenleme	24-34 yaş arası	8	14,25	1,04	17,31	0,62	0,73
	35-45 yaş arası	15	14,20	0,94	16,37		
	46-56 yaş arası	11	14,55	0,52	19,18		
Genel Toplam	24-34 yaş arası	8	73,38	7,17	22,50	5,54	0,06
	35-45 yaş arası	15	67,27	5,12	13,13		
	46-56 yaş arası	11	70,73	4,50	19,82		

Tablo 42’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından eğitim sonrası aldıkları son test puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Eğitime katılan öğretmenlerin, yaş gruplarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında, ölçek geneli ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarında olduğu gibi, son test puanları arasında da

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenler arasındaki yaş farklılıklarının akran arabuluculuğa yönelik becerilerine etki yapmadığı bulunmuştur.

4.6.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	Kadın	21	19,43	2,50	16,88	354,50	123,50	0,65
	Erkek	13	19,77	2,09	18,50	240,50		
İletişim	Kadın	21	30,00	5,39	17,67	371,00	133,00	0,92
	Erkek	13	30,38	4,96	17,23	224,00		
Öz Düzenleme	Kadın	21	12,95	2,52	17,71	372,00	132,00	0,89
	Erkek	13	13,00	2,12	17,15	223,00		
Genel Toplam	Kadın	21	62,38	9,05	17,71	372,00	132,00	0,89
	Erkek	13	63,15	7,74	17,15	223,00		

Tablo 43 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden elde edilen ön test ve ölçekte yer alan “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin, akran arabuluculuk becerilerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutları Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	Kadın	21	21,90	2,26	18,29	384,00	120,00	0,58
	Erkek	13	21,38	2,60	16,23	211,00		
İletişim	Kadın	21	34,43	3,68	19,24	404,00	100,00	0,21
	Erkek	13	32,77	2,89	14,69	191,00		
Öz Düzenleme	Kadın	21	14,33	0,80	17,33	364,00	133,00	0,92
	Erkek	13	14,31	0,95	17,77	231,00		
Genel Toplam	Kadın	21	70,67	6,09	18,81	395,00	109,00	0,34
	Erkek	13	68,46	5,46	15,38	200,00		

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından eğitim sonrası aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Akran arabuluculuk eğitimi beceri ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutları eğitim öncesi ön test ve eğitim sonrası son test puanları kıyaslandığında öğretmenlerin cinsiyetleri akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde değişiklik göstermemektedir.

4.6.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve alt boyutları kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin ön-test puanları karşılaştırılmasının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 45

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	Evli	22	19,95	2,17	19,57	430,50	86,50	0,10
	Bekar	12	18,83	2,52	13,71	164,50		
İletişim	Evli	22	30,36	5,09	17,32	381,00	128,00	0,90
	Bekar	12	29,75	5,50	17,83	214,00		
Öz Düzenleme	Evli	22	13,68	1,67	20,36	448,00	69,00	0,02*
	Bekar	12	11,67	2,87	12,25	147,00		
Genel Toplam	Evli	22	64,00	7,75	18,68	411,00	106,00	0,36
	Bekar	12	60,25	9,50	15,33	184,00		

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre eğitim öncesinde, Akran arabuluculuk beceri ölçeğinde yer alan “anlaşmazlıklar” ve “iletişim” alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), “öz düzenleme” alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Evli öğretmenlerin “öz düzenleme” alt boyutundan aldıkları puanlar, bekar öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Evli ve bekar öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik “anlaşmazlıklar” ve “iletişim” becerileri aynı düzeyde olmasına rağmen, evli öğretmenlerin “öz düzenleme” becerileri bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek seviyededir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	Evli	22	21,68	2,44	17,41	383,00	130,00	0,96
	Bekar	12	21,75	2,34	17,67	212,00		
İletişim	Evli	22	32,82	2,61	15,32	337,00	84,00	0,09
	Bekar	12	35,58	4,17	21,50	258,00		
Öz Düzenleme	Evli	22	14,41	0,67	17,82	392,00	125,00	0,82
	Bekar	12	14,17	1,11	16,92	203,00		
Genel Toplam	Evli	22	68,91	4,99	16,32	359,00	106,00	0,36
	Bekar	12	71,50	7,14	19,67	236,00		

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ile “öz düzenleme” alt boyutlarından eğitim sonrası aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin medeni durumunun akran arabuluculuk becerilerinde etkili etmediği görülmektedir.

Eğitim öncesi elde edilen ön test puanları öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar” ile “iletişim” becerilerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermezken, evli öğretmenlerin “öz düzenleme” becerilerinin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu görülürken, öğretmenlerin eğitim sonrasında aldıkları son test puanları medeni durumlarının akran arabuluculuk becerilerine etki etmediğini göstermektedir.

4.6.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Anlaşmazlıklar	Lisans	14	19,50	1,95	17,21	241,00	136,00	0,90
	Lisansüstü	20	19,60	2,60	17,70	354,00		
İletişim	Lisans	14	29,07	4,78	14,68	205,50	100,50	0,17
	Lisansüstü	20	30,90	5,40	19,48	389,50		
Öz Düzenleme	Lisans	14	13,29	1,77	18,07	253,00	132,00	0,80
	Lisansüstü	20	12,75	2,69	17,10	342,00		
Genel Toplam	Lisans	14	61,86	6,83	15,89	222,50	117,50	0,44
	Lisansüstü	20	63,25	9,57	18,63	372,50		

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ile “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları ön test puanları karşılaştırılmasına ait bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk eğitimi beceri ölçeği genelinde ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ile “öz düzenleme alt boyutları ön test puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim sahibi olmaları akran arabuluculuk eğitimi becerilerine herhangi bir farklılık katmamaktadır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve alt boyutlarından aldıkları son test puanların karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	Lisans	14	22,36	1,98	20,43	286,00	99,00	0,16
	Lisansüstü	20	21,25	2,55	15,45	309,00		
İletişim	Lisans	14	34,00	2,96	18,68	261,50	12,50	0,57
	Lisansüstü	20	33,65	3,83	16,68	333,50		
Öz Düzenleme	Lisans	14	14,50	0,65	19,04	266,50	11,50	0,46
	Lisansüstü	20	14,20	0,95	16,43	328,50		
Genel Toplam	Lisans	14	70,86	4,35	20,04	280,50	10,50	0,22
	Lisansüstü	20	69,10	6,75	15,73	314,50		

Tablo 48 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Eğitim kapsamına alınan öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim almalarının akran arabuluculuk becerilerine yönelik herhangi bir etki yapmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim öncesinde aldıkları ön test puanları ile eğitim sonrasında aldıkları son test puanları kıyaslandığında, öğretmenlerin eğitim durumlarının akran arabuluculuğa yönelik becerilerine herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.6.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanların karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması.

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anlaşmazlıklar	15 yıl ve altı	10	18,50	1,72	13,00	130,00	75,00	0,09
	15 yıl üstü	24	20,00	2,43	19,38	465,00		
İletişim	15 yıl ve altı	10	29,50	6,02	17,70	177,00	118,00	0,96
	15 yıl üstü	24	30,42	4,87	17,42	418,00		
Öz Düzenleme	15 yıl ve altı	10	12,00	3,27	14,60	146,00	91,00	0,29
	15 yıl üstü	24	13,38	1,76	18,71	449,00		
Genel Toplam	15 yıl ve altı	10	60,00	10,13	15,70	157,00	102,00	0,51
	15 yıl üstü	24	63,79	7,63	18,25	438,00		

Tablo 49 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlıklar, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri akran arabuluculuk becerilerine yönelik herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeği geneli ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 50’ de sunulmuştur.

Tablo 50

İlkokul Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Anlaşmazlıklar	15 yıl ve altı	10	22,90	1,97	22,65	226,50	68,50	0,05
	15 yıl üstü	24	21,21	2,38	15,35	368,50		
İletişim	15 yıl ve altı	10	37,10	4,07	25,05	250,50	44,50	0,00*
	15 yıl üstü	24	32,42	1,98	14,35	344,50		
Öz Düzenleme	15 yıl ve altı	10	14,50	0,97	20,55	205,50	89,50	0,25
	15 yıl üstü	24	14,25	0,79	16,23	389,50		
Genel Toplam	15 yıl ve altı	10	74,50	6,55	24,45	244,50	50,50	0,01*
	15 yıl üstü	24	67,88	4,38	14,60	350,50		

Tablo 50'ye bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk beceri ölçeğinde yer alan “anlaşmazlıklar” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçek genelinden ve ölçekte bulunan “iletişim” alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Mesleki kıdemi 15 yıl ve altı olan öğretmenler, 15 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “iletişim” alt boyutundan daha yüksek puan almıştır. Meslek kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri daha fazla olanlara oranla, akran arabuluculuğa yönelik genel beceri ve iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Akran Arabuluculuk İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problem “İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarının ön test ve son test puan ortalamaları genel olarak nasıldır?” Şeklinde belirlenmiştir.

4.7.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik İnançlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Sonuçları

Tablo 51 ‘de ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk inanç ölçeği ön test genel puanları sunulmuştur.

Tablo 51

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Genel Puanları.

	Toplam Puan					Madde Puanı	
	n	$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	s
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	34	101,21	11,14	77	120	4,22	0,46

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Tablo 51’ de belirtilen eğitim öncesinde akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamasının ($\bar{X}$ 101,21, S=11,14) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları en düşük puan 77 ve en yüksek puan 120’dir. Öğretmenlerin ölçek genelinden aldıkları madde puanı ortalaması ($\bar{X}$ = 4,22, S= 0,46) olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin eğitim öncesi ön test bulgularında, akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeğinde yer alan ifadelerle genel olarak “her zaman” yanıtını vermiştir.

Tablo 52 ‘de ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk inanç ölçeği son test genel puanları verilmiştir.

Tablo 52

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son test Genel Puanları

	Toplam Puan					Madde Puanı	
	n	$\bar{X}$	s	Min	Max	$\bar{X}$	s
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	34	110,94	7,65	93	120	4,62	0,32

Tablo 52 ‘de sunulan öğretmenlerin eğitim sonrasında akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =110,94, S=7,65) olduğu saptanmıştır. Bu ölçekten alınan 93 puan en düşük olup ve en yüksek 120 puandır.

Öğretmenlerin ölçek genelinden aldıkları madde puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,62$, $S = 0,32$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim sonrasında, akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeğinde yer alan önermelere genel olarak "her zaman" yanıtını vermiştir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin, akran arabuluculuk inanç ölçeğine yönelik ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, yüksek olan ön test ortalama puanları ($\bar{X} = 101,21$, $S = 11,14$), son testte ($\bar{X} = 110,94$, $S = 7,65$) 'e yükselmiştir. Eğitim öncesi yüksek olan öğretmen inançları eğitim sonrasında daha da yükselmiştir yani öğretmenler akran arabuluculuğa yönelik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.8. Akran Arabuluculuk İnançlarının Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi "İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarının ön test ve son test puanları; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, mesleki kıdem ve anlaşmazlık çözümleme eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmişti.

4.8.1. İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 53'de araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeği ön testten elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir

Tablo 53

İlkokul Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	24-34 yaş arası	8	100,25	11,41	17,25	0,16	0,92
	35-45 yaş arası	15	102,40	11,99	18,23		
	46-56 yaş arası	11	100,27	10,65	16,68		

Uygulamaya katılan öğretmenlerin, akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları ön test puanlarını gösteren Tablo 53. incelendiğinde puanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin yaş farklılıklarının akran arabuluculuk inançlarını değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 54.'de araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeği son testten elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 54

Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	X ²	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	24-34 yaş arası	8	116,88	6,27	26,38	10,09	0,01*
	35-45 yaş arası	15	107,67	8,55	12,63		
	46-56 yaş arası	11	111,09	4,37	17,68		

* $p<0,05$

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark 24-34 yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanmakta olup, 24-34 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları puanlar diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin yaş gruplarına göre, akran arabuluculuk inanç ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ön test ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmezken, son test ortalama puanı 24-34 yaş aralığında olan öğretmenler grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Uygulamaya katılan ve 24-34 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin uygulamaya dahil edilen diğer yaş grubu öğretmenlere göre akran arabuluculuk eğitimine yönelik inançları daha yüksektir.

4.8.2. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 55'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk inanç ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 55

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Ön test Puanları Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Kadın	21	100,57	11.56	16,81	353,00	122,00	0,62
	Erkek	13	102,23	10.81	18,62	242,00		

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Tablo 55.'de sunulan bulgular incelendiğinde, cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenlerin aldıkları puanlar benzemekte ve cinsiyetlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarına herhangi bir farklılık görülmektedir.

Tablo 56'da araştırmaya kapsamında olan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk inanç ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 56

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeğinden Aldıkları Son test Puanları Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Kadın	21	112,57	6,49	19,43	408,00	96,00	0,16
	Erkek	13	108,31	8,86	14,38	187,00		

Tablo 56' da sunulan bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerin göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden eğitim sonrası aldıkları son test puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında da akran arabuluculuk inançlarına yönelik aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanlar benzerdir, bu

bağlamda öğretmenlerin cinsiyetleri akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık olmadığı görülmektedir.

4.8.3. İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları ön test puanları karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Evli	22	103,27	11,02	19,48	428,50	88,50	0,12
	Bekar	12	97,42	10,78	13,88	166,50		

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden eğitim öncesi aldıkları ön test puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Evli ve bekar öğretmenlerin benzer puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durumları akran arabuluculuk inançlarında farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları son test puanların karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

İlkokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması

Ölçekler	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Evli	22	109,73	7,88	16,16	355,50	102,50	0,29
	Bekar	12	113,17	6,99	19,96	239,50		

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden eğitim sonrası aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin medeni durumları akran arabuluculuk inançlarında farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin medeni durumlarının eğitim öncesi olduğu gibi eğitim sonrasında da akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.8.4. İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 59’da araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden elde ettikleri ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Man Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 59

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Lisans	14	98,36	10,96	14,93	209,00	104,00	0,22
	Lisansüstü	20	103,20	11,11	19,30	386,00		

Tablo 59 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeği eğitim öncesi aldıkları ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar, lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitimine sahip olmaları onların akran arabuluculuğa yönelik inançlarını değiştirmedini göstermektedir.

Tablo 60’da araştırma kapsamında olan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeğinden elde ettikleri son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Man Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 60

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk	Lisans	14	107,71	7,83	14,25	199,50	94,50	0,11
İnanç Ölçeği	Lisansüstü	20	113,20	6,83	19,78	395,50		

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Tablo 60'da verilen bulgular incelendiğinde, eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk inanç ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim almalarının akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk inançlarına yönelik aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, lisans ile lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu anlamda, öğretmenlerin eğitim durumlarının akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık göstermemektedir.

4.8.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 61'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 61

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ön test Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk	15 yıl ve altı	10	94,90	12,70	12,45	124,50	69,50	0,06
İnanç Ölçeği	15 yıl üstü	24	103,83	9,52	19,60	470,50		

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeği eğitim öncesinde aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin akran arabuluculuk inanç boyutunda bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 62’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 62

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Son Test Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akran Arabuluculuk	15 yıl ve altı	10	114,00	7,04	21,80	218,00	77,00	0,11
İnanç Ölçeği	15 yıl üstü	24	109,67	7,67	15,71	377,00		

Tablo 62’de verilen bulgulara araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuk inanç ölçeği son test genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin ön test ve son test akran arabuluculuk inanç ölçeğini puan ortalama sonuçları karşılaştırıldığında her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançlarında farklılık olmadığını göstermektedir.

4.9.Akran Arabuluculuk Akran Arabuluculuk Beceri, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem “İlkokul öğretmenlerinin, akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği, akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Şeklinde belirtilmişti.

Tablo 63’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin beceri ölçeği geneli ve anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutları, akran arabuluculuk inanç ölçeği geneli ve akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 63

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeklerinden ve bu Ölçeklerin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	n	<u>Ön Test</u>		<u>Son Test</u>		Z	p
		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
Anlaşmazlıklar	34	19,56	2,32	21,71	2,37	-3,03	0,00*
İletişim	34	30,15	5,16	33,79	3,45	-2,92	0,00*
Öz Düzenleme	34	12,97	2,34	14,32	0,84	-3,35	0,00*
Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği	34	62,68	8,46	69,82	5,87	-3,27	0,00*
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	34	101, 21	11,14	110,94	7,65	-3,65	0,00*
Anlaşmazlık Çözümü	34	29,29	3,09	31,82	2,91	-3,53	0,00*
Anlaşmazlıklar	34	27,85	4,13	32,15	3,13	-3,79	0,00*
Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği	34	57,15	5,76	63,97	5,33	-4,20	0,00*

* $p < 0,05$

Tablo 63 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ve “öz düzenleme alt boyutlardan aldıkları son test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin ön test puan ortalama bulguları ile son test bulguları incelendiğinde akran arabuluculuğa yönelik beceri düzeylerinde olumlu yönde artış görülmüştür.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış olup, öğretmenlerin ön test akran arabuluculuk inanç ölçeği puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inanç düzeylerinde olumlu yönde artış görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan “anlaşmazlık çözümü” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuk ölçek genelinden ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar” alt boyutlardan aldıkları son test puan ortalama bulguları, ön test puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik tutum düzeylerinde artış görülmektedir.

4.10. Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği Ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem, “İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeğinin, akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında ilişki var mıdır?” Şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 64.’de araştırma kapsamında olan öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ile “öz düzenleme” alt boyutları, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar alt boyutlarından aldıkları ön test puanlar arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 64

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

		Anlaşmazlıklar	İletişim	Öz Düzenleme	Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği	Akran Arabuluculuk Eğitimi İnanç Ölçeği	Anlaşmazlık Çözümü	Anlaşmazlıklar	Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği
Anlaşmazlıklar	r	1,00							
	p	.							
İletişim	r	0,61	1,00						
	p	0,00*	.						
Öz Düzenleme	r	0,49	0,50	1,00					
	p	0,00*	0,00*	.					
Akran Arabuluculuk Eğitimi Beceri Ölçeği	r	0,79	0,93	0,70	1,00				
	p	0,00*	0,00*	0,00*	.				
Akran Arabuluculuk Eğitimi İnanç Ölçeği	r	0,30	0,13	0,12	0,18	1,00			
	p	0,08	0,47	0,49	0,30	.			
Anlaşmazlık Çözümü	r	0,29	0,36	0,45	0,40	0,54	1,00		
	p	0,10	0,04*	0,01*	0,02*	0,00*	.		
Anlaşmazlıklar	r	-0,09	0,04	0,05	-0,01	0,50	0,29	1,00	
	p	0,61	0,84	0,79	0,97	0,00*	0,10	.	
Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği	r	0,04	0,18	0,24	0,17	0,64	0,66	0,89	1,00
	p	0,80	0,32	0,17	0,35	0,00*	0,00*	0,00*	.

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamına alınan ilkököl öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeğinde bulunan “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları puanlar ile “iletişim” alt boyutundan ve “öz düzenleme” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Buna göre öğretmenlerin “anlaşmazlıklar” alt boyutunda aldıkları puanlar arttıkça, “iletişim” alt boyutundan ve “öz düzenleme” alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeğinde bulunan “iletişim” alt boyutundan aldıkları puanlar ile aynı ölçekte bulunan “öz düzenleme” alt boyutundan ve akran arabuluculuk tutum ölçeğinde bulunan “anlaşmazlık çözümü”

alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bu bulgulara göre, akran arabuluculuk iletişim becerileri artıkça öz düzenleme becerileri artmakta ve akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlık çözümü tutum düzeylerinde de artış görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk beceri ölçeğinde bulunan “öz düzenleme” alt boyutu ile akran arabuluculuk tutum ölçeğinde bulunan “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin akran arabuluculuk öz düzenleme becerileri yükseldikçe, akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlık çözümü tutum düzeylerinde de artış görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, akran arabuluculuk inanç ölçeği ön test puanları ile akran arabuluculuk tutum ölçeği geneli ve ölçekte yer alan “öz düzenleme” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeği puanları arttıkça akran arabuluculuk tutum ölçeği geneli ve ölçekte yer alan “anlaşmazlık çözümü” ve “anlaşmazlıklar” alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inançları arttıkça öz düzenleme ve anlaşmazlıklara yönelik tutum düzeylerinde de artış görülmektedir.

Tablo 65.’de araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeği, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve “anlaşmazlıklar”, “iletişim” ile “öz düzenleme” alt boyutları, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve akran arabuluculuk tutum ölçeği ve “anlaşmazlık çözümü” ile “anlaşmazlıklar alt boyutlarından aldıkları son test puanlar arasındaki korelasyonların saptanması amacıyla yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 65

İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği ve Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Anlaşmazlıklar	İletişim	Öz Düzenleme	Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği	Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	Anlaşmazlık Çözümü	Anlaşmazlıklar	Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği
Anlaşmazlıklar	r 1,00 p .							
İletişim	r 0,78 p 0,00*	1,00 .						
Öz Düzenleme	r 0,35 p 0,05*	0,43 0,01*	1,00 .					
Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği	r 0,89 p 0,00*	0,94 0,00*	0,59 0,00*	1,00 .				
Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği	r 0,27 p 0,12	0,39 0,02*	0,06 0,73	0,34 0,05*	1,00 .			
Anlaşmazlık Çözümü	r 0,20 p 0,25	0,31 0,07	0,18 0,31	0,28 0,11	0,57 0,00*	1,00 .		
Anlaşmazlıklar	r 0,40 p 0,02*	0,34 0,05	0,12 0,51	0,33 0,05	0,72 0,00*	0,61 0,00*	1,00 .	
Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği	r 0,39 p 0,02*	0,40 0,02*	0,20 0,25	0,39 0,02*	0,71 0,00*	0,89 0,00*	0,89 0,00*	1,00 .

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin akran arabuluculuk beceri ölçeğinde bulunan “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları son test puanları ile aynı ölçeğe bulunan “iletişim” alt boyutundan ve “öz düzenleme” alt boyutundan ve akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden ve bu ölçeğe yer alan “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Bu bulgulara göre öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlıklar boyutunda olan becerileri arttıkça akran arabuluculuğa yönelik iletişim beceri düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin, akran arabuluculuk beceri ölçeğinde bulunan “iletişim” alt boyutundan aldıkları son test puanlar ile aynı ölçekte bulunan “öz düzenleme” alt boyutundan, akran arabuluculuk inanç ölçeği ve akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü korelasyonlar bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Bu bulgulara göre öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça öz düzenleme beceri düzeyleri de artış göstermekte aynı zamanda, akran arabuluculuğa yönelik inançları ve akran arabuluculuğa yönelik tutum düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, akran arabuluculuk beceri ölçeği genelinden aldıkları son test puanlar ile akran arabuluculuk inanç ölçeği genelinden ve akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuk eğitimi inanç ölçeği genelinden aldıkları puanlar arttıkça, akran arabuluculuk eğitimi beceri ölçeği genelinden ve akran arabuluculuk tutum ölçeği genelinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inançları artıkça akran arabuluculuğa yönelik beceri ve tutum düzeyleri de yükselmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları puanlar ile akran arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerin akran arabuluculuk inanç ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça arabuluculuk tutum ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inanç düzeyleri yükseldikçe, akran arabuluculuğa yönelik tutum düzeylerinde de yükseldiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin akran arabuluculuk tutum ölçeğinde yer alan “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan aldıkları son test puanlar ile “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır ($p<0,05$). Öğretmenlerin “anlaşmazlık çözümü” alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça “anlaşmazlıklar” alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin anlaşmazlık çözümlemeye karşı tutum düzeylerin artışı ile anlaşmazlıklara yönelik tutum düzeylerinde de olumlu yönde artış görülmektedir.

4.11. Hizmet İçi Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın on birinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerine uygulanan akran arabuluculuk hizmet içi eğitimin etkililiğine ilişkin uygulamaya dahil edilen öğretmen görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

4.11.1. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değerlendirildiğinde, Akran Arabuluculuğu ile İlgili İlkokul Öğretmenlerinin İnançlarına Yönelik Meydana Gelen Değişikliklerle İlgili Görüşleri

Uygulanan hizmet içi programının, öğretmenlerin akran arabuluculuğu konusunda programın uygulama öncesinde ve sonrasında akran arabuluculuğa yönelik inançlarında meydana gelen değişikliklerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Görüş almanın amacı uygulanan programın öğretmen inançlarını belirlerken programın etkisini ortaya koymaktır. Öğretmen inançlarının uygulanan programın etkililiği üzerinde büyük rol oynadığı görüşünden hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen analiz sonuçları ve ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim aracılığıyla, öncelikle akran arabuluculuk eğitimi konusunda herhangi bir programının olmayışı, program öncesinde anlaşmazlıklara yönelik uyguladıkları yöntem ve yaklaşımların aslında adil olmadığı, tavsiye, empoze veya yaptırım gücüyle olduğunun farkına vardıklarını vurguladılar. Yine program öncesinde öğrencileri kesinlikle disiplin kuralları çerçevesinde değerlendirilmeye yönelik inançlarını dile getirdiler. Ayrıca akran arabuluculuğuna tamamen ters düşen çözüm önerileri ile okullarda meydana gelen anlaşmazlıklara yönelik çözümleri taraf olan kişilerle değil, öğretmenlerin çözüm üretmesi gereği inancında ısrarlı olduklarını belirttiler.

Uygulanan hizmet içi programın uygulama aşaması ve sonrasında uygulama kapsamında olan öğretmenler, inançlarında farklı değişimler olduğunu doğru olarak bildikleri disiplin kuralları ve bu kurallara uygun yöntem ve inançlarının değişmeye başladığını, bu eğitimden öğrendiklerini uygulamaya başladıklarını fakat değişimin kolay olmayacağı görüşünde yoğunlaştılar. Bu görüş analizleri sonucunda

öğretmenlerin akran arabuluculuğuna yönelik inançlarında gelişme sağlandığı ancak bu değişimin zaman alacağı yönünde olduğu görülmektedir.

“.....eğitim öncesi adil olduğumu düşündüğüm çoğu anlaşmazlık çözümleme sürecinde kendi düşünce ve duygularıyla çözüm önerileri vererek anlaşmazlıklara yaklaştığımı fark ettim. Akran arabuluculuk eğitimi programı olmaması ve böyle bir uygulamanın daha önce yapılmamış olması benim böyle yapmama sebep olduğunu düşünmekteyim. Bu yöntemi değiştirmeye çalışıyorum ve bu derslerden her çıkışımda aldığım eğitimler sonucunda bazı uygulamalar yapmaya başladım. Bu eğitim öncesinde anlaşmazlık çözümleme süreçlerimde doğru doğrudur yanlış yanlıştır inancı ile hareket ettiğimi fark ettim. Eğitim sonrasında tek bir doğru veya anlaşmazlıklarda çözümünde tek bir yol olmadığını ve olaylara farklı açılardan da bakılması gereği farkındalığım oluştu”.(Görüşme kaydı : Ö1)

“.....yönetici ve öğretmen pozisyonunda görev yapmaktayım yaklaşık 20 yıllık meslek hayatım var ve ben bu eğitimde fark ettim ki yenilikçi ve demokratik olduğunu sandığım çoğu anlaşmazlık çözümleme yöntemlerim ve inançlarım aslında hiç de öyle değilmiş çünkü dayatma ve empoze şeklinde çözümlemeler yapmışım.en kötüsü de bunu bu eğitimde fark ettim.”(Görüşme kaydı : Ö2)

“.....değişmeye çalışıyorum, evet evet değişiyorum”, “.....öğrencilerimin ihtiyaçlarını, önceliklerini ve en önemlisi niçin/neden yaptın soruları yerine arkadaşına neler hissettiğini anlatırmısın?..... bu olayı çözümlemede ihtiyaçların ne? sorularını kullanmaya başladım”. (Görüşme kaydı: Ö3)

“.....Öğrencilerin ancak disiplin kuralları çerçevesinde disiplin altına alınabileceğine inanıyordum. Bu eğitimde farkına vardığım duygu, ihtiyaç ve bireysel istek ile kişisel önceliklerin önemli olduğu inancına yerini bırakmış durumda. Tabii değişmek ve bu alışkanlıkları değiştirme zaman alacağı benziyor”.(Görüşme kaydı: Ö4)

4.11.2. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet içi Eğitiminin, Etkinlik ve Senaryo Ağırlıklı Olarak Düzenlenmesinin İlkokul Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarına Olan Katkılarına Yönelik Görüşleri

Etkinlik ve senaryo ağırlıklı olarak uygulanan akran arabuluculuk hizmet içi eğitim programının, İlkokul öğretmenlerinin meslek hayatlarına olan katkıları ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu konuda görüş almanın iki amacı bulunmaktadır, biri uygulamaya konan programın öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yansıma ve

katkı derecesini tespit etmek, diğeri ise uygulanan programın bu yöndeki etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Uygulamaya alınan öğretmenler, düzenlenen eğitimin etkinlik ve senaryo ağırlıklı olmasını ilgi çekici, gerçek anlaşmazlık yaşantılarıyla paralel, bu bağlamda akran arabuluculuk eğitimi ile ilgili gelişmesi gereken beceriler konusunda farkındalık yarattığı görüşlerini verdiler. Ayrıca etkinlik ve senaryo uygulamaları sırasında ve sonrasında yapılan katkı ve eleştirilerin olumlu bir yöntemle yapılmasının hedeflenen gelişimi motive ettiği görüşler arasında yer almaktadır. Ayrıca anlaşmazlıkların çözümleme sürecinde, duyguların kişiye özel olduğu, olaylara farklı açılardan bakma gerekliliği, tek bir doğrunun olmadığı ve kişilere değil yaşanan olaylara odaklanılması gerekliliğinin katkı sağladığı görüşleri yer almaktadır. İlgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ayrıca, İlkokul öğretmenleri gerçekleşen etkinliklerin hem mesleki gereksinim, hem de yaşam boyu uygulanabilecek yöntem olarak gördüklerini ifade ettiler. Bu doğrultuda verilen görüşlerin, akran arabuluculuk programı kapsamında uygulanan senaryo ve etkinliklerin okul yaşantılarında iletişim ve etkileşim içinde oldukları öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri ve velileri ile olan ilişkilerine büyük katkı koyacağı hatta yaşam boyu kullanılması halinde hayatlarının kolaylaşacağı yönünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin senaryo uygulamaları ve etkinlik çalışmalarının yanında anlaşmazlık senaryosu yazma deneyimlerinden de etkilendikleri alınan görüşlerinde göze çarpmaktadır. Bu deneyimlerini öğrencilerin yaşadığı gerçek anlaşmazlıkları hayali isimlerle senaryo haline getirip, sınıf etkinliklerinde kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri görüşler arasında ileriye dönük olarak sağlanacak katkılar arasında etkinlik ve senaryo çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı ve bunun da toplumsal gelişime yol açacağı yönünde olmuştur. Aşağıda bu bulgularla ilgili alıntılar yer almaktadır.

Verilen eğitimin etkinlik ve senaryo ağırlıklı düzenlenmesinin öğretmenlerin meslek hayatlarına olumlu katkılar sağladığı ve ileriye dönük toplumsal katkılar sağlayacağı yönünde yoğunlaştığı görülmektedir.

“.....tek düze bilgi aktarımı, alan ile ilgili kurallar ve prensipler olarak uygulansaydı, bu kadar ilgili olmazdım. Etkinlik ve senaryoların gerçek hayat yaşantıları ve mesleğimizle bağlantılı, karşılaştığımız genel sorunlarla ilgili olması, özellikle de bizlerin rol aldığı senaryolar ve etkin olduğumuz etkinlikler akran arabuluculuğun gereği olan etkili iletişim, öfke kontrolü, etkin dinleme gibi becerileri uygularken farkına varmadan nasıl davrandığımız, düşündüğümüz ve eylemlerde bulunduğumuzun kendimizin farkına varması çok etkili oldu. En önemlisi olumlu eleştiri yapmanın da ne kadar etkili ayrıca gelişmeyi motive edici olduğunu fark ettiğimizi gördüm”.(Görüşme kaydı: Ö1)

“.....problem çözme, olaylara farklı açılardan bakabilme, tek bir doğrunun olmadığını aslında çok farklı seçenekler olabileceğini, duyguların kişiye özel olduğu ve kişiye değil olaya odaklanılması gerekliliğinin farkına varmamızı sağladığını düşünüyorum”.Problem çözme, olaylara farklı açılardan bakabilme, tek bir doğrunun olmadığını aslında çok farklı seçenekler olabileceğini, duyguların kişiye özel olduğu ve kişiye değil olaya odaklanılması gerekliliğinin farkına varmamızı sağladığını düşünüyorum”. (Görüşme kaydı: Ö2)

“.....etkinliklerin bize mesleki yönden katkılarına bakacak olursam, bu eğitimin sadece anlaşmazlık çözümleme yöntemi olarak değil bunun dışında gerek öğrenci-öğretmen gerekse öğretmen-öğretmen hatta öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli ilişkileri açısından olumlu davranış ve etkili iletişim sağlamamıza katkı yapacağını düşünüyorum. Aslında yaşam becerileri olarak hayatımızın her parçasında uygularsak hayatımızın kolaylaşacağını farkındalığını yaşıyorum”. Görüşme kaydı: Ö3)

“.....Öğrenme-öğretme süreçlerinde sınıf içi etkinlikler uyguluyoruz, ben bu eğitimden sonra ders süreci elverdiği kadar düz anlatım yerine etkinlikler kullanmayı planlıyorum hatta akran arabuluculuk eğitimi kapsamında olan içerikleri de uygun bölümlere etkinlik olarak eklemeyi düşünüyorum”. (Görüşme kaydı: Ö4)

Öğrencilerin dikkatlerini çekeceğini ve farkındalık yaratacağını, hatta bizim eğlenceli bir şekilde süren rol oyunlarımızın etkisinin büyük olduğunu yaşayarak gördüğüm için tek düze geçen derslere bir farklılık katacağını düşünüyorum. Mesleki açıdan öğrencilerimizin sosyal becerilerin geliştirilmesi adına bize büyük katkı ve farkındalık sağladığı gibi bizim bu birikimlerimizi öğrencilerimize aktaracağımız gerçeğinden yola çıkarak toplumsal gelişime yönelik de katkısı olacak.....sınıf-içi ve sınıf-dışı yaşanan anlaşmazlıkları, tarafların isimlerini hayali isimlerle değiştirip

senaryolaştırmayı düşünüyorum Ders kapsamında anlaşmazlık senaryosu uygulamalarından olumlu yönde etkilendiğim için bunu yapmak istiyorum.(Görüşme kaydı: Ö5)

“....Bu programın uygulamalı, etkinlik ağırlıklı olması ayrıca rol oyunları ile senaryo çalışmaları olarak uygulanması açısından oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Ben kendi adıma oldukça faydalandığımı fark ettim”.(Görüşme kaydı: Ö6)

4.11.3. İlkokul Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim Sonrası, Okulda Meydana Gelen Öğrenci Anlaşmazlıkları Kapsamında Akran Arabuluculuğa Yönelik Sergilenen Tutum, İnanç ve Beceri Değişiklikleri ile İlgili Görüşleri

Görüşlerine başvuru alan öğretmenler, aldıkları hizmet içi eğitim sonrası okulda yaşanan öğrenci anlaşmazlıklarıyla ilgili tutum, inanç ve beceri değişimlerini aktarmışlardır. Bu verileri toplamadaki amaç, öğretmenlerde akran arabuluculuğa yönelik meydana gelen tutum, inanç ve beceri değişikliklerinin uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesine katkı koymasıdır.

Alınan görüşler, öğretmenlerin anlaşmazlıklarına yönelik değişimler açısından incelendiğinde oldukça olumlu gelişmeler görülmektedir. Ceza uygulama yerine, öğrencilerin karşılıklı yaşadıkları anlaşmazlıkla ilgili duygularını, ihtiyaçlarını, neler hissettiklerini konuşurma deneyimi akran arabuluculuğa yönelik inançlarda olan değişikliğe işaret etmektedir. Ayrıca, özellikle çok kültürlü okullarda öğrencilerin öğrenme zorlukları ve bu yüzden yaşadıkları anlaşmazlıklara yönelik öğrenmedeki bireysel farklılıklara odaklanılırken, o kadar önemsenmeyen kültür, inanç, köken, ihtiyaç gibi kişisel farklılıkları da dikkate alma beceri değişiklikleri saptanmıştır. Bu bulgularla ilgili öğretmen görüşme alıntıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden toplanan verilerin içinde bu soruya yönelik çarpıcı iki değişim saptanmıştır. Akran arabuluculuğu için önem taşıyan anlaşmazlıkların çözümünde kişilere değil olaylara odaklanma değişimi görülmektedir. Toplanan görüşlerin incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin yaşanan anlaşmazlıkların eğitim öncesi çözümleme yöntemlerinde bireyler üstünde durduklarını onları sorguladıklarını belirtirken, eğitim sonrası ise olaylara odaklandıkları ve olayların meydana çıkış sebepleri üzerinde durma tutumu gösterdikleri görüşünü vermişlerdir. Diğer önemli değişiklik de iletişimde önemli bir

beceri sayılan “ben” dili kullanılması, verilerde yer alan ve aşağıdaki alıntılarda görülebilen bu değişimlerin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

“.....2. Sınıfları okutuyorum, yaşlarındandır dolayı anlaşmazlıklar ciddi boyutta olmasa da ders süreçlerinde öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları oldukça fazla ve ders süreçlerini olumsuz yönde etkilemekte. Ciddi olarak tanımladığım anlaşmazlıklar için suçlu bulduğum öğrenciye ceza vermem gereği inancımın dolayı, teneffüs saatini öğretmenler odasında geçirme cezasını uygulardım. Bu eğitimleri almaya başladıktan bir süre sonra böyle bir durumla karşılaştığım ilk fırsatta anlaşmazlık yaşayan iki öğrenciyi alarak öğretmenler odasına götürdüm ve onlara anlaşmazlığınız ne ise oturun ve birbirinize duygularınızı, rahatsızlıklarınızı ayrıca neden böyle hissettiğinizi tek tek sırayla anlatın dedim. Sergilediğim bu tutum sonucunda..... Konuşmaya başladılarözellikle birbirlerinin neden böyle davrandıklarını anladılar. O sırada öğretmen odasında olan meslektaşlarımın da ilgisini çekti.....yani onlar da sonucu görerek böyle bir uygulamanın öğretmenlerin otoritesine gerek kalmadan da olabileceği farkındalığı oluştu diye düşünüyorum. Kısacası, bu küçük ve amatörce bir deneyimdi ama benim uyguladığım yöntemden çok fazla etkili ve adil olduğu inancına vardım”.(Görüşme kaydı : Ö1)

“.....hem yönetici hem de öğretmenlik yapıyorum. Okulumuzda çok kültürlü bir ortam var öğrenciler hem köyümüzde yaşayan ailelerin hem de çalışma izni ile burada yaşayan Bulgaristan, Türkmenistan, Nijerya ve Türkiye kökenli ailelerin çocuklarından oluşan öğrenciler. Bu öğrencilerin çoğunda öğrenme güçlüğü ve hem sınıfın gerisinde kaldıkları hem de doğal olarak kültür farklılığından meydana gelen birçok anlaşmazlık veya yanlış anlamalar bizleri oldukça meşgul etmekte enerjimizin çoğunu bunlara harcamaktayız. Katıldığım eğitim sonrasında, bildiğim halde bazı hassas noktalarda zaman darlığı ve iş yükümden dolayı hatta okulumuzda rehber öğretmen bulunmamasından dolayı, uygulamada bu hassasiyetlerin çok üstünde durmadığımı farkına vardım. Değerler, kültür, aile yapıları, ihtiyaçlar ve farklı inançlara değil sadece öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıklara odaklandığımı farkına vardım. Bu eğitimlerden sonra sadece öğrenmedeki bireysel farklılıkların değil kültür, ihtiyaç ve yetiştirme farklılıklarına da daha fazla önem vermeye başladım. Bilmediğim noktalar olamamasına rağmen bu eğitimde uygulamalı etkinlikler ve senaryo ile rol oyunlarının olması benim becerilerimin farkına varmamı ve daha da geliştirmeme katkı sağladı.(Görüşme kaydı : Ö2)

“.....olaylara değil bireylere odaklı tavırlar aldığının farkına vardım. Anlaşmazlık durumlarında olaylardan çok bireyleri sorguladığım düşüncelerim oluştu. Bu eğitimden sonra anladım ki anlaşmazlıkların çözümünde olaylara odaklanma daha yapıcı çözümler bulmaya yardımcı olur tavırlarım bu farkındalıkla değişmeye ve bu yönde uygulamalar yapmaya başladım”. (Görüşme kaydı: Ö3)

“.....mesela artık anlaşmazlık durumlarında veya ders sürecinde öğrencilerimi dinlerken ve onlara konuşurken daha dikkat eder oldum “ben” dilini kullanmaya, olaylara farklı pencerelerden bakmaya başladım”.(Görüşme kaydı : Ö4)

4.11.4. Öğretmenlerin Akran Arabuluculuk Hizmet içi Eğitimine yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Uygulamaya konan hizmet içi eğitim programının olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurularak, programın anlaşmazlık çözümleme yöntemi olan akran arabuluculuk eğitiminin olumlu yanlarını belirlemek ve olumsuz yanlarının saptayarak yeniden yapılandırılması amacını taşımaktadır.

Öğretmenlerden toplanan görüşme kayıtlarının değerlendirilmesi ve uygulanan eğitimin olumlu yanlarının saptanmasında programın olumlu olduğu saptanmıştır. Verilen görüşler, programın içeriği ve derslerin etkinlik ve senaryo ağırlıklı planlanması dersin akıcı ve yapıcı geçtiğini göstermektedir. Ayrıca programın hem kişisel hem de mesleki yönden fayda sağladığı ve bu programın okullarda uygulamaya konulmasını destekledikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, etkinlik ve senaryo uygulamalarında kullanılan materyallerin hemen hemen her evde ve okulda bulunan veya kolay tedarik edilen maliyeti düşük materyaller olmasından dolayı bu programı okullarında kolay uygulanabilir olabileceğini belirttiler.

Uygulamalarda kullanılan materyallerin, yaratıcılık ve çeşitlilik kattığını, her bir ders içeriğinin güncel kullanılan basit materyallerle ilişkilendirmenin akılda çok kalıcı olacağını düşündüklerini vurguladılar. Her ders girişi ve ders sonrası işlenen konularla ilgili okullarında eğitim süresince yaşadıkları anlaşmazlık örnekleri üzerinde yapılan tartışma saatlerinin çok yapıcı ve olumlu katkılar sağladığını belirttiler.

Programın olumlu yanlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin yanında olumsuz görüşlere de başvurulmuş ve bu doğrultuda toplanan görüşme veri kayıtları incelendiğinde programın içeriği, derslerin planlanması, senaryolar etkinliklerle

uygulanması gibi programda önemli bir olumsuzluk görüşüne rastlanmamıştır. Olumsuz olarak verilen görüşler aşağıdaki alıntılarda da görüleceği gibi, bu eğitimin daha küçük yaşlarda almış olabilme, eğitimin gerçekleştiği bölgenin bazı öğretmenlerin görev aldığı bölgeye uzaklığı, bu eğitimin okullarındaki öğretmenlerin tümüne uygulanmış olabilme dileği ve bu programın devamını alma istekleri görüşlerinden oluştuğu saptanmıştır. Bu bulgularla ilgili öğretmen görüşleri alıntıları aşağıda verilmiştir.

“.....eğitimin içeriği, ders işlenişi güncel olaylarla ilgili senaryoları ve etkinlikleri derslerin çok akıcı ve verimli geçmesini sağladı. Özellikle her dersin başında her katılımcının söz alıp meydana gelen anlaşmazlıkları aktarıp aldığımız eğitimle ilgili yapılan uygulamaların anlatılması çok etkiliydi. Ayrıca her dersin sonunda o günkü eğitimle ilgili düşüncelerin paylaşılması bence çok fayda sağladı”. Görüşme kaydı : Ö10)

“.....eğitimin kişisel ve mesleki açıdan oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Kendi okulumda akran arabuluculuk eğitiminin uygulanmasını diliyorum”. (Görüşme kaydı : Ö2)

“.....eğitim oldukça verimli ve iyi planlanmış, etkinlikler için kullanılan materyaller güncel yaşantılarımızla kullandığımız malzemeler, bu malzemeleri akran arabuluculuk eğitiminde anlaşmazlık çözümleme, etkili iletişim ve öfke kontrolü ile ilişkilendirip etkinliklerde kullanılması maliyet ve tedarik açısından kolay, bizlere yaratıcılık ve çeşitlilik kattığını düşünüyorum”. (Görüşme kaydı : Ö3)

“.....öğretmenlik meslek eğitim programlarında sınıf yönetimi dersi kapsamında aldığımız eğitiminin dışında bu gibi eğitimler de alsaydık anlaşmazlıklar oluştuğunda uyguladığımız tepkisel eylemler yerine anlaşmazlıkların oluşmasını engelleyecek önleyici tedbirler uygulayabilirdik. (Görüşme kaydı : Ö1)

“... olumsuz olarak söyleyebileceğim tek bir şey var, keşke bu eğitimleri daha küçük yaşta alsaydım. (Görüşme kaydı : Ö5)

“..... uzakta bir okulda görev yaptığım için gelip gitmekte zorlandım hatta öğle yemeği bile yiyemedim. Eğitimi veren araştırmacının kahve ve ikramları bu olumsuzluğu bir nebze olsun giderdi”. (Görüşme kaydı : Ö6)

“.....programın uygulanmasında olumsuzluk bulamadım sadece okulumda uygulama sürecinde dirençlilerle karşılaşacağımı düşünüyorum keşke bu program tüm öğretmenlere uygulansaydı okullarda uygulama ve ikna etme daha kolay olurdu”. (Görüşme kaydı: Ö7)

“.....olumsuz bir durum bulmadım sadece bu programın devamı olarak akran arabuluculuk uygulama eğitimi almak isterdim”. (Görüşme kaydı : Ö8)

4.11.5.Hizmetiçi Eğitiminin Öğretmenlerin Mesleki Hayatlarına Yönelik Etkileri ve Diğer Meslektaşlarına Tavsiye Etme Konusunda Görüşleri

Uygulamaya konan akran arabuluculuk hizmet içi eğitim programını öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına tavsiye edip etmeme konusunda alınan görüşler bu programın öğretmenlerin diğer meslektaşlarına tavsiye edecek kadar değerli ve etkili bulma durumlarını saptayabilmek amacıyla geliştirilen bu görüşme sorusunun bulgularına dayalı analiz aşağıda verilmiştir..

İlkokul öğretmenleriyle yapılan görüşme kayıtlarının incelenmesi sonucunda, katıldıkları bu eğitimin öğrencilerle olan iletişimlerini ve de meslektaşlarıyla olan ilişkilerine olumlu yönden etki yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca, akran arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanmaya konması halinde öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu katkılar sağlayabileceğini de vurgulamışlardır.

Bu programın, çatışma kültürünün yoğun yaşandığı toplumumuzda, geleceğin nesillerinin barışçıl ortamlarda gelişmelerine katkı koyabileceğine vurgu yaptılar. Ayrıca, etkin ve etkileşimli eğitimin önemine parmak basarak, mevcut ezberci ve sınav odaklı eğitim sisteminin ihmal ettiği lider ruhlu, problem çözücü ve sosyal duyuşsal becerileri yüksek bireyler yetiştirmeye katkı koyabileceği görüşünden dolayı programın etkisini dile getirdiler.

Özellikle oldukça önemli bir yaraya parmak basarak, bazı okullarda rehber öğretmen olmaması, okullarda meydana gelen öğrenci ve veli anlaşmazlıklarıyla çok meşgul olduklarını ve iş yüklerinden dolayı olan zaman azlığı yüzünden kısa vadeli çözümler ürettiklerini yani anlaşmazlığın köküne incek kadar irdelemedikleri yönünde görüş belirttiler.

Eğitime katılan öğretmenlerin bu eğitimi meslektaşlarına tavsiye etme konusunda tüm görüşler tavsiye ettikleri sonucunu gösterdiği söylenebilir. Hatta alıntılara ek olarak okulda görevli müstahdem, öğrenci velileri, sekreter, öğretmenler ve yöneticilerin de bu eğitimi almalarını tavsiye ettikleri saptanmıştır. Bu yönde verilen görüşler okul çatısı altında olan tüm bireylerin akran arabuluculuk konusunun içeriğine yer alan etkili iletişim, empati, problem çözme ve öfke kontrolü gibi

konularda donanımlı olmalarını okul iklimine olumlu yönden katkı koyması ve akademik başarıların yanında sosyal duyuşsal becerilerinin de yüksek olduğu bireyler yetişmesinde etkili olacağı söylenebilir. Bu bulgularla ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...mesleki hayatımızda iş yükümüzün fazla, rehber öğretmen olmamasından dolayı tüm öğrenci ve veli anlaşmazlıklarıyla ilgilendiğimiz için zaman zaman tükenmişlik sendromu yaşamaktayız. Hatta, ders süreçlerinde meydana gelen anlaşmazlıklara kısa çözümler üretmek zorunda kalıyoruz. Akran arabuluculuk eğitimi, meslek adına hem öğrencilerle olan iletişimimiz hem de meslektaşlarımızla olan ilişkilerimize olumlu katkı koyabilir. Okullarda uygulanması halinde akran işbirliği ekip çalışması ve liderlik konusunda öğrencilere olumlu katkı yapabileceği gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde anlaşmazlıklarla boğuşmak zorunda kalmayacağız. Kesinlikle diğer meslektaşlarıma da bu eğitimi almalarını tavsiye ederim.(Görüşme kaydı: Ö1)

“...meslek hayatımız açısından etkili oldu ve daha da olacağına inanıyorum. Çatışma kültürünün yoğun yaşandığı toplumumuzda, geleceğin gençlerini yani toplum bireylerini yetiştirdiğimiz için barışçıl ortamları inşa edecek gelecek nesiller açısından bizlere düşen problem çözücü, yapıcı, yaratıcı ve sosyal duyuşsal becerileri güçlü bireyler yetiştirme konusunda etkili olduğuna ve daha da olacağına inanıyorum. Diğer meslektaşlarıma hatta okul aile birliği ile işbirliği yaparak veli, müstahdem, okul yöneticileri kısacası okul çatısı altında olantüm çalışanlara yönelik olmasını tavsiye ederim”. (Görüşme kaydı: Ö8)

“...Öğretmenlik mesleği çok zor bir meslek, çağımızın gençlerini ve ihtiyaçlarını iyi bilmek lazım. Bir de eğitim sisteminin bir türlü tam olarak ezberci ve sınav odaklı sistemden çıkmadığını düşünürsek bu eğitimin öğretmenlik mesleğine olumlu katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Etkin ve etkileşimli ortamların önemine bir kez daha şahit olduk. Diğer meslektaşlarıma tavsiye ederim”. (Görüşme kaydı : Ö10)

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında çalışmanın sonuçları ortaya konmuş ve tartışılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları orta derece olarak saptanırken, anlaşmazlıkları olumlu olarak değerlendirme, anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırlar, sözsüz iletişim, etkin dinleme, yumuşak ve kibar bir şekilde iletişim kurabilme konusunda eğitim ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Tümnüklü ve İllez (2006)'ın öğretmen ve öğrenci çatışmalarına yönelik çözüm ve stratejileri inceledikleri araştırma da elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin daha kibar, olaylara karşı yapıcı olmaları, çözüm bulmaya yönelik strateji ve taktikler oluşturmalarının çatışmaların çözümlenmesinde etkili sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır.

Akran arabuluculuk eğitimi konusunda ilkokul öğretmenlerinden 35-45 yaş aralığında olanlar, diğer öğretmenlere göre daha fazla eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bulguya göre, 35-45 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin kendilerini geliştirmede daha fazla eğitim alma ihtiyaçlarının mesleki deneyimleme yönünden farkındalıklarının daha fazla, kariyer anlamında beklentilerinin daha yüksek, kendilerini geliştirmek için enerjilerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Kişilerarası ilişkiler, sözlü sözsüz iletişim becerileri ve anlaşmazlık çözümleme erkek ilkokul öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları konular olarak belirlenmiştir. Tolson ve McDonald (1992),'ın öğrencilere yönelik yaptıkları bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlaşmazlıkları çözümlemede daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları bulgusu bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Bekar olan ilkokul öğretmenleri hoşgörü, tarafsız kalma, müzakere becerisi, kazan-kazan yöntemi, arabuluculuk kullanım alanları, akran arabuluculuğu etkileyen faktörler, ve tarafların görüşlerini toparlayabilme konularında evli öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla eğitim ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Evli

öğretmenlerin kültürümüzde kutsal sayılan evlilik müessesesini yürütebilmek, uyumlu ve sağlıklı bir aile yapısı içinde olabilme adına anlaşmazlıklara yönelik geliştirdikleri çözüm yöntemlerinde, bireysel ve bağımsız yaşadıkları düşünülen bekar öğretmenlere göre daha tecrübeli oldukları düşünülebilir.

İlkokul öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile kıdem yılları akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarında değişiklik yaratmamaktadır. Anlaşmazlık çözümleme ile ilgili eğitim alan ilkökul öğretmenleri akran arabuluculuk eğitiminde önemli sayılan arabulucu olarak oturum açabilme ve akran arabuluculuk temel prensiplerini uygulayabilme konularında eğitim almayanlara göre daha fazla eğitim ihtiyacı duydukları belirlenmiştir. Anlaşmazlık çözümleme konusunda eğitim alan öğretmenlerin, konuyla ilgili temel bilgilerinin daha fazla ve ayrıntılarla ilgili farkındalıklarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Uygulama kapsamında olan öğretmenlerin uygulama sonrası akran arabuluculuk tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir. Varılan bu sonuç, Tanhan ve Şentürk (2011),’ün çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi donanımları ile sahip oldukları tutumlar arasında yakın ilişki içinde olduğu sonucu ile desteklenmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, akran arabuluculuğuna yönelik tutumlarını değiştirmemektedir. Ancak, uygulama sonrasında 24-34 yaş aralığındaki ilkökul öğretmenlerin akran arabuluculuk kapsamındaki anlaşmazlıklara yönelik tutumları diğer yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuca göre, meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki ideallerinin yüksek, yeni bilgilere daha açık, öğrendiğini uygulamaya hevesli ayrıca zihinsel ve fiziksel enerjilerinin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Uygulama öncesinde evli ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuk anlaşmazlık çözme tutumları bekarlara göre daha yüksek görülürken, uygulama sonrasında katılan tüm öğretmenlerin aynı düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, evli öğretmenlerin evlilik müessesesinin uyum sürecindeki anlaşmazlık yaşantıları ile çözüm üretme deneyimleri onların bu yönde olan tutumlarını geliştirirken bu deneyime sahip olmadığı düşünülen bekar öğretmenlerin de verilen eğitim ile bu yöndeki tutumlarının yükseldiği söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında uygulama öncesi herhangi bir fark bulunmamıştır. Uygulama

sonrası lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin anlaşmazlıklara ve anlaşmazlık çözümüne yönelik tutumlarının, lisans eğitimi alan öğretmenlere göre olumlu yönde daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varılan bu sonuç, lisans eğitiminden sonra da eğitim sürecine devam eden öğretmenlerin, daha üst düzey araştırma, eleştirel düşünme ve sorgulamaya yönelik akademik eğitim almış olmalarından dolayı, gelişime daha açık oldukları şeklinde açıklanabilir.

Uygulama kapsamında olan öğretmenlerin uygulama sonrası akran arabuluculuk becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir. Verilen eğitim ile beceri deneyimi kazanan öğretmenlerin bu bilgileri akran arabuluculuk becerilerine dönüştürülmesinde olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi olduğu gibi uygulama sonrasında da yaş ve cinsiyetlerine göre akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde fark olmadığı saptanmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi medeni durumlarına göre akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlıklara yönelik becerileri ile iletişim becerileri aynı düzeyde olduğu saptanırken, evli öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik becerileri ise bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Uygulama sonrasında evli ve bekar öğretmenlerin akran arabuluculuk becerileri aynı düzeye ulaşmıştır. Evli öğretmenlerin evlilik yaşantılarının uyumlama sürecinde, bekar öğretmenlere kıyasla anlaşmazlıklarla daha sıklıkla baş etme durumunda kalmaları ve bu yönde stratejiler geliştirmeleri ile ilgili olarak bu becerilerinin daha gelişmiş ve yüksek olması ile bağlantılı olabileceği şeklinde açıklanabilir. Verilen eğitimle, bekar öğretmenlerin öz düzenleme becerisine yönelik olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesinde mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde herhangi bir fark bulunmazken, uygulama sonrasında mesleki kıdemi 15 yıl ve altı olan öğretmenler, 15 yılın üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre akran arabuluculuğa yönelik genel beceri ve iletişim beceri düzeylerinin olumlu yönde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, genç nesil öğretmenlerin yeniliğe daha açık, mesleki ideallerinin daha yüksek olabilmesi ile açıklanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve anlaşmazlık çözümleme

eğitimi alıp almama durumları akran arabuluculuk inançları yönünden herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, uygulama öncesinde yaş aralıklarında görülmeyen fark uygulama sonrasında 24-34 yaş grubunda olan öğretmenlerin inançlarının daha yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Diğer meslektaşlarına kıyasla meslekte daha yeni olan öğretmenlerin inançlarını değiştirmede daha esnek ve öğrendiklerini uygulamaya geçirmede meslek deneyimleri daha fazla olan öğretmenlere kıyasla daha az tutucu oldukları düşünülebilir. Bu sonuç, Pajares (1992),’in tecrübeler arttıkça inançları değiştirmenin daha zor olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

İlkokul öğretmenleri için düzenlenen akran arabuluculuk eğitiminin, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğuna yönelik tutum, beceri ve inanç düzeylerinde uygulama sonrasında olumlu yönde arttığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, verilen eğitimin öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik tutumlarını, becerilerini ve inançlarını geliştirmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Elde edilen bulgularla benzer nitelikte olan, Burrell, Zirbel ve Allen (2003)’in gerçekleştirdiği araştırmada akran arabuluculuk eğitim programlarının etkili olduğu ve bu eğitimi alanların daha uzlaşıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik geliştirilen beceri, inanç ve tutumların ilişkili olduğu ve birbirlerini olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin inançları verilen eğitimle tutum haline dönüştürülürken, tutumlarının devamlılık arz etmesinin de becerilerinde artış sağladığı düşünülebilir. Varılan bu sonuç, Eren (2000) ‘in çalışmasında, bireyin süreklilik gösteren inançlarının bilgi ile tutum haline dönüşmesi sonucu ile desteklenmektedir.

İlkokul öğretmenleri uygulama öncesine ait görüşlerinde, program öncesinde anlaşmazlıklara yönelik uyguladıkları katı yöntem, kural ve yaklaşımlarının, uygulama sonrasındaki inançları ile olumlu yönde değişmeye başladığını, ayrıca bu eğitimden öğrendiklerini uygulamaya başlamaları ile akran arabuluculuğuna yönelik inançlarında gelişme sağlandığı ancak değişimin kolay olmayacağı sonucuna da varılmıştır. Bu sonuç değişimlerin uygulamaya konulmasında doğal olarak zaman alacağı şeklinde yorumlanabilir. Stacey’ (1996), e göre öğretmenler genelde anlaşmazlıkların daha kötü hale gelmemesi için uygulayabilecekleri strateji ve

yöntemlerin farkında değildirler ile paralellik göstermektedir. Prawat (1992), inançların güçlü ve etkili olduğunu vurgularken, Shullman (1988), de öğretmen inançlarının inatçı ve etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Yine Koballa, Graber, Coleman ve Kemp (2000), çalışmalarında öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde öğretmen inançlarının büyük etki yaptığı sonucu ile de desteklenmektedir.

Verilen eğitimin etkinlik ve senaryo ağırlıklı düzenlenmesinin ve okullarda bu uygulamanın başlatılması ile öğrencilerin ileriye dönük sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı ve bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatlarına yansımalarının ileriye dönük toplumsal katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre verilen eğitimin amaca hizmet ettiği söylenebilir. Araştırmada varılan bu sonuç, George ve Lubben (2002)'nin hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin, mesleki ve sosyal alanlardaki olumlu değişimlerin olduğu ve Seferoğlu (2001)'nin ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim sonrasında deneyimlerini paylaşımlarının onlara öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunduğuna yönelik sonuçlar ile desteklenmektedir.-

İlkokul öğretmenlerinin uygulama sonrası okulda meydana gelen öğrenci anlaşmazlıklarına yönelik değişimlerinde, uygulama öncesinde anlaşmazlıkların boyutuna göre ceza uygularken, bu eğitimden sonra öğrencilerin duygularını, ihtiyaçlarını, neler hissettiklerini konuşturmayı denemeleri akran arabuluculuğa yönelik inançlarda değişim yaşandığı sonucunu vermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin daha önce bireysel öğrenme farklılıkları üzerinde daha çok yoğunlaşırken uygulama sonrasında kültür, inanç, köken ve ihtiyaçlara da önem vermeleri, akran arabuluculuk becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu sonucunu göstermektedir. Bu sonuç, duyguları “bireysel” ve “özel” olarak tanımlayan Boler, (1999) ve Lupton, (1998) ile paralellik gösterirken, duygularla ilgili farklı bakış açıları, kültür ve toplum alanında alternatif görüşlerle bütünleştirme çabalarının devam etmekte olduğunu savunan bazı araştırmacılar (Ahmed, 2004; Lutz ve Ebu-Lughod, 1990; Williams, 2001) ile de desteklenmektedir. Uygulama öncesinde okullarda meydana gelen anlaşmazlık durumlarında ise bireyler üstünde duran ilkökul öğretmenleri, uygulama sonrasında olaylara odaklanma ve olayların meydana çıkış sebepleri üzerinde durma tutumu göstermeleri, akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında olumlu gelişmelerin olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda, ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik sergiledikleri tutumlarında, inançlarında ve becerilerinde

olumlu yönde değişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç programın etkili olduğu yönünde açıklanabilir.

İlkokul öğretmenleri uygulanan programa yönelik programın içeriği, öğrenme ve öğretme sürecinin etkinlik ve senaryo ağırlıklı olması eğitimin akıcı ve yapıcı geçmesi, hem kişisel hem de mesleki yönden olumlu gelişim sağladığı konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Eğitimin verildiği bölgenin bazı öğretmenlerin görev yaptığı yerlere uzak olması, bu eğitimi küçük yaşta almış olma istekleri ve bu programın tüm ilkokul öğretmenlerine uygulanmış olma istekleri gibi görüşler vermişlerdir. Bu programın okullarda uygulamaya konulmasını destekledikleri sonucuna varılmıştır. Durmuş (2003),’un gerçekleştirdiği bir araştırmada öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla öğretilenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerine uygulanan eğitiminin mesleki hayatlarına yönelik etkileri olarak öğrencilerle olan iletişim ve meslektaşlarla olan ilişkilerine olumlu yönden etki sağladığı, uygulanmaya konması durumunda öğrenme-öğretme süreçlerine, lider ruhlu, problem çözücü ve sosyal duyuşsal becerileri yüksek bireyler yetiştirme konusunda olumlu katkılar sağlama yönünden etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk, Kalender, Zengin, ve Şevkin (2010)’in çalışmalarında yer alan öğretmenlerin çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi sonrasında öğrencilerin daha az rahatsız edici davranışlar sergilediği ve öğretim için daha çok zaman kaldığı sonucu ile desteklenmektedir.

Öğretmenlerin, bu eğitimi meslektaşlarına tavsiye ettikleri sonucu ise, Baskan (2001),’ın öğretmenlik mesleğine yönelik hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yenilikleri, gelişmeleri, mesleklerine yönelik bilgi, beceri ve olumlu davranış kazanma durumlarına ulaşmada önemli rol oynadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgular ve yoruma dayalı sonuçlar belirtilmekte, bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulguları 11 alt problem kapsamında irdelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sırası ile sunulmaktadır.

5.1.1 İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Kapsamında Genel Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Görüşleri

İlkokul öğretmenleri akran arabuluculuk eğitimine genel olarak orta derecede ihtiyaç duyarlarken, anlaşmazlıkları olumlu olarak değerlendirmede, anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırlarda, sözsüz iletişimde, etkin dinlemede, yumuşak, kibar bir şekilde iletişim kurabilmede daha fazla eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

5.1.2. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaçları; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 35-45 yaş aralığında olan öğretmenler daha fazla eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, madde bazında alınan sonuçlarda erkek öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerde, sözlü sözsüz iletişim becerilerinde ve anlaşmazlık çözümüyle ilgili maddelerde kadın öğretmenlere göre daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, madde bazında alınan sonuçlarda hoşgörü becerisinde, kazan-kazan yönteminde, tarafsız kalma becerisinde, arabuluculuk kullanım alanlarında, akran arabuluculuğu etkileyen faktörlerde,

müzakere becerilerinde, tarafların görüşlerini toparlayabilmede, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla eğitim ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuk eğitim ihtiyaçları ile eğitim durumları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Karşılaştırılma Sonuçları

Öğretmenlerin uygulama öncesi akran arabuluculuğa yönelik genel tutum sonuçları “katılıyorum” düzeyinden, son test sonuçlarına göre “kesinlikle katılıyorum” düzeyine erişmiştir. Uygulama kapsamında olan öğretmenlerin uygulama sonrası akran arabuluculuk tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir.

5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Tutumlarında; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi sonuçlarında, yaşlarına göre akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında fark bulunmazken, uygulama sonrasında akran arabuluculuk kapsamındaki anlaşmazlıklara yönelik tutumlarında fark saptanmıştır. Saptanan fark, 35-45, 46-56 yaş aralıkları ile 24-34 yaş aralığında olan öğretmenler arasında olup 24-34 yaş aralığındaki ilkökul öğretmenlerinin tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre akran arabuluculuğuna yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve uygulama sonrası herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre akran arabuluculuğuna yönelik tutumlarında uygulama öncesi evli ilkökul öğretmenlerinin bekar öğretmenlere göre akran arabuluculuk anlaşmazlık çözme tutumlarının daha yüksek görülürken, uygulama sonrası evli ve bekar öğretmenler arasında fark olmadığı bekar öğretmenlerin anlaşmazlık çözme tutumlarının olumlu yönde arttığı ve evli öğretmenlerle aynı düzeye ulaştığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında uygulama öncesi herhangi bir fark bulunmazken, uygulama sonrası lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik genel tutumları, anlaşmazlık çözümüne yönelik tutumları ve anlaşmazlıklara yönelik tutumlarının, lisans eğitimi alan öğretmenlere göre olumlu yönde daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuğuna yönelik tutumlarında ne uygulama öncesi ne de uygulama sonrası herhangi bir fark bulunmamıştır.

5.1.5. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Becerilerine Yönelik Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi akran arabuluculuk genel beceri sonuçları “katılıyorum” düzeyinden, son test sonuçlarına göre “kesinlikle katılıyorum” düzeyine erişmiştir. Uygulama kapsamında olan öğretmenlerin uygulama sonrası akran arabuluculuk becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir.

5.1.6. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik Becerilerinde; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi olduğu gibi uygulama sonrasında da yaş aralıklarına göre akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre uygulama öncesinde akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde ve uygulama sonrası becerilerinde herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi medeni durumlarına göre akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlıklara yönelik becerileri ile iletişim becerileri aynı düzeyde olduğu saptanırken, evli öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik becerileri bekar öğretmenlerden olumlu olarak daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrası ise evli ve bekar öğretmenler arasında akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde herhangi bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

. İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesinde mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuğa yönelik becerilerinde herhangi bir fark bulunmazken, uygulama sonrasında mesleki kıdemi 15 yıl ve altı olan öğretmenler, 15 yılın üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre akran arabuluculuğa yönelik genel beceri ve iletişim beceri düzeylerinin olumlu yönde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası İnançlarına Yönelik Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesinde akran arabuluculuğa yönelik inançları en üst düzeyde olarak saptanmış ve herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış, uygulama sonrasında da aynı düzeyde olması yönünden herhangi bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.8. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuğa Yönelik İnançlarında; Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumları Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi yaşlarına göre akran arabuluculuk inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılrken, uygulama sonrasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark, 24-34 yaş grubunda olan öğretmenlerinin diğer yaş grubunda olan öğretmenlere göre akran arabuluculuğa yönelik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası medeni durumlarına göre akran arabuluculuk inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası eğitim durumlarına göre akran arabuluculuk inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi mesleki kıdemlerine göre akran arabuluculuğa yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.9. İlkokul Öğretmenlerinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği, Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeklerinin Ön Test ve Son Test Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesine sonuçlara göre uygulama sonrası sonuçları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenleri için düzenlenen akran arabuluculuk hizmet içi eğitim etkinliğinin, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğuna yönelik tutumlarını, becerilerini ve inançlarını uygulama sonrasında olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan eğitimin akran arabuluculuk tutumu, becerisi ve inancını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.10. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği, Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği, Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Arasındaki İlişki Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama öncesi akran arabuluculuk iletişim becerileri artıkça öz düzenleme becerileri artmakta ve akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlık çözümü tutum düzeylerinde de olumlu yönde artış görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin akran arabuluculuk öz düzenleme becerileri yükseldikçe, akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlık çözümü tutum düzeylerinde de artış görülmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inançları arttıkça öz düzenleme ve anlaşmazlıklara yönelik tutum düzeylerinde de olumlu yönde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında ise, ilkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik anlaşmazlıklar boyutunda olan becerileri arttıkça akran arabuluculuğa yönelik iletişim beceri düzeyleri de artmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin iletişim becerileri arttıkça öz düzenleme beceri düzeylerinde de artış göstermekte, aynı zamanda, akran arabuluculuğa yönelik inançları ve akran arabuluculuğa yönelik tutum düzeyleri de olumlu yönde arttığı sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik inançları artıkça akran arabuluculuğa yönelik becerileri ve tutum düzeyleri de yükselmektedir, öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik inanç düzeyleri yükseldikçe, akran arabuluculuğa yönelik tutum düzeylerinde de yükselme görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin anlaşmazlık çözümlemeye karşı tutum düzeylerin artışı ile anlaşmazlıklara yönelik tutum düzeylerinde de olumlu yönde artış görülmektedir. Akran arabuluculuk beceri, İnanç ve tutumun birbirleri ile ilişkili olup olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir.

5.1.11. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değerlendirildiğinde, Akran Arabuluculuğu ile İlgili İlkokul Öğretmenlerinin İnançlarına Yönelik Meydana Gelen Değişikliklerle İlgili Görüş Sonuçları

İlkokul öğretmenleri uygulama öncesine ait görüşlerinde, program öncesinde anlaşmazlıklara yönelik uyguladıkları katı yöntem, kural ve yaklaşımlarının, uygulama sonrasındaki inançları ile olumlu yönde değişmeye başladığını, ayrıca bu eğitimden öğrendiklerini uygulamaya başlamaları akran arabuluculuğuna yönelik inançlarında gelişme sağlandığı ancak değişimin kolay olmayacağı sonucuna da varılmıştır. Bu sonuç değişimlerin uygulamaya geçilmesinin doğal olarak zaman alacağı olarak yorumlanabilir.

5.1.12. Uygulanan Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitiminin, Etkinlik ve Senaryo Ağırlıklı Olarak Düzenlenmesinin Öğretmenlerin Meslek Hayatlarına Olan Katkılarına Yönelik Görüş Sonuçları

Verilen eğitimin etkinlik ve senaryo ağırlıklı düzenlenmesinin ve okullarda bu uygulamanın başlatılması ile öğrencilerin ileriye dönük sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı ve bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatlarına yansımalarının ileriye dönük toplumsal katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre verilen eğitimin amaca hizmet ettiği söylenebilir.

5.1.13. İlkokul Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim Sonrası, Okulda Meydana Gelen Öğrenci Anlaşmazlıkları Kapsamında Akran Arabuluculuğa Yönelik Sergilenen Tutum, İnanç ve Beceri Değişiklikleri ile İlgili Görüşler Sonuçları

İlkokul öğretmenlerinin uygulama sonrası okulda meydana gelen öğrenci anlaşmazlıklarına yönelik değişimlerinde, uygulama öncesinde anlaşmazlıkların boyutuna göre ceza uygularken, bu eğitimden sonra öğrencilerin duygularını, ihtiyaçlarını, neler hissettiklerini konuşturmayı denemeleri akran arabuluculuğa yönelik inançlarda değişim yaşandığı sonucunu vermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin daha önce bireysel öğrenme farklılıkları üzerinde daha çok yoğunlaşırken uygulama

sonrasında kültür, inanç, köken ve ihtiyaçlara da önem vermeleri, akran arabuluculuk becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu sonucunu göstermektedir.

Uygulama öncesinde okullarda meydana gelen anlaşmazlık durumlarında ise bireyler üstünde duran ilkökul öğretmenleri, uygulama sonrasında olaylara odaklanma ve olayların meydana çıkış sebepleri üzerinde durma tutumu göstermeleri, akran arabuluculuğa yönelik tutumlarında olumlu gelişmelerin olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda, ilkökul öğretmenlerinin akran arabuluculuğa yönelik sergiledikleri tutumlarında, inançlarında ve becerilerinde olumlu yönde değişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Verilen hizmet içi eğitimlerin bireylerin tutumlarını, inançlarını ve becerilerin olumlu yönde etkilediği söylenilebilir.

5.1.14. İlkokul Öğretmenlerinin Akran Arabuluculuk Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüş Sonuçları

İlkokul öğretmenleri uygulanan programa yönelik olumsuz görüşler, eğitimin verildiği bölgenin bazı öğretmenlerin görev yaptığı yerlere uzak olması, bu eğitimi küçük yaşta almış olma istekleri ve bu programın tüm ilkökul öğretmenlerine uygulanmış olma istekleri gibi sonuçlar olup programın etkililiğini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Programın içeriği, öğrenme ve öğretme sürecinin etkinlik ve senaryo ağırlıklı olması eğitimin akıcı ve yapıcı geçmesi, hem kişisel hem de mesleki yönden olumlu gelişim sağlamasından dolayı bu programın okullarda uygulamaya konulmasını destekledikleri sonucuna varılmıştır.

5.1.15. Hizmetiçi Eğitiminin İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Hayatlarına Yönelik Etkileri Ve Diğer Meslektaşlarına Tavsiye Etme Konusunda Görüş Sonuçları

İlkokul öğretmenlerine uygulanan hizmetiçi eğitiminin mesleki hayatlarına yönelik etkileri olarak öğrencilerle olan iletişim ve meslektaşlarla olan ilişkilerine olumlu yönden etki sağladığı, uygulanmaya konması durumunda öğrenme-öğretme süreçlerine, lider ruhlu, problem çözücü ve sosyal duyuşsal becerileri yüksek bireyler yetiştirme konusunda olumlu katkılar sağlama yönünden etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitime katılan ilkökul öğretmenleri bu eğitimi sadece meslektaşlarına değil okul çatısı altında olan tüm çalışanlara tavsiye ettikleri sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

1. Tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin akran arabuluculuğa yönelik ihtiyaçları belirlenip, ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim verilebilir.
2. Akran arabuluculuk eğitimine yönelik belli değişkenler temel alınarak ilişkilerin etkililiği incelenebilir.
3. Deneysel çalışmalarla öğretmenlerin tutumlarını artırdığından dolayı tüm öğretmenlerin bu tür eğitimlere katılımlarının teşvik edilebilir.
4. Öğretmenlerin deneysel çalışmalarla beceri düzeylerinin yükselmesine dayalı olarak bu tür çalışmalarda yer almaya özendirilebilirler.
5. Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin inançlarının artış göstermesi için bu tür çalışmalar devamlılık gösterebilir.
6. Değişimlerin uygulamaya konulması zaman alacağından, uygulanabilirlik durumunu saptayabilmek için belli aralıklarla gözlemler yapılabilir.
7. Hizmetiçi eğitimlere tüm öğretmenlerin katılımını sağlayabilmek için, bu eğitimlerin bölge bazında düzenlenmesi sağlanabilir.
8. Verilen hizmetiçi eğitimlerin devamlılık göstermesi ve sürelerinin artırılmasına yönelik Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın desteği sağlanabilir.
9. Sosyal medyada meydana gelen anlaşmazlıklara yönelik akran arabuluculuk eğitimi verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, F. (2005). A Study On Teacher Characteristics And Their Effects On Students Attitudes. *The Reading Matrix*, 5, (2), 103-115.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J. ve Huang, I. T. C. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research method. *The Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005b). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Araki, T., C. (1990). Dispute management in the schools. *Conflict Resolution Quarterly*, 8, (1), 51-62.
- Aslan, C. ve Güneyli, A. (2008). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri, 1st International Turkish Education and Teaching Conference, 27-28 Mart, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa-Kıbrıs.
- Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (25), 55-68.
- Barron, L.S., (2000). The Impact Of Peer Mediation Training on Adolescents' problem-Solving Skills, Perception of School Climate and Attitudes Toward Conflict Management. (Unpublished Doctoral Thesis). University of South Carolina Department of Educational Psychology.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Bell, T. (1991a). Building a comprehensive theory of foreign language reading, theory, research, and implications. *The Southern Journal of Linguistics*, 27, (1).
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.

- Blitz, A. (2002). Peer mediation programs: An end to school violence?. *Yeshiva University Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 2 (4).
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Bollen, Rober et D. Hopkins (1988). La pratique de l' Ato-analyse de l' Etablissement Scolaire. Paris: OCDE-ISIP.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Etkili Okulun Gerçekleşmesinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Önemi. *Çagdas Egitim*. 251, Ankara.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 33, 62-81.
- Burden, P.,E. (1995). *Classroom management and discipline. methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S. ve Allen, M. (2003). Evaluating peer meadiation outcomes in educational settings: A meta-analyticreview. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 7-27
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (7. Baskı), Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, Ş. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cantrell, R., Parks-Savage, A., Mark, R. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. *Professional School Counseling*. 10, (5).
- Cascallar, E., Boekaerts, M. ve Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18, 297-306.
- Cohen, O. ve Dattner, N. (1995). *Conflict Resolution Quarterly*. 13, (2), 125-130.
- Combs, M.L. ve Slaby, D.A. (1977). *Social skills training with children advances in clinical child psychology*. New York: Plenum 1, 161-201.
- Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2001). Conflict resolution education: Preparing youth for the future. *Juvenile Justice*, 8(1), 21–29.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design; qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (4th. Ed). Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,

- Demirci, Y. (2002). *İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Program Gelistirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 33, 62-81.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Meteksan. A.Ş.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O. & Özdamar, K. (2013). *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33, (1).
- Farrell, A.D. Meyer, A.L., White, K.S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A School-Based Prevention Program for Reducing Violence Among Urban Adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*. 30, 4, 451–463.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları, 48.
- Fer, S. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.

- Filiz, B., S. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fisher, R. ve Ury, W. (2012). *Evet Dedirtme Sanatı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Galtung, J. (2009). *Çatışmaları Aşarak Dönüştürmek: Çatışma Çözümüne Giriş*. Usak Yayınları.
- Garuba, A. (2004). Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *Int. Journal Of Lifelong Education*, 23 (2), 191–203.
- Gauley, M. (2006). *Evaluation of Respectful Conflict Resolution and Peer Mediation Program*. Community-University Institute for Social Research. Cumberland Avenue: Canada.
- George, J., M ve Lubben, F. (2002). Facilitating Teachers' Professional Growth Through Their Involvement in Creating Context-Based Materials in Science . *International Journal of Educational Development*. 22, (6), 659-672.
- Gibson, K. (1992). Confidentially in Mediation: A Moral Reassessment. *Journal of Dispute Resolution*. 1.
- Girard, K. ve Koch, J., S. (1996). *Conflict Resolution in the Schools : A Manual for Educators*. San Francisco: JOSSEY-BASS A Wiley Company.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gülkocan, Y. (2011). Akran Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Öğrenci Anlaşmazlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ş. Yaşar, (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Hanson, M., K. (1994). *Conflict Resolution Training at Selected Middle and Alternative Schools. 1994-1996, Dade County Public Schools*. Office of Educational Accountability.

- Harwood, W. S., Hansen, J. & Lotter, C. (2006). Measuring teacher beliefs about inquiry: The development of a blended qualitative/quantitative instrument. *Journal of Science Education and Technology*, 15, 69–79.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.,R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.1.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Mitchell, J., Cotton, B., Harris, D. ve Louison, S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *Journal of Educational Research*, 89 (5): 280-287.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, R.B. ve Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. 33, (7), 14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, I. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 1, (2), 112-133.
- Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. *The Journal of Social Psychology*. 37(1), 11-21.
- 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.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A., Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Educational Administration: *Theory and Practice*, 17(4), 555-579.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65- 90.
- Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (Genel Lise) Resim-İş Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). Citizenship and human rights education: A comparison of textbooks in Turkey and The United States, *International Journal of Educational Reform*, 14(1), 73-88.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E., (1999). *Çatışma Yönetimi* Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kleine, B. R. (2017). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. (Methodology in the Social Sciences) Edition. Guildford Press. New York.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, D. C. ve Kemp, A. C. (2000). Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22, 209–224.
- 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, N. (2008). Okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmaya yönelik tüm okulu kapsayan arabuluculuk modelinin uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Communication in Peace/Conflict in Communication*. 171.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1).
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*. Ankara: G. Ü. İlet. Fak. Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Lakshman, C. (2007). Organizational 104 Knowledge Leadership: A Grounded Theory Approach, *Leadership & Organizational Development Journal* 28, 51–75.
- 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.
- Lane, P., & McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model conflict resolution for elementary and middle school children. *Elementary School Guidance and Counselling*, 27 (1), 15-23.

- Lantieri, L., ve Patti, J. (1996). *Waging Peace in our Schools*. Boston: Beacon Press.
- Lupton, D. (1998). *The Emotional Self: a Sociocultural Exploration*. London: Sage.
- Lupton-Smith, H.S. ve Carruthers, W.L. (1996). Conflict resolution as peer mediation programs: experiences in three middle schools. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 94-100.
- Lutz, C. A. ve Abu-Lughod, L. (Eds) (1990). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacNeil, J.,D. (1997). *21. Yüzyılın Öğretmen Eğitimi. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos- 2 Eylül 1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Martin, N. K., Yin, Z. ve Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 6-15.
- Mason, J. (2006). Mixing Methods in a Qualitatively-Driven Way, *Qualitative Research*, Vol. 6, No. 1: 9-26
- Matson, J.L., Matson, M.L. ve Rivet, T.T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31, 682-707.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Oliva, P. F. ve Gordon II, W.R. (2015). *Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Öner, U. (1999). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi*. Y. Kuzgun (Edt.) *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgit, Ş. (1991). *İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers'beliefs about teaching and learning: A constructive perspective. *American Journal of Education*, 100, 354–395.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler* Ankara: İmge Kitabevi.

- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller Ve Uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29. 139-154.
- Schaeffer, A.S. Rollin (2001). The evaluation of a community based conflict resolution program for African American children and adolescent. *Research for Educational Journal*, 6 (1), (33-50).
- Schrumpf, F., Crawford, K.D. ve Bodine, J.R. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi*. Ankara: İmge
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Çağdaş eğitim teknolojisi ve okulda etkin kullanımı. *Yönetici adayları eğitimi semineri: Ders notları*, (73-96). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal*. 37 (1), 45–60.
- Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Smith, S.W., Daunic, A.P., Miller, M.D. & Robinson, T.R.(2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology*, 142(5), 567–586. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00224540209603919>
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stacey, H. (1996). Mediation into schools does go! An outline of the mediation process and how it can be used to promote positive relationships and effective conflict resolution in schools. *Pastoral Care*, 7-9.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-98.
- Subero, D., Vujasinović, E. ve Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*. 47 (2) 247-263.

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996a). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43 (5), 326-344.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şevkin, B. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının ilköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stratejileri ve Saldırganlık Eğitimleri Üzerindeki Etkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 44-53
- Taştan, N. & Öner, U. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve E. Aslan (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Taymaz, A.H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). *Hizmetiçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terry, W., S. (2011). *Öğrenme ve Bellek: Temel ilkeler, süreçler, ve işlemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının ilköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Türnüklü, A., ve Bekmezci, E. (2010). Sosyal yapılandırıcılığın penceresinden öğrencilerin davranışlarının yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6 (16), 27-31.
- Türnüklü, A. & İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24): 543-559.
- Türnüklü, A. ve Şahin G. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(30), 283-302.
- Türnüklü, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, T., Kalender, A., Zengin, F. ve Sevin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*. 7 (1), 33-45.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Maya Akademi. Ankara.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzbaş, A. (2010). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Ünlü, D. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Williams, S. (2001). *Emotion and Social Theory*. London: Sage.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, D.G. (2016). Ortaokul Düzeyinde Uygulanan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma). *e-International Journal of Educational Research*.7(2). 36-55.

- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının ilköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

EK-1**İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**

Sayın Öğretmen,

Aşağıdaki anket ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin akran arabuluculuk konusunda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Sizlerin maddeleri dikkatlice okumanız ve durumunuza en uygun seçeneği işaretlemenizi beklemekteyiz.

Yardımlarınız için teşekkürler.

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Uz. Nüket Gündüz

Yakın Doğu Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Kişisel Bilgiler**Cinsiyet:**

Kadın () Erkek ()

Yaş:

24-34 () 35-45 () 46-56 ()

Medeni Durum:

Evli () Bekar ()

Öğrenim Durumu:

Lisans () Lisansüstü ()

Mesleki Kıdem:

15 yıl ve altı () 15 yıl üzeri ()

EK-2

Akran Arabuluculuk Eğitimi İhtiyaç Belirleme Anketi

Sayın Öğretmen, Bu anket "Akran arabuluculuk eğitime yönelik ihtiyaçların" belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her ihtiyaç maddesine ilişkin yanda verilen ifadelerden; "Çok Fazla İhtiyacım Var", "Fazla İhtiyacım Var", "Orta Derecede İhtiyacım Var", "Az İhtiyacım Var", "Hiç İhtiyacım Yok" size göre geçerli olan ifade seçeneğine "X" işareti koyarak işaretleyiniz.	Çok Fazla İhtiyacım Var (5)	Fazla İhtiyacım Var (4)	Orta Derecede İhtiyacım Var (3)	Az İhtiyacım Var (2)	Hiç İhtiyacım Yok (1)
1. Anlaşmazlık ile tartışma arasındaki farkı ayırt edebilme.					
2. Kişilerarası ilişkilerin önemini tartışabilme.					
3. Kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklayabilme.					
4. Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürebilme.					
5. Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları açıklayabilme.					
6. .Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırların kaynaklarını sınıflandırabilme.					
7. Anlaşmazlıklarla yüzleşme yöntemleri ile etkilerini ilişkilendirebilme.					
8. Anlaşmazlıkların olumlu yönlerini değerlendirebilme					
9. .Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissetmenin doğal olduğunu kabul edebilme					
10. .Anlaşmazlık ile alternatif çözümleme yöntemlerini ilişkilendirebilme					
11. Öfke duygusunun yıkıcı ve yapıcı sonuçlarını tartışabilme					
12. Nezaket kurallarını farklı kültürlerle ilişkilendirebilme					
13. Etkili iletişim öğelerinin ağırlığını açıklayabilme.					
14. Sözsüz iletişimin önemini tartışabilme.					
15. Sözsüz iletişimde vücut dili, bedensel temas, mekan ve araçların etkilerini sıralayabilme.					
16. Ben dili ile sen dili ifadelerinin algılarda yarattığı farkı açıklayabilme.					
17. Söylediklerimizin yumuşak ve kibar bir şekilde olması gerektiğinin nedenlerini tartışabilme.					
18. Etkili iletişim öğelerinin ağırlığını açıklayabilme					
19. Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerini açıklayabilme.					
20. Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerinin özelliklerini sıralayabilme.					

21. Etkili dinleme için gerekli iletişim becerilerini uygulayabilme.					
22. Etkili dinleme ile etkili iletişimi ilişkilendirebilme.					
23. Etkili iletişimi engelleyen tuzakları sıralayabilme.					
24. Etikili iletişim ile etkisiz iletişimin sonuçlarını karşılaştırabilme.					
25. Etkili iletişim ile uzlaşmayı ilişkilendirebilme.					
26. Etkili iletişim becerilerinin düzey ve uygunluğu yönünden takım arkadaşlarımı ve kendimi değerlendirebilme.					
27. Empati ile sempati arasındaki farkı ayırt edebilme.					
28. Empatik dinlemeyi uygulayabilme.					
29. Önyargı ile kişilerarası ilişkiyi ilişkilendirebilme.					
30. Önyargıların kişilerde yarattığı olumsuzlukları tartışabilme.					
31. Hoşgörü becerisinin neden gerekli olduğunu açıklayabilme.					
32. Hoşgörü ile yaklaşım uygulayabilme.					
33. Kazan-kazan kavramını öğretmen-öğrenci ile ilişkilendirebilme					
34. Tarafsız kalmayı becerebilme					
35. Arabuluculuk türlerini ve kullanım alanlarını açıklayabilme					
36. Akran arabuluculuğu etkileyen faktörleri analiz edebilme					
37. Akran arabuluculuk ile anlaşmazlık çözümünü ilişkilendirebilme.					
38. Akran Arabuluculuk ile okul disiplin kurulunu karşılaştırabilme					
39. Bireysel özelliklerin zenginlik olduğunu tartışabilme.					
40. Gizli istekler ile gereksinim kaynaklarını değerlendirebilme					
41. Kazan-kazan kavramını değerlendirebilme					
42. Müzakere süreci adımlarını uygulayabilme					
43. Müzakere etmek için uygun ifadeler kullanabilme.					
44. Kişilerarası ilişkilerde gizli istekleri açığa çıkarabilme.					
45. Grupla sorun çözme kurallarını uygulayabilme.					
46. Barışçıl ortamlarda yaşamının önemini tartışabilme.					

47. Barışı sağlamanın önemini değerlendirebilme.					
48. Arabulucu olarak oturum açabilme.					
49. Akran arabuluculuk temel prensiplerini uygulayabilme.					
50. Anlaşmazlık içinde olan tarafların görüşlerini toparlayabilme.					
51. Anlaşmazlık içinde olan tarafların ortak çıkarlara odaklanmalarına rehberlik edebilme.					
52. Çözüm seçeneklerin değerlendirilmesine rehberlik edebilme.					
53. Akran arabuluculuk sonucunda anlaşma metni oluşturabilme.					

EK-3

Akran Arabuluculuk Tutum Ölçeği

Sayın Öğretmen, “Akran Arabuluculuk” okullarda yaşanan anlaşmazlıkların çözümlenmesine alternatif bir anlaşmazlık çözümleme yöntemidir. Bu anket “Akran Arabuluculuk” 'a yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeye ilişkin tutumunuzu yanda verilen: “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” yazan ifade seçeneklerinden, tutumunuza en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
Anlaşmazlık Çözümü					
1. Anlaşmazlık içinde olan her iki tarafa da eşit şekilde davranma konusunda kendime güveniyorum.					
2. Anlaşmazlıkları çözümlemeye en uygun yöntem akran arabuluculuktur.					
3. Anlaşmazlık çözümlemeye ilişki ve problemi önemsiyorum.					
4. Anlaşmazlık çözüm sürecinde karşı tarafın çıkarlarını da dikkate almayı olumlu buluyorum.					
5. Anlaşmazlıkların çözümünde uzlaşma sağlayabilmek için tavırlar üzerinde pazarlık yapmaktan hoşlanmıyorum.					
6. Akran arabuluculuğun öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile paylaşmak istemedikleri anlaşmazlıkları çözümlemelerine katkı sağladığını düşünüyorum.					
7. Öğrenci anlaşmazlıklarının akran arabuluculuk ile çözümlenmesi, öğretmen ve yöneticilere öğretim ile daha fazla ilgilenme fırsatı verir.					
Anlaşmazlıklar					
8. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları kendi akranları ile çözümlemelerini destekliyorum.					
9. Anlaşmazlıkların öğrencilere farklı bakış açıları geliştirir.					
10. Anlaşmazlıkların öğrenme ve gelişme için gerçek fırsatlar yarattığını düşünüyorum.					
11. Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin birbirlerine duygularını ifade etmelerini destekleme konusunda kendime güveniyorum.					
12. Akran arabuluculuk eğitiminin okullarda devamsızlığı azalttığı kanısındayım.					
13. Anlaşmazlıkları çözerken taraf tutmamak konusunda kendime güveniyorum.					

EK-4

Akran Arabuluculuk Beceri Ölçeği

Sayın Öğretmen, “Akran Arabuluculuk” okullarda yaşanan anlaşmazlıkların çözümlenmesine alternatif bir anlaşmazlık çözümleme yöntemidir. Bu ölçek “Akran Arabuluculuk” a yönelik becerilerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen yanda verilen “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” ifade seçeneklerinden, sizin becerinizi doğrulayan en uygun ifadeye “X” işareti koyarak işaretleyiniz.	Her Zaman (5)	Genellikle (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
Anlaşmazlıklar					
1. Etkili iletişim kurabilmek için vücut dilini kullanabilirim.					
2. Etkin dinleyebilirim.					
3. Akran arabuluculuğu okulda uygulayabilirim.					
4. Anlaşmazlıkların nerden kaynaklandığını değerlendirebilirim.					
5. Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürebilirim.					
İletişim					
6. Bireysel farklılıkları yönetebilirim.					
7. Gizli isteklerin hangi gereksinimden kaynaklandığını çıkarabilirim.					
8. Önyargılarımdan arınabilirim.					
9. Duygularımı “ben” dili ile ifade edebilirim.					
10. Anlaşmazlıklara karşı olumlu tavır sergileyebilirim.					
11. Önyargısız davranabilirim.					
12. Öfke kontrolü yapabilirim.					
13. Olumsuz duyguları olumluya çevirebilirim.					
Öz Düzenleme					
14. Sosyal ve kültürel farklılıkları gözlemleyebilirim.					
15. Gizlilik ilkelerine uyabilirim.					
16. Tarafsız davranabilirim.					

EK-5

Akran Arabuluculuk İnanç Ölçeği

Sayın Öğretmen, Bu ölçek “Akran Arabuluculuk Eğitimi” ‘ne yönelik inançlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan her bir inanç maddesi yanda verilen seçeneklerde belirtilen “Her Zaman”, “Genellikle”, “Nadiren”, Bazen” ve “Hiçbir Zaman” ifadeleri sizin inançlarınız doğrultusunda ne kadar gerçeği yansıtıyor. Lütfen, sizin inançlarınıza en uygun olan ifade seçeneğini işaretleyiniz	Her Zaman (5)	Genellikle (4)	Nadiren (3)	Bazen (2)	Hiçbir Zaman (1)
1. Anlaşmazlıklarda her iki tarafın da kazanç sağlayabileceği bir çözüm olmalıdır.					
2. Akran arabuluculuğu okul disiplin kuruluna alternatif çözümleme yöntemi olmalıdır.					
3. Bir anlaşmazlığın nereden kaynaklandığını değerlendirip olumlu tepki vermek gereklidir.					
4. Anlaşmazlıklar yaratıcı fırsatlara dönüştürülebilir.					
5. Karşı tarafın kişilik özellikleri ne olursa olsun, uygun sözcükler kullanarak karşı tarafla etkili iletişim kurulabilir.					
6. Etkin dinleme sağlıklı iletişim kurma ile ilişkilidir.					
7. Etkinliklerde verilen yönergeler, etkinliğe odaklanmayı etkiler.					
8. Empati yaparak anlaşmazlıklar en aza indirilebilir.					
9. Hoşgörü ile yaklaşımlar anlaşmazlıkları azaltabilir.					
10. Duyguları ifade ederken “ben” dilini kullanmak önemlidir.					
11. Öfke kontrolü eksikliği anlaşmazlıkları artırabilir.					
12. Tüm anlaşmazlıklara yönelik anlaşmazlık çözümleme tekniği vardır.					
13. Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırlar önemlidir.					
14. Vücut dili anlaşmazlıkların çözümünde etkilidir.					
15. Etkin dinleme etkili iletişim için önemlidir.					
16. Önyargılar anlaşmazlık çözümlemede etkilidir.					
17. Olumsuz duyguların olumluya çevirmek önemlidir.					
18. Her bireyin temel gereksinimleri farklıdır.					
19. Barışçıl ortamlarda yaşamak önemlidir.					
20. Akran arabuluculuk ile anlaşmazlık çözümleme alışkanlığı aile içi etkileşimde de devam eder.					
21. Akran arabuluculuk eğitimi toplumdaki şiddetin azalmasını sağlayabilir.					
22. Akran arabuluculuk eğitimi gençlerin sorumlu yurtsever olmasına katkı yapabilir.					
23. Akran arabuluculuk eğitimi toplumsal gelişime katkı sağlayabilir.					
24. Akran arabuluculuk kuşak çatışmaları ile yaşanan gerginlikleri azaltabilir.					

EK-6**Ders Planı 1**

Ders	: Akran Arabuluculuk Eğitimi
Konu	: Kazan-Kazan (arabuluculuk türleri, arabuluculuk alanları)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme.
Araç gereç	: Video, bilgisayar, projeksiyon cihazı, power point sunusu, hikaye,.
Kazanımlar: ✓ Kazan-kazan kavramını öğretmen-öğrenci ile ilişkilendirir. ✓ Arabuluculuğun temel prensiplerinin uygulanabilirliğini tartışır. ✓ Arabuluculuk türlerini ve kullanım alanlarını açıklar. ✓ Arabuluculuğu etkileyen faktörleri analiz eder. ✓ Arabuluculuk ile anlaşmazlık çözümünü ilişkilendirir. ✓ Okullarda uygulanan akran arabuluculuğun ülkemizde uygulanmasının olumlu/olumsuz taraflarını tartışır. ✓ Akran arabuluculuk ile ilkokullarda uygulanan anlaşmazlık çözümleme yöntemlerini karşılaştırır.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Pink Floyd "Another brick in the wall " müzik video izlenip dikkat çekmeye çalışılacaktır.
Hedeyten Haberdar Etme	Bu dersin sonunda kazan-kazan kavramının öğretmen-öğrenci ve diğer ilişkilerinizde uygulayabileceksiniz.
Güdüleme	Bu derste arabuluculuğun genel amacı ile bireysel gelişim ve okul iklimi arasındaki ilişkileri kurabileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Katılımcılardan, öğrenci ve öğretmen anlaşmazlıklarının çözülmesinin okul iklimindeki önemini vurgulanmasının istenmesi.
İşleniş	➤ İzlenen video sonrası verilen mesajların beyin fırtınası yapılarak listelenmesi. Sonra bunların arasından kazan-kazan ile ilişkili olanların seçilip tekrar listelenmesi. ➤ Arabuluculuğun genel amacını "Biraz düşünelim" adlı etkinlik ile dünyamızın 100 kişilik bir gezegen olduğu varsayımı ile verilen nüfus yapısını değerlendirerek birlikte yaşamak için birbirimizi anlamamız ve

Ders Planı 2

Ders	: Akran Arabuluculuk Eğitimi
Konu	: Anlaşmazlıklar (türleri , etkenleri ve dinamikleri)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, problem çözme, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Bilgisayar, projeksiyon cihazı, powerpoint sunusu, senaryo, çalışma yaprağı, tombala.
Kazanımlar: ✓ Anlaşmazlık ile tartışma arasındaki farkı ayırt eder. ✓ Anlaşmazlıkların kaynakları ile türlerini ilişkilendirir. ✓ Anlaşmazlıkların yükseltgenleri ile indirgenlerini sınıflandırır. ✓ Anlaşmazlıkların artı katkılarınını değerlendirir. ✓ Anlaşmazlıkları yaratıcı fırsatlara dönüştürür.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	“Tartışma ile anlaşmazlık arasındaki fark nedir “ sorusunun sorularak dikkatin konuya çekilmesi.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, anlaşmazlıkları hayatın doğal bir parçası olarak algılamak, anlaşmazlığı anlamak, öğrenmek ve yaratıcı olmak için fırsat yaratacaktır denmesi.
Güdüleme	Bu derste anlaşmazlıkların türlerini, onlara karşı takındığımız tavırların nerden kaynaklandığını değerlendirecek, böylelikle onları birer olumlu fırsata dönüştüreceksiniz. .
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Akran arabuluculuğun temel prensiplerinin hatırlatılması.
İşleniş	➤ Katılımcıların tartışma ve anlaşmazlık için birer örnek vererek beyin fırtınası yapmaları. Verilen tüm örnekleri gönüllü bir kişi tarafından tahtaya listelenmesi. Sonra, katılımcılar bu örneklerin uygun olup olmadığı yönünde gerekçeler vererek tartışılması. Gereken yerlerde eğitmenin açık uçlu sorulara

	katılımcıları düşündürüp rehberlik etmesi. ➤ Anlaşmazlık türlerini power point sunum ile yansıtılması ve bunların kaynaklarının beyin fırtınası ile tartışılması. Sunum sonrasında katılımcılardan kendi yaşantılarından gerçek örnekler verip tartışılması. ➤ Eğitimci tarafında hazırlanan anlaşmazlıkların yükselten ile indirgen kavramları katılımcıların teker teker tombala torbasından çekmesi ve tahtada asılı olan iniş ve çıkış bölümünden oluşan merdivenin ilgili yerine tahmin yolu ile yerleştirmesinin istenmesi. ➤ Yerleştirilen yerlerin uygun olmaması durumunda eğitmenin dikkat çekici soruları ile tekrar değerlendirip yeniden uygun yerlere yerleştirilmelerinin sağlanması. ➤ Anlaşmazlık örnekleri yazılı çalışma yapraklarının dağıtılarak olası artı katkılarının listelenmesi. Bu listelerin tüm gruba okunması ve farklı bakış açılarının paylaşılması. ➤ Gruplara ayrılan katılımcılara verilen kısa anlaşmazlık senaryolarının yaratıcılıklarını kullanıp olumlu fırsatlar yaratmak için kendi aralarında tartışarak 10 dakika içinde sonuçlandırıp grup sözcülerinin tüm katılımcılara yönelik sunum yapması. Diğer grupların bu sunumları tartışarak değerlendirmesi. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilmesi.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikrinin kısaca özetlenmesi. Tüm katılımcıların daire şekline girip ders sonundaki kişisel izlenimlerini paylaşması ve anlaşmazlıklara yönelik değişimlerini değerlendirme yapılması. Anlaşılmayan konuların tekrarlanması. Bir sonraki konu hatırlatılması.

Ders Planı 3

Ders Konu	: Akran Arabuluculuk Eğitimi : Anlaşmazlıklar (anlaşmazlıklara karşı tavırlar, yüzleşme yöntemleri ve anlaşmazlıkların olumlu yönleri)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, Powerpoint sunusu, senaryo.
Kazanımlar: ✓ Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları açıklar. ✓ Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırların kaynaklarını sınıflandırır. ✓ Anlaşmazlıklarla yüzleşme yöntemleri ile etkilerini ilişkilendirir. ✓ Anlaşmazlıkların olumlu yönlerini değerlendirir.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Anlaşmazlıklarınızı nasıl çözümlersiniz? Sorusu ile derse dikkat çekilir.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları, bu tavırların kaynaklarını yüzleşme yöntemleri ni ve anlaşmazlıkların olumlu yönlerini değerlendireceksiniz.
Güdüleme	Bu derste anlaşmazlıklara karşı takındığımız tavırların nerden kaynaklandığını kavrayacak böylelikle onları birer olumlu fırsata dönüştüreceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Anlaşmazlığın hayatın doğal bir parçası olduğu ve fırsata dönüştürme imkanı verdiğinin hatırlatılması.
İşleniş	➤ Power point sunumu ile anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları simgeleyen hayvan türleri tahtaya yansıtılıp her bir figürün ne tür bir tavır olduğunun tahmin edilmesi için beyin fırtınası yapılması. Eğitimci rehberliğinde yapılan tahminlerin düşündürücü sorularla tartışılıp listelenmesi. ➤ Sergilenen bu farklı tavırların 5 kişilik gruplara yazılı örnekler verip

İşleniş	➤ Power point sunumu ile anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırları simgeleyen hayvan türleri tahtaya yansıtılıp her bir figürün ne tür bir tavır olduğunun tahmin edilmesi için beyin fırtınası yapılması. Eğitimci rehberliğinde yapılan tahminlerin düşündürücü sorularla tartışılıp listelenmesi. ➤ Sergilenen bu farklı tavırların 5 kişilik gruplara yazılı örnekler verip grup içinde nerden kaynaklandığının sınıflandırılması için tartışılması ve her grup sözcüsünün tüm katılımcılara sunum yaparak eğitimci rehberliğinde değerlendirilmesi. ➤ Anlaşmazlıklara karşı kullanılan yüzleşme yöntemlerinin powerpoint sunum ile anlatılması. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilimesi.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi 5 kişilik gruplara ayrılan katılımcılara bir anlaşmazlık senaryosu ve kullanılan yüzleşme yöntemi verilerek olumlu yönlerinin tartışılıp tüm gruplarla paylaşılması. Eksik olanların eğitimci yönlendirmesi ile tamamlanması. Bir sonraki konu hatırlatılır

Ders Planı 4

Ders	: Akran Arabulucuk Eğitim
Konu	: Etkili İletişim (sözlü-sözsüz iletişim)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Çalışma metni, çalışma yaprakları, rozet, simgeler.
Kazanımlar: ✓ Etkili iletişim öğelerinin ağırlığını açıklar. ✓ Sözsüz iletişimin önemini tartışır. ✓ Sözsüz iletişimde vücut dili, bedensel temas, mekan ve araçların etkilerini sıralar. ✓ Ben dili ile sen dili ifadelerinin algılarda yarattığı farkı açıklar ✓ Söylediklerimizin yumuşak ve kibar bir şekilde olması gerektiğinin nedenlerini tartışır.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Okulunuzda en son kim ile anlaşmazlık yaşadınız? Bu anlaşmazlık sonucunda ilişkiniz güçlendi mi yoksa zayıfladı mı? Niçin? Bu soruların cevabını bir kağıda yazıp saklayınız bu eğitim sonrasında geri dönüp kendi kendinize değerlendirme yapacaksınız denmesi.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, etkili iletişim öğelerini, ben dili ve sen dili arasındaki ifade farklılıklarını kavrayacak ayrıca söylemlerinizi daha yumuşak ve kibar ifadelerle gerçekleştirebileceksiniz denmesi.
Güdüleme	Bu derste etkili iletişim için gerekli becerileri geliştirecek yumuşak, kibar ifadeler kullanarak karşı tarafla etkili iletişim kurabileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Anlaşmazlıklara karşı sergilenen tavırlar ile etkili iletişim ilişkisinin önemini hatırlatılması.
İşleniş	➤ Katılımcıların kişilerarası ilişkilerde nerde olduklarını anlamak için verilen yazılı etkinlik ile konuya dikkat çekmek ve daha sonra kendileri tarafından değerlendirmek üzere saklamaları istenir. ➤ Gönüllü bir katılımcıdan güç simgeleyen bir rozet veya simge taşıyarak, işaret parmağını diğer katılımcılara yönelik kullanarak verilen metni

İşleniş	➤ Katılımcıların kişilerarası ilişkilerde nerde olduklarını anlamak için verilen yazılı etkinlik ile konuya dikkat çekmek ve daha sonra kendileri tarafından değerlendirmek üzere saklamaları istenir. ➤ Gönüllü bir katılımcıdan güç simgeleyen bir rozet veya simge taşıyarak, işaret parmağını diğer katılımcılara yönelik kullanarak verilen metni sinirli halde okuması ve diğer katılımcılardan neler hissediklerinin paylaşılması. ➤ Yukarıda kullanılan metni güç simgeleyen herhangi bir rozet veya simge taşımadan, yumuşak ses tonunu ile ve işaret parmağının kullanılmadığı olumsuz vücut dilinin sergilenmediği bir şekilde gerçekleştirilmesinin istenmesi. Tekrar tüm katılımcıların neler hissettiklerinin alınması ve karşılaştırılması. ➤ Tüm katılımcıları ikili gruplara ayırıp; kabasın, cimrisin, tembelsin ve ahmaksın sözcüklerini karşı tarafı incitmeden kırmadan ifade etmelerinin istenmesi ve çıkan sonuçların karşı tarafların duygularını alarak karşılaştırılması. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilir
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması: katılımcıların gün içinde yaşadıkları etkili/etkisiz iletişimlerini düşünerek örnekler vermesi ve bu örneklerde etkili iletişim etkileyen ses tonu, göz teması, vücut dili, bedensel temas, mekan ve kaba davranışlar ve simgeler gibi öğelerin ve ben/sen dilinin değerlendirilip tartışmalarını isteyerek varsa zayıf yönlerinin tespiti ve güçlendirilmesi. Bir sonraki konu hatırlatılır

Ders Planı 5

Ders	: Akran Arabuluculuk Eğitimi
Konu	: Etkili İletişim (etkin dinleme)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Yazılı etiketler, hikaye ve senaryolar, dereceli ölçek.
Kazanımlar: ✓ Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerini açıklar. ✓ Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerinin özelliklerini sıralar. ✓ Etkin dinleme için gerekli iletişim becerilerini uygular. ✓ Etkin dinleme ile etkili iletişimi ilişkilendirir. ✓ Etkili iletişimi engelleyen tuzakları sıralar. ✓ Etkili iletişim ile etkisiz iletişimin sonuçlarını karşılaştırır. ✓ Etkili iletişim ile uzlaşımı ilişkilendirir. ✓ Etkili iletişim becerilerinin düzey ve uygunluğu yönünden takım arkadaşlarını ve kendini değerlendirir.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	İki gönüllü katılımcının sırt sırta gelecek şekilde yer almalarını sağlayarak verilen konu hakkında iletişim kurmalarını istemek.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda etkin dinleme yöntemlerini kullanarak kendini ifade ederek etkili iletişim kurabileceksiniz denmesi.
Güdüleme	Bu derste etkili iletişim ile ilgili temel ilkeleri kavrayacak böylelikle daha etkili iletişim kurabilecek ve öğrencilerinizle daha sağlıklı ilişkiler içine girebileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Anlaşmazlıklarda sözlü sözsüz iletişim öneminin hatırlatılması.
İşleniş	➤ Katılımcıları etkili iletişim kurmanın öneminin ne olduğunu ve girişte yapılan etkinlikle ilgili tartışmaları istenir. ➤ Katılımcıları halka haline alarak ellerine birer kalem verilmesi ve okunacak "Sağ Ailesi" isimli hikayenin içinde sağ kelimesi ile kalemi sağa sol kelimesi ile sola verilmesi ile bir etkinlik yapılması ve etkin dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, hikaye ile ilgili sorular sorup cevap alınması. ➤ Gönüllü 8 katılımcının halka halinde sandalyelere oturtulması bir

İşleniş	➤ Katılımcıları etkili iletişim kurmanın önemini ne olduğunu ve girişte yapılan etkinliklerle ilgili tartışmaları istenir. ➤ Katılımcıları halka haline alarak ellerine birer kalem verilmesi ve okunacak “Sağ Ailesi” isimli hikayenin içinde sağ kelimesi ile kalemi sağa sol kelimesi ile sola verilmesi ile bir etkinlik yapılması ve etkin dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, hikaye ile ilgili sorular sorup cevap alınması. ➤ Gönüllü 8 katılımcının halka halinde sandalyelere oturtulması bir organizasyon için işbirliği yapmaları gereken bir etkinlikte her katılımcının altına yapıştırılan etiketteki özelliklerine göre iletişim kurmaya çalışması ve etkinlik sonrası duyguların ve düşüncelerin alınarak etkili iletişim ile ilişkilendirilmesi. ➤ Katılımcıları A ve B gruplarına ayırarak “Lefke Portakalı” başlıklı senaryoya bir çözüm üretmelerinin istenmesi. İhtiyaçlar açısından farklılıklar içeren A senaryosu ile B senaryosu doğrultusunda etkili iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini senaryodaki probleme üretilen çözüm sonucu doğrultusunda değerlendirilmesi. ➤ Katılımcıların ikili gruplar halinde verilen anlaşmazlık senaryosu ile etkili iletişim uygulaması yapıp birbirlerini değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarının tüm katılımcılar ile paylaşılması.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun kısaca özetlenmesi Katılımcıların dereceli ölçek ile hem kendilerini hem de gruplarının içerisindeki arkadaşlarını etkinlikler sürecinde sergiledikleri iletişim davranışlarını isim vermeden (a,b,c olarak kategorize ederek) değerlendirme sonuçlarının eğitmen rehberliğinde zayıf yönlerin nasıl güçlendirilebileceklerinin tartışılması. Bir sonraki konu hatırlatılır.

Ders Planı 6

Ders	: Uzlaşım
Konu	: Kişilerarası ilişkiler (empati, hoşgörü, önyargı ve nezaket kuralları)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme,
Araç gereç	: Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, Powerpoint sunusu, senaryo, çalışma yaprağı.
Kazanımlar: ✓ Kişilerarası ilişkilerin önemini tartışır. ✓ Kişilerarası ilişkilerde önemli kavramları açıklar ✓ Empati ile sempati arasındaki farkı ayırt eder ✓ Empatik dinlemeyi uygular. ✓ Önyargı ile kişilerarası ilişkiyi ilişkilendirir. ✓ Önyargıların kişilerde yarattığı olumsuzlukları tartışır. ✓ Hoşgörü becerisinin neden gerekli olduğunu açıklar ✓ Hoşgörü ile yaklaşım uygular. ✓ Nezaket kurallarını farklı kültürlerle ilişkilendirir	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	“Empati, hoşgörü ve nezaket kavramlarıyla ilgili aklınıza gelen ilk kelime nedir? Sorusuna katılımcılardan birer kelime söylemelerini isteyerek dikkatin konuya çekilmesi.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda kişilerarası ilişkilerde empati, hoşgörü, önyargı ve nezaketin etkilerini kavrayacak ve kişilerarası ilişkilerde etkili kullanma becerisi geliştireceksiniz denmesi.
Güdüleme	Bu derste uzlaşımın bir ögesi olan kişilerarası etkileşim için gerekli olan becerileri geliştirecek ve nasıl uygulanacağını kavrayacaksınız ayrıca bu uygulamalarda farklı bakış açılarının zenginliğini ve olumlu etkilerini kavrayacaksınız.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Uzlaşımın önem arz eden etkili iletişimin kişilerarası iletişim sürecinde duyguların anlaşılmasına dikkat edilmesi gerektiğinin hatırlatılması.
İşleniş	➤ Katılımcılara empati, hoşgörü ve nezaket kavramlarıyla ilgili ilk akıllarına gelen kelimeyi söylemelerini isteyip beyin fırtınası yapılması ve bu kelimelerin tahtaya yazılması. ➤ Katılımcılardan beyin fırtınası sonrası yazılan kelimeleri kişilerarası ilişkiler açısından öncelik ve anlamlılık bakımından sıraya koymalarının istenmesi.

İşleniş	➤ Katılımcılara empati, hoşgörü ve nezaket kavramlarıyla ilgili ilk akıllarına gelen kelimeyi söylemelerini isteyip beyin fırtınası yapılması ve bu kelimelerin tahtaya yazılması. ➤ Katılımcılardan beyin fırtınası sonrası yazılan kelimeleri kişilerarası ilişkiler açısından öncelik ve anlamlılık bakımından sıraya koymalarının istenmesi. ➤ Empati ile Sempatı arasındaki farkı tartışmak ve örnekler vermek. ➤ Öğretmenlerin 3 kişilik gruplara ayrılarak her bir üyenin sırasıyla; “duygusal konuşmacı”, “empatik dinleyici” ve “gözlemci” rollerini paylaşmalarının istenmesi (gözlemcinin görevi; dinleyicinin sesli ve sessiz davranışlarını izlemek ve not etmek, konuşmacının; kendi yaşantısından en duygusal ve üzücü hikayeyi anlatma görevi, dinleyicinin görevi ise; konuşmacının kendini iyi hissetmesini sağlamak için empatik şekilde dinlemesi görevi vardır). Grup üyelerinin tüm rolleri gerçekleştikten sonra gözlemci, dinleyici ve konuşmacının dönütleriyle yaşanan tecrübelerin tartışılması. Sonra, tüm katılımcıların eğitmenin soracağı açık uçlu 3 soruya verilen cevapların birlikte tartışılması. ➤ Katılımcılardan projeksiyon ile yansıtılan kavramlardan öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde tutarak sıralama yapmalarının istenmesi. Bu ihtiyaç üzerinden bireysel farklılıkların doğal olmasının ve zenginlik ifade etmesinin tartışılması. ➤ Hoşgörünün nasıl algılandığı ile ilgili grup çalışması olarak hazırlanan senaryoların 5 kişilik gruplar içinde yorumlanması ve sonuçlarının grup sözcüsü tarafından sunularak görüşlerin tüm katılımcılarla tartışmaya açılıp hoşgörü kavramının ortak açıklamasının yapılması. ➤ Hoşgörü kavramının ortak tanımı gerçekleştikten sonra olumlu yanlarının ve gerekliliğinin sınıf ortamları ile ilişkilendirilen örneklerle tartışılması. ➤ Önyargılarla ilgili dağıtılan çalışma yaprağında yer alan hediye oyunun 5 kişilik gruplarda gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının tartışılarak ortaya çıkan önyargıların nedenlerinin tüm gruplarla birlikte tartışılıp sıralanması. ➤ Nezaket kurallarının kültürle olan ilişkisi ve ortak olarak benimsenen nezaket kurallarının sınıf ve okul içinde uygulanmasının açıklanması. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilmesi.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması; eğitmen tarafından sorulan açık uçlu sorularla empati, hoşgörü, önyargı ve nezaket ile kişilerarası ilişkilerin tartışılması. Öğrenme eksiklikleri varsa bunların giderilmesi Bir sonraki konunun hatırlatılması

Ders Planı 7

Ders	: Akran Arabuluculuk Eğitim
Konu	: Kişilerarası İlişki (duyguları yönetme)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Bilgisayar, çalışma yaprakları, balon, Projeksiyon cihazı, Powerpoint sunusu, Şeker ve küçük taşlar.
Kazanımlar: ✓ Anlaşmazlık durumunda duyguların yönetir. ✓ Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissetmenin doğal olduğunu kavrar. ✓ Öfke duygusunun yıkıcı ve yapıcı sonuçlarını tartışır. ✓ Olumsuz duyguları olumluya çevirir. ✓ Öfkesini “ben” iletilisi ile yönetir. ✓ Kızgınlık ve öfkeyi yapıcı olarak yönetir.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Sizin “sıcak tuşlarınız” neler ? diye bir soru sorarak derse dikkat çekilmesi
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, anlaşmazlıklarda önem arz eden öfke duygusunun doğal olduğu kadar yönetilerek olumluya dönüştürmenin yöntemlerini kavrayacaksınız denmesi.
Güdüleme	Anlaşmazlıklarda kızgınlık ve öfke duygularını yapıcı olarak yönetebileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Yaşadığımız anlaşmazlıklarda “ben dili” ile duygularımızı ifade etmek olumsuz duyguları olumlu olarak yönetebilmemizi sağladığının hatırlatılması.
İşleniş	➤ Sıcak tuşlar etkinliği ile başlatılan dersin katılımcıları öfkeliendiren ve kızdıran eylem veya söylemlerin neler olduğunun beyin fırtınası yaparak verilen kağıtlara yazarak kendi duygularının farkına varması. ➤ Balon etkinliği, tüm katılımcılara birer balon dağıtarak ufleyip şişirilmesi, keçeli kalemle en sevdikleri kişinin isminin yazılması. Bu kişilerin onları öfkeliendirdikleri bir olayı düşünerek balonları sıkıp patlatmalarının istenmesi, patlanlar da patlatamayanların da duygularının alınması ve birlikte tartışılması.

İşleniş	➤ Sıcak tuşlar etkinliği ile başlatılan dersin katılımcıları öfkeliendiren ve kızdıran eylem veya söylemlerin neler olduğunun beyin fırtınası yaparak verilen kağıtlara yazarak kendi duygularının farkına varması. ➤ Balon etkinliği, tüm katılımcılara birer balon dağıtarak ufleyip şişirilmesi, keçeli kalemle en sevdikleri kişinin isminin yazılması. Bu kişilerin onları öfkeliendirdikleri bir olayı düşünerek balonları sıkıp patlatmalarının istenmesi, patlanlar da patlatamayanların da duyguları nın alınması ve birlikte tartışılması. ➤ Tüm katılımcılara dağıtılan şekeri ağızlarına ve küçük taş parçasını ayakabılarının içine topuklarının altına gelecek şekilde yerleştirip odanın içinde 5 dakika yürümeleri istenir. Yürüyüş süresi sonucunda tüm katılımcıların neler hissettiklerini paylaşmaları istenir. Paylaşımlar sonunda ağızdaki hoş tat ile ayaktaki rahatsızlığı ve bu iki duygunun ne kadar yoğun hissedildiği tartışılıp olumsuz duygulara takılıp kalmadan olumlu duygulara çevirmenin etkilerinin tartışılması. ➤ Katılımcıları gruplara ayırıp grup elemanlarının her birine farklı öfke ifadeleri verip “ben” dilini kullanarak geriye kalan grup elemanlarına bu öfkeleri ifade etmelerini istenmesi. Sonra tüm gruplarla beraber dinleyenlerin ve konuşanların duyguları alınarak öfke ifadelerinin “ben” dili ile ne kadar yönetildiği değerlendirilmesi. ➤ Öfkeyi dağıtmanın 5 altın kuralı’nın power point sunum ile yansıtılması ve katılımcılardan bunlara örnekler vermelerinin istenmesi. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilir.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması: grup çalışması olarak yapılaran “sıcak tuşlar” kendi aralarında tartışarak değerlendirmeleri . “Ben” dili ve” 5 altın kural” ile yapılan öfke yönetiminin dereceli ölçek ile akran değerlendirme yapılması. Şeker ve taş ile yapılan etkinlik tartışmaları sonucunda katılımcıların paylaşımları ile duyguları yönetebilmelerinin değerlendirilmesi. Öğrenme eksiklikleri varsa bunlar giderilir. Bir sonraki konu hatırlatılır

Ders Planı 8

Ders	: Uzlaşım Eğitim
Konu	: Kişilerarası İlişki (bireysel farklılıklar, farklı gereksinimler)
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, Powerpoint sunusu, elma, bıçak, senaryo.
Kazanımlar: ✓ Bireysel özelliklerin zenginlik olduğunu tartışır. ✓ Sosyal ve kültürel farklılıkları saygı ve kabul ile ilişkilendirir. ✓ Her bireyin temel gereksinimlerinin farklı olduğunu tartışır. ✓ Kişilerarası ilişkilerde gizli istekleri açığa çıkarır. ✓ Gizli istekler ile gereksinim kaynaklarını değerlendirir.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	"İçimizdeki yıldız" etkinliği ile konuya dikkat çekilir.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, kişilerarası ilişkilerde bireysel farklılıkları ve bireysel gereksinimleri sağlıklı ilişkiler ile ilişkilendireceksiniz.
Güdüleme	Bu derste bireysel farklılıkların doğal olduğunu ve zenginlik kattığını ayrıca gizli isteklerin hangi gereksinimlerin kaynaklandığını kavrayacak ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Kişilerarası ilişkilerin anlaşmazlıklarda önemli olduğunun hatırlatılması.
İşleniş	➤ "İçimizdeki yıldız" etkinliği için 5 kişilik gruplara ayrılımları istenen katılımcılara grup başına birer elma verilir. Gruplardan kendi aralarında elmayı bir birey olarak varsayıp özelliklerini tanımlamaları istenir. 10 dakika kendi aralarında tartışıp ortak bir tanım çıkarmaları istenir. Her grup bir sözcü seçip elmalarını tüm katılımcılara tanıtır. Tanıtımlar bittikten sonra elmaları yarım daire olarak kesmeleri istenir ve elmaları bu şekilde kesince her bir yarım elmanın içinde yıldız şekli olduğuna dikkat çekilir (farklı kesilmiş olsa yıldız şekli olmayacak) bu yıldızın aslında her bireyin farklı görünmesine rağmen bir yıldız olduğu ve bu

İşleniş	➤ “İçimizdeki yıldız” etkinliği için 5 kişilik gruplara ayrılımları istenen katılımcılara grup başına birer elma verilir. Gruplardan kendi aralarında elmayı bir birey olarak varsayıp özelliklerini tanımlamaları istenir. 10 dakika kendi aralarında tartışıp ortak bir tanım çıkarmaları istenir. Her grup bir sözcü seçip elmalarını tüm katılımcılara tanıtır. Tanıtımlar bittikten sonra elmaları yarım daire olarak kesmeleri istenir ve elmaları bu şekilde kesince her bir yarım elmanın içinde yıldız şekli olduğuna dikkat çekilir (farklı kesilmiş olsa yıldız şekli olmayacak) bu yıldızın aslında her bireyin farklı görünmesine rağmen bir yıldız olduğu ve bu yıldızı parlatmak ve ortaya çıkartmanın öneminin tartışılması. ➤ Farklı kültür ve sosyal çevreden olan tarafların anlaşmazlık senaryoları ile gruplara ayrılan katılımcılardan anlaşmazlıkların nedenlerini yazmaları ve yaşanan anlaşmazlıklara çözümler üretmeleri istenir. Çözümler doğrultusunda saygı ve kabul ilişkileri tüm gruplarla tartışılır. ➤ Gizli istekler içeren farklı bir senaryo yine gruplara ayrılan katılımcılara dağıtılıp bu gizli istekleri bulup gruplandırmaları istenip, bu gizli isteklerin karşılanmasına çözümler üretmeleri ve tüm katılımcılara hem üretilen çözümler hem de bunların gereksinim kaynaklarını sunmaları istenir. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilir.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması: Grup çalışması olarak yapılan etkinliklerle ilgili tartışma ve değerlendirme yapılması.

Ders Planı 9

Ders	: Uzlaşım Eğitim
Konu	: Alternatif Anlaşmazlık Çözümleme Yöntemleri
Süre	: 50'+50'+50'
Yöntem ve teknikler	: Beyin fırtınası, eleştirel düşünme, tartışma, işbirlikli öğrenme
Araç gereç	: Bilgisayar, Projeksiyon cihazı, Powerpoint sunusu, gazete ve dergi resimleri.
Kazanımlar: ✓ Anlaşmazlık ile alternatif çözümleme yöntemlerini ilişkilendirir. ✓ Kazan-kazan kavramını değerlendirir. ✓ Müzakere etmek için uygun ifadeler kullanır. ✓ Müzakere sürecini adımlarını uygular. ✓ Grupla sorun çözme kurallarını uygular. ✓ Grupla sorun çözme yöntemini uygular. ✓ Barışçıl ortamlarda yaşamının önemini tartışır. ✓ Barışı sağlamanın önemini değerlendirir.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Anlaşmazlıklarınızı nasıl çözersiniz? Sorusu ile konuya dikkat çekilir.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, yaşadığınız anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözme ve yönetme becerileri kazanacaksınız denir.
Güdüleme	Bu derste alternatif anlaşmazlık çözme yöntemlerini kavrayacak ve anlaşmazlıklarınızda barışçıl çözümler sağlamak için beceriler geliştireceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Kazan-kazan'ın hatırlatılması
İşleniş	➤ Anlaşmazlıkların çözümünde katılımcıların hangi yöntemleri kullandıkları beyin fırtınası yapılarak listelenmesi. ➤ Kazan-Kazan kavramını simgeleyen farklı anlaşmazlık çözümleme yöntemlerinden seçilen resimlerin power point ile yansıtılması ve bu resimlerin anlamlarının tartışılması. ➤ Üçüncü taraf olmadan anlaşmazlıklarda alternatif yöntem olan

İşleniş	➤ Anlaşmazlıkların çözümünde katılımcıların kullandıkları yöntemleri beyin fırtınası yapılarak listelenmesi. ➤ Kazan-Kazan kavramını simgeleyen farklı anlaşmazlık çözümleme yöntemlerinden seçilen resimlerin power point ile yansıtılması ve bu resimlerin anlamlarının tartışılması. ➤ Üçüncü taraf olmadan anlaşmazlıklarda alternatif yöntem olan müzakere ve grupla sorun çözmeye yönelik verilen örneklerin katılımcıların tahmin yoluyla eşleştirmesi ve eğitmenin gereken yerlerde sorduğu düşündürücü sorularla uygun eşleştirmelerin yapılmasının sağlanması ve tartışılması. ➤ Anlaşmazlık çözümlemede müzakere seçeneği için karşı tarafı müzakere etmeye ikna etmek için uygun ifadeleri beyin fırtınası ile listelenmesi, listelerden uygun olanlarının eğitmen rehberliğinde grup içinde tartışılıp tekrar listelenmesi ve eksik olanlarının eğitmenin sorduğu sorularla tahmin edilmesi. ➤ Müzakere sürecini özetleyen adımların power point sunum ile yansıtılması ve kullanılan ifadelerin boş bırakılarak, bu bölümlerin katılımcılar tarafından yazılı olarak doldurulup tartışılması. ➤ Grupla sorun çözme seçeneğinin hangi anlaşmazlık durumlarında etkili olabileceğinin tartışılması ve gereken yerlerde eğitmenin rehberlik yapması. ➤ Grupla sorun çözerken uyulacak kuralların power point sunu ile yansıtılarak tartışılması. Anlaşılmayan kuralların anlatılması. ➤ Tüm katılımcılarla beraber grupla sorun çözmenin özetinin yapılması. ➤ Barışçıl ortamlarda yaşamının önemine yönelik beyin fırtınası yapılması ve oylayarak önem sırasına göre sıralanması. ➤ Barış ve anlaşmazlıklar üzerine yapılmış haberleri veya resimleri verilen eski gazete ve dergilerden keserek barışı sağlamanın öneminin 10 kişilik gruplarda değerlendirilmesi ve tüm gruplara sunulup tartışılması. ➤ Tüm katılımcıların daire şeklinde olmalarını isteyip sırayla dairenin içine girip bu derse gelirken bu gruba ne getirdiğini giderken ise ne götürdüğünü kısa ve öz bir dille ifade etmelerini istemek. ➤ Anlaşılmayan konuların tekrar edilir.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)	Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması: Her katılımcı bu ders boyunca öğrendiklerinin kendine ne kazandırdığını ve kendi çevresinde uygulanabilirliği sözlü olarak ifade etmesinin istenmesi. Öğrenme eksiklikleri varsa bunlar giderilir. Bir sonraki konu hatırlatılır

Ders Planı 10

Ders Konu Süre Yöntem ve teknikler Araç gereç	: Akran Arabuluculuk Eğitim : Arabuluculuk uygulaması : 50'+50'+50' : Problem çözme, eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme : Anlaşmazlık senaryoları
Kazanımlar:	
✓ Arabulucu olarak arabuluculuk oturumunu açar. ✓ Anlaşmazlık içinde olan tarafların görüşlerini toplar ✓ Ortak çıkarlara odaklanmasına rehberlik eder. ✓ Kazan-kazan seçeneği yaratılmasını sağlar. ✓ Çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesine rehberlik eder. ✓ Anlaşma metnini oluşturur.	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkati Çekme	Farklı bir şekilde yazılan “Kırmızı Başlıklı Kız” hikayesinin arabuluculuk sürecine uygulanması ile dikkat çekilecektir.
Hedeften Haberdar Etme	Bu dersin sonunda, anlaşmazlık çözümleme sürecinde arabulucu rolünü uygulayabileceksiniz denmesi.
Güdüleme	Bu derste anlaşmazlık içinde olan tarafların anlaşmazlıklarını olumlu fırsata dönüştürüp uzlaşım sağlamaya rehberlik edebileceksiniz.
Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlama	Anlaşmazlığın hayatın doğal bir parçası olduğu ve fırsata dönüştürme imkanı verdiğinin hatırlatılması.
İşleniş	➤ “Kırmızı Başlıklı Kız” hikayesinin farklı bir bakış açısı ile yazılan senaryonun rol oyunu ile uygulanmasından sonra katılımcıların senaryo ile ilgili görüşleri tartışılır. Arabuluculuk örneği olan bu senaryo ile bakış açılarında ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemek için kendi yaşantılarından örnekler vermeleri istenir.

İşleniş		➤ “Kırmızı Başlıklı Kız” hikayesinin farklı bir bakış açısı ile yazılan senaryonun rol oyunu ile uygulanmasından sonra katılımcıların senaryo ile ilgili görüşleri tartışılır. Arabuluculuk örneği olan bu senaryo ile bakış açılarında ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemek için kendi yaşantılarından örnekler vermeleri istenir. ➤ Dağıtılan anlaşmazlık senaryolarının her birine 2 arabulucu ve 2 taraf olarak öğretmenlerin gruplara ayrılması ve her öğretmenin arabulucu rolü alarak arabuluculuk sürecinin uygulanması. ➤ Her arabuluculuk uygulaması sonrası sürecin tartışılması.
Sonuç etkinlikleri (performansı değerlendirme ve dönüt verme)		Konunun ana fikri kısaca özetlenmesi Kısa bir değerlendirmenin yapılması: Tüm katılımcıların uzlaşım sürecinde yaşadıkları kolaylıklar, zorluklar ve bu süreçle ilgili yaşadıkları tikanıklarla nasıl baş ettikleri tartışılır. Öğrenme eksiklikleri varsa bunlar giderilir.

EK-7**Öğretmen Görüşme Formu**

- 1- Akran arabuluculuk hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasını değerlendirdiğinizde, akran arabuluculuk ile ilgili inançlarınızda herhangi bir değişiklik meydana geldi mi? Geldiyse, bunlar nelerdir?
- 2- Uygulanan akran arabuluculuk hizmet içi eğitiminin, etkinlik ve senaryo ağırlıklı olarak düzenlenmesi meslek hayatınıza ne gibi katkılar sağlamıştır?
- 3- Verilen hizmet içi eğitim sonrasında, okulunuzda meydana gelen öğrenci anlaşmazlıkları kapsamında akran arabuluculuğa yönelik sergilediğiniz tutum, inanç ve becerilerinizde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
- 4- Akran arabuluculuk hizmet içi eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
- 5- Verilen hizmetiçi eğitimin mesleki hayatınıza yönelik etkileri neler olmuştur bu eğitimi diğer meslektaşlarına tavsiye eder misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

NÜKET GÜNDÜZ			
KİŞİSEL BİLGİLER			
Adres	Bedreddin Demirel Caddesi, No 81 Lefkoşa, KKTC		
Telefon	0548 866 3435		
e-posta	nuket.gunduz@neu.edu.tr nuketgunduz@hotmail.com		
Doğum Tarihi	21.09.1960		
Lisan	İngilizce		
EĞİTİM DURUMU			
Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans 2009	İngilizce Öğretmenliği	Yakın Doğu Üniversitesi	2005-
Yüksek Lisans 2012	İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	Yakın Doğu Üniversitesi	2009-
Doktora 2017	Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı	Yakın Doğu Üniversitesi	2012-
Yüksek Lisans Tezi			
Implementation of Moodle System into EFL Classes in TMK: An Evaluation			
Doktora Tezi			
Öğretmenlerin Akran Arabuluculuğuna Yönelik Tutumları, İnançları, Becerileri Ve Bu Konuda Geliştirilen Eğitim Programının Etkililiği			
Yayınlar			

- Gündüz, N., Özcan, D. (2010). *Learning styles of students from different cultures and studying in Near East Universit*. Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Ozcan, D. Gunduz, N. Danju, I. (2013). The Attitudes of High School Teachers towards Contemporary Educational Approaches and Theories. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 8, (3).
- Gunduz, N., & Hursen, C. (2015). Constructivism in Teaching and Learning; Content Analysis Evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 191, 526-533.
- Ozcan, D., & Gunduz, N. (2015). Evaluation of In-Service Training Programs of Associations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 191, 1028-1033.
- Soykan, E., Gunduz, N., & Tezer, M. (2015). Perceptions of the Teacher Candidates Towards Community Service Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2468-2477. 4.)

- Ozcan, D. Gunduz, N. (2016). Gifted Education Policies in Different Countries. *Ponte*. 72 (6), 75-182.
- Gunduz, N., Ozcan, D. (2016). The Development of Multiple Intelligence with Storytelling. *Int J EduSci*, 15(1,2): 242-251.
- Ozcan, D. Gunduz, N. (2016). Gifted Education Policies in Different Countries. *Ponte*. 72 (6), 75-182.
- Gunduz, N., Ozcan, D. (2016). The Development of Multiple Intelligence with Storytelling. *Int J EduSci*, 15(1,2): 242-251.
- Gunduz, N. , Uzunboylu,H. , Ozcan, D. (2017). Developing and testing a scale to assess teachers' attitudes toward peer mediation of student disputes. *Social Behaviour and Personality an International Journal*, 45 (10), 1745-1760.

PROJELER

- *Mediation Project* (UNOPS destekli 2004) Lefkoşa’da realize edilmiştir.
- *Conflict Resolution Peace Education* (UNOPS destekli 2006) Yakın Doğu Üniversitesi’nde realize edilmiştir.
- *Youth Activism Project* (UNDP-Act USAID destekli 2009) Kuzey ve Güney Kıbrıs’ta realize edilmiştir.
- *Promotion & Support of Youth Entrepreneurship* (EEA Grants, Norway Grants & NGO Fund destekli 2009). Kuzey & Güney Kıbrıs’ta realize edilmiştir.
- *Mediation and Negotiation Skills as Forces for Development* (EEA Grants & Norway Grants destekli 2010). Kuzey & Güney Kıbrıs, Norveç’te realize edilmiştir.

İŞ DENEYİMİ

Kurum	Yıl	Görev
Yakın Doğu Üniversitesi	2012- 2017	Öğretim Görevlisi
Yeditepe Üniversitesi	2016-2017	Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi