T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ve ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

# İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ, MESLEK LİSESİ ÖRNEKLEMİNDE İLETİŞİM ve EMPATİ BECERİSİNİN ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİ ile KAZANDIRILMASI

Pelin ÇALIŞKAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Cemile ÇETİN

İZMİR-2018

**YÜKSEK LİSANS**
**TEZ ONAY SAYFASI**

**Üniversite** : Dokuz Eylül Üniversitesi

**Enstitü** : Sosyal Bilimler Enstitüsü

**Adı ve Soyadı** : PELİN ÇALIŞKAN

**Öğrenci No** : 2011800173

**Tez Başlığı** : İstihdam Edilebilirlik Becerileri, Meslek Lisesi Örnekleminde İletişim ve Empati Becerisinin Anlaşmazlık Çözümü Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimi ile Kazandırılması

**Savunma Tarihi** : 03/04/2018

**Danışmanı** : Dr.Öğr.Üyesi Cemile ÇETİN

**JÜRİ ÜYELERİ**

| Ünvanı, Adı, Soyadı | Üniversitesi | İmza |
|---|---|---|
| Dr.Öğr.Üyesi Cemile ÇETİN | -Dokuz Eylül Üniversitesi | ..... |
| Dr.Öğr.Üyesi Pelin TUAÇ YILMAZ | -Dokuz Eylül Üniversitesi | ..... |
| Dr.Öğr.Üyesi Gülşen SARI GERŞİL | - İzmir Katip Çelebi Üniversitesi | ..... |

PELİN ÇALIŞKAN tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olan bu tez savunmada başarılı bulunarak oy birliği( ) / oy çokluğu( ) ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Metin ARIKAN**
**Müdür**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **"İstihdam Edilebilirlik Becerilerinden İletişim ve Empati Becerisinin Meslek Lisesinde Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimi ile Kazandırılması"** adlı çalışmanın, tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../2018

Pelin ÇALIŞKAN

# ÖZET

## İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ, MESLEK LİSESİ ÖRNEKLEMİNDE İLETİŞİM ve EMPATİ BECERİSİNİN ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİ ile KAZANDIRILMASI

**Pelin ÇALIŞKAN**

**Dokuz Eylül Üniversitesi**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**
**Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı**
**İnsan Kaynakları Programı**
**Yüksek Lisans Lisans Tezi**

**İstihdam edilebilirlik; küreselleşme ile birlikte iş gücü piyasasında yaşanan değişimler sonucunda ortaya çıkmış kavramdır. Kavramın gündeme gelmesi ile birlikte çalışanlardan beklenen becerilerin sayısında ve niteliğinde değişmeler görülmüş sadece teknik beceriler yeni çalışma hayatı için yetersiz kalmıştır. Bunun sonucunda çalışanlar için beceri kazanılması oldukça önemli ve öncelikli hale gelmiştir. Bu becerilerin fark edilmesi ve kazanılması da özellikle okul sürecindeki eğitim-öğretim ve uygulamalarla mümkün olabilecektir.**

**İstihdam edilebilirlik, istihdam edilebilirlik becerileri, bu becerileri kazanmaya yönelik uygulamalar ile müfredat dışı bir eğitim faaliyeti olan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı uygulaması ele alınmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir meslek lisesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrenciler 15 hafta boyunca, haftada bir**

gün ve günde iki ders saati olmak üzere toplam 30 ders saati Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi almışlardır. Kontrol grubu ise herhangi bir eğitim almamıştır.

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişiler arası anlaşmazlık çözüm becerileridir. Eğitim sonrasında 9. ve 10. sınıf 151 meslek lisesi öğrencisinden oluşan örneklem ile gerçekleştirilen anket çalışmasında Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi alan 9. ve 10 sınıf meslek lisesi öğrencilerinin iletişim ve empati becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna verilen Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı olup bağımlı değişkeni ise iletişim ve empati becerileridir.

Analaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Empati Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın denencelerini test etmek üzere deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön test ve son test arasındaki değişimleri de incelenmiştir. Deneklerden toplanan verilere istatistiksel paket programı olan SPSS 15.0 ile frekans analizi, çapraz tablo ve parametrik testlerden t-testi uygulanmıştır. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasında fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde deney grubu lehine istatistikî düzeyde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bunun yanı sıra eğitim alan erkek öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasındaki fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde de deney grubu lehine istatistikî düzeyde anlamlı bir fark saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İstihdam Edilebilirlik, İstihdam Edilebilirlik Becerileri, MeslekLisesi, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı, İletişim, Empati.

## ABSTRACT

**GAINING the ABILITY to COMMUNICATION and EMPATHY from EMPLOYABILITY SKILLS THROUGH CONFLICT RESOLUTION, NEGOTIATION and PEER MEDIATION TRAINIG in VOCATIONAL HIGH SCHOOL**



**Pelin Çalışkan**

**Dokuz Eylül University**

**Institute of Social Sciences**

**Department of Labor Economics and Industrial Relations**

**Human Resources Program**

**Master's Thesis**



**Employability; is a concept that emerged as a result of changes in the labor market with globalization. Along with the concept; changes have been observed employee's skills and competences, only technical skills have been inadequate for new working life. As a result, for employees gaining skills is a very important priority. Recognition and acquisition of these skills will be possible especially in school-based education and practices.**

**In the study; it is discussed employability, employability skills and Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation which is a non-curricular education activity. The research was conducted in a vocational high school affiliated to the Ministry of National Education in the academic year 2014-2015. A pre test and post test control group semi-experimental design was used. The students in the experimental group, received a total of 30 lesson hours of Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation Training for 15 weeks, one day per week and two lessons per day. The control group did not receive any training.**

**The Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation Training Program consists of four parts. These are; understanding the nature of interpersonal conflicts, communication skills, anger management skills and interpersonal conflict resolution skills. In a survey conducted among 151 9th and 10th grade vocational high school students, 9th and 10th grade vocational high school students who studied Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation were experimented for their influence on communication and emphaty skills. Independendent variable of this research that given to the experimental group is Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation. The dependent variable of the research is communication and empathy skills.**

**Communication Skills Inventory and Emotional Empathy Scale were applied to the experimental and control groups before and after the Conflict Resolution, Negotiation and Peer mediation training. To test the hypothesis of the study, the changes between the pre test and the post test among the experimental and control groups were also examined. Data collected from subjects; frequency analyses with statistical package program 15.0, cross table and t-test of parametric tests were applied. In addition, the effect of the experimental process was examined by comparing the difference (gain) scores of the experimental and control groups.**

**A statistically significant difference was found in favor of the experimental group when the difference (gain) scores between experimental and control groups were evaluated for the female students who had the conflict Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation training. And beside this the difference (gain) scores between the experimental and control groups of the male students receiving training were evaluated, a significant difference was found on the statistical level in favor of the experimental group.**

**Key words:** Employability, Employability, Employability Skills, Vocational High School, Conflict Resolution, Negotiation and Peer Mediation Program, Communication, Empathy.

**İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ, MESLEK LİSESİ ÖRNEKLEMİNDE İLETİŞİM ve EMPATİ BECERİSİNİN ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİ ile KAZANDIRILMASI**

## İÇİNDEKİLER


YEMİN METNİ..... ii
ÖZET.....iii
ABSTRACT..... vi
İÇİNDEKİLER.....viii
EKLER LİSTESİ..... xii
KISALTMALAR..... xiii
TABLO LİSTESİ..... xiv
GİRİŞ ..... 1

**BİRİNCİ BÖLÜM**
**İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK OLGUSU ve BECERİLERİ**

1.1. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK TANIMI..... 6
1.2.İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK KAVRAMINI GÜNDEME GETİREN DEĞİŞİMLER.....11
1.3. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ OLGUSU..... 13
1.4.İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİNİN ULUSLARARASI TANIMLARI..... 17
1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı (SCANS)..... 17
1.4.2. Avrupa Eğitim Vakfı.....19
1.4.3. İskoçya Nitelikler Otoritesi..... 20
1.4.4. Kanada Konferans Kurulu..... 21
1.4.5. İngiliz Kolombiyası Hükümeti Becerileri.....22
1.4.6. Avustralya Eğitim Mayer Komitesi..... 22

1.4.7. Avustralya Eğitim Konseyi Finn İnceleme Komitesi..... 23
1.4.8. Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı.....24
1.4.9. OECD.....24
1.4.10. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı..... 25
1.5. İŞGÜCÜNDE ARANAN BECERİLER.....25
1.6. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ ve ÇALIŞMA HAYATINDAKİ YERİ..... 35
1.6.1. İletişim Becerisi..... 35
1.6.2. Dinleme Becerisi..... 41
1.6.3. Empati Becerisi.....44
1.6.4. Problem Çözme Becerisi..... 48
1.6.5. Müzakere Etme Becerisi..... 51
1.6.6. Yaratıcı Düşünme Becerisi..... 54
1.6.7. Ekiple Çalışma Becerisi..... 56
1.6.8. Karar Verme Becerisi.....58
1.6.9. Anlaşmazlık Çözme Becerisi..... 60
1.7. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ ve MESLEK LİSESİ EĞİTİMİ..... 65

## İKİNCİ BÖLÜM
## İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİNİN MESLEK LİSESİ EĞİTİMİNDE KAZANDIRILMASI SÜRECİ ve İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK İLİŞKİSİ

2.1. OKUL SANAYİ İŞBİRLİĞİ..... 69
2.1.1. Okul Sanayi İşbirliği ile İlgili Gerçekleştirilen Yurt İçi Çalışmaları..... 71
2.1.1.1. Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi..... 71
2.1.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi.....71
2.1.1.3. Türk-Alman Teknik İşbirliği İkili Meslek Eğitiminin Teşviki Projesi..... 73
2.1.1.4. Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi..... 74
2.1.2. Okul Sanayi İşbirliği ile İlgili Gerçekleştirilen Yurt Dışı Çalışmalar.....74

2.1.2.1. ABD..... 74
2.1.2.2. Kanada..... 76
2.1.2.3. İngiltere..... 77
2.1.2.4. Almanya..... 77
2.1.2.5. Avustralya..... 78
2.2. EĞİTİMDE DEMOKRATİK STRATEJİLERİN BENİMSENMESİ.....79
2.3. ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM..... 79
2.4. SINIFIN İŞ ORTAMINA BENZER ŞEKİLDE DÜZENLENMESİ..... 80
2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERDEN YÜKSEK BEKLENTİ İÇERİSİNDE OLMALARI..... 82
2.6. ÖĞRENCİLERİN MÜFREDAT DIŞI ETKİNLİKLER İÇERİSİNDE YER ALMALARI..... 82
2.7. MÜFREDAT DIŞI ETKİNLİKLERDEN BİRİ OLARAK ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMI..... 83
2.7.1. Müzakere Tekniği..... 87
2.7.2. Arabuluculuk Tekniği..... 97
2.7.3. Akran Arabuluculuk.....100
2.7.3.1. Hazırlık Aşaması.....104
2.7.3.2. Uygulama Aşaması.....107
2.7.3.2.1. Saldırganlığın Sonlandırılması..... 110
2.7.3.2.2.Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belli Etmeleri..111
2.7.3.2.3. Müzakere Sürecinin Kolaylaştırılması.....112
2.7.3.2.4. Anlaşmazlığın Resmileştirilmesi..... 117
2.7.3.2.5. Anlaşmanın Takibi..... 118
2.7.4. Öğrencilerin Kazandığı Beceriler..... 118
2.7.5. Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... 128
2.7.5.1 Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....129
2.7.5.2. Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....146

## 3. BÖLÜM
## YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....167
3.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....167
3.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI.....168
3.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....170
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... 171
3.6. İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNİN GEÇERLİLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....171
3.7. DUYGUSAL EMPATİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....176
3.8. DENEYSEL İŞLEMLER.....178
3.8.1. Ön Çalışmalar.....178
3.8.2. Uygulama.....179
3.9. ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMI.....180
3.10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... 186
3.11. SAYILTILAR.....187

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
## BULGULAR ve YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ..... 188
4.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE SONUÇLAR..... 189
4.3.DENEY ve KONTROL GRUPLARINDA "İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ"NE İLİŞKİN BULGULAR.....203
4.4.DENEY ve KONTROL GRUPLARINDA "DUYGUSAL EMPATİ ÖLÇEĞİ"NE İLİŞKİN BULGULAR.....217
SONUÇ ve ÖNERİLER..... 236
**KAYNAKÇA .....248**

## EKLER LİSTESİ

**EK 1:** Amerika Çalışma Bakanlığı Becerileri (SCANS)..... EK s.1
**EK 2:** Avrupa Eğitim Vakfı Çekirdek Becerileri.....EK s.6
**EK 3:** İskoçya Nitelikler Otoritesi (Scottish Qualification Authority)..... EK s.10
**EK 4:** Kanada Konferans Kurulu.....Ek s.12
**EK 5:** İngiliz Kolombiyası Hükümeti Becerileri..... Ek s.15
**EK 6:** Avustralya Eğitim Mayer Komitesi..... Ek s.17
**EK 7:** Avustralya Eğitim Konseyi Finn İnceleme Komitesi (Australian Education Council Finn Review Komitte..... Ek s.19
**EK 8:** Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı..... Ek s.20
**EK 9:** OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development.. Ek s.21
**EK 10:** Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.....Ek s.23
**EK 11:** Kişisel Bilgi Formu..... Ek s.26
**EK 12:** İBÖ..... Ek s.27
**EK 13:** DEÖ.....Ek s.30
**EK 14:** Arabuluculuk Formu.....Ek s.32

## KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| **ABD** | Amerika Birleşik Devletleri |
| **bkz.** | Bakınız |
| **ÇUİ** | Çok Uluslu İşletmeler |
| **DEÖ** | Duygusal Empati Ölçeği |
| **DÖZY** | Duygusal Öz-Yeterlilik Ölçeği |
| **ERG** | Eğitim Reformu Girişimi |
| **ILO** | International Labour Organisation |
| **İBE** | İletişim Becerileri Envanteri |
| **İŞKUR** | Türkiye İş Kurumu |
| **MEB** | Milli Eğitim Bakanlığı |
| **MEGEP** | Mesleki ve Teknik Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi |
| **METEP** | Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi |
| **METGE** | Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi |
| **MLMM** | Meslek Lisesi Memleket Meselesi |
| **NAF** | National Academy Foundation (Ulusal Akademi Vakfı) |
| **NCVER** | National Center for Vocational Education Research |
| **OECD** | Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü |
| **OSANOR** | Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi |
| **SCANS** | Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı |
| **SCANS** | The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills |
| **SPSS** | Statistical Package for the Social Science |
| **SQA** | Scottish Qualification Authoritiy |
| **t.y** | Yayın tarihi bulunmamaktadır |
| **TAMEM** | Türk Alman Mesleki Eğitim Merkezleri |
| **TDK** | Türk Dil Kurumu |
| **vb.** | ve bunun gibi |
| $\bar{X}$ | Aritmetik Ortalama |

## TABLO LİSTESİ

TABLO 1. Cotton Tarafından Sınıflandırılan İstihdam Edilebilirlik Becerileri.... 16
TABLO 2. Okul-Sanayi İşbirliğinin Öğrencilere, Okula ve Çalışma Hayatına Faydaları..... 70
TABLO 3. İBE'nin Toplam Puan Korelasyonları..... 173
TABLO 4. İBE'nin Her Maddesinin Toplam Puan Boyutlarının Toplam Puan Korelasyonları..... 174
TABLO 5. İBE'nin Boyut-Boyut Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon.....175
TABLO 6. İBE İçin Güvenilirlik Analizi..... 176
TABLO 7. DEÖ İçin Güvenilirlik Analizi..... 178
TABLO 8. Araştırma Deseni..... 189
TABLO 9. Örneklemin Frekans Dağılımı..... 190
TABLO 10. Cinsiyete Göre Dağılım..... 190
TABLO 11. Sınıflara Göre Dağılım ..... 191
TABLO 12. Bölümlere Göre Dağılım..... 191
TABLO 13. Anne ve Babanın Sağ Olup Olmama Durumuna Göre Dağılım..... 192
TABLO14. Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumu.....193
TABLO 15.Birlikte Yaşanılan Ebeveyne Göre Dağılım..... 194
TABLO 16. Aile Bireylerinin Çalışma Durumuna Yönelik Dağılım.....195
TABLO 17. Anne Eğitim Durumu..... 197
TABLO 18. Baba Eğitim Durumu.....198
TABLO 19. Kardeş Sayısı.....200
TABLO 20. Örneklemin Kaçıncı Çocuk Olduklarına Göre Dağılımları.....201
TABLO 21. Kardeşlerin Okula Devam Durumu.....202
TABLO 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 203
TABLO 23. Deney Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 204
TABLO 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 204

TABLO 25. Deney ve Kontrol Grubu 9.Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 205
TABLO 26. Deney Grubu 9.Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 206
TABLO 27. Kontrol Grubu 9.Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişikin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 206
TABLO 28. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları.....207
TABLO 29. Deney Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 208
TABLO 30. Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 208
TABLO 31. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 209
TABLO 32. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları.....210
TABLO 33. Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları.....210
TABLO 34. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları.....210
TABLO 35. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 212
TABLO 36. Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 213
TABLO 37. Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 213

TABLO 38. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları ..... 213
TABLO 39. Deney Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 214
TABLO 40. Kontrol Grubu 9.Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 215
TABLO 41. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları ..... 215
TABLO 42. Deney Grubu 10.Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 216
TABLO 43. Kontrol Grubu 10.Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 216
TABLO 44. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 217
TABLO 45. Deney Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları..... 218
TABLO 46. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....218
TABLO 47. Deney ve Kontrol Grubu 9.Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son-Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 219
TABLO 48. Deney Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 220
TABLO 49. Kontrol Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 220
TABLO 50. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları.....221

TABLO 51. Deney Grubu 10.Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 222
TABLO 52. Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son-Test Karşılaştırmaları..... 222
TABLO 53. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 223
TABLO 54. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 224
TABLO 55. Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 224
TABLO 56. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları.....225
TABLO 57. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 226
TABLO 58. Deney Grubu Erkek Öğrencilerin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 227
TABLO 59. Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 227
TABLO 60. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 228
TABLO 61. Deney Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları..... 229
TABLO 62. Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 229
TABLO 63. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları..... 230

TABLO 64. Deney Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 231
TABLO 65. Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları..... 231
TABLO 66. Analiz Özeti.....232

# GİRİŞ

Sınırların ortadan kalktığı, rekabetin uluslararası boyut kazandığı yeni dünya düzeninde nitelikli işgücü her şey olarak tanımlanmaktadır. Pazarlar, üretim sistemleri ve örgüt yapıları değişirken çalışma hayatında var olmaya çalışan işgücünden talep edilenler de değişmektedir (Yılmaz, 2009:45). Literatüre göre işverenler; çalışanları teknik beceriler alanında seçip ve yetiştirirler iken tek başına teknik becerilerin modern işyerleri için yeterli olmadığı yönünde bilinçleri artmaktadır (Evers ve diğerleri, 1998:xviii). Nitekim gelinen noktada kurumlar sadece işini düzgün yapan değil aynı zamanda insan ilişkileri de düzgün olan kişileri istihdam etmek istemektedirler (Odabaşı, 2009:158). Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra birbirleri ile nasıl ilişki kurdukları ve nasıl anlaştıkları konusunun da önem kazandığı anlaşılmaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011:364).

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde** istihdam edilebilirlik becerilerinin neler olduğuna ve farklı kurumlar tarafından (Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı (SCANS), Avrupa Eğitim Vakfı, İskoçya Nitelikler Otoritesi (Scottish Qualification Authoritiy), Kanada Konferans Kurulu (The Boards of Canada), İngiliz Kolombiyası Hükümeti Becerileri, Avustralya Eğitim Mayer Komitesi, Avustralya Eğitim Konseyi Finn İnceleme Komitesi, Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı, OECD, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı) nasıl tanımlandığına yer verilmiştir. Her bir kurumun yapmış olduğu tanımda dikkati çeken özellik, çalışma hayatı içerisinde yer alan bireylerde olması gereken becerilerin; teknolojiyi anlama, teknolojiyi uygulama gibi becerilerin yanı sıra; iletişim becerileri, yaratıcı düşünme becerisi, problem çözme becerileri, müzakere edebilme, farklılıklar ile birlikte çalışma, farklı perspektiflerin farkında olma ve bir ekibin üyesi olarak çalışma becerilerdir.
(SCANS,1991,http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf,(05.06.2017).
Shaw, 1998:11, Student Guide Core Skill Development, 2004:11,

The Conference Boardsof Canada Employability Skills 2000+, http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx, (05.06.2017).

İstihdam edilebilirlik beceri kazanımı çalışanların örgüt içerisinde etkili ve verimli bir şekilde çalışmaları üzerinde etkili olması ile birlikte kurum ve kuruluşların rekabet edilebilirliği üzerinde etkilidir. Bu nedenle araştırmanın **ikinci bölümünde** istihdam edilebilirlik becerilerinin meslek lisesi eğitiminde kazandırılmasına yönelik eğitim önerilerine değinilmiştir. Bu eğitim önerilerinden ilki, Okul- Sanayi işbirliğinin sağlanmasıdır. İyi tasarlanmış okul-sanayi işbirlikleri, tüm paydaşların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta, tarafların etkileşimini arttırmakta ve uygulamayı her iki tarafa da fayda temelinde daha etkili hale getirmektedir (ERG, 2012a:17). Diğer öneriler ise; eğitimde demokratik stratejilerin benimsenmesi, öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim, sınıfın iş ortamına benzer bir şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olmaları ve öğrencilerin müfredat dışı etkinlikler içerisinde yer almalarıdır. Araştırmanın **üçüncü bölümünde** yöntem, **dördüncü bölümünde** bulgular, bulguların yorumları ile ilgili bilgiler, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

İstihdam edilebilirlik becerileri olarak tanımlanan beceri ve tutumların birçoğu aslında bireyin çocukluk döneminde kazanmış olması gereken becerilerdir (Poole ve Zahn, 1993:59). Aile, bireyin temel becerilerini kazandığı başlangıç yerdir. Ebeveynlerin çocuklarına gerek işverenlerin gerekse de çeşitli kurum ve kuruluşların önemli olarak değerlendirdikleri temel becerileri erken yaşta kazandırmaları gerekir. İstihdam edilebilirlik becerilerinden iletişim, empati, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcılık, kendine güvenme, anlaşmazlıkları çözme gibibeceri ve tutumların temelinin aile içerisinde atıldığını belirtmek mümkündür. Çeşitli nedenlerden bu becerileri aile içerisinde kazanamamış olan bireyler için çalışma hayatında meydana gelen değişiklikler, eğitim kurumlarının müfredat programlarını bu becerileri öğrencilere kazandıracak biçimde geliştirilmesini gerektirmiştir.

Eğitim; bireylere beceri ve alışkanlık kazandıran, onları çalışma hayatına hazırlayan, bireylerde istendik tutumlar geliştirmeye yarayan bir araçtır (Ertürk, 1972:11). Çağdaş eğitim programlarının amaçları incelendiğinde öğrencilere bir alana yönelik bilgileri yüklemekten çok beceri ve değer öğretimini merkeze almış oldukları dikkat çekmektedir (Karabağ, 2015:508). Eğitim türü ne olursa olsun; katılımcılarına, diğer insanlar ile karşılıklı dayanışma içerisinde ve farklılıklara rağmen yaşamayı benimseme, anlaşmazlıkları kontrol altına alabilme, ortak bir hedefe yönelik arkadaşları ile bir arada çalışabilme, çalışma ve sosyal hayata aktif olarak katılabilmek için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerin gelişimine katkıda bulunmayı sağlamalıdır. Nitekim istihdam edilebilirlik becerileri genel ve mesleki ve teknik eğitim ayrımı yapılmaksızın her tür eğitim için önemli olan becerilerdir. (SCANS, 1991:18, http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf ,05.06.2017).

Birey ile çalışma hayatı arasında uyum sağlama süreci olduğu düşünülen mesleki eğitimin etkililiğini koruması için mesleki ve teknik eğitim programlarına öğrencilere bir mesleğe özgü bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmasının yanı sıra; çalışma hayatında devamlılığı sağlayıcı ve istihdam olanaklarını arttırıcı yeterlilikleri içeren eğitim programlarının eklenmesi de gerekmektedir.

Eğitim sistemleri genel olarak öğrencilere profesyonel ve mesleki becerilerin aktarılması üzerine odaklanmakta; kişiler arası ilişkiler, ilişki yönetimi gibi becerilerin kazanılmasını az çok şansa bırakmaktadır. Okullarda ve kültürümüzde akademik yetkinliklerin ön planda tutulması nedeni ile günlük hayat ve çalışma hayatı için büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011:366). Oysaki eğitim bir bütündür. Bireylerin akademik, bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve davranış gelişiminin eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesi mümkündür ve gereklidir. Çalışmalar, bunun başarıldığı durumlarda hem eğitimin etkililiğinin (Kocabaş, 2008:26), hem de gençlerin istihdam edilebilirliğinin arttığını göstermektedir.

Gençlerde istihdam edilebilirlik becerilerinden iletişim ve iletişimin önemli bir öğesi olduğu düşünülen empati becerisini geliştirmeye yönelik olarak değerlendirebileceğimiz bu çalışma meslek lisesi örnekleminde gerçekleştirilmeye uygun görülmüştür. Mesleki eğitim, bireyin seçilen meslek alanı ile ilgili beceriler ile donatıldığı bir eğitim sistemidir. Öğrenciler; mesleki eğitimlerinin yanı sıra genel eğitim programlarında yer alan fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, tarih, coğrafya gibi disiplinlerde de eğitim alırlar. Ancak öğrencilere yeni dünya düzeninin gerektirdiği kişiler arası becerileri kazandırmaya yönelik eğitimlerin verilmemesi; mezunların, endüstrinin ve iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayan beceriler açısından eksik bir şekilde mezun olmalarına neden olmaktadır.

Nitekim Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı ve anlaşmazlık çözüm süreci öğrencilerde kişiler arası becerilerin oluşumuna ve geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Program; anlaşmazlık çözümü, iletişim becerileri (etkin dinleme, yeniden yapılandırma (yansıtma), ben dili iletileri, empati), öfke yönetimi, problem çözme stratejisi, arabuluculuk süreci, sürecin uygulanması ile ilgili modüllerden oluşmaktadır (Koruklu, 2006:19). Eğitim programı sayesinde akran arabulucu olarak seçilmiş öğrenciler etkin dinleme becerilerini, kendilerine verilen yanıtı açık bir şekilde yansıtma ve kendilerine anlatılanları özetleme becerilerini geliştirebilmektedirler. Anlaşmazlığın tarafları ise anlaşmazlıklarını yapıcı bir şekilde çözme ve empati kurma becerisini öğrenebilmektedirler. Arabuluculuk becerileri olarak tabir edilen bu beceriler, çalışma hayatı için önemli olduğu kanıtlanmış becerilerdir (Cottrell, 2002: 29). Çünkü bu beceriler sayesinde örgüt içerisinde etkili performans ve yüksek verimlilik elde edilir, müşterilerin sorunları giderilir dolayısı ile müşteriler ile olumlu ilişkiler geliştirilir. Bunlar ile birlikte örgütün rekabet gücü artar. Öğrenciler bir yandan anlaşmazlık ve anlaşmazlık çözümü hakkında beceri sahibi olurken biryandan da diğer arkadaşları ile iyi geçinmeyi öğrenirler. Akran arabuluculuk süreci boyunca arabulucular ve anlaşmazlığın tarafları, yansıtıcı dinleme yöntemini kullanarak, empatik ilişkiler kurarlar öfke dolu duygularını fark ederler ve gerektiği ölçüde hissederler. Taraflar aralarındaki anlaşmazlığın kazan/kaybet biçiminde sonuçlanmadığı destekleyici iletişim kurmayı öğrenirler. Bu iletişim tarzı tarafların

birbirlerini anlamalarını ve aralarında yakınlığı sağlar. Buna ilave olarak akran arabulucular ve anlaşmazlığın tarafları anlaşma sağlamak için; birbirlerine doğruları söylerler, birbirlerinin sözlerini kesmeden dinlerler, bir diğerine saygılı olurlar, durumu gizli tutarlar, sorunları bağımsız bir şekilde ele alır ve sorunu çözmeye yönelik sorumluluk alırlar (McKay ve diğerleri, 2006:54; Potts, 2001: 5).

Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programları ve uygulamaları sonrasında gençler yaşam becerileri ile eğitilerek gelecekte istihdam edilebilirlikleri ile ilgili rollerine hazırlanırlar (Tindall ve diğerleri, 2010, www.peerprogramprofessionals.org/.../St.%20Louis%20Job%20Corps.doc,18.12.2013). Böylece problem çözme gücü yüksek, iletişim becerilerini kullanabilen, empati kurabilen, benlik kavramı ile özyeterliliği ve sosyal becerileri gelişmiş, ekip çalışmasına yatkın, farklı bakış açıları ile çevreye açık, eleştirel düşünebilen, küresel bakış açısına (Koruklu, 2006:20) ve 21.yy. çalışma hayatının gerektirdiği insan profiline sahip bireyler yetişmiş olur.

Araştırmada, okul-sanayi iş birliğinin en somut uygulama alanı olan meslek lisesi özelinde ve örnekleminde istihdam edilebilirlik becerilerinden iletişim ve empati kurabilme becerileri akran arabuluculuk uygulaması temelinde bir program dahilinde 9. ve 10 sınıf öğrencilerine eğitim ve uygulamalar aracılığı ile aktarılarak, mezuniyet sonrasında ve çalışma hayatı boyunca uyumlu, tercih edilen, sorunun değil, çözümün parçası olmayı başarabilen insan kaynağına ulaşma yolunda etkili ve verimli sürdürülebilir bir adım atılmasına öncülük edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

# BİRİNCİ BÖLÜM

# İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK OLGUSU ve BECERİLERİ

## 1.1.İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK TANIMI

İstihdam ilişkileri çalışanların işverenleri ile iş güvencesine karşılık bağlılıklarını ve sadakatlerini mübadele ettikleri bir değişim üzerine kurulu iken, 1980'lerde yaşanan ekonomik yeniden yapılanma süreçleri işveren çalışan arasındaki değişimi işveren lehine yönelik değiştirmiştir. 2. Dünya Savaşı sonrasındaki istihdam ortamının en önemli özelliği olan istikrarlı ilişkilere dayalı *"sürekli"* tam zamanlı istihdam günümüzde oldukça az sayıda birey için geçerlidir. Bunun temel nedeni işletmelerin, pazarın taleplerine karşılık verebilmeleri ve daha fazla rekabetçi olabilmeleri için iş gücü maliyetlerini azaltmaları böylece çalışanlarını daha az korumaları ve onlara daha az iş güvencesi önermeleridir. Bu durum ise işverenlerin yaşam boyu istihdama ilişkin garantiler sunamamalarına ve çalışanların da sadece bir işverene bağlı kalmamalarına yol açmaktadır (Yılmaz, 2009:23).

Çalışanların işverene bağlılığı ve gereken ölçüde çalışmalarına karşılık iş güvencesi ve eğitim olanağı elde ettiği geleneksel psikolojik sözleşme[1] değişmiştir ve değişmeye devam etmektedir (Yılmaz, 2009:45). Önceleri işveren ve çalışan arasında var olan psikolojik sözleşme, çalışana emeklilik zamanına kadar iş güvencesi sağlanması sonrasında ise çalışanın emeklilik haklarının karşılanması iken çalışma hayatında artan belirsizlik koşullarında psikolojik sözleşmenin gerektirdiği yükümlülükleri gerçekleştirmek zorlaşmıştır. Bu durum; kurum ve kuruluşların, çalışanları daha az korumasına yol açmıştır. Kurumsal umursama anlayışı (çalışanlara yardım planları ve benzer yan haklar) eskisi kadar gözde değildir. İşe al ve çıkar kültürü –ayrılmalarına izin vererek yönetmek- evrensel değil ancak

[1]İstihdam ilişkisinde tarafların vurgulanan karşılıklı güven ve sözleşmeye uyulacağı inancına dayanan akittir. Tarafların birbirlerinden karşılıklı beklentileri ve yükümlülüklerine ilişkin algılardan oluşur. Çalışanların işletmeye yetkinliklerini kullanarak, çaba ve bağlılık göstererek katkıda bulunmaları, işverenlerin de bunlara karşılık iş güvencesi, ücret ve kariyer planlama gibi şeyler sağlamasını beklemeleri psikolojik sözleşmedir (Yılmaz, 2009:32).

yaygındır. Psikolojik sözleşmenin iflası ile kurumsal bağlılığın darbe alması, istihdam edilebilirlik kavramının gündeme gelmesine neden olmuştur (Kets de Vries, 2007:78-79).

Sözlük anlamı olarak istihdam edilebilirlik "istihdam edilebilme niteliğinde ya da özelliğinde olma durumudur" şeklinde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2009:47). İşverenler tarafından istihdam edilebilirlik bireyin temel bir özelliği olarak görülmektedir. Kariyer sorumluluğunun çalışanlara ait olduğunu (Seçer, 2007:105) öne süren istihdam edilebilirlik kavramı yeni bir olgu olmayıp gelişimi geçtiğimiz yüz yıla dayanmaktadır. Literatür, *"Beveridge'in"* 1909 yılında istihdam edilebilirlik olgusunu kullandığını belirtmektedir (Grip ve diğerleri, 2004:213). Kavram daha sonra Amerika Birleşik Devletleri tarafından geliştirilmiştir (Grip ve diğerleri, 2004:213; Misra ve Mishra, 2011:650). İşsizlik ve işgücü piyasalarını kapsayan bir kavram olarak ortaya çıkışı ise yüz yılı aşkın bir süreyi bulmuştur (Gazier, 1998'den aktaran McQuaid ve diğerleri, 2005:191). Günümüzde istihdam edilebilirlik, istihdam sorumluluğunu artan bir şekilde bireye yüklemesinden ve iş gücü taleplerine öncelik vermesinden dolayı daralan işgücü piyasasında işverenler ve hükümetler tarafından sıklıkla gündeme getirilen bir kavram olmuştur (Yılmaz, 2009:3).

İstihdam edilebilirlik, küreselleşme ile birlikte meydana gelen rekabet ortamında piyasada kalıcı olabilmek için bilginin sürekli olarak güncellendiği bilgi toplumuna geçilmesi ile önem kazanan bir olgudur (De Cuyper ve diğerleri, 2008: 491). Kavram; gündeme geldiği andan itibaren politikacılar, akademisyenler gibi birçok tarafın ilgisini çekmiş ve günümüze kadar eğitim, yönetim ve psikoloji de dâhil olmak üzere birçok alanda çalışılmıştır (Vanhercke ve diğerleri, 2014:592).

İstihdam edilebilirlik bireyin bir iş elde edebilme, işini değiştirebilme ve kendi kariyer yolunu çizebilme kapasitesi olarak tanımlanır (Lefresne, 1999:467). Bu açıdan değerlendirildiğinde istihdam edilebilirlik bireyin sadece iş bulması değildir. İstihdam edilebilirlik, istihdamda sürekliliği ve sürdürülebilirliği kapsar (Das ve Subudhi, 2015:32). Diğer bir ifade ile bireyin iş bulabilme kabiliyeti, işini muhafaza

edebilmesi ihtiyaç duyması halinde başka bir iş bulabilmesi anlamına gelmektedir (McLeish, 2002; Brown ve diğerleri, 2003'den aktaran Clarke, 2008: 262). Bu tanıma göre ***ilk unsur*** *bireylerin anahtar vasıfları ile çalışma hayatına ilişkin bir anlayış ile donatılmaları sonucunda eğitimden ilk istihdamını elde etmeye geçişi yani bireyin çalışma hayatına girişidir.* **İkinci unsur,** *bireyin örgüt içindeki yerini korumak amacı ile bilgi becerisini güncellemesi yani istihdamını korumasıdır.* **En son unsur ise** *örgüt içinde ya da örgütler arasında bireyin istihdam geçişlerini yönetme yeteneği ve istekliliği aracılığı ile işgücü piyasasında bağımsızlığını yeni istihdam edinme yeteneği ile korumasıdır* (Hillage ve Pollard, 1998'dan aktaran Yılmaz, 2009:47).

Bir diğer tanım ise görevlerde meydana gelen ya da gelecek olan değişiklikleri öngörmek ve bu değişiklikleri aktif bir şekilde karşılayarak işgücü piyasasında kalıcı olmayı istemek ve bu kapasiteye sahip olmaktır (Sanders ve Grip, 2004:76). Literatürde farklı istihdam edilebilirlik tanımları bulmak mümkündür.

İstihdam edilebilirliğin geniş tanımı bireyin iş bulabilme kabiliyeti, bulduğu işi koruyabilmesi, ihtiyaç duyulması halinde işler arasında geçiş yapabilme yeteneğidir (McLeish, 2002; Brown ve diğerleri, 2003; Sanders ve De Grip, 2004'ten aktaran Clarke ve Patrickson, 2008:122). İngiliz Sanayi Konfederasyonu'nun (The Confederation of British Industry) tanımında istihdam edilebilirlik; çalışanların, müşteri ve işverenlerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan nitelik ve yetkinliklere sahip olmaları üzerinedir (The Confederation of British Industry, 1999:1). Bu tanıma göre istihdam edilebilirlik bireyin temel özelliğidir ve işverenler bunu bu şekilde algılamaktadır (Seçer, 2007:105).

İngiltere Hükümeti'nin yapmış olduğu tanım çalışma yeteneğine sahip olan işgücünün bilgi, beceri, teknoloji ve uyum sağlama yeteneklerinin geliştirilmesidir (HM Treasury, 1997:1). Bu tanımda istihdam edilebilirlik hükümetler için öncelikli olarak geliştirilmesi gereken bir alandır (Seçer, 2007:105).

Uluslar arası Çalışma Örgütü'nün (ILO), istihdam edilebilirlik tanımı; bireyin iş bulabilmesi, işini koruyabilmesi, işinde ilerleyebilmesi, değişim durumlarına uyum sağlayabilmesi; işinden ayrılmak isterse ya da işten çıkarılmışsa başka bir iş bulabilmesi; yaşam döngüsünün farklı evrelerinde aktif olarak esnek bir biçimde hareket edebilmesidir (ILO, 2000:16).

İstihdam edilebilirlik, bireyin işgücü piyasasında yerini korumak ve mümkünse çekiciliğini arttırmak için sürekli olarak bilgi, vasıf ve tecrübelerini arttırmaktır (Yılmaz, 2009:30). Hem iş arayan insanlar ile hem de mevcut işinden başka iş arayan insanlar ile ilgilidir (McQuaid ve diğerleri, 2005:191). Bunlardan başka istihdam edilebilirlik, örgütün gelecekte verimli bir şekilde işlemesine katkıda bulunma eğilimidir. Gereken katkılar ise çalışanların ekip çalışmasına yatkın olması, iletişim ve risk alma becerilerine sahip olmalarıdır (Harvey, 2001:100). Denilebilir ki istihdam edilebilirlik küreselleşme, teknolojik değişim karşısında; çalışanları, örgütleri ve ülkeleri rekabette tutacak unsurdur (Yılmaz, 2009:13).

İstihdam edilebilirlik kavramı aynı zamanda bireyin tatmin edici bir iş elde edebilme becerisi ile ilgilidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumları öğrencilerin; iş sürdürme ve geliştirmenin önemini içselleştirmelerine, iş arama becerilerini geliştirmelerine, öğrenmeyi sevmelerine ve sürekli öğrenme ihtiyacına yönelik farkındalık geliştirmelerine yönelik bir takım olanaklar sağlamalıdır. Böylece bireyin edindiği bu beceriler istihdam edilebilirliğini geliştirmesine katkı sağlayıp, birey mezun olduğunda istihdam edilebilir olmalı ve daha sonra işverenler tarafından bu nitelikler istihdama dönüştürülmelidir (Harvey, 2001:101, 102).

Fugate ve diğerleri, istihdam edilebilirliği, çalışanların çeşitli kariyer olanaklarının farkına varmaları ve bu fırsatları en iyi şekilde kullanmaları sağlanarak çalışma hayatına aktif bir şekilde uyum göstermeleri şeklinde tanımlamıştır (2004:16). Bu açıdan istihdam edilebilirlik sadece işler arasında hareketliliği değil işletme içerisindeki yer değiştirmelere de atıfta bulunmaktadır.

Bireysel düzeyde istihdam edilebilirlik; çalışan tarafından örgüt içerisinde kazanılan ya da geliştirilen becerilerin bireyin örgüt içerisinde çalışmasını ya da diğer örgütlere başvurabilmesini sağlamasıdır (Bollerot, 2001:62'den aktaran Hofaidhllaoui, 2014:26). Bireysel düzeyde gerçek istihdam edilebilirlik sadece bireyin kendi becerilerine değil hem iç hem de dış işgücü piyasasına bağlıdır. Bu nedenle istihdam edilebilirlik statik bir özelliğe sahip olmayıp, biriken ve zamanla gelişen bir süreçtir (Hofaidhllaoui, 2014: 26-27).

Örgütsel düzeyde istihdam edilebilirlik, örgütlerin esnekliğe ulaşmayı hedeflediği girişimlerine karşılık çalışanların tutumları olarak tanımlanır (Van Dam, 2004:30). Nitekim örgütün esnekliği sağlamak adına çalışanların görevlerinde değişim yapmasını olanaklı kılan her türlü girişimlerine karşılık çalışanların takındığı tutumdur (Yılmaz, 2009:48,49).

İstihdam edilebilirlik çalışanların kariyer planlaması ve performans geliştirmesi gibi konularında ötesinde çalışanların işe uygun olmalarını da içeren kapsamlı bir kavramdır. Uzun ya da kısa sürede çalışanların ya da işverenlerin gereksinimlerinin incelenmesi, çalışanlara gereken desteğin ve kaynakların sağlanması üzerinedir (Ünal, 2001:13). Tüm bunların yanı sıra istihdam edilebilirlik beceriklilik, değişime uyum sağlayabilme ve esneklik nitelikleri ile bireyin çalışma hayatında ve sosyal hayatında başarılı olabilmesi için bazı niteliklere dikkat çeker (Curtis ve McKenzie, 2001:8).

Kelime olarak birbirlerine yakın olduğu düşünülen "İstihdam" ile "İstihdam Edilebilirlik" kavramları arasında fark vardır. İstihdam insanların çalıştırılmaları bir işe sahip olmaları anlamına gelir. Bireylerin hizmete alınmaları hizmette kullanılmalarıdır (Bhaerman ve Spill,1988:42-43). İstihdam edilebilirlik ise bireyin ilk defa işe girmesinden daha fazlasıdır.
(Brewer, 2013:1, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf, (05.06.2017). Bireyin çalışma hayatına girmesi, çalışma hayatında ilerleyebilmesi ve gerekirse işinden ayrılıp yeniden iş bulabilecek bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması anlamına

gelmektedir (Bhaerman ve Spill, 1988:43). Bu açıdan istihdam edilebilirlik kavramı bireyin bilgi, beceri ve yeterliliğini sürdürülebilir kılması açısından istihdam kavramından farklılaşmaktadır Ancak istihdam edilebilirlik sürekli öğrenmeyi, bireyin bilgi becerisini sürekli güncellemesini temel aldığı için istihdam ile birlikte anılmaktadır (Yılmaz, 2009:29).

İstihdam edilebilirlik hem çalışan hem de işveren yönlü değerlendirilirken işgücü piyasası unsurlarını da göz ardı etmeden ele alınması gereken bir kavramdır. İşveren tarafından çalışanın özellikleri olarak tanımlanırken çalışan boyutunda kendi özelliklerinin yanı sıra iş bulabilmekten işini koruyabilmek ve geliştirmeye kadar uzanan bir niteliğe sahiptir. İşgücü piyasası boyutunda ise piyasanın ihtiyaçları ile kesişen ve bütünleşen ekonomik, sosyal, psikolojik, psiko- sosyal ve biyolojik özellikler bütünü olarak değerlendirilebilir.

## 1.2. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK KAVRAMINI GÜNDEME GETİREN DEĞİŞİMLER

Çalışanlar, örgütler ve hükümetler için istihdam edilebilirliği önemli hale getiren değişimlerin neler olduğunun belirlenmesi, oldukça faydalıdır (Yılmaz, 2009:5). İstihdam edilebilirliği gündeme getiren değişimlerin merkezinde birbiri ile ilişkili süreçler yer almaktadır. Bunlardan ilki ekonominin gittikçe artan bir şekilde küreselleşmesi ve buna bağlı olarak ekonomik aktivitenin gerçekleştiği mekânların değişmesidir. İkincisi, ekonomik örgütlerin şekillerinin değişmesi ve dikey entegre olmuş işletmelerin sayısındaki azalış ve karmaşık ağ üretim sistemlerindeki artıştır (Cascio, 2003'den aktaran; Yılmaz, 2009:5). Üçüncüsü demografik yapıda yaşanan değişmelerdir (Yılmaz, 2009:28).

İstihdam edilebilirliği gündeme getiren kavramların ilki ekonominin gittikçe artan bir şekilde küreselleşmesi ve buna bağlı olarak ekonomik aktivitenin gerçekleştiği mekânların değişmesidir. 21.yy dünyanın küreselleştiği bir çağdır. Küreselleşme ile birlikte teknolojide yaşanan değişimler geleneksel iş yerini, istihdam uygulamalarını ve örgütlerin yönetim şekillerini hızla değiştirmektedir

(Debrah ve Smith, 2001:6). Mesela günümüzde küreselleşmenin başrol oyuncusu olan Çok Uluslu İşletmeler (ÇUİ'ler) ulusal hükümetlerin ekonomi ve çalışma hayatı ile ilgili politika dikte etme gücünü azaltmaktadırlar (Barutçugil, 2002:26; Yılmaz, 2009:8). Böylece hükümetler geri adım atmakta, çalışanları piyasanın insafına terk etmektedirler. Bu gerçeklikte ÇUİ'ler ve hükümetler çalışanları adres göstermekte ve çalışanların bilgi, beceri düzeylerinin istihdam edilebilmelerinde önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle küreselleşmenin bazı insanlar için yararları artan yaşam standardı ve refah olurken bazıları için küreselleşme, istihdamda güvencesizlik azalan yaşam standartları ve fakirlik gibi olumsuzluklar getirmektedir (Yılmaz, 2009:8).

Bunlarla birlikte küreselleşme çalışma gereklerini de değiştirmiş çalışma da yüksek düzeyde bilgi gerektirir olmuştur. Fiziksel emek gerektiren işler otomasyon tarafından devir alınmış ve bu işlerin yerine getirilmesi yüksek düzeyde bir dizi vasıf gerektirmektedir (Chimel, 1998:2). Tarım ve sanayideki işlerin oranı azalmış finans, sigorta gibi hizmet sektöründeki işler artmıştır (Yılmaz, 2009:11). Dolayısı ile fiziksel emekten zihinsel emeğe doğru bir geçişin olduğu gözlenmektedir (Chimel, 1998:2).

İstihdam edilebilirliği gündeme getiren değişimlerin ikincisi örgüt şekillerinin değişmesidir. Yeni teknolojilerin mümkün kıldığı yeni üretim sistemlerinde yaratıcılığa ve katılımcı ilişkilere dayalı örgüt şekilleri ortaya çıkmış, çalışanların yaptığı işlerin sayısı artmış, yatay iş entegrasyonu çalışanların değişik nitelik taşıyan işler yapması ile sonuçlanmıştır (Uyanık, 2003:3'den aktaran Yılmaz, 2009:14). Buna göre çağdaş bir işyerinde orta düzey yönetim kademeleri ortadan kalkmış daha yatay örgütsel hiyerarşiler oluşmuştur. Taşeronlar yoğun olarak kullanılmış ve dış kaynak kullanımına gidilmiştir. Vasıflı çalışanlar makineler ile değiştirilmiştir ve etkileşimleri teknoloji tarafından ağ olarak şekillendirilen sanal işletmeler ortaya çıkmıştır (Leicht, 1998'dan aktaran Yılmaz, 2009:15). Bunun sonucu olarak esnek örgüt yapılarına doğru bir dönüşümden bahsetmek mümkündür. Esneklik örgütlerin yeni durumlara uyum göstermesi ve yeni fırsatları keşfetmesi açısından önemlidir.

Ancak esneklik çalışanların rollerini farklılaştırdığı gibi işverenlerin çalışanlardan beklentilerini de arttırmıştır (Yılmaz, 2009:17).

İstihdam edilebilirliği gündeme getiren değişimlerin üçüncüsü işgücünün demografik yapısında meydana gelen değişimlerdir. İşgücünün demografik yapısında da değişimler meydana gelmektedir. Çünkü ülkelerin nüfusu ve işgücü gittikçe yaşlanmaktadır. Bu nedenle hızlı değişen teknolojiye uyum gösteremeyen yaşlı çalışanlar, işgücü piyasasının dışına itilmekte ya da daha düşük ücretli işlerde çalıştırılmaktadırlar (Yılmaz, 2009:28).

## 1.3. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ OLGUSU

Yeni çalışma düzeni ve işyerinde meydana gelen değişiklikler günümüzün bilgi güdümlü ekonomisinde işverenlerin istihdam etmek üzere işe aldıkları yeni mezunlardan ve çalışanlardan bir takım becerileri beklemelerine neden olmuştur. Çalışma hayatında meydana gelen değişimler çalışanlardan beklenen becerileri değiştirmiş ve işyerleri çalışanların yöneticileri tarafından kontrol edilen katı hiyerarşik yapıdan, liderlerin ve çalışanların kendi kendilerini kontrol ettikleri ekip temelli yaklaşımlara doğru yöneldikçe bu beceriler her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Evers ve diğerleri, 1998: xvii).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, geçmişte geçerli olan istihdam edilme özelliklerinin artık geçerliliğini yitirmeye başladığını göstermektedir. Bugünün işyeri düzeni çalışanların mevcut görev tanımlarından ve okuma, yazma, hesaplama gibi becerilerin daha fazlasını gerektirmektedir. İşverenler istihdam etmek üzere işe aldıkları çalışanlarda; problem çözme, dinleme, müzakere edebilme ve nasıl öğreneceğini bilme gibi becerileri aramaktadırlar. Ayrıca bugünün işçilerinden ekipler halinde çalışmaları, müşteriler ile etkili bir şekilde iletişim kurmaları, müşterilerin endişelerini anlamaları, karmaşık sistemleri açıklamaları beklenmektedir. Bu önemli beceriler olmadan işgücünün; ekonomik ve teknolojik değişikliklere adapte olmakta güçlük çekeceği belirtilmektedir (Carneavale ve diğerleri, 1988: 23, SCANS, 1991:23

http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf, (05.06.2017).

Beceri; kazanılmış ve geliştirilmiş bir yeterlilik ya da bir görevi yerine getirmek, o görevi tamamlamak için ihtiyaç duyulan niteliklerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde beceri çok boyutlu bir kavramdır ve bugün çalışma hayatı yeterli performansın sergilenebilmesi için fiziksel, zihinsel ve iletişimsel beceri bileşimlerini gerektirmektedir (Ünal, 2001:13).

Ulusal Mesleki Eğitim ve Araştırma Merkezi'nin (National Center for Vocational Education Research, NCVER) yapmış oldu istihdam edilebilirlik becerileri tanımı; bireyin çalışma hayatına girmesini, ilerlemesini ve başarılı olmasını sağlayan; kişilerarası beceriler, düşünme ve uyum becerilerini de içeren beceriler toplamıdır (2008:34). Ünal'ın, yapmış olduğu istihdam edilebilirlik tanımı, her hangi bir iş ile ilgili teknik becerilerin dışında kalan ve çalışanları işverenin gözünde değerli kılan becerilerdir (2001:v). İstihdam edilebilirlik becerileri tanımı bireyin davranışı üzerinde etkili olan kişilik özellikleri ve tutumların toplamıdır (Lavy ve Yadin, 2013:416). Bu beceriler; bir işe sahip olmak, o işi elde tutmak ve o işi en iyi şekilde yapmak için gereken becerilerdir. İstihdamın her düzeyinde kariyer başarısı ve 21. yy çalışma hayatı için gerekli olan (Overtoom, 2000, http://www.calpro-online.org/eric/docs/dig220.pdf, 07.02.2013), aynı zamanda çalışanların iş arkadaşları ve denetçileri ile iyi geçinmelerini ve kritik karar almaları üzerinde etkili olan tutum ve faaliyetleri içerir (Robbinson, 2000:1).

İstihdam edilebilirlik becerileri bireyin seçtiği meslekte daha başarılı ve güvenli olmasını; kendisine, işgücüne, topluma ve ekonomiye faydalı olmasını sağlayan bilgi, beceri ve tutumlardır (Yorke, 2006:21). Lorraine ve Swell (2007), istihdam edilebilirlik becerilerini; istihdamı sağlayan ve seçilen meslekte başarılı ve memnun olunması için gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamışlardır (Dania, 2014:118). Ancak istihdam edilebilirlik becerileri her mesleğe uygulanabilir olan temel becerilerdir (Lawrence, 2002:287). Bazı uzmanlar bu becerileri 21.yy becerileri olarak adlandırırken, bazı uzmanlar bu becerilerin literatürde "transfer edilebilir, aktarılabilir, (transferrable) beceriler"; "çekirdek beceriler" (core skills),

"istihdam edilebilirlik becerileri" (employability skills), "yaşam becerileri" (life skills), "işyeri yetkinlikleri" (workplace competencies), "anahtar yetkinlikler" (key competencies),"sosyal beceriler" (soft skills) olarak tanımlandığını belirtmiştir (Drummond ve diğerleri, 1998:19; The Mayer Commitee Report, 1992:vii; Watson, 2003:211; Young ve Chapman, 2010:3; Robbinson, 2006:3). Literatürdeki isimlendirmeler birbiri yerine kullanmaktadır[2] (Enslen, 2008: 1; Rao, 2014: 43; Arensendorf, 2009:3; Muhamad, 2012:883).

İstihdam edilebilirlik becerileri bireyleri daha üretken, rekabet edebilir, yaratıcı kılması açısından ve çalışma hayatı içerisinde yer almış oldukları pozisyonu sağlamlaştırması bakımından önemlidir (McQuaid ve diğerleri, 2005:198).Bu beceriler mesleki becerilerin çabuk öğrenilmesinde, teknolojik değişikliklere uyum sağlama yeteneği bulunan ulusal işgücünün oluşturulmasında önem taşımaktadır (Kocabaş, 2008: 9).

İstihdam edilebilirlik becerileri; okuma, aritmetik gibi *temel becerileri (basic skills),* güvenirlik, pozitif tutum, ortak çalışma gibi *duyuşsal beceri ve davranışları (affective skill sand traits),* problem çözme, karar verme gibi *yüksek düzeyde düşünme becerilerini (higher-order thinking skills)* içermektedir.

[2] Bu araştırma kapsamında bu beceriler *"İstihdam edilebilirlik becerileri"* olarak değerlendirilecektir.

**TABLO 1.**Cotton Tarafından Sınıflandırılan İstihdam Edilebilirlik Becerileri

| Temel Beceriler | Duyuşsal Beceri ve Davranışlar | Yüksek Düzeyde Düşünme Becerileri |
|---|---|---|
| -Sözlü iletişim kurmak. (dinlemek, konuşmak)<br>-Okumak, özellikle yönergeleri takip etmek, anlamak.<br>-Temel aritmetik.<br>Yazmak. | -Güvenilirlik/Sorumluluk.<br>-Çalışmaya karşı pozitif tutum geliştirmek.<br>-Vicdanlı olmak, dakiklik, Verimlilik.<br>-Kişiler arası beceriler,<br>-İşbirliği içerisinde çalışmak,<br>-Ekibin üyesi olarak, çalışmak<br>-Özgüvene sahip olmak, kendine karşı, olumlu bakışa sahip olmak.<br>-Uyumluluk, esneklik<br>-İstekli, motivasyonlu özdisiplinli olmak, kendini yönetebilmek.<br>-Uygun giyinmek.<br>-Dürüstlük, sadakat sahibi olmak.<br>-Denetlenmeden çalışabilmek. | -Problem çözmek.<br>-Öğrenme becerileri ve stratejileri<br>-Karar vermek. |

**Kaynak:** Cotton, 1993:32

Avusturya'da yapılan ve *"İstihdam Edilebilirlik ve Yurttaşlık İçin Beceri Gelişimi: Global Bir Bağlam İçerisinde Doğu Avrupa Deneyimi"*isimli konferansta mesleki becerilerin yanı sıra istihdam edilebilirlik ve yurttaşlık için önemli olarak değerlendirilen beceriler; *"esneklik, hareketlilik, bilgi ve bilgisayar teknolojileri becerileri, yabancı dil becerileri, girişimcilik becerileri, ekonomik okur-yazarlık becerileri, yaşam, yurttaşlık ve sosyal beceriler"* olarak belirtilmiştir (Veal ve Hollander, 2005:18).

Amerika Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü (National Institute for Literacy) tarafından çalışma hayatı ve sosyal bir yaşam için gerekli olan beceri standartları

*"karar verme becerileri, iletişim becerileri, kişiler arası beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri"* olarak 4 grupta incelenmiştir.

*Karar Verme Becerileri;* plan yapmak, problem çözmek ve karar vermek, problemleri çözerken matematiği kullanmaktır.

*İletişim Becerileri;* anlayarak okumak, düşünceleri yazarak iletmek, diğerlerinin anlayacağı bir biçimde konuşmak, aktif olarak dinlemek, eleştirel bir biçimde gözlemlemektir.

*Kişiler Arası Becerileri;* diğerlerine rehberlik etmek, anlaşmazlıkları çözmek ve müzakere etmek, arkadaşları ile birlikte çalışabilmektir.

*Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri;* öğrenmek için sorumluluk almak, derinlemesine düşünmek ve değerlendirmek, araştırarak öğrenmek, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek olduğunu belirtmiştir (Heldrich ve Bloustein, 2004:3).

## 1.4. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİNİN ULUSLARARASI TANIMLARI

Günümüzde birçok ülke 21. yy çalışma hayatı için gereken temel bilgi ve becerileri belirleyen inceleme ve raporlar yayınlanmıştır ve yayınlamaktadır. Raporların odak noktası; işgücüne geniş tabanlı bilgi ve becerileri kazandırma gerekliliğidir. Aşağıda, bazı ülkelerin bu konuda yayınlamış olduğu raporlara ve içeriklerine yer verilmiştir.

### 1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı (SCANS)

Endüstrileşme sonrası işgücünde bulunması gereken becerilere yönelik geniş kapsamlı çalışmayı Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı'nın kurduğu "Gerekli Becerileri Kazandırma Komisyonu" (SCANS, Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) tarafından hazırlanmıştır. SCANS, 1991 yılında "İş

Dünyasının Okuldan Bekledikleri", "What Works Requires of School" isimli raporu ile istihdam edilebilirlik becerilerini tanımlamıştır. Raporda bu becerilerin okul sonrası çalışma hayatı için önemli olduğu düşünülen beceri ve tutumları içerdiği belirtilmiştir. SCANS'in tanımlamış olduğu beceriler işverenler, eğitimciler ve ebeveynler için ciddi sonuçlar taşımaktadır. Buna göre yüksek performanslı bir iş yerinin, okuryazarlık, hesap yapabilme, konuşma ve dinleme gibi ***temel becerilere*** sahip; yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi ***düşünme becerileri*** gelişmiş; benlik saygısı olan, girişken, diğerlerine karşı empati gösterebilme gibi ***kişisel niteliklere*** sahip, bir ekibin üyesi olarak katılmak, müşterilere hizmet etmek, liderlik uygulamaları, müzakere etmek, farklılıklar ile birlikte çalışmak gibi ***kişiler arası becerilere*** sahip çalışanlara ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (The SCANS, 1991, http://www.academicinnovations.com/report.html, (05.06.2017).(bkz. EK:1).

Yüksek performanslı bir iş yerinin ayrıca; kaynakları yönetebilme becerisi, başkaları ile dostça ve verimli çalışabilme, bilgiyi elde edebilme ve onu kullanabilme, karmaşık sistemlerde uzmanlaşma, çeşitli teknolojiler ile birlikte çalışabilme gibi başka yetkinlikleri de gerektirdiğini belirtmiştir (The SCANS, 1991, http://www.academicinnovations.com/report.html, (05.06.2017). Bu rapor, üst eğitimine devam etmek ve çalışma hayatına girmek isteyen bütün öğrenciler için kazanılması zorunlu olan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 1997: 4).

İşe yeni alınmış kişilerden dinleme, talimatları okuma ve daha sonra bu talimatları yerine getirmeleri beklenmektedir. Kendilerine bilgi sorulduğunda; hem yazılı hem de sözlü olarak uygun cevap verebiliyor olmalıdırlar. Okuma becerisinde ise; okunan şeyde içerilen, grafikler, tablolar dâhil olmak üzere çeşitli kavramların idrak edilmesi yer alır. Giriş seviyesi pozisyonunda çalışan işçilerin; temel matematik hesaplamaları yapabilir olmaları da gerekmektedir (Robbinson, 2000:2).

Etkili bir iş performansı için belki de temel becerilerden daha önemli beceri düşünme becerisidir. Nedenleri ile birlikte düşünme becerisi, sağlam kararlar verme, işte başarı göstermek isteyen çalışanlar için önemlidir. Örgütlerde eleştirel bir şekilde

düşünen, mantığı ile hareket edebilen, durum değerlendirmesi yapan, karar verebilen ve problem çözebilen kişi değerlidir (Robbinson, 2000:2).

Temel beceriler, yüksek düşünme becerileri bir çalışanda bulunması gereken önemli beceriler iken, işverenler bu becerilerin yanı sıra çalışanlarda bazı kişilerarası becerileri de ararlar. Çünkü birçok işte kişilerarası becerileri eksik olan çalışanlardan faydalanmak zordur. Kişilerarası becerilere sahip çalışanların, kendilerine güvenleri vardır, diğer çalışanlar ile açık ve etkili bir şekilde iletişim kurarlar. Kendilerine, iş arkadaşlarına, amirlerine, insanların bireysel farklılıklarına ne olursa olsun saygı gösterirler. Kendilerini ekibin bir parçası olarak görürler ve ekip kültürü içerisinde çalışmaya isteklidirler. İşi en iyi şekilde yerine getirmek için yeni bilgiler öğrenme sorumluluğunu alır ve pozitif davranışlarda bulunurlar. Bir şeyler ters gittiğinde diğerlerini suçlamak yerine, kendilerini kendi eylemlerinden sorumlu tutarlar. Hedeflerini, kendi iş ve kişisel yaşamlarında önceliklerini belirlemek için zaman, para ve kaynakları nasıl koruyup yönetebileceklerini bilirler. Bu bireyler, işe planlandığı şekilde gelme ve uygun giyinme gibi iyi kişisel alışkanlıklara sahiptirler (Robbinson, 2000:2).

### 1.4.2.Avrupa Eğitim Vakfı

1997 yılında Avrupa Eğitim Vakfı Danışma Forumunun D Alt Grubu, ülkelerin yönetim becerileri ve girişimcilik de dâhil olmak üzere çekirdek beceri eğitiminin geliştirmelerini incelenecek bir tema olarak belirlemiştir. Çekirdek beceriler ile toplum için yoksulluğun engellenmesi, rekabetçi piyasa ekonomisine geçiş yapılması ve sağlam bir sosyal yapıya ulaşılması hedeflenmektedir. Danışma Forumu'nun getirdiği önerilere göre, piyasa ekonomisi bir mesleğe özel becerilerin yanı sıra, insanların "Anahtar Yeterlilikler" de geliştirmesini gerektirmektedir. Bu anahtar yeterlikler; ekip çalışmasını, planlamayı, sorun çözmeyi, iletişim becerilerini, bilgi teknolojisi becerilerini, belirsizlikle başa çıkma becerisini, yaratıcılığı, yabancı dilleri, liderliği, girişimcilik davranışını, yönetim becerisini ve örgütsel anlayışı içerir. Anahtar beceriler mesleki bağlamların ötesine geçmeyi hedefler. Bu da işin türü ne olursa olsun her türlü mesleğe uygulanabileceği anlamına gelir (Shaw,

1998:4,15,17). Çekirdek beceri tanımlamalarına ekler kısmında yer verilmiştir (bkz. EK:2).

Avrupa Eğitim Vakfı istihdam için gereken becerilerin; işverenlerin en çok aradıkları beceriler olduğunu ve bu becerilerin, istihdama giden yolu açtığını, insanların yeterliklerini ve kariyerlerini geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmiştir (Shaw, 1998:11). Şu halde Avrupa Eğitim Vakfı'nın ***istihdam için gerekli gördüğü beceriler;*** iletişim, bilgiyi işleme, uyum sağlayabilme, bağımsız karar verme, vatandaş, tüketici hakları ve görevleri, öğrenme ve kendini geliştirme, yabancı diller, inisiyatif kullanma ve yaratıcılık, eleştirme yeteneği (muhakeme), iş süreci yönetimi, problem çözme, belirsizlik durumunda kendine güvenme, düşünme ve gerçekleştirmedir (Anderson, A. ve Marshall, V, 1996; Piotrowski, M. ve Bednarczyk, H. 1997; Hendrikse, A. 1997'den aktaran Shaw,1998:10).

### 1.4.3.İskoçya Nitelikler Otoritesi

İskoçya Nitelikler Otoritesi (Scottish Qualification Authoritiy, SQA); istihdam için gereken becerileri ***"Çekirdek Beceriler"*** (bazen anahtar beceriler ya da transfer edilebilir beceriler olarak da bilinmektedir) olarak isimlendirmiş ve çekirdek becerileri günlük hayat ile başa çıkabilmek, etkili eğitim ve çalışma hayatı için bireylerde olması gereken nitelik, beceri veyetenekler olarak tanımlamıştır. Çekirdek beceriler eğitim ve çalışma hayatının her alanında önemlidir (Student Guide Core Skill Development, 2004:11,13).

İskoçya nitelikler otoritesi; ***sözlü iletişim becerisini,*** bilgi, görüş ve fikirleri doğru ve tutarlı bir şekilde iletmek; bilgi, görüş ve fikirler arasında tutarlı bir şekilde bağlantı oluşturabilmek, kelimeleri ve iletişim dilini, farklı hedef kitlelerin durumuna göre ayarlayabilmek, diğerlerini de göz önünde bulundurarak uygun bir şekilde yanıt vermek, uygun bir beden dili ve sözsüz iletişim becerisi kullanmak; ***problem çözme becerisini;*** eleştirel bir şekilde düşünebilmek, görevi ya da stratejiyi planlamak ve organize etmek, görevi ya da stratejiyi gözden geçirmek ve değerlendirmek; ***arkadaşları ile birlikte çalışma becerisini,*** ekip çalışmasının dinamiklerini anlamak

ve ekip içerisinde çalışabilmek, kendinin ve diğerlerinin katkılarını tanımlamak, ekibin ve bireysel hedeflerini netleştirmek, temel kuralları açıkça ortaya koyabilmek, yapıcı ve saygılı bir şekilde geribildirimleri kabul etmek, insanların farklılıklarının ve farklı perspektiflerinin farkında olmak, ekibin resmi ve resmi olmayan aktivitelerine katılabilmek; ***kişisel becerileri,*** sorumlu, motive ve güvenilir olmak; insanlar, problemler ve durumlar ile dürüst ve bütünleştirici bir bakış açısı ile başa çıkabilmek; kendinin ve diğerlerinin iyi niyetlerinin farkında olmak; ilgi, inisiyatif ve çaba göstermek; çalışma ile hayat arasında denge kurabilmek; hatalarından ders çıkarabilmek ve kişisel gelişme konusunda istekli olmak, yenilikçi, becerikli ve değişime açık olmak, zamanı etkili bir şekilde yönetebilmek, çoklu görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmek şeklinde tanımlamıştır (Student Guide: Core Skills Development, 2004:15-20). (bkz. EK:3).

### 1.4.4.Kanada Konferans Kurulu

Kanada Konferans Kurulu (Boards of Canada 2000+), işverenlerin çalışanların becerilerine yönelik artan talepleri hakkında eğitimcilere ve öğrencilere net bir açıklamada bulunmak için Ulusal İş ve Eğitim Merkezi aracılığı ile (National Business and Education Centre) ile 21. yy çalışma hayatı için geçerli olan beceri profil raporu yayınlamıştır. ***"Kanada Konferans Kurulu İstihdam Becerileri 2000+"*** başlığı ile yayınladığı beceriler listesinde dünyada yaşanan değişimlere uyum sağlamak ve çalışma hayatında başarıya ulaşmak için gereken becerilere yer verilmiştir. İstihdam edilebilirlik becerileri olan bu becerileri Kanada Konferans Kurulu; bir işe başlamak, o işte kalıcı olmak, ilerlemek, kendi işinde ya da bir örgüt içerisinde ekibin üyesi olarak çalışmak için ihtiyaç duyulan beceriler şeklinde tanımlamıştır. Bu beceriler, çalışma hayatı dışında günlük aktivitelere de uygulanabilir (Kurtis, 2000, http://search.proquest.com/docview/213739441/AC142D50F24D4BA4PQ/1?accountid=10527, 05.06.2017). Kurulun tanımlamış olduğu beceriler, özellikle çalışma hayatına yeni başlayanların ihtiyaç duyacağı beceriler olarak belirlenmiştir (Curtis, 2004: 27).

Kanada Konferans Kurulu İstihdam Edilebilirlik Becerileri 2000+ adıyla istihdam edilebilirlik becerilerini yayınlamıştır. Bu sınıflamada ***temel beceriler*** başlığı altında iletişim kurmak, düşünmek ve problem çözmek; ***kendini yönetme becerileri*** başlığı altında; pozitif tutum ve davranışlar sergilemek, değişen koşullara uyum sağlamak, sürekli öğrenmek, güvenli çalışmak; ***ekip çalışması becerileri*** başlığı altında, arkadaşları ile birlikte çalışmak esnek olmak; ekip içerisinde yer alan kişilerin düşüncelerine, görüş ve katkılarına saygı duymak, insanların çeşitliliğine, bireysel farklılıklarına ve farklı perspektiflerine saygı duymak; geribildirimleri kabul etmek ve düşünceli bir şekilde yapıcı geribildirimlerde bulunmak, ekip içerisindeki anlaşmazlıkları anlamak ve çözüme ulaştırmak; uygun durumlarda anlaşmazlıkları çözmek ve yönetmek, proje ve görevlere katılmak gibi becerileri yer verilmiştir (The Conference Boards of Canada Employability Skills 2000+, http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx, (05.06.2017). (bkz. EK:4).

### 1.4.5.İngiliz Kolombiyası Hükümeti Becerileri

İngiliz Kolombiyası Hükümeti Becerileri, 21. yy. çalışma hayatı için önemli olan istihdam edilebilirlik becerilerini 12 kategori altında toplamıştır. Bunlar ***işi bilmek, bilgi teknolojisinden yararlanmak, uygun davranışlar sergilemek, konuşmak ve dinlemek, yazmak, kişisel standartları sürdürmek, sayılar ile çalışmak, sorunlara yanıt vermek, sürekli öğrenmek, planlamak, ekip içerisinde çalışmak, donanım kullanmak, okumaktır*** (BCAETT'den aktaran Ünal, 2001:21-22). (Bkz. EK:5).

### 1.4.6.Avustralya Eğitim Mayer Komitesi

Avustralya Eğitim Mayer Komitesi, iş gücünün çalışma hayatı ve uluslararası pazar ortamında rekabet edebilmesi ve bu rekabet ortamında verimliliğini arttırabilmesi üzerine bir takım önemli beceriler belirlemiştir. Avustralya Eğitim Mayer Komitesi istihdam edilebilirlik becerilerini "Anahtar Yetkinlikler" (Key Competencies) olarak tanımlamıştır. Yetkinlik bir şeyi bilmekten ziyade onu

uygulama kapasitesidir. Uygulamalı bilgi ve becerileri içerir. Anahtar yetkinlikler de bir mesleğe özgü yetkinlikler olmaktan ziyade genel olarak tüm çalışma hayatı için geçerlidir ve her türden mesleğe uygulanabilir. Komite bu becerilerin tüm genç insanların çalışma hayatına etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan beceriler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca komite bu becerilere sahip olmanın, bireyin eğitimin ileri aşamalarında ve daha genel olarak bir yetişkinin çalışma hayatının dışında da önemli olduğunu belirtmiştir (The Mayer Committe Report,1992:ix,7,11,12).

Avustralya Eğitim Mayer komitesi ***diğerleri ile ekip içerisinde çalışma becerisini;*** müşterinin ihtiyaçlarını anlayıp ona uygun yanıtlar vermek ve paylaşılmış bir hedefi başarmak için ekip içersinde etkili bir şekilde diğer insanlar ile birebir ya da gruplar halinde etkileşimde bulunmak, ***problemleri çözme becerisini;*** gerek problemin ve arzulanan çözümün açıkça belirgin olduğu durumlarda gerekse de bir sonuç elde etmek için eleştirel düşünme ve yaratıcı yaklaşım, stratejik problem çözme tekniklerini maksatlı bir şekilde uygulamak şeklinde tanımlamıştır (The Mayer Committe Report,1992:viii). (Bkz. Ek:6).

### 1.4.7.Avustralya Eğitim Konseyi Finn İnceleme Komitesi

Avustralya Eğitim Konseyi Finn İnceleme Komitesi (Australian Education Council Finn Review Committee), istihdam edilebilirlik üzerinde etkili olan ana yetkinlikler üzerine araştırmalar yapmıştır. Rapora göre 15 ve 19 yaş grubu öğrencileri kapsayan ve bütün zorunlu eğitim ve öğretim programlarına devam eden ya da eğitimini tamamlamış herkesin bu yetkinliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Komite ***dil ve iletişim becerilerini;*** okumak, yazmak, konuşmak, dinlemek, ***problem çözme becerilerini;*** analiz etmek, eleştirel düşünmek, karar vermek, yaratıcı olmak, ***kişiler ve kişiler arası becerileri;*** müzakere ve ekip becerileri, inisiyatif kullanmak ve liderlik becerileri, benlik saygısı olarak tanımlamıştır (Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training. Report of the Australian Education Council Review Committee, 1991:58). (Bkz. EK:7).

### 1.4.8.Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı

Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı'nın misyonu daha güçlü ve daha rekabetçi bir Kanada inşa etmek, Kanadalıları daha üretken, daha tatmin edici seçimler yapmaları konusunda destekleyerek yaşam standartlarını yükseltmektir. Bu tutum; Kanadalıların daha iyi iş bulmaları, kendisi ve ailesi için daha iyi bir yaşam fırsatı yaratmaları anlamına gelmektedir (Government of Canada (1994), http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/index.shtml, 28.03.2013).

Kanada İnsan Kaynakları Beceri Geliştirme Departmanı 1994 yılında yayınlamış olduğu "Önemli Beceri Araştırma Projesi" (Essential Skills Research Project, ESRP) tüm mesleklerde ve günlük faaliyetlerde kullanmak üzere ihtiyaç duyulan becerileri tanımlamıştır. Bu beceriler; ***okuma, yazma, düşünme becerileri (problem çözmek, karar vermek, eleştirel bir şekilde düşünmek) arkadaşları ile birlikte çalışmaktır*** (Government of Canada (1994), http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/index.shtml, 28.03.2013). (Bkz. EK:8).

### 1.4.9.OECD

Küresel perspektifte OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) "Anahtar Yetkinliklerin Tanımı ve Seçimi" (The Definition and Selection of Key Competencies) isimli hazırladıkları raporda 21.yy. çalışma hayatının gerektirdiği yetkinlikleri yayımlamışlardır. Rapor; ilgili araştırmaların incelenmesi, uzman ve akademisyenlerin görüşü, Amerika Birleşik Devletlerini de içeren birçok OECD üyesi ülkelerden gelen raporlar sonucunda hazırlanmıştır. Anahtar Yeterlilikler üç kategoriye ayırmıştır. Buna göre;

- ***Araçları kullanma becerisi;*** dil, sembol ve metni kullanmak, bilgi sahibi olmak ve bunu kullanmak, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak.

- ***Arkadaşları ile iyi ilişki kurma becerisi;*** arkadaşları ile kendi arasında ilişki kurmak, ekipler halinde çalışmak, işbirliği yapmak, anlaşmazlıkları çözmek ve yönetmek.

- ***Bağımsız bir şekilde hareket etmek;*** büyük resmin içerisinde yer almak, yaşam ile ilgili planları, kişisel projeleri şekillendirmek, yürütmek; hak, çıkar, sınır ve ihtiyaçları savunmak (OECD, 2005:10-15, http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf, (05.06.2017). (bkz. EK:9).

OECD ayrıca bu yeterliliklerin 21.yy'ın küresel ekonomisinin çeşitliliğinde önemli olduğunu belirtmiştir.

### 1.4.10.Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

Ülkemizde istihdama yönelik temel beceriler olarak değerlendirebileceğimiz ve müfredat programı ile birlikte her öğrencinin kazanması gereken beceriler "*Ortak Beceriler*" olarak isimlendirilmiştir. Pilot uygulaması 2004-2005 eğitim öğretim yapılan ve 2005- 2006 eğitim öğretim yılında bütün ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1. ve 5. sınıflarda) uygulamaya konulan ilköğretim programında öğrencilere kazandırılacak 8 ortak beceri kabul edilmiştir. Bu beceriler; ***eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma ve sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir*** (İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2006: 11,12). (Bkz, EK:10).

## 1.5. İŞGÜCÜNDE ARANAN BECERİLER

Günümüz çalışma hayatında işverenlerin; özellikle istihdam etmek üzere işe aldıkları çalışanları teknik yeterlilik alanında seçip ve yetiştirirler iken sadece teknik yeterliliğin modern işyerleri için yeterli olmadığı yönünde bilinçleri artması (Evers ve diğerleri, 1998:xviii), nedeni ile literatürde çalışanların hangi becerilerden yoksun olduğu, çalışanların becerilerinin hangi düzeyde olduğu; işverenlerin bu düzeylere ilişkin algıları, çalışanlardan hangi becerileri talep ettikleri üzerine araştırmalar bulmak mümkündür.

Geçmişte işverenler çalışanlardan sadece iş tanımlarında yer alan görevleri yerine getirmelerini bekler ve bu görevleri yerine getirmek için gereken beceri ve yeterlilikler ön planda tutulmaz iken günümüzde çalışanların sahip oldukları beceri ve yeterlilikleri işlerinde nasıl kullanabildikleri üzerine odaklanmışlardır. (Kurtis,2000,http://search.proquest.com/docview/213739441/AC142D50F24D4BA4PQ/1?accountid=10527, (05.06.2017). Yapılan araştırmalar, işverenlerin mezunların teknik olmayan becerilerinden memnun olmadıkları üzerinedir (Rasul ve diğerleri, 2013:42).

Genel anlamda değerlendirildiğinde işverenlerin büyük bir çoğunluğu çalışanların; problem çözme, kişisel yönetim, kişiler arası becerilerinde önemli eksiklikler olduğunu belirtmektedirler. Kavramsallaştırma, organize etme, düşüncelerini ifade etme, anlaşmazlıkları çözme, ekip içerisinde çalışabilme gibi becerileri ise önemli olarak değerlendirmişlerdir. İşverenler çalışanların;

-Müşterilerin endişelerini anlayabilmeleri için dinleme becerilerine sahip olmaları gerektiğini,
-Karşı tarafa gereken yanıtı iletebilmeleri için sözel iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini,
-Başarılı olabilmeleri için kendilerinden ve kendi potansiyellerinden gurur duymaları gerektiğini,
- Müşteriler ve çalışma arkadaşları ile birlikte iyi geçinebilmeleri için kişiler arası ve müzakere becerilerine sahip olmaları gerektiğini,
-Arkadaşları ile birlikte çalışmalarını, ekip içerisinde yer almaları gerektiğini belirtmişlerdir (Carneavale ve diğerleri, 1989:16).

**Charner,** bugünün gençleri, yarının çalışanlarının başlangıç seviyesi pozisyonlarına alınmama nedenlerinin adaylarda; zayıf tutumlar-eksik özgüven, hedefsizlik, motivasyon eksikliği, isteksizlik, gayretsizlik, az sayıda girişimde bulunma, kendini göstermede yetersizlik, zayıf konuşma ve sunum becerisi, dış görünümde yetersizlik, giyimine özen göstermeme, olgun olmama, liderlik becerilerinde eksiklik, iş görüşmesine hazırlıksız gelme, gerçekçi olmayan maaş

beklentileri, işin doğasına uygun alt yapıya sahip olmama, müfredat dışı faaliyetlere yeterli ölçüde katılmama; okuma, yazma ve matematik becerilerinde eksiklik olması şeklinde belirtmiştir (1988:30).

**Burton ve diğerleri,** engelli istihdam eden işverenler ile görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmada mesleki ve teknik eğitim mezunu engelli çalışan istihdam eden 133 işveren ile görüşmüş ve onlardan çalışanların istihdam edilebilirlik becerilerini değerlendirmelerini istemiştir. İşverenler ölçek içerisinde yer alan 22 istihdam edilebilirlik becerisini 1 (en çok önemli) 7 (en az önemli) şeklinde numaralandırarak değerlendirmişlerdir. Çalışmaya dâhil edilen meslekler; gıda sektöründe yer alan çeşitli pozisyonlar, hapishane, bankacılık sektöründe çeşitli giriş seviyesi pozisyonlarından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularında işverenler arkadaşları ile iyi geçinmek, dakik olmak, güvenilir olmak, işinden gurur duymak gibi istihdam edilebilirlik becerilerini en önemli beceriler olarak değerlendirmişlerdir. Bunların dışında; baskı ya da stres altında çalışmak, esnek olmak, çalışmaya hevesli olmak, kişisel sorunları evde bırakarak çalışma gibi beceriler diğer becerilere oranla daha az önemli olarak değerlendirilmiştir (1987:71-72).

**De Leon ve Borchers (1998),**
https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/693/1004, (1.06.2017), araştırmalarında sayıları 500 ile 1401 arasında değişen ve lise mezunu işçi çalıştıran 210 Texas üretim firmasına lise mezunlarından bekledikleri becerilerin neler olduğunu belirlemek üzere firmaların İnsan Kaynakları Departmanı, Eğitim ve Geliştirme Temsilcileri, Çalışan İlişkileri Müdürü'ne anket dağıtmışlardır. 80 firma anketlere sağlıklı bir şekilde geri dönüş yapmıştır. Anket sonuçlarında lise mezunlarının; ***iletişim becerileri*** kategorisinde prosedürel talimatların takip edilmesi, net cümleler kurma ve dinleme becerisi, ***eleştirel düşünme*** **becerileri** kategorisinde problem çözme sürecinin anlaşılması ve bağımsız karar verebilme becerisi, ***grup etkileşimi*** **becerileri** kategorisinde; denetçiler ile birlikte iyi bir şekilde çalışabilme, soru sormak için istekli olma, meslektaşları ile iyi bir şekilde çalışabilme, ekibin üyesi olarak çalışabilme ve arkadaşlarının farklı bakış açılarına saygı duyabilme, ***liderlik***

***becerileri*** kategorisinde müzakere edebilme ve anlaşmazlıkları çözme becerisi gibi becerilere sahip olmaları gerektiği bulunmuştur.

**Halim ve diğerleri,** işverenlerin mesleki teknik eğitim öğrencilerinden bekledikleri ve çalışma hayatında en fazla ihtiyaç duydukları becerileri ölçmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı (SCANS)'in çalışma hayatı için ön gördüğü becerilerden oluşan 39 maddeden uyarlanmış bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya işitme engelli mesleki ve teknik eğitim öğrencisi istihdam eden işverenler dâhil edilmiştir. Ölçekler Malezya genelinde 110 sanayi işverenine gönderilmiş, ancak 23'ü çalışma kapsamına alınmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu hizmet sektöründe çalışan işverenlerdir. Araştırma sonucunda SCANS grup sınıflamasında ***kişisel niteliklerden,*** sorumluluk sahibi olmak, özgüvene sahip olmak işverenler tarafından en fazla öneme sahip beceri olarak bulunmuştur. ***Temel beceri*** sınıflamasından, iletişim ve dinleme becerisi; okuma, yazma, ve hesaplama gibi becerilerinden daha az öneme sahip olduğu bulunmuştur. ***Kişiler arası beceri*** sınıflamasından, özdisiplin en yüksek değeri alırken, müzakere edebilme becerisi işverenler tarafından daha az önemli bulunmuştur (2013:65,71).

**Rasul ve diğerleri,** öğretim elemanlarının sanayinin ihtiyaç duyduğu vasıflı eleman mezun etmelerine yardımcı olmak için "İstihdam Edilebilirlik Becerileri Değerlendirme Aracı" geliştirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini Malezya İmalat Sanayisinde 5 alanda (elektrik elektronik üretimi, metal üretimi, makine ve teçhizat, nakliye ekipmanları ve üretim sanayisinin diğer türleri gibi) 2 ile 20 yıl arası çalışma deneyimi olan 107 işveren oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri anket yolu ile elde edilmiştir. Ölçek maddeleri Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı (SCANS)'in çalışma hayatı için ön gördüğü becerilerden oluşmakta ve Malezya bağlamına uygun olarak uyarlanmıştır. Buna göre istihdam edilebilirlik becerileri 7 gruptan oluşmaktadır. Bu beceri sınıflaması; temel beceriler, düşünme becerileri, kaynak yönetimi becerileri, bilgi becerileri, kişilerarası beceriler, sistem ve teknoloji becerileri, kişisel nitelik becerileri şeklindedir. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki, ***kişiler arası***

***becerilerden*** liderlik becerisi, arkadaşlarına bir şeyler öğretmek, kültürel farklılıklar ile bir arada çalışabilmek tüm işverenler tarafından en yüksek değere sahip beceri olarak bulunmuştur. Diğer en önemli istihdam edilebilirlik becerisi, ***düşünme becerilerinden*** problem çözme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, nasıl öğreneceğini bilme, muhakeme edebilme becerisi olarak bulunmuştur. Ayrıca işverenler çalışanların **iletişim becerilerine** (okuma, konuşma, yazma, dinleme, empatik olma) büyük önem vermektedirler (2012:43,51-52).

**Ramlee,** doktora tez çalışmasında Malezya'da sanayileşmede mesleki ve teknik eğitimin rolünü incelemiştir. Araştırmada mesleki ve teknik eğitim mezunu veren eğitim programlarının mezun öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerileri üzerinde olan etkisi işveren algılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına küçük, orta, büyük ölçekli firmaların yöneticilerinden oluşan 120 işveren dâhil edilmiştir. İşverenlerin büyük bir çoğunluğu mezun öğrencilerin işe karşı pozitif tutumlarından, iletişim becerilerinden, kişilerarası becerilerinden, kendini motive etme becerilerinden, eleştirel bir şekilde düşünme ve problem çözme becerilerinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (2002:55,58,74-75).

Ülkemizde de yeni çalışma düzeninde işverenlerin çalışanlarda aradıkları becerilere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki **Ünal'ın** 2001 yılında gerçekleştirmiş olduğu bir araştırmadır. Ünal çalışmasında istihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek ve bu becerileri etkili bir şekilde kazandırılabilmek için eğitim sisteminde yapılması gereken düzenlemeleri ortaya koymak istemiştir. İstihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen 100 maddelik Likert tipi ölçek Eskişehir'de farklı sektörlerde etkinlik gösteren ve çalışsan sayısı 50'den çok olan 75 İnsan Kaynakları Yöneticisine uygulanmıştır. Ölçek maddeleri 8 alt gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar **sorumluluk becerileri, teknoloji becerileri, uyum becerileri, ekip çalışması becerileri, zihinsel beceriler, iletişim becerileri, akademik beceriler ve kendini yönetme becerileridir.** İşverenler çalışanlardan ***sorumluluk becerileri kategorisinde;*** bir işin sorumluluğunu üstlenebilme, ***teknoloji becerileri kategorisinde;*** iş için gerekli olan teknoloji becerilerini kullanabilme, ***uyum becerileri kategorisinde;*** yeni durumlara uyum

sağlayabilme becerisini önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ancak uyum becerileri kategorisinde işyerinde yaşanan anlaşmazlıkların başarı ile birlikte yönetilebilmesi işverenler tarafından diğer becerilere oranla daha düşük olarak değerlendirilmiştir. ***Ekip çalışması beceri kategorisinde;*** gerektiğinde çalışma arkadaşlarına yardım etmeye istekli olma işverenler tarafından önemli olarak değerlendirilirken, işyerinde yaşanan sorunları paylaşabilme diğer becerilere oranla daha az önemli bulunmuştur. ***Zihinsel beceri kategorisinde;*** yeni bilgi becerileri öğrenmede, etkili öğrenme stratejilerini kullanabilme işverenler tarafından önemli olarak değerlendirilirken, hayal gücünü de kullanarak yeni fikirler üretebilmek işverenler tarafından daha az öneme sahip olduğu bulunmuştur. ***İletişim becerileri kategorisinde;*** fikirlerini zihninde uygun bir biçimde düzenleyip iletebilmek, iletişim kurarken karşı tarafın düşüncelerini göz önünde tutmak önemli olarak değerlendirilmiştir. ***Akademik beceriler kategorisinde;*** tam ve doğru bir biçimde kayıt tutabilme becerisi diğer maddelere oranla en yüksek değeri almıştır. ***Kendini yönetme becerileri kategorisinde;*** kendine güven duyma becerisine sahip olmak önemli olarak görülürken, olumsuz durumlarda pozitif düşünebilme becerisi diğer becerilere oranla daha az önemli olarak görülmüştür. Araştırmanın sonunda işverenlerin işe başvuran adaylarda sırası ile sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, zihinsel düşünme, iletişim, akademik işlem ve kendini yönetme becerilerini aradıkları bulunmuştur. İşverenlerin gerekli gördüğü beceri düzeyi ile çalışanların sahip olduğu beceri düzeyi karşılaştırıldığında işverenler işe başvuran adayları hiçbir beceri kategorisinde yeterli bulmadıkları bulunmuştur (Ünal, 2001:ii,47,50-60,63).

**Ünal,** "Türkiye'de Teknik Ara İnsan Gücünün Ekonomik Değeri Kapsamında Nitelikler Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında; işe ilişkin tutum, sosyal ve iletişim becerileri ve mesleksel beceriler açısından teknik ara işgücünün arz ve talebi arasında ne ölçüde uygunluk olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen; işe ilişkin tutum ölçeği, sosyal iletişim becerileri ölçeği, mesleksel beceri ölçekleri ve ustabaşı formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında endüstri meslek lisesi öğrencilerinin mesleksel beceri düzeylerinin piyasa talebinin altında kaldığı, teknik lise mezunlarının mesleksel beceri düzeyleri piyasa talebini karşılar nitelikte bulunmuştur. Sosyal ve iletişim becerileri ile ilgili

olan bulgularda hem endüstri meslek lisesi mezunlarının, hem de teknik lise mezunlarının beceri düzeyleri piyasa talebini karşılar nitelikte olmadığı bulunmuştur. İşe ilişkin tutum ile ilgili olan bulgularda hem endüstri meslek lisesi hem de teknik lise mezunlarının sahip olduğu tutum derecesi piyasa talebinin altında olduğu bulunmuştur (1988:91-93).

**Kılıç (1997),** okuldan çalışma hayatına geçişte, orta öğretim kurumlarında, okul ile çalışma hayatı arasında köprü görevi gören temel ve işe dönük becerilerin hangi oranda kazandırıldığını değerlendirmek amacıyla; meslek lisesi öğrencileri, meslek lisesi mezunu istihdam eden işletmeler ve meslek lisesi idarecileri ve öğretmenleri ile birlikte bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılanlar öğrencilere kazandırılan becerilerin en fazla teknoloji konusunda olduğunu belirtmişlerdir. İşverenler öğrencilerin kişiler arası ilişkiler ve teknoloji kapsamında olan becerilerinden büyük bir çoğunluğunu çalışma hayatı içerisinde kazandıklarını belirmişlerdir. Öğrencilerin dürüstlük, kendine güven gibi becerilerinin iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılanlar, öğrencilerin düşünme yeterlilikleri (yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme vb.) gibi becerileri kazanma dereceleri hakkında ağırlıklı olarak "kararsızım" görüşünü savunmuşlardır (aktaran Bağlıbel, 2007:51).

**Aksoy (1995),** endüstriyel teknik orta öğretim okullarının elektrik, elektronik, motor, tesfiye ve metal işleri bölümleri mezunlarının eğilimleri ile ilgili iş kollarında çalışanların eğitim-istihdam ilişkilerinin saptamak ve değerlendirmek amacı ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında; mezunların çalıştıkları işyerlerinde kendilerini orta derecede yeterli bulduklarını, mezunların işlerinden memnun olmaları ile yeterlilik düzeyleri arasında paralel bir ilişki saptandığını, işyerlerinin teknisyen alımlarında teknisyenlerin iletişim kurma becerilerine, ekip içerisinde çalışma becerilerine, mesleki- teknik yeterliliklerine önem verdikleri bulunmuştur (aktaran Bağlıbel, 2007:52).

**Burgaz,** işsiz ve hali hazırda bir işte çalışan meslek okulu mezun öğrencilerinin, mesleki ve teknik okul müdürlerinin, mesleki ve teknik okul

öğretmenlerinin ve mesleki ve teknik okul mezunu istihdam eden işverenlerin, meslek lisesi mezunu öğrencilerin istihdam edilebilmeleri ve istihdamda kalabilmeleri için hangi becerilere sahip olmaları gerektiği, hangi istihdam edilebilirlik becerisinin daha önemli olduğu yönünde görüşlerini belirlemek üzere nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya yeni mezun ve işsiz 26 meslek lisesi mezun öğrencisi, 24 istihdamda olan mesleki ve teknik okul mezunu, 20 mesleki ve teknik okul müdürü, 26 mesleki ve teknik okul öğretmeni, 20 meslek lisesi mezunu istihdam eden işveren katılmıştır. Tüm katılımcılara yüz yüze açık-kapalı uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın bulgularında tüm gruplar istihdam edilebilmek ve istihdamda kalabilmek için gerekli ve önemli olan becerilerin; iletişim, kişilerarası ilişkiler, dürüstlük ve güvenirlik, yeni şeyler öğrenmeye hevesli olmak, değişikliklere ve yeniliklere adapte olmak, yabancı dil ve öz yönetim olduğunu belirtmiştir. Gruplar tarafından istihdam edilmek ve istihdamda kalabilmek için daha az öneme sahip olan beceriler ise; aritmetik, sunum yapma becerisi, enerjik olmak ve sabırlı olmak olarak bulunmuştur. Öğretmenler mezun olan öğrencilerin istihdamda kalabilmeleri için dinleme berisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Kişiler arası beceriler olarak ise, müşterilere saygılı olmaları gerektiğini, çalışma arkadaşları ile iyi geçinmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışanlar ise kişiler arası beceriler olarak; öfkeye hâkim olabilmek, üstleri ile iyi geçinebilmek, insan ilişkilerinde iyi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. İşverenler kişiler arası beceriler olarak çalışanların istihdam edilebilmeleri ve istihdamda kalabilmeleri için diğerleri ile iyi geçinmeleri gerektiğini, iş arkadaşlarına karşı saygılı olmaları gerektiğini, anlaşmazlığa neden olmamaları gerektiğini belirtmiştir. Hangi istihdam edilebilirlik becerisinin daha önemli olduğu sorusuna mezun ve çalışmayan mesleki teknik eğitim mezunları ile öğretmenler iletişim, çalışan mesleki ve teknik eğitim mezunları ve işverenler kişiler arası beceriler olduğunu belirtmişlerdir (2008:24-25,33-34).

**Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İŞKUR** tarafından 2006 yılında ortak yürütülen bir araştırmada 31 ilde 5651 iş yeri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İşverenlerin hemen hepsi mesleki teknik okul mezunu kişileri istihdam etmektedir. Raporda çalışanların beceri düzeyi ile ilgili işveren görüşlerine yer verilmiştir. Rapor MEGEP projesi ile İŞKUR'un İşgücü Piyasası Bilgi Hizmetleri Dairesi Başkanlığı-

İşgücü Piyasası Şube Müdürlüğü ortak çalışması sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı, İŞKUR, MEGEP projesi çerçevesinde katılımcı çevresi ve özellikle de sosyal taraf olan kurum ve kuruluşlar, bunların bölge kurumları, birlikleri ve/veya üyeleri için iş gücü piyasası bilgilerini içeren analiz sonuçlarını sunmaktır. Raporda İŞKUR ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (yeniden) eğitim ve öğretim politikaları doğrultusunda, işletmelerin personel becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesine duyulan ihtiyacın algılanmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunları anlamak büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan firmaların büyük bir çoğunluğu boş kadrolara personel bulmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. İşverenlerin büyük bir çoğunluğu işe başvuran adaylarda mesleki ve teknik beceri yanı sıra istihdam edilebilirlik becerilerini (sosyal ve iletişim becerileri, bilgisayar becerileri, girişimcilik becerileri, yabancı dil becerisi, matematik becerisi, örgütsel ve kişisel sunum becerisi) beklediklerini belirtmişlerdir. Mesleki eğitim mezunlarının firmalar tarafından yabancı dil becerileri, idari beceriler, müşteri odaklılık, teknik ve mesleki becerileri, bilgisayar becerileri ve sıkı çalışma konusunda isteklilikleri düşük olarak değerlendirilmiştir. Öğrenme konusunda isteklilikleri, pratik becerileri, sosyal ve iletişim becerileri ilk sıralanan becerilere oranla yüksek olarak değerlendirilmiştir (2006:1,10,13).

**Bağlıbel,** tez çalışmasında işverenlerin, meslek lisesi mezunu çalışanlarının istihdama yönelik temel beceri düzeylerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın amacı okuldan çalışma hayatına geçişte önemli olduğu düşünülen istihdama yönelik temel becerilere meslek lisesi mezunlarının ne ölçüde sahip olduğunu değerlendirmektir. Araştırma kapsamına rastgele seçilen 60 firmada görev yapmakta olan meslek lisesi mezunu çalışanlarını yakından tanıyan işyeri yöneticileri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Meslek Lisesi Mezunlarının İstihdama Yönelik Temel Beceri Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. İşverenlerin büyük bir çoğunluğu mezunların yabancı dil becerilerini oldukça düşük olarak değerlendirmişlerdir. İşverenler çalışanların *çekirdek becerilerini*, (kendilerine verilen sözlü talimatları anlamak; Türkçe yazılmış teknik belgeleri anlamak (kullanma kılavuzları, grafikler, tablolar), gerektiğinde matematiksel işlemleri yerine getirmek, sözlü iletişimde beden dili (mimik, çeşitli vücut hareketlerini) yeterli;

*düşünme becerilerinden,* problemlerin ve eksikliklerinin farkına varmak, problemin nedenlerini belirlemek, problemlere farklı açılardan bakmak, problemlerin alternatif çözümlerinden en uygununu belirlemek, örgüte katkı sağlayacak yeni fikirler üretmek gibi alt boyutları yeterli olarak değerlendirmişler ancak mezunların problemlere farklı açılardan bakmak alt ölçek puanını en düşük olarak değerlendirmişlerdir. Bu da meslek lisesi mezunu çalışanların empati becerilerinde olan eksikliği göstermektedir. *Kişilerarası ve Yönetsel Beceriler* alt ölçeğinde işverenler mezunların işi önem sırasına göre gerçekleştirmelerini en yüksek olarak değerlendirirken, sahip oldukları becerileri çalışma arkadaşlarına kazandırırlar ifadesi en düşük değeri almıştır. İşverenler meslek lisesi mezunu çalışanlarının *bilgiyi ve bilgi teknolojilerini kullanma beceri düzeylerini* yeterli bulmuşlardır (2007:12,54,57,65-71).

**Altınok,** Avrupa Birliği'nin Mesleki teknik eğitimi geliştirme projesi ile yapılmış olan "MEGEP İş Piyasası İhtiyaçları Analiz Çalışmaları" isimli araştırmadan yararlanılarak hazırlanmış olan görüşme formunu, Konya merkezde bulunan 10 tür sanayi alanından 125 işyerine uygulamıştır. Gerçekleştirmiş olduğu araştırma ile çalışma hayatında ihtiyaç duyulan beceri ve yetenekleri belirleyerek istihdam politikaları oluşumuna katkı sağlamak istemiştir. İşgücünde aranan becerilere bakıldığında işverenlerin büyük bir çoğunluğu el becerisi, sorumluluk alma, ekiple birlikte çalışma, rekabet üstünlüğü kurma, araç gereçleri kullanabilme becerileri aradıklarını belirtmişlerdir. En az aranılan beceriler risk alabilme ve kritik düşünebilme özellikleri olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda işverenler, meslek liselerinde eğitim almış olan elemanlarını öğrenme ve öğretme becerisi açısından %97,2–93,5 başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Çalışma ortamına uyumu, mesleki becerilerini, malzeme kullanma becerilerini, iletişim becerilerini ve bilgisayar kullanma becerilerini normal düzeyde yeterli gördüklerini, ama yabancı dil, müşteriye odaklanma, iletişim ve yoğun çalışma istekleri bakımından da becerilerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (2008:91-92,97-98).

## 1.6. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ ve ÇALIŞMA HAYATINDAKİ YERİ

Araştırmanın bu bölümünde bir önceki başlıkta tanımlanan istihdam edilebilirlik becerilerinin tümüne değil; iletişim, empati becerisi ve çalışma konusu ile ilişkisi olduğu değerlendirilen becerilere ve çalışma hayatındaki önemine yer verilmektedir. Bireyin çalışma hayatına girmesini, çalışma hayatında başarılı olmasını ve kendi istihdam edilebilirliğini sağlayan istihdam edilebilirlik becerileri; iletişim, dinleme, yaratıcı düşünme, karar verme, müzakere etme, ekip içerisinde yer alma, yaratıcı düşünme becerisi, karar verme gibi beceri kümelerinden oluştuğu için bu bölümde bu önemli beceriler incelenecektir.

### 1.6.1.İletişim Becerisi

İletişim, günümüzde en sık kullanılan kavramlardan birisidir. O kadar ki içinde bulunduğumuz yüzyıl artık bu kavram ile ifade edilmektedir: "*İletişim Çağı*". (Oyur ve diğerleri, 2012:98). İngilizce ve Fransızca'da "communication" olarak bilinen ve Latince *"communis- ortak"* kelimesinden gelen iletişim, sözcük olarak "iletmek" kelimesinden türetilmiştir. (Belet ve Erkmen, 2009:7; Aziz, 2010:24). Birçok bilim adamı tarafından iletişim farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlara göre iletişim (Polat, 2009:15);

-İki ya da birden fazla kişinin birbirlerini anlamaları, kişinin karşısındakine kendisini ifade edebilmesidir.
-Duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin aktarılma sürecidir.
-Bir kişi ya da bir şeyin başka bir kişiye/ bir şeye kendi aktarımı ile dönüşme, değişme sürecidir.
-Kişinin ortamdan gelen uyarıya verdiği fark edilir yanıt, ortamda oluşan değişime uyarlanma yanıtı; bu yanıt ile arkadaşlarını etkileme sürecidir.
-Kaynaktan çıktıktan sonra iletiyi alan hedef kitle için bir uyaran olan davranıştır.
-Kaynağın karşı tarafı etkilemeyi amaçlayan davranışıdır.

Bunların yanı sıra Türk Dil Kurumu'nun (TDK)[3] yapmış olduğu iletişim tanımı "duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli yollar ile başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme ve komünikasyondur" şeklindedir. İletişim ile ilgili yapılan tanımların sayısı 200 civarındadır. Dance ve Larson (1972), iletişim alanında yapılan bu tanımları incelemişler ve farklı tanıma ulaşmışlardır. Bu tanımların bazılarında iletişim, bir anlam arama çabasıdır. Bireyin başlattığı çevresinde onu yönlendirecek ve değişen gereksinmelerini karşılayacak bir şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı edimdir (Barnlund'dan aktaran Aziz, 2010:24). Sayesinde dünyanın anlam kazandığı ve bu anlamın başkaları ile paylaşıldığı insani bir süreçtir (Masterson, Bebee ve Watson'dan aktaran Aziz, 2010:24). Semboller (simgeler), işaret, resim, sözel ya da sözel olmayan herhangi bir şekilde yapılan değiş tokuştur (Berlo'dan aktaran Aziz, 2010:25).

İletişim; duyguların, düşüncelerin; el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo ya da televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden faydalanılarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir (Polat, 2009:16). İletişim becerisi, hayatımızı sürdürmemiz için gereken diğer beceriler kadar önemli bir beceridir.

İletişim çeşitli biçimlerde meydana gelir;

- Sözlü (ses tonu, dil),
- İşitsel (dinlemek ve duymak),
- Sözsüz (yüz ifadesi, vücut dili),
- Yazılı (gazete, e-mail, bloglar, tekst mesajları),
- Görsel (işaretler, semboller, resimler),

Mastering Soft Skills for Workplace Success, http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/Communication.pdf, 28.11.2013).

[3] http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54f1a9241c40d4.50054428, (28.02.2015).

Sözlü iletişim, bilgi ya da düşüncelerin kelimeler aracılığı ile karşı tarafa iletilmesidir. İki kişi ya da gruplar arasında her türden kurum ve kuruluşun her seviyesinde gerçekleşir. Örneğin işe başlayan bir birey yöneticisine haber verecekse bilgi değişimi bu iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleşir. Benzer şekilde bir işçinin depodan bir parça istemesi de sözlü iletişim ile meydana gelir. Sözlü iletişim daha resmi şekillerde de meydana gelir. Konferanslar, resmi toplantılar, tanıtımlar gibi eylemlerin çoğu sözlü iletişime verilebilecek örneklerdir. Sözlü iletişim çalışma hayatının önemli araçlarından biridir (Emiroğlu, 2011, www.aktuelegitim.com/is-hayatinda-sozlu-iletisim.html, (05.06.2017).

Sözsüz iletişim; konuşulan dil dışında jestler, mimikler ya da diğer sözlü olmayan işaretler aracılığı ile ifade edilen iletim biçimlerinin tümünü kapsar. Günlük iletişimin büyük bir kısmı sözsüz iletişime dayanır. Sözsüz iletişimde bilginin iletiminin kültüre göre değişiklikler göstermesi mümkündür. (Vikipedi,https://tr.wikipedia.org/wiki/S%C3%B6zs%C3%BCz_ileti%C5%9Fim,07.08.2015).

Yazılı iletişim bir dilin sembollerinin kullanılarak talep edilenlerin yazıya dökülmesi, karşı tarafın da bu kodlamayı çözerek anlamasıdır (Tokuççu, 2008, http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_843.htm, 29.11.2013). Sözlü iletişim ile kıyaslandığında alıcının onu okuması, algılaması, yorumlaması ve cevaplaması nedeni ile gecikmeli olarak kurulur. Yazılı iletişimin çalışma hayatında önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Yazılı iletişim kurum içerisinde ve kurum dışında iletişimin sağlıklı ve hızlı bir şekilde sağlanması için gerekli ve önemlidir (Koyun, 2013, http://www.bilgekoyun.com/yazili-iletisim, 29.11.2013).

Günlük yaşamda evde eşimiz, çocuklarımız, komşularımızla; işyerinde çalışma arkadaşlarımız, yöneticilerimiz ve müşterilerimiz ile sürekli iletişim halindeyiz (Odabaşı, 2009:35). İnsanlar ile etkili bir şekilde iletişim kurduğumuzda ilişkilerimizde ve hemen hemen hayatın her alanında sürdürülebilirlik sağladığını görürüz (McKay ve diğerleri, 2006:ix). Etkili iletişim; iki kişi üzerine kuruludur. Bir taraf bilgiyi üretirken diğer taraf bu bilgiyi alır. Bu noktada önemli olan bilgiyi ileten

kişinin bunu karşısındaki kişinin anlayacağı kabul edeceği bir biçimde gerçekleştirmesidir (Bhala, 2011:19).

Etkili iletişim karşı tarafı anlamayı, duygu ve düşüncelerini onların penceresinden hissetme duyarlılığı kazandırdığı için hayatın yolunda gitmesini sağlar. Etkili iletişim kurabilmek için, iletişime giren tarafların zaman ve duygusal açıdan iletişime hazır olmaları ve bunu gerçekleştirebilmek için de istekli olmaları gerekir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:96). Etkili iletişim kurabilmek için gereken beceriler; yanıt vermek, verilen yanıtta konuşmacının duygu ve düşüncelerini yansıtmak, soru sormak, sözel olmayan iletişim kodlarını çözmek, mesajlara dürüst yanıtlar vermek, dinlemeye istekli olmak, göz teması kurmak, anlamaya yoğunlaşmak, doğru geribildirimlerde bulunmak, karşı tarafa "ben" mesajları ile yanıt vermek, empatik anlayış göstermek, eleştirilere olumlu yanıtlar vermek, anlaşmazlıkları yöneterek problemleri uygun şekillerde çözmektir (Ceyhan, 2006:368).

Karip, taraflar arasında yaşanan anlaşmazlıkların ortaya çıkmasını iletişim yetersizliğine bağlar. Bu yaklaşıma göre anlaşmazlık diye bir şey yoktur iletişim yetersizliği vardır (2010:130). Taraflar arasında doğru bir iletişim sağlandıktan sonra görüş birliği de sağlanmış olur. Bunu desteklemek üzere Kite, iletişimsizliğin veya kötü iletişimin, anlaşmazlıklara neden olabileceğini, bu durumun devam etmesinin taraflar arasında anlaşmazlığı körükleyerek besleyeceğini, ancak taraflar arasında doğru iletişim sağlanabilirse, anlaşmazlığın sona ereceğini belirterek iletişim becerilerinin önemini vurgulamaktadır (2007:223).

Birçok insan iyi iletişim kurduğuna inanır. Oysa gerçekte çok az insan iyi iletişim kurma becerisine sahiptir[4] (Bhala, 2011:91). İletişim kurmak bir beceridir. Herkes hemen bu beceriyi gösteremeyebilir (Odabaşı, 2009:159). İletişim doğuştan

[4]Amerika'da yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, Amerikalıların %20'si –diğer bir deyiş ile her beş Amerikan gencinden biri- en basit iletişim görevlerini bile yerine getiremedikleri bulunmuştur. Amerikalıların sadece %25'i etkili olarak dinleme becerisi gösterebilmektedir (Berko ve arkadaşları, 2001:3; Pearson ve Nelson, 2000:5; Telman ve Ünsal:2005: 11'den aktaran Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008:1).

kazanılan bir beceri olmayıp sonradan kazanılan ve geliştirilebilen bir beceridir (Belet ve Erkmen, 2009:7). İletişim becerisinin kazanıldığı ilk yer ailedir. İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren çevresindeki kişiler ile sürekli olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde iletişim kurmaktadırlar (Güruz ve Eğinli, 2008a:1). Aile içerisinde kazanılan iletişim becerisi ile bireylerin ileride yüksek nitelikli ve yüksek gelirli iş bulma olasılıkları yüksektir. Bunun tersi etkili iletişimin kurulamadığı, sürekli iletişim engellerinin bulunduğu bir aile ortamında çocukların kişisel gelişimleri engellenir. Çocuklar özgür düşünemez, düşüncelerini ve duygularını dile getiremez ana babaya bağımlı birey olurlar. Bununla birlikte ilerde çalışma ve sosyal hayatlarında çeşitli sorunlarla ve uyum güçlükleri ile karşılaşırlar (Dönmezer, 2003: 77). Çalışma hayatı içerisine girdiklerinde de kendilerini dışlanmış ve başarısız bulabilirler (Çetinkaya ve Alparslan, 2011: 367). İletişim becerilerinin sağladığı diğer faydalar aşağıdaki gibidir;

- Bireyin özgüveni artar.
- İnsan ilişkileri hakkındaki bilgiyi arttırır.
- Karar verme, anlaşmazlık çözme, ekip oluşturma, genel topluma yönelik konuşma gibi yaşamsal becerileri öğrenmeyi sağlar.
- Bireyin profesyonel başarısına katkı sağlar (Pearson ve Nelson, 2000'dan aktaran, Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 9).

İletişimin önemli olduğu alanlardan biri de kuşkusuz çalışma hayatıdır. Çalışma hayatının daha dinamik, daha öngörülemez hale gelmesi, bilginin açık ve etkili bir şekilde paylaşılmasının artan önemi ile değişen iş çevresine, belirsizliklere zamanında yanıt vermek, bilginin örgüte etkili bir şekilde yayılması, bilginin örgütte etkili bir şekilde yorumlanması gerekliliği (Evers ve diğerleri, 1998: 90), iletişim becerisinin önemini ve ayrıca örgüt amaçlarını yerleştirme ve yayma, örgüt başarısı için planlar geliştirme, insan ve diğer kaynakları etkili ve verimli bir biçimde organize etme, insanların katkıda bulunmak isteyebileceği bir iklim yaratma ve performansı kontrol etme (Güllüoğlu, 2011:22), gibi nedenler iletişim becerisine duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Çalışma hayatında iletişim güzel duyguların alışverişinden ziyade işin sonuçlandırılmasına yöneliktir.

İşverenlere göre iletişim becerisi önemli bir beceridir. İletişim kurabilme becerisi, bir işte başarılı olmak için gereken genel iş boyutları arasında yer almaktadır (Oyur ve diğerleri, 2012:98). Yapılan araştırmalar çalışanların zamanlarının büyük bir çoğunluğunu çalışma arkadaşları, yöneticileri ya da müşterileri ile iletişim kurarak geçirdiklerini göstermektedir. Bireylerin çalışma ortamında başarılı olabilmeleri için ortalama olarak %20 oranında teknik beceri, %80 oranında iletişim becerisi gereklidir (Odabaşı, 2009:158). Bu nedenle işverenler işe alımlarda bireylerin iletişim becerilerine önem vermektedirler (Oyur ve diğerleri, 2012:99). Çalışma hayatının özü iletişimdir ve iletişim kurum yönetiminin düzenli çalışmasını sağlayan bir araçtır (Polat, 2009:16).

Meydana gelebilecek en küçük iletişim hatası, yönetimin hatası olarak kabul edilmektedir. Örgüt içerisinde iletişim ve insan ilişkileri iyileştirilemez ise verimlilik ve etkili performans elde edilemez. Bu nedenle bütün yöneticilerin, iyi iletişim becerilerine sahip olmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve örgütte etkili bir iletişim sistemi kurmaları gerekir. Çünkü örgütsel ve yönetsel yaşamda iletişim yöneticinin etkinliğinin başarısının ölçütüdür (Güllüoğlu, 2011:22; Aytürk, 2010:201).

Sadece yöneticilerin değil, işyerinin en önemli kaynağı olan insanların (çalışanların) da iyi iletişim becerilerine sahip olmaları onların mutlu olmaları üzerinde etkilidir (Korkut, 2005:147). İletişim yetersizlikleri kişiler arasında ilişkilerin gelişmesini engeller ve çalışanların motivasyonlarının düşmesini neden olur (Güllüoğlu, 2011:22).

İletişim rekabetin merkezidir. Hemen hemen bütün işler gerek diğer çalışanlar ve müşteriler ile iletişim türlerini gerektirdiğinden müşterileri elde tutulmayı gerekse yeniliği teşvik etmeyi, kalite çemberlerine katkı sağlamayı ve anlamlı geribildirimlerde bulunmayı sağlar. Zayıf iletişim becerileri; verimliliğin kaybedilmesi ve hatalar ile sonuçlanır. Örgütlere yüklü maliyetlerde bulunur (Carneavale ve diğerleri, 1988:25).

İletişim, çalışanları örgüte bağlamanın da etkili bir yoludur. Etkili iletişim sayesinde çalışanların sahip oldukları anlaşmazlıklar daha kolay çözülmekte ve çalışanların örgütten ayrılmaları engellenmektedir. Etkili iletişim sayesinde çalışma ortamında kulaktan dolma asılsız bilgilerin yarattığı huzursuzluk önlenmekte, çalışanlar anlaşmazlıklarını ihtiyaçlarını rahatlıkla üstlerine iletebilmekte ve üstlerinden bunlar ile ilgili tavsiyeler alabilmektedirler. Bu şekilde çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası olarak hissederler, örgütün amaçları gerçekleşir. Böylece daha verimli işler ortaya çıkar ve performansta artış gözlenir (Güllüoğlu, 2011:45).

### 1.6.2.Dinleme Becerisi

İletişim sadece mesajın karşı tarafa aktarılması değildir. Aynı zamanda kişinin gelen mesajı alması ve anlaması da demektir. Bu da iyi bir dinleyici unvanını gerektirir. Etkili iletişim kurmak için konuşup yazmadan önce iyi bir dinleyici olmak gerekir (Bhala, 2011:96). Dinlemek hem yeni ilişkiler kurmak hem de var olan ilişkilerimizi sürdürmek için gereken bir beceridir. İletişimin önemli bir öğesi ve kişilerarası iletişimdeki önemli bir halka ve beceridir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 74) ve etkili iletişim öncelikle dinleme ile başlar (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:96). Dinlemek bir sorumluluk ve saygı belirtisidir. Karşı tarafın ne hissettiği ve dünyayı nasıl gördüğünü anlama sorumluluğudur. Önyargıların, inançların, kaygıların ve kişisel çıkarların bir kenara bırakılarak olaylara arkadaşlarının gözlerinden bakmak demektir. Bu nedenlerden ötürü dinlemek bir saygı belirtisidir, çünkü kişiye şunu ima eder; *"sana ne olduğu benim umurumda, hayatın ve yaşantıların benim için önemli"* (McKay ve diğerleri, 2006:4).

İlk etapta dinleme süreci basit bir işlem olarak kabul edilebilir. Dinlemek iletişimin önemli bir öğesi olması nedeni ile dinleme sürecinde her şey bir kenara bırakılarak konuşmacının söylediklerine odaklanılmalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:96). Dinleme süreci onu daha iyi anlamak için daha küçük kısımlara ayrılabilir (Bhala, 2011:140);

- ***Hissetme;*** karşı taraftan gelen mesajın alınmasıdır.
- ***Yorumlama;*** duyulanların anlaşılmasıdır.
- ***Değerlendirme;*** söylenenler hakkında güçlü bir görüşün oluşturulmasıdır
- ***Hatırlama;*** mesajın ileride kullanılmak üzere saklanmasıdır.
- ***Karşılık Verme;*** söylenenlerin kabul edilmesidir.

Dinleme edinilebilen bir beceridir. Kişinin söylediklerine odaklanmak gerekir. İyi bir dinleyici olmak için yapılması gerekenler (Bhala, 2011:141);

- **Konuşmacı ile göz teması kurmak.** Bu şekilde konuşmacı kendisinin dinlenildiğinden emin olacaktır.
- **Sırt dik bir şekilde oturmak.** Bu dikkati arttırır.
- Bazı düşünceler zihni meşgul ediyorsa **sunulan bilginin önemli olduğunu kendimize hatırlatmak.**
- Gerçekleştirilen görüşme birebir olan bir görüşme ise **iletilenleri kendi kelimelerimiz ile özetleyerek onaylamak.**
- Bilginin paylaşıldığı bir grubun parçası isek, **başımızı sallayarak dinlediğimizi göstermek.**
- **Bilgi önemli ise görüşmeden hemen sonra not almak:** Bu dinlenilenlerin beyinde yer etmesini sağlar.

Dinlemek öğrenilebilmesi ve geliştirilebilmesi mümkün bir beceridir. Dinlemek karşı taraf konuşurken sessiz kalmak değildir. Ağzı kapalı sessiz bir şekilde oturmak da değildir. Dinlemek katılım gerektiren bir süreçtir. Karşı tarafın konuşmasını tam olarak kavrayabilmek için genellikle sorular sorup ve geribildirimde bulunmayı gerektirir (McKay ve diğerleri, 2006:14). Dinlemenin etkili olabilmesi için dinleyici ve konuşmacının bazı kurallara uymaları gerekir. Bu kurallar;

-Karşı taraf dinlemeye hazır hissetmedikçe konuşulmaya başlanılmaması,
-Rolleri değiştirip cevabı dinlemeye hazır olmadıkça soru sorulmaması,

-Karşı taraf konuşurken cümlelerin, iletişimin sözel ya da sözel olmayan öğeleri ile ya da cevap verilerek ve itiraz edilerek kesilmemesi,
-Anlatılanların tekrar konuşmacıya iletilerek pozitif ya da negatif tepki bildirilmemesi,
-Anlaşılmayan noktalar için mutlaka soru sorulması,

gibidir (Karip, 2010:106-107).

Dinleme becerisi çalışma hayatı için önemli bir beceri olarak değerlendirildiği için Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok organizasyon (Ford, Delta Airlines, IBM) çalışanlarına düzenli olarak dinleme eğitimi vermektedir (Hergie ve Dickson, 2004:169). Çalışanların birbirlerini dinlemeleri anlaşmazlıkların ortaya çıkmasını ya da anlaşmazlıkların şiddetinin artmasını önleyebilir (Kaye, 1991'den aktaran Karip, 2010:106). Dinlemek aynı zamanda bir yönetim becerisidir. Dinleme becerisi gösteren yöneticiler sevilen bir lider olurlar (Odabaşı, 2009:43). Çalışanların sadece ağızlarından çıkan kelimelerin duyulması değil, ne anlatılmak istediklerinin ne hissettiklerinin dinlenmesi gerekir. Bu özellik dinlemeyi duymaktan pek çok kez ayırt eder. Ancak çalışma hayatında bunun aksi örneklerine rastlamak mümkündür. Dinleme becerisine sahip olmayan birçok yönetici mevcuttur ve duyurmak, açıklamak, ikna etmekle öylesine meşguldürler ki geribildirim almak için zamanları kalmaz (Barutçugil, 2004:259).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yüzlerce şirket üzerinde yapılan bir araştırma sonuçları göstermektedir ki, zayıf dinleme becerileri, muhasebecilerden yöneticilere kadar neredeyse bütün pozisyonlar için önemli bir engel oluşturmaktadır. Buna karşılık iyi dinleme becerileri;

-Giriş seviyesi pozisyonu,
-Etkili performans,
-Yüksek verimlilik,
-Yönetsel yetkinlik,
-Örgüt içerisinde yükselebilmek için önemlidir (Stewart ve Crash,2000:39).

Etkili bir şekilde dinlemek çalışma hayatı için faydalıdır. Bu faydaları;

-Daha fazla müşteri tatmini sağlaması,
-Çalışan memnuniyetini arttırması,
-Daha az hata yapılmasını sağlaması,
-Daha fazla bilgi paylaşımı sağlaması,
-Yüksek düzeyde yenilik ve yaratıcılık sağlaması, şeklinde belirtmek mümkündür (Hergie ve Dickson, 2004:170).

Adair, dinlemenin farklı bir fonksiyonuna, öğrenmenin temel yolu olmasına vurgu yapmaktadır. Elbette kitap okumak ya da televizyon seyretmek ilk bakışta dinlemeye kıyasla bilgi ya da fikir edinmek için daha üstün yöntemler olarak görülseler bile dinleme yolu ile bilgi ve fikir edinmenin bazı faydaları olduğunu ayrıca dinleme yolu ile yazılı olmayan bilgilerin de alınmasının mümkün olduğunu belirtir. Dinleme becerisinin önemini vurgular nitelikte Emerson; "Herkes benden bir şekilde üstündür, böylece onlardan bir şeyler öğrenebiliyorum" diyerek dinleme becerisinin iletişimdeki önemini, belirtmiştir (2004:82-83). Adair, ayrıca dinlemenin insanlara yardım etmenin bir yolu olduğunu da belirtir. Adair'e göre günümüzün çalışma hayatında profesyonel kişilerden yardım almaya yönelik giderek artan bir eğilim vardır; profesyonel yardım ediciler diye sınıflandırılan; doktor, avukat, psikiyatrist ve danışmanların, herbirimizin başına kaçınılmaz bir şekilde gelecek olan stres ve endişe zamanlarında, geçiş dönemlerimizde ve şaşkınlık hallerinde bizi dinleyecek birilerine ihtiyaç duyulması gerçeğinin en farkında olan kişiler olduklarını belirtmiştir. Böylesi bir durumda ihtiyaç duyulan şey, konuşurken bizi dinleyip anlayabilecek kişilerin varlığıdır (2004:84).

### 1.6.3.Empati Becerisi

Fransızca "*empathie*" kelimesinden dilimize giren empati kelimesi (Polat, 2009:88), Türkçe'de eşduyum olarak da kullanılmaktadır. Özellikle psikoloji, psikiyatri ve iletişim ile ilgili alanlarda "eşduyumlu anlayış" (emphatic

understanding) ve "eşduyumlu olma" (being emphatic) kavramlarının sıkça kullanıldığı görülmektedir (Güruz ve Eğinli, 2008b:25).

Empati kişinin kendisini karşı tarafın yerine koyarak onun bakış açısını, duygularını ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve ona bu anlayışını ifade etmesidir. Kişinin kendisine değil, karşı tarafa odaklı olunan bir eylemdir. Kişi empati kurarken, diğer kişileri anlamaya, onlar gibi hissetmeye ve olaylara onlar açısından bakma amacını taşır ve bu nedenle karşısındaki kişinin içinde bulunduğu duruma yönelik bir tepki geliştirmez. Bu eylem, karşıdaki kişinin anlaşılması ve anlaşıldığının karşı tarafa iletilmesi[5] ile doğru olarak gerçekleşmiş olur (Gürüz ve Eğinli, 2008b:32).

Empati becerisi, insanların düşüncelerinin doğru bir şekilde anlaşılması ve paylaşılmasıdır. Empatik beceriye sahip olan insanlar diğer insanların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlar ve paylaşırlar. Bu nedenlerden ötürü empatik beceriye sahip olmak bireysel ve toplumsal açıdan yaşamımızı olumlu yönde etkileyen ve eğitim ile geliştirilebilen özelliktir (Squiver, 1990; Dökmen 1990; Stephan ve Finlay,1999'dan aktaran Alver, 2004:187).

Dökmen, karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmamızı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçmemiz gerektiğini öne sürer. Aksi halde empati kurmuş sayılmayacağımızı belirtir. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçebilmeli sanki o kişiymiş gibi düşünmeye ve hissetmeye çalışmamız gerektiğini belirtir (1998:136).

Empatik beceri ve empatik ilişkilerin gelişmesinin aile içerisinde ana-baba tutumları ile yakından ilişkili olduğunu ve ana-baba tutumlarından etkilenerek şekillendiğini belirtmek mümkündür. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren çevresindekilerin duygularına ve yüz ifadelerine tepki verirler (Derman,

[5]Kişinin duygu ve düşüncelerini kendisine geri iletmektir. Karşımızdaki kişiye anlaşıldığını sözlerimizle, ses tonumuzla, beden dilimizle belli ederiz (Polat, 2009:89).

2013:1367). Bu nedenle çocuğa empatik davranmanın yanı sıra çocuğun yanında başkalarına empatik davranan ana-baba modeli oluşturmanın çocuklarda empati ve prososyal davranışların gelişiminde güçlü bir etkiye sahip olması beklenmektedir (Kalliopuska ve Titine, 1991; Cotton, 2001'den aktaran Salı, t.y.:67, http://doczz.biz.tr/doc/75737/the-development-of-empathy-in-early-childhood-period-and-the, (05.06.2017). Bu nedenle aile içerisinde geliştirilen empati kurma becerisi, çocuğun gelişim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir.

Empati ve sempati sözcüğü günlük yaşamda sıklıkla birbiri ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılır. Ancak bu iki kelime birbirinden oldukça farklıdır. Eski Yunanca'da "sympathetia" teriminden İngilizce'ye "sympathy" olarak transfer edilensempatinin kelime anlamı, *"birisiyle birlikte acı çekmektir"*. İlk olarak 18. yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu yapılan sempati, içinde bulunduğumuz yüz yılda psikoloji kapsamında ve en çok da sosyal psikoloji alanında üzerinde çalışılmıştır. Bugün Psikoterapi/Psikolojik danışma alanında sempati kavramı, empati kavramının yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Dökmen,1998:139).

Bir insana sempati duymak, o kişide var olan duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak anlamına gelir. Kişiye duyulan sempati ile birlikte acı çekilir ya da sevinilir. Empati kurulduğu zaman ise karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri anlaşılır. Sempati kurarken, kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyması ve onu anlaması gerekli değil, esas olan "yandaşlıktır". Empati kurarken karşıdaki kişi ile aynı duyguların, görüşlerin paylaşılması gerekmez, sadece duyguların ve düşüncelerin anlaşılmaya çalışılması gerekir. Çünkü bir insanı "anlamak" başka bir şey; ona "hak vermek" başka şeydir. Empati de asıl olan anlamak, sempati de ise karşıdaki kişi anlaşılmış olunsun ya da olunmasın ona hak vermektir (Dökmen, 1998:139).

Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayışın insanları birbirlerine yaklaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliği vardır. İnsanlar kendileri ile empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Empati

sadece empati kurulana yararlı olan bir şey değildir. Aynı zamanda empati kuran için de önemlidir. Empati kurma becerileri yüksek olan kişilerin diğer insanlar tarafından sevilme ihtimalleri yüksek olduğunu belirtmek mümkündür (Polat, 2009:99). Evde eşine, çocuklarına; iş yerinde arkadaşlarına; günlük hayatta görüştüğü kişilere değer veren, onları dinleyen, olumlu bir bakış açısıyla ilgi gösteren, empatik bir iletişim kurarak onların duygu ve düşüncelerini doğruanlayan kişilerin hem kendilerinin mutlu ve huzurlu olduklarını hemde bu güzellikleri çevrelerine yaşatmalarının mümkün olduğu söylenebilir (Odabaşı, 2009:56).

Çalışma hayatı için empati kurma becerisi en az diğer beceriler kadar önemli bir beceridir. Çalışma hayatında empati, karşı tarafın duygularının farkında olmak, bunları doğru algılamak ve bu algılamalar sonucu ortaya çıkan bilgileri çalışma hayatına değer katacak biçimde kullanma yeteneğidir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011:365). Karşı tarafın pozisyonunu ve duygularını anlamayı sağlayan empati; satışta, müşteriyi elde tutmada, müşterinin şikayetlerini gidermede, anlaşmazlıkları çözmede önemli bir unsurdur.
(Gürgen,1997:140; http://www.businessballs.com/empathy'dan aktaran Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008:67).

Çalışma hayatı içerisinde kurulan empati aynı zamanda kurumsal bir iletişimdir. Örgütün hedefine ulaşmada rolü büyük olan empati; insanların iletişim davranışlarını ve bunların doğru bir tarafa yönlendirilmesini amaçlar. Kurumsal iletişim içerisinde kurulan empati ve bunun iyileştirilmesi ile birlikte en başta kişilerin kendilerini daha sonra da çalışma arkadaşlarını tanımaları gerekir. Çalışma arkadaşlarını anlamaya özen gösteren kişiler, ekip çalışması içerisinde daha başarılı sonuçlar elde ederler. Çünkü ekip çalışması içerisinde başarılı olmanın yolu ekip arkadaşları ile kurulan karşılıklı ilişki yani birbirlerini en iyi şekilde anlamaları ve ifade etmelerinden geçer (Çalışma Ortamında Empati, 2015,
http://www.dohire.net/calisma-ortaminda-empati/, 03.11.2015).

Aynı örgüt içerisinde çalışanların birbirlerini dinlemeleri ve birbirlerine saygı göstermeleri ortamda mutlu, sağlıklı bir iletişimin oluşmasına yardımcı olur.

Çalışanlar empatik bir yaklaşımdan yoksun kalırlar ise hem çalışma arkadaşlarına değer vermemiş hem de çalışma arkadaşlarının işten çıkma niyetini arttırmış olurlar. Bu nedenden dolayı kurum kültürü içerisine empati kelimesini de eklemek gereklidir. Empati becerisi olan ve bu becerisi yüksek olan insanlar ile çalışmak anlaşmazlıkların ya da kriz anının sorunsuz bir biçimde yönetilmesini sağlar. Karşılaşılan sorunlar karşısında daha hızlı bir biçimde çözüm elde edilir, yaşanılan anlaşmazlık anında empati kurmayı başaran kişiler hem liderlerinin hem de çalışma arkadaşlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar (Çalışma Ortamında Empati, 2015, http://www.dohire.net/calisma-ortaminda-empati/, 03.11.2015 ).

Örgüt içerisinde verimliliğin arttırılmasında empatinin yeri oldukça önemlidir ve bunu tüm çalışanlar tarafından bir davranış biçimi haline getirmekte fayda vardır. Empati olgusunu tam anlamı ile kurumun merkezine oturtan bir yapının olması, kurum içerisinde ortaya çıkabilecek birçok sorunun engellenmesini sağlar. Empati kurmak hiçbir şekilde çalışanların şımartılması ya da onların anlık yaşadıkları hislerin bastırılması değildir. Üst düzey yöneticiler iş ile ilgili çalışanlarına karşı eleştirel yaklaşabilirler. Çalışanlardan yapmaları gerekenden fazlasını yapmalarını isteyebilirler. Ancak bunu birbirlerini anlamaya yönelik, karşılıklı saygı içerisinde yürütmeye özen göstermelidirler. Empati kurabilmek, karşı tarafın gözünden olaylara bakabilmek, olayları onun duyduğu gibi duyabilmek ve onun hissettiği biçimde hissedebilmektir (Çalışma Ortamında Empati, 2015, http://www.dohire.net/calisma-ortaminda-empati/, 03.11.2015).

### 1.6.4.Problem Çözme Becerisi

Latince bir kavram olan problem, *"problema"* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *"proballos"* –öne çıkan engel- sözcüğünden türemiştir. (Güçlü,2003,http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm, 19.11.2013). Problem kelimesi karmaşık, sıkıntılı ve istenmeyen durumları ve kavram olarak da günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan durumları ifade etmek için kullanılır (Yalçın ve diğerleri, 2010:20). Bir diğer tanıma göre problem, bireyin bir

hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı anlaşmazlık durumudur (Kılıç ve Koç'tan aktaran Çevik, 2011:1004).

Amaçlara zarar veren, bozan, istenilen şartlarda ürün ve hizmetin sunumunu engelleyen her olay problemdir. Problemler gerçek bir durumun koşullarının olması beklenen durumun koşullarından farklı olduğu zaman ortaya çıkar (MEGEP, 2008:3). Ve bir durumun problem olabilmesi için durumun kişiye rahatsızlık vermesi ve kişinin bu rahatsızlık durumunun farkına varmasını gerektirir (Gelbal,1991:168).

Ekonomik ve teknolojik açıdan değişen, gelişen ve hızla ilerleyen hayatın karmaşık bir hal alması bireyin gündelik ve çalışma hayatında sürekli olarak problemler ile karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır. Örgütler büyük ya da küçük problemler ile sıklıkla karşılaşırlar. Örgütsel ortamda meydana gelen problemler performansın artmasını ve örgütsel başarının elde edilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıdan örgütlerde problemlerin çözümünde yetenekli ve fırsatları değerlendirebilen, problemlerin fiziksel ya da ruhsal olarak hayatlarını etkilemesine izin vermeyen karşılaştıkları problemler ile baş etmeyi bilen kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda örgütün her kademesinde problem çözme becerisi yüksek kişilerin istihdam edilmesi örgütsel başarı ve performans açından önemlidir (Çetin ve diğerleri, 2011:71-72; Cenkseven ve Vural, 2006:47).

Problem çözme belirli bir durum ile başa çıkabilmek için etkili seçenekler oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı, bir amaca erişmekte kullanılan güçlükleri yenme sürecini içerir. Bilgi ile birlikte yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden faydalanmayı gerektirir (Güçlü,2003,http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm, 19.11.2013; Yalçın ve diğerleri, 2010: 20).

Problem çözme sürecinin basamaklarını Stevens (1998), aşağıdaki gibi sıralamıştır. (Güçlü,2003,http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm, 19.11.2013);

-Problemin ayrıntılı bir şekilde anlaşılması,
-Gereken bilgilerin bir araya getirilmesi,
-Problemin kökenine inilmesi,
-Sonuca ilişkin bütün çözüm yollarının ortaya konulması,
-En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
-Problemin çözülmesi.

Problem çözme becerisi, öğrenebilinen, geliştirilebilen bir beceridir. Bu beceri çocukluktan itibaren öğrenilmektedir. Okul yıllarında ise problem çözme becerileri gelişmektedir (Miller ve Nunn, 2003'den aktaran Yalçın ve diğerleri, 2010:20). Bu noktada her bir öğrenci problemin belirlenmesi, alternatif çözüm yollarının saptanması, değerlendirilmesi, karar verme ve harekete geçme aşamalarının her birindeki becerilerini geliştirmek durumundadırlar (Yalçın ve diğerleri, 2010:20). Çünkü başarı bireylerin günlük hayatta ve çalışma hayatında yüz yüze geldikleri problemleri; probleme bağlı kalmadan, akılcı bir şekilde analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi bir şekilde belirleyip çözmelerine bağlıdır (MEGEP, 2008:1).

Günümüzde bireyler, gruplar, örgütler; rutin olamayan, sayıları gittikçe artan ve birbiri ile etkileşim halinde olan işler sonucu bir dizi sorun ile karşı karşıyadır (Neubert ve diğerleri, 2015:239). Meydana gelen problemlerin çözümünde her düzeyden bütün elemanların çabasından faydalanma yönünde güçlü bir eğilim vardır (Weiss, 1993b:7). Bu nedenle işverenler problemleri çözebilen çalışanları istihdam etmek istemektedirler (Coplin, 2003; Dubrin, 2007'den aktaran Arensdorf, 2009: 27). Problem çözme becerisi örgütün etkinliğinin bir belirleyicisi olarak tanımlanmış bir beceridir (Dubrin, 2005; Zaccaro, Mumford, Conelli, Marks, Gilbert, 2000'den aktaran Arensdorf, 2009:27). Geçmişte problem çözme becerisi üzerinde önemle durulmamış olsa da günümüzde çok sayıda işletme ve kuruluş bu becerilere sahip çalışan aramaktadır (Hummell, 2014:5).

### 1.6.5.Müzakere Etme Becerisi

Müzakere, taraflar arasındaki fikir anlaşmazlıklarının ele alındığı bir süreçtir. İngilizce'de *"negotiation"*, Latince *"işi sürdürmek"* anlamına gelen *"negotiatus"*kelimesinden türetilmiştir. Modern İspanyolca'da*"nogocios"*, *"iş"* demektir ayrıca eski zamanlarda müzakere iş, iş de müzakere anlamına gelmekteydi. Genel anlamda müzakere, insanların aralarındaki farklılıkları gidermek için kullandıkları bir araçtır. Müzakere etmek tarafların karşılıklı diyalog yolu ile anlaşmayı aramalarıdır (Luecke, 2008a:xi; Volkema,1999:1-2). İnsanların müzakere etmeyi sürdürmesinin nedenini tarafların ortak ve bağdaşan çıkarlarına bağlamak mümkündür (McKay ve diğerleri, 2006:178).

Müzakere etme eylemi günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Türnüklü, günlük hayatta insanların okulda, evde, çalışma hayatında sürekli olarak müzakere ettiklerini; insanların doğuştan itibaren hayatlarını müzakereci olarak sürdürdüklerini; isteklerine hedeflerine, amaçlarına ulaşmak ve yaşadıkları kişisel sorunları çözmeleri için diğer insanlar ile tüm hayatları boyunca müzakere etmek durumunda kaldıklarını belirterek; müzakerenin bir insanın günlük hayatı boyunca sürekli olarak karşılaştığı bir eylem olduğunu belirtmektedir (2006:iv). Kimi insanlar müzakere etmede arkadaşlarına göre daha yeteneklidir. Ancak müzakere becerileri öğrenilip geliştirilebilen becerilerdir. Hazırlık ve eğitim ile birçok çalışan, yönetici müzakere becerilerini geliştirebilir (Çetin, 2002:321).

Müzakere; karşı tarafı kendimizden uzaklaştırmadan onlardan istediklerimizi almamızı sağlayan bir beceridir. Bu beceri, birbirine yakın olmayan ve bu yüzden de adil kavga ya da ifade etme becerilerini kullanamayacak insanlar içindir (McKay ve diğerleri, 2006:173). Müzakere, kişilerin yalnız başına halledemeyecekleri bir durumda söz konusu olur; nasıl hareket edileceğine ilişkin farklı görüşleri olan ya da yapılacak işten farklı sonuçlar bekleyen iki (ya da daha fazla) kişinin bir araya gelmesi ile müzakere ortamı oluşur (Fowler, 1997:7). Müzakerede tarafların bazı taleplerinden vazgeçmeleri ve karşı tarafın bazı taleplerini kabul etmeleri gerekir (Karip, 2010:173).

Hayatın değişik alanlarında müzakereye olan bağlılığın nedeni, insanların birbirlerinden farklı olması, farklı çıkarları nedeni ile olayları farklı algılaması, farklı düşünmesi ve farklı hareket etmesidir. Çok az sayıda insan grup ya da kurum, başkası tarafından kendine empoze edilen kararlara tümüyle uyma eğilimi gösterir. İnsanlar bunun yerine kendileri ile ilgili kararların alınması sürecine katılmak isterler. Bu açıdan kararların alınma süreci, farklılıkların uyumlu hale getirilmesini amaçlayan bir müzakere süreci olarak açıklanabilir (Sığrı ve Varoğlu, 2008:3).

Çocukların kişiler arasında yaşadıkları anlaşmazlıklarını yüz yüze müzakere ederek çözebileceklerine ilişkin beceri ve vizyonu ilk olarak kazandıkları yeri aile olarak belirtmek mümkündür. Aile üyeleri bir arada yaşadıkları sürece, ne kadar iyi niyetli ve anlayışlı olurlarsa olsunlar, aralarında bazı anlaşmazlıkların çıkması kaçınılmazdır. Çocuklar müzakere ederek uzlaşmaya varmayı aile içerisinde meydana gelen anlaşmazlıkların nasıl çözümlendiğini görerek öğrenir. Bu nedenle yetişkinler çocuklar için rol modeldirler. Çocuklar, evlerinde yetişkinlerin anlamazlıklarını müzakere ederek çözdüklerini görmezler ise, sorunların müzakere edilerek yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözüleceğine ilişkin vizyon geliştiremezler (Türnüklü, 2006:54). Eğer meydana gelen anlaşmazlıklar yıkıcı bir şekilde çözülüyorsa, çocuğun da her hangi bir kişi ile yaşadığı problem çözme davranışı yıkıcı seyredecektir. Ancak aile içerisinde yaşanan anlaşmazlıklar yapıcı yollar ile çözümleniyorsa çocuk da yapıcı problem çözme becerisini kazanacaktır.

Günümüzde hayatın her alanına giren müzakerelerin bir örneğini de çalışma hayatı ve yönetim alanında yaşanan müzakereler oluşturmaktadır. Bu açıdan çalışma hayatı müzakere kavramı ile yakından ilişkilidir. Çalışma hayatında yöneticiler zamanlarının büyük bir çoğunluğunu müzakere yapmak ile geçirmektedirler. Bunun yanı sıra müzakere becerisi çalışanların müşterilerin ve sosyal yaşamda bütün bireylerin çalışma etkinliklerini yakından etkilemektedir (Sığrı ve Varoğlu, 2008:1).

Çalışma hayatında müzakereler, kurumlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde kullanılabileceği gibi birçok konuda ortak karara varmak ya da sonuca ulaşmak için de kullanılabilir (Erkuş ve Tabak, 2008:397-398). Çalışma hayatında

birçok kişi farkında olmadan kendisini müzakere ederken bulur. Bilhassa değişen, gelişen dünya düzeninde çalışma hayatı birbirinden farklı insanlar ile çeşitlendikçe insanların bu farklılıkların üstesinden gelmeleri müzakere etme becerilerine[6] sahip olmaları ile mümkündür. Çalışma hayatının özü, bireysel çıkarlarını savunan farklı kişiler arasında müzakere etmektir. Bu nedenle çalışma hayatı için müzakere etme becerisi önemli bir beceridir.

Farklılıkların ve anlaşmazlıkların çözümlenmesi sürecinde etkili bir şekilde müzakere edebilmek çalışma hayatının niteliğini arttırıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca 21. yy çalışma hayatında küreselleşmenin sıradanlaştırıcı ve olumsuz etkilerinden korunmak için tarafların çalışma ve yönetim dünyasında, çalışan-yönetici-müşteri dünyasında birbirlerini daha iyi anlamaları gereklidir. Bunu sağlamanın temel yolu, müzakere edebilmektir (Sığrı ve Varoğlu, 2008:2).

Küreselleşen çalışma hayatında birçok yönetici ve çalışan müzakere konusunda gerekli eğitimleri almamaları nedeni ile müzakere yeteneklerini ortaya çıkaramamakta ve dolayısı ile bu yeteneklerini kullanamamaktadır. Bu nedenle gerek kamu gerekse özel sektörde tüm çalışanların müzakere becerilerini geliştirmeleri konusunda eğitilmeleri gerekmektedir (Erkuş ve Tabak, 2008:398).

Müzakerede önemli olan ne hissettiğimizi ve ne istediğimizi nedenleri ile birlikte karşımızdakine aktarabilmek ve karşı tarafı ikna etmektir. İkna müzakere sürecinin temel bir faaliyetidir. Karşı tarafı ikna etmeden anlaşmanın sağlanması mümkün değildir. Güruz ve Eğinli (2008b: 97), iknayı bir kişinin görüşünü, konunun benimsenmesini, onaylanmasını sağlamak ya da bu kişiyi görüşlerinden uzaklaştırmak, başkalarından bir şeyler öğrenme ve ortak bir çözüme ulaşabilme süreci olarak tanımlamıştır. Çetin, ise iknayı karşı tarafın; diğer tarafın fikrini ya da önerisini kabul etme, onun istediğini yapmaya razı olma faaliyeti olduğunu belirtmiştir (2002:4). Karşıdaki kişinin ikna edilebilmesi için onun dünyaya nasıl baktığını, motivasyonlarının neler olduğunu, duygularının ve isteklerinin bilinmesi

[6] Müzakere etme becerileri, kişiler ya da gruplar arasında meydana gelen farklılıkları yönetmek için gerekli olan becerilerdir.

gerekir. Ancak karşı tarafın motivasyonlarının, duygularının, düşüncelerinin anlaşılması ile ikna edilmesi ve düşüncelerinin değiştirilmesi mümkündür (Karip, 2010:103-104).

Başarılı müzakere için en iyi yol anlaşmaya varmanın avantajlarını ve yararlarını sözlü olarak karşı tarafa sunmaktır (Bhala, 2011: 147). Etkili müzakerecilerin, başarıya kısmen karşılarındaki kişilerin tutum ve davranışlarını etkileyen faktörleri anlayarak, kısmen de genel olarak ikna ile ulaştıklarını da belirtmek mümkündür. Tüm yöneticiler bu becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Çünkü bir yöneticinin etkinliği, çalışma hayatında yer alan kişilerin farklı görüşlere sahip olmaları ama aynı zamanda çözümler üzerinde anlaşmaları gereken konuları çözüme bağlamaları ile ilgilidir (Fowler, 1997:25).

### 1.6.6.Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, temelde herkesin baktığına bakıp herkesten farklı şeyler görebilmektir (Baltaş, 2000:118). Yaratıcılığın temelinde su yüzeyine çıkarılmamış fikirlerin bulunması, bu fikirlerin gündeme getirilmesi isteği vardır. Yaratıcı düşünme yaratıcı problem çözme de dâhil olmak üzere veya yeniliğin yaratılmasına yönelik yeni yaklaşımların üretilmesidir. Yaratıcı problem çözme, sıklıkla ekipler içerisinde yer alır. Problemlere yeni yollar ile yeni çözüm yolları üretmek etkili bir ekip çalışması gerektirir. Yeniliğin yaratılması ile bireyler veya gruplar, pazarlarını geliştirirler, verimliliklerini arttırırlar (Carneavale ve diğerleri, 1988: 26).

Bireyde var olan yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde anne ve babanın rolü büyüktür. Bu nedenle çocukta yaratıcılığın gelişiminin temellerinin de ailede atıldığını belirtmek mümkündür. Aile çocuğun yaratıcılık becerisini geliştirir ya da köreltir. Ailenin çocuğu yetiştirme sürecinde çocuğa öğrenme, merak ve isteği uyandıracak ortamı sağlaması, çocuğun yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Ancak çocuğun çevresinde gelişen, kendisinin yaşadığı olaylarda ve gelişen durumlarda hissettiği duyguların ve düşüncelerin farkına vardırılmaması, her ihtiyacının anne, baba ve diğer kişiler

tarafından karşılanması çocuğun rahatına düşkünlüğü ya da isteksizliği yaratıcılığını olumsuz yönde etkiler. Çocukta yaratıcılığın geliştirilmesi için yetişkinlere düşen roller; tehdit edici olmayan duygusal ortam oluşturmak, yaratıcı orijinal cevapları ödüllendirmek, çocukları yeni şeyler denemeleri için cesaretlendirmek, hayal kurma ve düşünmeleri için onlara zaman vermektir (MEGEP, 2009:9-10).

Günümüzün yoğun rekabet ortamında bulunan örgütler, çalıştırdıkları bireylerin yaratıcılıklarına giderek daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar ve denilebilir ki bugünün iş dünyasında en çok aranan insanlar yaratıcı insanlardır. Çünkü yenilikçi yönetim yaratıcı birey ile bir bütünlük oluşturmaktadır (Budak, 1998:23). Bu nedenle örgütler çalışanlarına yaratıcılığı özendirerek ve çalışma koşullarını buna göre ayarlayarak çalışanlarını yaratıcı kişiler arasından seçmeye çalışmaktadırlar (Doğan, 2005:187). Örgüt içinde bilinen yöntemlerin dışında düşünen, yeni fikirler bulan ve eski sorunlara yeni çözüm üreten işçilerin değerlidir.

Yapılan araştırmaların birçoğunda, çalışma ortamında yaratıcılığı arttırmak için çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin yararlı olduğu belirtilmiştir. Bu faaliyetlerden bazıları;

-Çalışanların düşünce üretmesine ve bunları ifade etmesine imkân verilmesi, ortaya çıkan düşüncelerin değerlendirilmesi ve denenmesi,
-Çalışanlara yetki ve sorumluluk verilmesi, çalışanların kendi kararlarını uygulayabilmelerine imkân verilmesi,
-Çalışanlar ile iletişimin içeriğinin ve niteliğinin yaratıcılığa uygun hale getirilmesi, çalışanlarda kaygı gibi olumsuz duyguların yaratılmaması,
-Çalışanlara güvenilmesi, onların başarılı olacaklarına inanılması,
-Çalışanların hobileri ile uğraşmalarına izin verilmesi,
-Çalışanın kendini yenilemesi için ona yeterli zamanın verilmesi, hatalarının abartılmaması şeklindedir (Doğan, 2005:187-188).

### 1.6.7.Ekiple Çalışma Becerisi

Ekip, insanlardan oluşan küçük bir gruptur. Ortak çıkarlar ve değerler içerisinde biçimlenirler. Görece kısa erimli bir dizi özgül amaç ve hedefin yerine getirilmesi için birbirinden farklı bireylerden oluşturulurlar. Ekip içerisinde yer alan bireyler, ekibin ortak amaç ve hedefini başarmaya yönelik bir dizi özgül etkinliklere bağlı olarak tanınabilir rollere sahiptir (Weiss, 1993a:14). Ekip çalışmasının gerçekleşmesi grup içerisinde bulunan bireyler arasındaki özel etkileşime bağlıdır. Ekip çalışması güven duygusu üzerine temellenir (Baltaş, 2000:84). Güven duygusunun eksikliği çalışma ortamında ilişkileri ve performansı düşürür.

Ekip anlayışını benimsemiş gruplarda; sorumluluklar ve roller, açıktır ve açıkça tanımlanmıştır. Dürüstlük ve güven duygusu hâkimdir. Açık ve heyecan uyandıran amaçlar söz konusudur. Yeni yollar deneme konusunda istek vardır. Yapıcı rekabet ve yapıcı çalışmalar görülür. Ekibin üyeleri, o grubun üyesi olmaktan mutluluk duyar (Baltaş, 2000:23).

Ekip çalışması bireyin ekip içerisinde etkili ve sorunsuz bir şekilde çalışabilmesidir. Bunu gerçekleştirmek diğer becerilerin varlığını gerektirir; diğer ekip üyelerini daha iyi performans göstermeleri için etkilemek, cesaretlendirmek, uzlaştırma becerisi, iletişim ve diğer kişilerarası beceriler (müzakere, etkileme) gibidir (Brewer, 2013:8, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf, (05.06.2017).

Günümüz çalışma hayatında örgütlerinin yönetiminde ekiplerin oynadığı rol üzerinde önemle durulur. Örgütlerde işlerin büyük bir çoğunluğu ekipler aracılığı ile yapılmaktadır (Luecke, 2008b:13). Bu nedenle tek bir bireyin başarılarından değil, ekiplerin üstünlükleri ve başarılarından söz edilmektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011:364). Artık günümüzün çok disiplinli ve karmaşık projeleri için birey bazındaki çalışmalar ve klasik nitelikteki yöneticilik girişimleri ile istenilen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Örgütler içerisinde bulundukları belirsiz ve dinamik çevreye uyum sağlamak amacı ile yeni uygulama arayışı içerisine girmişlerdir. Dünyada pazarların

küreselleşmesi, bilgi sistem ve süreçlerinde ve bunların yönetimlerinde yaşanan teknik ilerlemeler, politik çıkarlar, şirket birleşmeleri ve örgütlerin küçülmeleri örgütlerin stratejilerinin, yapılarının değişmesi (İnce ve diğerleri, 2004:424,426) ekip çalışmasını gündeme getirmiştir.

Ekip çalışmasına yatkınlık, işverenlerin çalışanlarda en fazla eksik gördükleri ve aradıkları becerilerden biridir. İşverenler ekibin üretken bir parçası olabilecek şekilde çalışan kişileri tercih etmektedirler. Ekip çalışması içerisinde başarılı olabilecek, fark yaratacak insanların en belirgin özellikleri olumlu ve yapıcı kişiler arası becerilerine sahip olmalarıdır. Sadece zekâsına, mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerine güvenen; olumlu ilişkiler kurmayı zaman kaybı ve gereksiz bir lüks olarak gören kişiler mesleki nitelikleri ile hak ettikleri yerlere gelemezler. Böyle kişilerden ekip çalışması oluşturmaları beklenemez. Bu nedenle ekip çalışmasını oluşturacak kişilerin olumlu insan ilişkilerine sahip olmayı önemseyen, hoşgörülü ve esnek olmayı bilen, yaptığı işi seven, sevdiği işi yapan insanlardan oluşması önemlidir.
(Öztürk,2010,http://ekremozturk.com/2010/07/26/ekip-calismasi-ve-is-yasaminda-sinerji/, 13.10.2013).

Ekip içerisinde yer alan bireyler ortak amaç ve vizyona sahiptir. Kendilerinden neler beklenildiği bu beklentilerin nasıl karşılanacağına yönelik bilgi düzeyine sahiptirler. Çağdaş ekip içerisinde yer alan bireyler yetkilendirilmişlerdir. Yöneticiler; planlama, düzenleme, yönetme, denetleme gibi rollerini ekip içerisinde yer alan bireylere bırakmışlardır. Bu nedenle ekip içerisinde yer alanlar ortak sorumluluğa dâhil edilmişler ve ortak karar verme hakkına sahiplerdir. Ekibin her bir üyesi, ortak sonuçlardan sorumludur. Ekip içerisinde yer alan bireyler bir takıma ait olma duygusunu yaşarlar. Böylece ekip içerisinde ben yerine biz anlayışı hâkim olur (İnce ve diğerleri, 2004:427-429). Çalışanlarında biz anlayışı hâkim olan örgütlerin ortaya daha fazla katma değer koyabileceklerini belirtmek mümkündür.

Birçok yönetici, ekip çalışmasının örgütün başarısı için önemli olduğuna inanmaktadır (Adham ve diğerleri, 2012:2169). Ekip içerisinde çalışabilme becerisini

öğrenen bireylerin çalışma hayatına oldukça fazla katkılarını ise Luecke, eğer ekipler iyi çalışırlarsa örgüte pek çok avantaj sağlayacaklarını bu faydalardan bazılarının yaratıcı çözümler üretme, çözülmesi zor problemler için farklı işlevlere sahip insanların becerilerini bir araya getirme gibi beceriler olduğunu belirtmiştir (2008b: 9-10).

Ekip çalışması ile çalışan bireyler kurumun temel hedef ve örgütsel vizyonun belirlenmesi ve bu sürecin gerçekleştirilmesinde ekibin yapması gerekenler konusunda belirli bir bilinç düzeyine sahip olurlar. Ekipler sayesinde çalışanlar ve örgütler hedeflerini gerçekleştirmek için yoğun gayret sarf ederler, güçlü kurumsal kültürün yaratılmasına katkı sağlarlar (İnce ve diğerleri, 2004: 427).

### 1.6.8. Karar Verme Becerisi

Kararlarımız hayatımızı biçimlendirir. Her gün bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde verdiğimiz kararlar iyi ya da kötü sonuçlanmış olsalar bile, birden çok karar veririz (Hammond ve diğerleri, 1998:1). Karar kelimesinin sözlük anlamı; bir iş ya da problem ile ilgili düşünülerek verilmiş kesin yargıdır. Karar verme becerisi bir yandan seçim yapmayı, diğer yandan sorumluluk almayı içerir. Seçimdir çünkü kişi, iki ya da ikiden fazla seçenek arasında seçim yapmak durumunda kalmıştır. Verdiği ya da verilmesinde ortak olduğu kararın sonucu ile yüzleşmek durumunda olduğu için de bir sorumluluktur
(Akbaş,2011,http://ertugrulakbas.terapi.com/2011/04/20/karar-verme-becerisi/ 03.09.2015).

Karar verme, aynı zamanda problemli olduğu düşünülen bir duruma kolektif bir karşılıkta bulunmak açısından sosyal bir stratejidir. Bu nedenle problem çözmenin etkili bir bileşeni olarak kabul edilir (Arensdorf, 2009:28). Verilen kararlar bireylerin işbirlikçi gayretlerin ürünüdür ve bu kararlar olası seçenekler kümesi içinden çıkar (Luecke, 2008c:43). Karar verme süreci bireyin, yöneticinin ya da örgütün hâlihazırda birden fazla alternatif arasından amacına en uygun birini ya da

bir kaçını belirleyip seçmesidir. Karar verme bu yönü ile yönetsel bir işlev olduğu kadar aynı zamanda örgütsel bir süreçtir.
(Soyuer,2011,https://tr.scribd.com/document/70115194/Isletmelerde-karar-verme-sureci-ve-yontemleri-6, 01.06.2017).

Çalışma hayatı çeşitli uygulamalara ve çeşitli faaliyetlere bağlı olarak verilen bir dizi karadan ibarettir (Luecke, 2008c:xi). Çalışanların karar verme süreçlerine ve genel olarak yönetime katılmaları her geçen gün önem kazanmaktadır. Geçmişte çalışma hayatında karar verme süreçlerine yönetici dışında hiç kimse katılmaz, yöneticinin vermiş olduğu kararlar tartışılmazdı. Ancak günümüzde karar verme işlevi bireysel olmaktan çıkıp yöneticiyi aşan, grup, ekip destekli bir süreç haline gelmiştir.
(Soyuer,2011,https://tr.scribd.com/document/70115194/Isletmelerde-karar-verme-sureci-ve-yontemleri-6, (01.06.2013).

Kararın önem düzeyi arttıkça, karar vericiler üzerinde oluşan baskı da artar. Kararların önem derecesi gerek sosyal hayatta, gerekse de çalışma hayatında yaratması muhtemel değişiklikler ile orantılıdır. Alınan kararın telafisi mümkün değilse bu durum kararın önemini arttırır (Tekin ve Ehtiyar, 2010: 3395).

İçinde bulunulan çağın sürekli karmaşık bir yapı içinde değişen toplumsal, siyasal teknolojik ve ekonomik ortamında, etkinliğini sürdürmekte olan işletmelerin yönetiminde, tek karar değil, birden fazla kararların verilmesi gerekliliği vardır (Demir, 1985:2). Kararlar ilk adımı ve yönü belirler. Kararların bu derece önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, örgütler ancak tutarlı ve doğru kararlar verdiği takdirde diğer rakip firmalar ile rekabet edebilir ya da en azından rakiplerinden daha doğru kararlar verdiği takdirde başarılı olabilir (Luecke, 2008c:xi).

Çalışma hayatında verilecek hatalı kararların etkisini ortadan kaldırmak güçtür. Ancak hatalı kararlar yerine verilen doğru kararlar hem kurumların hem de iş sahiplerinin servetinin artması üzerinde etkilidir. Karar verme konusunda yapılacak

iyileşme bir yatırımdır (Luecke, 2008c:153). Bu yaklaşım karar verme becerisinin çalışma hayatı için önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

### 1.6.9. Anlaşmazlık Çözme Becerisi

İnsan psiko-sosyal bir varlıktır. Anlaşmazlık yaşama yaradılışında olan bir durumdur. En az iki kişinin olduğu her yerde, bireysel değerlerde, inanışlarda, algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlık meydana gelir. Hatta bu iki kişi birbirini çok seven, çok değer veren, çok yakın kan bağı taşıyan kişiler olsa bile geçerlidir (Karip, 2010:vii; Bilgin, 2008:1).

Anlaşmazlık, Tanrı ve aşk dışında her şeyden daha çok insan düşüncesini işgal etmiş bir konudur (Schmidt ve Tannenbaum, 2000:33). Genellikle anlaşmazlık denilince insanların aklına olumsuz çağrışımlar geldiği için anlaşmazlık kendisinden kaçınılacak bir şey olarak algılanmaktadır. Sözlükte bile anlaşmazlığın tanımı yapılırken; katliam, tahrip etme, savaş, mücadele, kavga gibi sözcükler kullanılmıştır (Cowan, 2003: 72). Örgütsel hayat ile ilgili literatür incelendiğinde uzmanların anlaşmazlığın son derece faydalı olabileceği kanısında oldukları görülmektedir. Onlara göre anlaşmazlık kaçınılamadığı gibi arzulanabilir (Ardeleanu, 2012:8).

Anlaşmazlık yönetim becerisi, bireyin kendisi ve arkadaşları ya da diğer insanlar arasında meydana gelen anlaşmazlıkların kaynağını tanımlama ayrıca anlaşmazlığın üstesinden gelmek için adımlar atma yeteneği olarak tanımlanır (Evers ve diğerleri, 1998:103). Anlaşmazlık çözüm becerisi ise anlaşmazlık yönetimi becerisinden farklı olarak anlaşmazlığın bireyler arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2010:43).

Anlaşmazlığın sonuçları olumlu olabileceği gibi anlaşmazlık olumsuz sonuçlara da neden olabilmektedir Denilebilir ki anlaşmazlığın sonucunun olumlu ya da olumsuz olması anlaşmazlığın nasıl yönetildiğine bağlıdır (Karip, 2010:vii). Ancak iyi yönetilmiş anlaşmazlıkların örgüt açısından öneminin büyük olduğu ifade edilebilir (Eren,2001:544). İyi yönetilen anlaşmazlığın birey ve örgüt açısından

sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralanabilir (Türkel, 2000:107; Karip, 2010:36-38; Runde ve Flanagan, 2007:27):

- Birey gerçek duygu ve düşüncelerini açıklamada kendini rahat hissetmeye başlamasının bir sonucu olarak karşısındakiler ile ***daha iyi ilişkiler kurar.***
- Anlaşmazlık yaşayan kişiler anlaşmazlık ile ***kendi bilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendirme*** ve bu değerlendirme sonucunda, ***eksik olan yanlarını saptama ve bunları gidermek için gerekli önlemleri alma*** fırsatına sahip olabilirler.
- Anlaşmazlık kişilere diğerlerinin düşüncelerini ve bakış açılarını dinleme, kabul etme ve daha az ben merkezli olmalarına yardımcı olduğu için taraflara ***psikolojik olgunluk*** sağlar. Süreç içerisinde güçlüklerin üstesinden gelebilmek tarafların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
- Bireyin eleştirileri kişiliğine yönelik algılamayı öğrenmesi ve kendisi hakkında daha olumlu düşünceler geliştirmesi ile bireyin ***kendisine olan saygısı gelişir.***
- ***Kişisel gelişim*** sağlayarak, bireyin anlaşmazlığı çözümlemesinde daha girişken olmasını sağlar. Birey daha çok öğrenir ve başkalarının desteğini kazanır.
- Bireyler çabalarını, daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaştırarak işlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yapabilirler. Bu nedenle ***etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi*** üzerinde etkilidir.
- Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve önerilerin tartışılması, kalite düşüklüğü, yüksek maliyet, haksızlık, eşitsizlik gibi örgütlerde etkililiğe engel öğelerin belirlenmesine yardımcı olur. Bu sayede bireyler ***problemlerin farkına varıp, problemleri tanırlar.***
- ***Yaratıcılığı ve problem çözmeyi teşvik eder.***
- ***Ekip çalışmasını teşvik eder ve sosyal ilişkileri arttırır.***
- ***Yansıtıcı düşünme ve açık iletişimi teşvik eder.***
- Anlaşmazlık, karşıt görüşlerin tartışılması farklı perspektifleri dikkate alarak düşüncelerin entegre edilmesini ve konuların farklı bilgi ve anlayışlar ile derinlemesine irdelenmesini sağladığı için bireyler ***daha iyi çözümler*** oluşturabilirler.

- Tarafsız kalmaya özen gösteren ve görüş bildirmeye yanaşmayan bireylerin sorunlarının yönetiminde ***düşünce ve fikirlerini açıklamaları sağlanır.***
- Anlaşmazlık, çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortamın oluşumuna destek sağladığı için ***örgütsel değişimi sağlar.***
- Anlaşmazlık sürecindeki hareketlilik, uyarma ve katılma, günlük rutinlerdeki ***monotonluğu azaltarak*** ya da ortadan kaldırarak işi zevkli hale getirebilir.

Anlaşmazlık birey ve örgüt için yararları olmasına rağmen etkili bir biçimde yönetilemediğinde olumsuz sonuçlara neden olabilir. Etkili yönetilemeyen ya da göz ardı edilen anlaşmazlık; kalitesizlik, verimsizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı ve örgütlerin yok olması anlamına gelmektedir. Farklılıkların büyümesi, ilişkilerin kutuplaşması, işbirliğinin sabote edilmesi acı, nefret, güvensizlik ve çoğu zaman da intikam duygusunu oluşturur. Örgütlerin üretim ve hizmet etkinliklerinin niteliğine göre bazen bu sonuçlara insan hayatını da eklemek olasıdır (Gerzon, 2006:27; Karip, 2010:39). En iyi durumda çalışma etkinliğinin azalmasına ve yaşamın daha da gerginleşmesine, en kötü durumda ise düşmanlığın, nefretin, şiddetin tetiklenmesine yol açar (Gerzon, 2006:27). Etkili bir şekilde yönetilmeyen anlaşmazlığın örgüt ve birey açısından olumsuz sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Türkel, 2000:108; Runde ve Flanagan, 2007:13,27; Karip, 2010:40):

- Anlaşmazlık yaşayan taraflardan birinin ***zihinsel ya da bedensel sağlığını olumsuz yönde etkileyen bir durum*** yaratabilir.
- **Stres** ve **işten bıkkınlık** sağlar.
- Kişiler arasında ***düşmanlık hislerine ve saldırganlık davranışlarına*** neden olabilir.
- ***Örgütsel amaçların saptırılmasına neden olur.***
- Bireylerin moralini, tatminini olumsuz yönde etkileyerek ***verimi düşürebilir.***
- ***Zayıf kararların üretilmesini sağlar.***
- ***İlişkilere zarar verir,*** iş yerinde yanlış anlamalara ve güvensizliğe neden olur.
- ***Bireyin kendisine, işine ve arkadaşlarına güveni azalır.***

- ***Kişilerin öfke, korku, utanma gibi duygulara sahip olmalarına ve yaralanmalarına*** neden olur.
- Örgüt içerisinde ***iletişimi ve iş birliğini engeller.***
- ***Örgütün kurumsal imajına zarar verir.***
- ***İş doyumu ve performansın düşmesine neden olur.***
- ***Bireylerin kariyerlerinin gelişimlerine engel olur.***
- ***Örgüte adanmışlık ve bağlılık azalır.***

Örgütlerde belirli miktarlarda yaşanan anlaşmazlıklar sağlıklıdır. Bireyleri daha yaratıcı, daha derin, daha fazla anlayış geliştirmeleri, daha etkin, daha verimli ve daha üretken olmaları yönünde güdüler (Scannel, 2010:1). Ancak fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan anlaşmazlıklar arasında ayrım yapmak gerekir. **Fonksiyonel olan anlaşmazlık,** örgütün amacını gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine katkıda bulunan anlaşmazlıklardır. Bu tür anlaşmazlıklar örgütün belirli bir kesiminde bazı rahatsızlıkların bulunduğunu yöneticilerin dikkatine sunmayı sağlamak sureti ile örgüte dinamizm ve yaratıcılık kazandırmakta ve bu yolla örgütün bütünü için yarar sağlamaktadır. **Fonksiyonel olmayan anlaşmazlıklar** ise, örgütü amaçlarına ulaşmaktan alıkoyan ya da amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmayan anlaşmazlıklar şeklinde ifade edilir. Örgüt içerisinde meydana gelen herhangi bir anlaşmazlığı daha başında fonksiyonel olmayan anlaşmazlık olarak değerlendirip ortadan kaldırmaya çalışmak yanlış olur. Çünkü bir anlaşmazlığın fonksiyonel olup olmaması anlaşmazlığı ele alış tarzına bağlıdır (Şimşek, 2005:294).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki çalışma hayatında yöneticilerin büyük bir çoğunluğu zamanlarını örgüt içerisinde meydana gelen anlaşmazlıkları yönetmeye çalışarak geçirmektedirler. Bu yaratıcı ve verimli bir çalışma için zaman kaybı anlamına gelmektedir (McConnon, 2008:17). Geleneksel anlayış çalışma hayatı içerisinde meydana gelen anlaşmazlıkların çözülmesinin yöneticinin görevi olması gerektiği şeklindeydi (Cowan, 2003:4). Ancak günümüzde anlaşmazlık içerisinde yer alan bireylerin her birinin anlaşmazlık çözüm süreci içerisinde aktif bir şekilde yer almaları gerekir. Bu nedenle birçok kurum ve kurluş belirli periyotlarda personelin anlaşmazlık çözüm becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmaları

düzenlemektedir (Karip, 2010:vii). Yani, 21. yy paradigması, anlaşmazlığın sadece örgüt yöneticisi ya da İnsan Kaynakları birimini ilgilendiren bir olgu olmadığı; örgüt içerisinde yer alan herkesin ilgilenmek ve aynı zamanda çözmek durumunda olduğu bir olgu olmasıdır. Anlaşmazlık çözümüne anlaşmazlık yaşayan kişilerden bağımsız, tarafsız üçüncü bir şahsın arabuluculuk yapması da mümkündür. Ancak anlaşmazlık ile daha yaratıcı bir biçimde uğraşma konusunda örgüt personelini eğitmek, kuruluşu daha etkili hale getirmek için yapılabilecek en iyi yatırımdır (Gerzon, 2006:29).

Çalışanların anlaşmazlıkları çözme becerisini geliştirmek, bireyin güçlendirilmesi üzerinde etkilidir (Wehrle-Einhorn ve Wehrle-Einhorn, 2003:157). Beceri geliştirme, örgüte katkı sağlamanın önemli bir parçasıdır. Bu, anlaşmazlığı mümkün olan en düşük seviyede iken erkenden fark edip ona müdahale etmek ve insanlara kendi iletişim ve anlaşmazlık yönetim becerilerini geliştirmeleri için örgüt içi kapasite geliştirmeyi gerektirir (Runde ve Flanagan, 2007: 174).

Etkili anlaşmazlık çözümü iş yerinde işbirlikçi çalışma ortamını teşvik eden anahtar unsurdur. Örgütün kendi içerisinde yapıcı anlaşmazlık çözümü ve çözüm kültürünü geliştirmesi çalışanların kendi anlaşmazlıklarını yönetebilmeleri yanı sıra müşteriler, satıcılar ve diğer taraflar ile daha etkili olarak etkileşim içinde olmalarını sağlar (Runde ve Flanagan, 2007:16). Bu nedenle anlaşmazlıkları çözme becerisi bir istihdam edilebilirlik becerisi, aynı zamanda işverenlerin değerli bulduğu becerilerden biridir.

İşyerlerinde yaşanan anlaşmazlıklar bir tarafın kazanması ile çözülmemektedir. Diğer kişinin ne istediğine bakılmaksızın kazanılan anlaşmazlık tatmin edici olabilir. Ancak sorunun altında yatan temel neden çözülmüş olmaz (5 Essential Steps to Resolve a Conflict at Work, positivesharing.com/2006/07/5-essential-steps-to-resolve-a-conflict-at work/,09.11.2013). Anlaşmazlıklar, her iki tarafın çıkarına yönelik çözümler ile sonlandırılırsa her iki taraf için kazanca dönüşür. Anlaşmazlıkların her iki tarafın da memnun olacağı bir biçimde ele alınması bir anlayış ve yöntem işidir (Baltaş, 2000:88). Bunu gerçekleştirmenin yolu karşı taraftan istek ve beklentilerini dinlemek, anlamak, fedakârlık edilebileceği

ölçüde kendi çıkarlarından vazgeçmek yine aynı ölçüde kişinin kendi istek ve beklentileri karşı tarafa sunmasıyla mümkündür. OECD, bireylerin etkili bir şekilde anlaşmazlıkların yönetimi ve çözümü içerisinde yer almaları için;

-Söz konusu olan sorun ve çıkarların analiz etmeleri gerektiğini, anlaşmazlığın kaynağını ve anlaşmazlığın nedeninin tüm taraflarca anlaşılması gerektiğini ve her bir tarafın pozisyonunun farklı olabileceğini kabul etmek gerektiğini,

-Problemin her bir taraf açısından dile getirilmesi gerektiğini,

-Her bir tarafın ihtiyaç ve önceliğine önem verilmesi gerektiğini ve her bir tarafın hangi koşullar altında nelerden vazgeçebileceklerinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir (2005:13).

## 1.7. İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ ve MESLEK LİSESİ EĞİTİMİ

Eğitimin üretime dönük boyutu daha çok mesleki eğitim kavramı ile ifade edilmektedir. Meslek lisesi öğrencileri; sanayi, ticaret ve hizmet sektörünün nitelikli ara elemanlarıdır (Alkan ve diğerleri, 2001:11). Eğitimin temel amacı öğrencilerde işe yönelik etkili tutum ve davranışları geliştirmek ve bir mesleğe yönelik gereken bilgi becerileri kazandırarak öğrencilerin mezun olduktan sonra çalışma hayatına girmelerini, ilerlemelerini sağlamaktır (Saba ve diğerleri, 2013:59).

Meslek liselerinde, eğitim süreci içerisinde öğrenciler yaparak öğrenme faaliyeti içerisinde yer alırlar. Eğitim, öğrenciye meslek sağlayabilme ve öğrencinin bir işte çalışabilme gücünü geliştirinceye kadar devam eder. Öğrenciler sınıf etkinliklerinden çok laboratuar, atölye ve alan çalışmaları kapsamında eğitim görürler. Böylece bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri uygulayarak kazanırlar. Programlar üst kademe akademik eğitiminden ziyade çalışma hayatına hazırlayıcı niteliktedir (Alkan ve diğerleri, 2001:11-12). Eğitim içerisinde büyük ölçüde teknik beceri eğitimine odaklanılmakta, teknik olmayan kişilerarası beceriler ihmal edilmektedir.

Griffin (2009), mesleki ve teknik eğitim mezunu istihdam eden 46 iş yeri ile yaptığı görüşmelerde işverenlerin birçoğu işe yeni başlayan mezunlara teknik

olmayan beceri eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir (aktaran Deba ve diğerleri, 2014:2). Bugün Amerika'da Club Houses, Individual Placement and Support, Sheltered Workshops, Transition Employment Program, Youth Employment Network gibi mesleki rehabilitasyon merkezleri mezun olan gençlere ve çalışma hayatı içerisinde yer alan işgücüne, kişiler arası ve sosyal beceri eğitimi sağlamaktadır. Böyle bir uygulama meslek liselerinde eğitim alan öğrencilerin mezun olduklarında işverenlerin gözünde teknik olmayan becerilerinde eksiklik olduğunu göstermektedir. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin 21. yy'ın dinamik ve rekabetçi koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sadece teknik beceri değil aynı zamanda hem kişilerarası becerilere hem de sosyal becerilere ihtiyaçları vardır (Saba ve diğerleri, 2013:60; Deba ve diğerleri, 2014:1-2).

Kişiler arası beceri eksikliği, çalışanların iş doyumunun ve iletişimin azalması ile birlikte iş yerinde yanlış anlaşılmasının yanı sıra stresin artmasına da yol açabilmektedir (Deba ve diğerleri, 2014:3).Öğrencilerin kişiler arası becerilerini geliştirmeleri; çalışma hayatında kişiler arası ilişkileri başarı ile yönetebilmeleri, uygun karar verebilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, daha analitik yaklaşımlarda bulunabilmeleri, kriz durumları ile başa çıkabilmeleri ve baskı altında çalışabilmeleri, özgüvenlerinin artması, arkadaşları ile empatik ilişkiler kurabilmeleri üzerinde etkilidir (Sahni, 2011:41). Mesleki ve teknik eğitim; ekonomik, sosyal, teknolojik ve küresel rekabeti sürdürebilir kılmak için alıcıların mesleki ve sosyal gelişimini eş zamanlı olarak geliştirmelidir (Deba ve diğerleri, 2014:2).

Günümüzün çalışma hayatı koşulları geçmişten farklıdır. Bu nedenle işverenlerin mezun öğrencilerden talep ettiği beceriler değişmektedir. Çalışanların başarısı üzerinde belirleyici olan bu beceriler, tüm eğitim kurumlarından mezun olanlar için ve özellikle de meslek lisesi mezunları için geçerlidir. Çalışma hayatında giderek daha yoğun bir şekilde kişiler arası ilişkilere yönelik iş sayısında artış yaşanmaktadır. İmalatı yürüten çalışanlardan ekipler halinde çalışmaları beklenmekte, bu da iyi iletişim becerilerini gerektirmektedir. Zanaatkârlardan makineleri çalıştırabilmeleri ve hatalar ile başa çıkabilmeleri için sorun çözme becerilerine ve nedenleme yeteneğine ihtiyaç duyulmaktadır (Yılmaz, 2009:119). Bu nedenle meslek lisesi mezunu öğrencilerin günümüz bilgi güdümlü ekonomisinde

işletmelerin başarıya ulaşmaları için teknik ve teknik olmayan istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Uzmanlara göre çalışanların istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları ülkelerin hem rekabet edilebilirlik düzeylerinin hem de ekonomik getirilerinin azalmasında etkilidir. Bu becerilere sahip olmamak çalışanlar için karamsar bir gelecek anlamına gelmektedir. Bu nedenle mesleki eğitim kurumlarının öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerini işverenlerin çalışanlardan talep ettiği ölçüde geliştirmeleri önemlidir. İstihdam edilebilirlik becerilerine sahip olan öğrencilerin okuldan çalışma hayatına geçişleri kolaylaşacaktır (Bakar ve diğerleri, 2013:19).

# İKİNCİ BÖLÜM

## İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİNİN MESLEK LİSESİ EĞİTİMİNDE KAZANDIRILMASI SÜRECİ ve İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK İLİŞKİSİ

İstihdam edilebilirlik becerilerinin öğrencilere kazandırılması hem çalışanların hem de örgütlerin çalışma hayatında rekabet edebilir durumda olmaları üzerinde etkilidir (Enslen, 2008:1). Geleneksel olarak çalışma hayatı içerisinde öğrenilen bu beceriler günümüz işyerlerinin yapısının ve işleyişinin değişmesi ile birlikte işverenler tarafından, çalışanların istihdam edilebilirlik becerilerini kazanmış bir şekilde çalışma hayatına girmesini gerektirir hale gelmiştir.
(Brewer, 2013:3,
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf, (05.06.2017). İstihdam edilebilirlik becerileri rastlantıya bırakılmadan doğrudan ya da dolaylı bir şekilde öğretilebilir (Ünal, 2001:29). Araştırmanın bu bölümünde yurt içi ve yurt dışı farklı uygulamalar ile projeler söz konusudur.

İstihdam edilebilirlik becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusundaki uygulamalar;

-Okul- Sanayi İşbirliği,
-Eğitimde Demokratik Stratejilerin Benimsenmesi,
-Öğretmen Öğrenci Arasındaki Etkileşim,
-Sınıfın İş Ortamına Benzer Şekilde Düzenlenmesi,
-Öğretmenlerin Öğrencilerden Yüksek Beklenti İçerisinde Olmaları,
-Öğrencilerin Müfredat Dışı Etkinlikler İçerisinde Yer Almaları,

olarak tanımlanabilir.

## 2.1. OKUL-SANAYİ İŞBİRLİĞİ

İstihdam edilebilirlik becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda ilk önemli uygulama ***"Okul-Sanayi İşbirliği"***nin sağlanmasıdır. Okul-Sanayi işbirliği, okul ve sanayinin ortak hedeflere yönelik oluşumunun endüstriye dayalı olan eğitimidir (Koşan, 2003:118). İyi tasarlanmış okul-sanayi işbirlikleri, tüm paydaşların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta, tarafların etkileşimini arttırmakta ve uygulamayı her iki tarafa da fayda temelinde daha etkili hale getirmektedir (ERG, 2012a:17).

Böyle bir uygulamaya günümüzün değişen koşulları gereği eğitimin sadece mesleki kurumların görevi olmaktan çıkmış olması, eğitim kurumları ile işletmeler arasında işbirliğinin öneminin artmış olması nedeni ile ihtiyaç duyulmaktadır (Koşan, 2003:119). Okulların öğrencilerde çalışma hayatı için önemli olduğu düşünülen becerileri yeterli derecede geliştirmediği kanısı bu konuda rastlanılan bir görüştür. Gençlere 21. yy'da sahip olmaları gereken becerilerin kazandırılmasının okul- sanayi birliğinin sağlanması ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Böyle bir uygulamanın öğrencilere, okula ve endüstri kuruluşlarına sağlayacağı faydaları üç grupta belirtmek mümkündür:

**TABLO 2.Okul-Sanayi İşbirliğinin Öğrencilere, Okula ve Çalışma Hayatına Faydaları**

| ÖĞRENCİLERE SAĞLADIĞI FAYDALAR | OKULA SAĞLADIĞI FAYDALAR | ÇALIŞMA HAYATINA SAĞLADIĞI FAYDALAR |
|---|---|---|
| -Teori ve pratik bütünleşir. | -Yürütülen mesleki eğitim programı daha gerçekçi ve verimli olur. | -Tam zamanlı işe alınacak işgücü önceden denenmiş olur. |
| -Mesleki beceriler gerçek üretim koşullarında gelişir. | -Teknolojik yenilikler ve gelişmeler yakından izlenir. | -İşe daha önceden işyeri koşullarını bilen ve işe kolayca uyum sağlayabilen elemanlar alınacağı için işyerinde eğitim süresi ve masraflar azalır. |
| -İş bulma olanağı artar. | -Eğitim programları endüstrinin gereksinimlerine göre yeniden yenilenir, gelişir. | -İşyerine alınacak eleman eğitimleri okul-sanayi işbirliği arasında gerçekleştirileceği için eğitim daha planlı bir şekilde yürütülür. |
| -Okuldan çalışma hayatına geçişte uyum kolaylaşır. | -Endüstri okulun laboratuvarı olur ve endüstrideki yetişkin elemanlar okul eğitimine katkıda bulunur. | -Eğitim programları hazırlanırken endüstrinin gereksinimleri yansıtılır. |
| -Uygulamada öğrenciye gelir sağlar. | | |
| -Öğrencilerin özgüveni artar. | | |
| -Olumlu tutum ve alışkanlıklar gelişir. | | |
| -Sorumluluk duygusu artar. İşbirliği içerisinde ekip çalışması kuvvetlenir. | | |

**Kaynak:**Akhun, 1987:205-206.

### 2.1.1.Okul Sanayi İşbirliği ile İlgili Gerçekleştirilen Yurt İçi Çalışmalar

#### 2.1.1.1. Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi

Ülkemizde okul-sanayi işbirliğini sağlamaya yönelik uygulanan çeşitli projelerden bahsetmek mümkündür. İlk proje olan Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR) ile 1978-1980 yılları arasında pilot (Adana, Bursa, İstanbul, İzmir) bölgelerde ülkenin gereksinim duyduğu becerili işgücünü sağlamak üzere okul sanayi işbirliğinin ortaklaşa çalışabileceği bir sistem olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Projenin amacı; öğrencilerin okulda edinmiş oldukları bilgiyi ve kazandıkları mesleki beceriyi çalışma hayatında gerçek üretim koşulları içerisinde geliştirmektir. Proje doğrultusunda Okul-Sanayi Meslek Kuruluşları oluşturma, öğrencileri iş yerlerine gönderme gibi hususlarda çalışmalar yapılmıştır. OSANOR eğitimi pek çok kişi ve grupların ortaklığını gerektiren ve herkesin üzerine düşeni yerine getirmesini gerektiren bir projedir. Proje ortaklarından okul müdürü; endüstri ile gerekli temasların sağlaması, eğitim programları ve okulun işleyişinde gerekli değişiklikleri yapabilecek şekilde okulu yetkili kılması açısından; öğrenci, işyerinde yapılan uygulama ile okuldaki teorik çalışmaları başarı ile sürdürmesi açısından, işveren öğrencinin mümkün olduğu kadar çok ve değişik işlerde çalışmasını sağlaması açısından sorumludur. Proje ile öğrencilerin okul sonrası çalışma hayatına geçişte yaşadıkları zorluklar azaltılmak istenmiştir. Proje sayesinde mezunların bir kısmı daha önce çalıştıkları işyerlerinde işe girmişlerdir. Pek çok öğrenci işyerlerinde çalışmaları sonucunda kendilerine olan güvenleri artmış ve daha sonra işe başvurma cesaretini göstermişlerdir (Akhun, 1987: 203,208-209).

#### 2.1.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi

Okul Sanayi İşbirliğini sağlamaya yönelik Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) projesi 1993 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. METGE Kız Teknik Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 1993 yılında bölgesel düzeyde kadın işgücünü çalışma hayatına hazırlamak ve mesleki eğitimi geliştirmek üzere uygulanmaya başlanılan bir projedir. Projenin genel amaçları;

- Bölgesel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek,
-İhtiyaçları karşılayacak programları geliştirmek,
-Okulu çevre ihtiyaçlara karşı daha duyarlı hale getirmek,
-Çağdaş eğitim teknolojilerini (bilgisayar destekli öğretim, modüler ve bireysel öğretim vb.) uygulamak,
-Sanayi için kalifiye eleman (kalfa-usta-teknisyen) yetiştirmek, öğrencileri; çalışma hayatını, ve teknolojiyi tanıyacak bir şekilde yetiştirmektir.

Proje kapsamında her okuldan yukarıda belirtilen amaçlara ilişkin işlevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Sanayinin yerel düzeyde mesleki teknik eğitim sorunlarının çözümüne katılımını arttırmak için okulun yapısında yeni düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve sanayinin katılımının gerçekleşmesi ile de yeni kurallar oluşturulmuştur. Bu oluşumda;

-Okul müdürünün uygulamaya yönelik yetkileri arttırılmış,
-Okul ile sanayi arasında işbirliğini düzenlemeye yönelik bir öğretmen sanayi koordinatörü olarak görevlendirilmiş,
-Yöresel ihtiyaçlara göre program geliştirmek ve bu programları okulda ve iş yerinde uygulayacak düzenlemeleri yapmak üzere bir öğretmen program koordinatörü olarak belirlenmiş,
-Mezunları izlemek ve elde edilen sonuçları programlara yansıtmak, okulda uygulanan programları çevreye tanıtmak ve öğrencilerin meslek seçimine yardım etmeleri üzerine bir öğretmen, Mesleki rehber olarak görevlendirilmiş,
-Her okulda okul-sanayi ve meslek danışma kurulları oluşturulmuştur.

Tüm bu girişimlerin temelinde okul ve işyeri arasındaki karşılıklı etkileşimi geliştirme amacı bulunmaktadır. METGE projesi örgün ve yaygın eğitimin ihtiyacını karşılayabilecek nitelikte geliştirilmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerini sağlayan modüler öğretim sistemi ile daha geniş kitlelere ulaşmak mümkün olmuştur (Doğan ve diğerleri, 1997:240-242).

### 2.1.1.3. Türk- Alman Teknik İşbirliği İkili Meslek Eğitiminin Teşviki Projesi

Türk- Alman Teknik İşbirliği İkili Meslek Eğitiminin Teşviki Projesi, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nce yürütülmekte olup, 1987 yılında uygulanmaya başlamıştır. Proje ile ilgili çalışmalar çeşitli endüstri meslek liseleri bünyesinde kurulan Türk Alman Mesleki Eğitim Merkezleri (TAMEM) tarafından yürütülmektedir. Projenin genel amacı; ikili mesleki eğitim sistemi sayesinde örnek ve kalifiye teknik eleman, ustabaşı ve usta öğreticilerin yetiştirilmesi sistemini geliştirerek yaygınlaştırmaktır. Projede Türk ve Alman personel görevlendirilmiştir. Projenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi adına adı geçen ülkeler merkezlerin eğitim ve öğretime hazırlanmaları için gereken katkıları sağlamışlardır.

Türk Alman Mesleki Eğitim Merkezi'ne ortaokul mezunu ya da lise ara sınıflarından ayrılmış meslek sahibi olmak isteyen 13-19 yaş aralığındaki gençler kabul edilmektedir. Eğitim 3 yıl süreli olarak haftada iki gün merkezde teorik ve üç gün işletmelerde pratik olarak düzenlenmektedir. Eğitim sonunda öğrenciler; Türk-Alman Mesleki Eğitim Merkezi Ara sınavı ve Mezuniyet Sınavı uygulama Esasları'na göre merkezde görevli öğretmenler ile ilgili Oda, Birlik temsilcileri ve projede görevli Alman Uzmanların katılımı ile oluşturulan sınav komisyonları tarafından sınava alınmaktadırlar. İkili meslek eğitimi sonrasında yapılan sınavda başarılı olan öğrencilere "Kalfalık Belgesi" verilmektedir.

Proje beş yıllık bir zaman için başlatılmış olsa da ilerleyen zamanlarda süresi uzatılarak on yılı aşmıştır. Adı geçen projede sanayinin eğitim-öğretim faaliyetlerine daha çok katıldığı ve sorumluluk aldığı görülmüştür. Programların geliştirilmesinde, öğretimin yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde okul ve işletmeler ortak görev yapmaktadırlar. Diğer bir deyiş ile beceri geliştirme işyerinin sorumluluğunda, bilgi kazandırma, okulun sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir (Doğan ve diğerleri, 1997:142-143).

#### 2.1.1.4. Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi

Gençlerin istihdam edilebilirliğini arttırmaya yönelik, işletmelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine katkıda bulunması amaçlanan bir diğer proje, Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) isimli projesidir. Vehbi Koç Vakfı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Koç Holding'in işbirliği ile mesleki teknik eğitimin önemi konusunda toplumun her kesiminde farkındalık yaratmak ve bu konuda liderlik yaparak devletle iş dünyası arasında iş birliği tohumlarını atmak amacı ile 2006 yılında başlatılmıştır. Projeye 264 meslek lisesi, 8000 meslek lisesi öğrencisi, farklı ölçek ve sektörlerde 29 KOÇ topluluğu şirketi ve 350'yi aşkın çalışan gönüllü olarak dâhil olmuştur. Proje kapsamında firmalar ile meslek liseleri arasında eşleştirme sağlanarak, genç istihdam edilebilirliğinin arttırılması hedeflenmiştir. Zamanla burs, müfredat, laboratuar, staj, kişisel, mesleki gelişim ve istihdam desteği gibi bileşenler ile "Okul- İşletme Eşleştirme Modeli" adını alan bu yapılanmanın temelinde mesleki eğitim veren okullar ile işletmeler arasında sektörel bazda işbirlikleri geliştirerek, eğitim ve iş dünyası arasında köprülerin kurulması yatmaktadır (ERG, 2012a).

Proje zamanla "Okul- Sanayi Eşleştirme Modeli" adını almıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde 7 yıl gibi bir zaman zarfında MLMM projesi 81 ilde, 250 okulda, 8 bin meslek lisesi öğrencisine staj destekli eğitim bursu, istihdam önceliği ve koçluk sağlayarak hem eğitime hem de istihdama destek olmuştur. Projenin başlaması ile meslek liselerinin tercih edilme oranlarında artışlar kaydedilmiştir. 2007-2008 eğitim öğretim yılı içerisinde meslek liselerine başvurularda %30 oranında artış olduğu görülmüştür (ERG, 2012a:9).

### 2.1.2. Okul Sanayi İşbirliği ile İlgili Gerçekleştirilen Yurt Dışı Çalışmalar

#### 2.1.2.1. ABD

Amerika'da başarılı okul-sanayi işbirliği modellerinden bahsetmek mümkündür. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul ile işletmeler arasında çeşitli

uygulama birimleri bulunmaktadır. Bunların bazıları aşağıdaki gibidir (Doğan ve diğerleri, 1997:193-194):

- **Gölge İşgören:** Bu modelde bir ya da iki öğrenci iş yerinde çalışan işçi, usta ve teknisyenin yanına verilir. Çalışan ne yaparsa öğrenciler de gölge işgören olarak onu izler ve yaptığını gözlemlerler. Bireyin mesleği ve alanını seçmesine olanak sağlayan bu program genel olarak 8. ve 9. sınıflarda uygulanmaktadır. İş yerinde uygulanan bu deneyim birkaç saatten iki haftaya kadar sürebilir. Ancak programın başarılı olabilmesi için yanına öğrenci gönderilecek işgörenin programın amaçları konusunda bilgilendirilmesi gereklidir. Gölge İşgören olmak sureti ile öğrenciler; işin yapısı, iş sorumluluğu, iş bulma olanakları, iş için gerekli eğitim düzeyi, işin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

- **Bir İşgörenle Bir Öğrenciyi Eşleştirme:** Bu uygulama ile bir öğrenci ile iş yerinde çalışan bir işgören eşleştirilerek bir ekip meydana getirilir. Genellikle lise düzeyinde uygulanan bu program öğrencinin mesleki uygulamaları ayrıntılı bir şekilde anlamasına olanak sağlar. Programın süresi esnektir.

- **Çıraklık Sistemi:** Bu sistem ile öğrenci mesleki becerilerini iş yerinde, mesleki bilgilerini okulda öğrenir.

- **Okul-Sanayi İşbirliği:** Bu modelde öğrenci zamanının bir kısmını okulda ve bir kısmını da iş yerinde geçirir. İş yerlerine gidiş haftanın belirli günlerinde olabileceği gibi blok bir sürede (2-3 hafta gibi) olabilir. Genel olarak öğrenci ücretlendirilir ve çalıştığı alan ile ilgili bir işletmede uygulama yapar.

Bugün ABD'de başarılı okul-sanayi işbirliğine verilecek örnek Sanayi Kuruluşlarının desteklediği sivil toplum kuruluşu üyesi olan Ulusal Akademi Vakfı (National Academy Foundation- NAF)'dır. NAF işverenlerin meslek eğitimi alan öğrencilere istihdam desteği verilmesinde etkili olmuş, öğrenci ve öğretmenlerin çalışma ortamında nasıl gelişebilecekleri konusunda işverenlere rehberlik etmiştir. Bunun karşılığında işletmeler, işbirliğinin geliştirilmesine maddi katkı, öğrencilere

staj olanakları sağlamış ve eğitim yöneticilerine müfredat geliştirme çalışmaları konusunda yardımcı olmuştur (ERG, 2012a: 17).

NAF tarafından yürütülen 192 işvereninin katıldığı araştırmaya veriler işverenler ile yüz yüze ve telefon görüşmeleri ile sağlanmıştır. Bu araştırmada okul sanayi işbirliğinin okula, öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı faydalar araştırılmıştır. 192 işverenin 122'si öğrencilere hem kendi firmalarında hem de bağlı bulundukları firmalarda staj imkânı sağlamışlardır. İşverenlerin birçoğu okullara finansal yardım, müfredat geliştirme ve program tasarlamada yardımda bulunmuşlar. Öğrenciler için ise firma ziyaretleri, kariyer günleri, iş yerinde gözlem gibi etkinlikler düzenlemişlerdir. Firmalar son sınıfa geçen öğrencilere 6-8 hafta aralığında ücretli yaz stajı sağlamışlar ve bu staj içerisinde öğrenciler; özgeçmiş hazırlama semineri, iş mülakatı gibi eğitimler almışlardır. Öğrenciler istihdama yönelik becerilerini geliştirmenin yanı sıra firmayı da yakından tanıma şansına sahip olmuşlardır. Daha sonra yaz stajı yapan öğrencilerin büyük bir kısmına işverenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kalıcı iş teklifi yapılmıştır. İşverenler staj işbirliğine önem vermişler, staj kontenjanlarını arttırmışlar ve bu şekilde devam edeceklerini belirtmişlerdir (Hughes ve diğerleri, 2002:378-379, 386-387).

#### 2.1.2.2. Kanada

Lehman ve Taylor (2003), 1990'lı yıllarda Kanada'da geliştirilen üç okul-sanayi girişimini incelemiştir. Bunun için hükümet temsilcileri ile sanayi ve eğitim kurumu temsilcileri ile iki saate yakın görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kanada'da meslek lisesi öğrencileri lise üçüncü sınıfta çıraklık/staj eğitimini almaktadırlar. Öğrenciler kendi başlarına bir işveren bulmaktan, çalışmaya başladıklarında minimum ücret almaktan ve liseyi bitirene kadar da kısmi-zamanlı çalışmaktan sorumludur. Bu açıdan değerlendirildiğinde; öğrenciler, öğretmenler ve işverenler, işbirliği yapan sivil toplum kuruluşları ile çıraklık eğitiminin gelişimine katkıda bulunan önemli paydaşlardır. Araştırma sonucunda işverenlerin eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmak istedikleri bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da; okul sanayi işbirliğinin gençlerde kurumsal bir sosyalleşme süreci sağlamasını, ekip içerisinde

çalışabilme becerilerini geliştirmesini, gençlerin iş disiplini gibi çalıştıkları firmanın değerlerini benimsediklerini göstermişlerdir. Ayrıca öğrencilerden en fazla beklediklerinin, beceri ve tutum davranış olması nedeni ile öğrencilerin bu beceri ve tutumların eğitiminin okulda, uygulamanın ise sanayide gerçekleşmesi halinde kazanabileceklerini belirtmişlerdir (aktaran ERG, 2012a:18).

#### 2.1.2.3. İngiltere

İngiltere'nin başkenti Londra ülke işsizliğinin en yüksek rakamlar ile gösterildiği şehirlerden biridir. Ülke içerisinde çıraklık eğitim programları yok denecek kadar az uygulanmıştır. Londra ekonomisi hizmet sektörüne dayalıdır. Çıraklık programlarının normalde desteklediği, üretim sektöründe istihdam oranı düşüktür. Ancak 1990'ların ortalarına doğru hükümet işgücünün beceri düzeyini arttırmak ve eğitimden çalışma hayatına geçişi kolaylaştırmak için çıraklık uygulamasını arttırmıştır (Evans, 2012:17). İşverenler beceri gelişim sisteminin liderleri haline gelmeye başlamıştır. Böylece son bir senede Londra'da çıraklık programlarının sayısı iki katına çıkmıştır (Evans, 2012'den aktaran ERG, 2012a:20).

#### 2.1.2.4. Almanya

Okul-sanayi işbirliği programları Almanya'da da görülmektedir. Almanya'da ikili eğitim sistemi çok gelişmiştir. Okulda ve işyerinde eğitim hem bugünün gençlerini hem de yarının çalışanlarını tam zamanlı olarak istihdama hazırlamaktadır. Almanya'da verilen meslek eğitimi, teorik ve pratik olmak (dual) üzere, iki kısımdan oluşur. Meslek eğitimi, pratik eğitime ağırlık vererek daha çok çalışma hayatında kullanılan standart bilgi ve becerilerin aktarılmasına önem verir. Meslek (çıraklık) eğitimi iki ana zaman modeline göre oluşmaktadır. Birincisi örgüt içerisinde haftada 3 ya da 4 günlük olan süre, ikincisi ise haftada 1 ya da 2 günlük meslek okulunda görülen 8-12 saati içeren teorik eğitim sürecidir. Almanya'da kamu ve özel sektör arasında mevcut olan işbirliğinde, mali yük iki aktör arasında paylaşılmaktadır. Yasayla güvence altına alınan mesleki eğitim danışma kurullarına katılım hakkı sayesinde, işçi ve işveren sendikalarının meslek eğitiminin içeriğinin

oluşturulmasında ve öğretim programlarının yürütülmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Böylece öğretim programları hem işgücü piyasasının taleplerine cevap verebilmekte hem de gençlere mesleki ve teknik becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır (OECD, 2010'dan aktaran ERG, 2012b:28).

#### 2.1.2.5. Avustralya

Avustralya'da, 9 yıllık zorunlu eğitimini tamamlayan 14-15 yaş aralığındaki öğrenciler ön meslek okuluna gitmektedirler. Bu okulda bir yıl süren eğitimlerini aldıktan sonra genel eğitimin sağlamlaştırılması, mesleklerin tanıtılması ve mesleki bilgi temelinin oluşturulması yolu ile çalışma hayatına hazırlanırlar. Öğrenciler çıraklık eğitiminin %80'ini uygulamalı olarak örgüt içerisinde kalan %20'sini meslek okulunda gerçekleştirirler. Çıraklık eğitimi meslek alanına göre 2 ve 4 yıl içerisinde değişir. Eğitim sonrasında öğrenciler meslek eğitimi ile ilgili kişilerin yer aldığı çıraklık eğitimi bitirme sınavına girerler. Sınavı geçen öğrencilerin %40 ya da %45'i eğitim gördükleri örgüt içerisinde çalışmaya devam ederler (OECD, 2008'den aktaran ERG, 2012b:29).

## 2.2. EĞİTİMDE DEMOKRATİK STRATEJİLERİN BENİMSENMESİ

İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında ikinci uygulama; "**Eğitimde *Demokratik Stratejilerin***" benimsenmesidir (Robbinson, 2000:3; Ünal, 2001:31, Cotton, 1993:36). Demokratik öğretim stratejileri öğrencilerin işe karşı tutumlarını ve çalışan sorumlulukları ile ilgili bilinçlerini arttırmaktadır. Rol oynama/simülasyon, problem çözme, ekip tartışması gibi stratejiler yalnızca tek bir sonucu desteklemediği, öğrencileri kendi tutumlarını keşfetme konusunda cesaretlendirdiği için doğasında demokratiktir. Demokratik stratejilerin zıttı, "***Aşılamacı Öğretim Stratejisi***"dir. Bu süreçte öğrencilerin cesaretleri kırılır ve soru sormaları engellenir. Süreç öğrenci katılımını en aza indiren stratejileri içerir. Sadece öğretmenin aktif olarak ders anlatması ve ödül yolu ile öğretim aşılamacı stratejiler arasında yer alır (Gregson, 1992:63). Öğrencilere istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırma konusunda başarılı olmuş öğretmenler, bu konuda başarılı olmamış

öğretmenlere göre eğitimde daha çok demokratik stratejilere yer verdikleri, aşılamacı stratejilerine ise daha az yer verdikleri bulunmuştur (Cotton, 1993:37).

Gregson ve Trawinski (1991), demokratik öğretim stratejilerinin, aşılamacı öğretim strajilerine göre mesleki eğitimde çalışma değeri ve tutumlarını öğretme konusunda daha etkili olduğunu göstermek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada üç grup oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri 63 kişi olup; otomotiv, bilgisayar, elektronik ve makine alanlarında eğitim görmektedirler. Eğitmenler 5 hafta boyunca öğretimde öncelikli olarak demokratik teknikleri kullanmışlardır. Öğrenciler başarılı istihdam edilebilirlik nitelikleri konulu etkileşimli videodiskin kullanıldığı bir programa katılmışlardır. Yaklaşık 5 hafta boyunca eğitmenler demokratik teknikleri kullanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri 85 kişiden oluşmakta otomotiv, marangozluk ve kaynakçılık bölümlerinde eğitim almaktadırlar. Bu öğrencilere istihdam edilebilirlik becerileri belirlenmiş sınıf içerisinde öğretilmektedir. Diğer kontrol grubu 130 kişiden oluşmaktadır. Bu gruba istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmaya yönelik herhangi bir program uygulanmamıştır. Sene başında tüm gruplara ön test olarak "Etkili İş Yeterlilikleri Ölçeği" uygulanmış ve sene sonunda da son testler uygulanmıştır. Seçilen bazı öğrenciler ile de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda istihdam edilebilirlik becerilerini öğretme konusunda demokratik eğitim stratejilerinin etkili olduğu bulunmuştur.
(http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=8143fa1d-aa6f-4bb8-a645-b9db32759617%40sessionmgr198&hid=109&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=ED341780&db=eric, 05.06.2017).

## 2.3. ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM

İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında üçüncü uygulama ***"Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki Etkileşim"***dir (Ünal, 2001: 33). Öğretmenin görevi; sadece bilgiyi aktarmak değil; öğrencilere yol gösteren bir rehber olmaktır. Öğretmenin rehber ya da yol gösterici rolü üstlenmesi öğrencilerin kendi öğrenme

sorumlulukları üzerinde etkilidir (Stasz ve diğerleri, 1993:56). Süreç içerisinde öğretmenin rolü gerçek çalışma ortamında denetçilerin çalışanlar ile ilişkisine benzemektedir. Bu durum öğrencileri grup içerinde yaşanan sorunları çözemeye karar vermeye, inisiyatif almaya, ortaya çıkan fikirleri değerlendirmeye yönlendirmektedir (Ünal, 2001:34). Ayrıca aktif ve öğrenci merkezli öğretim metodojileri öğrenciler tarafından içeriğin daha etkili bir şekilde öğrenilmesine ve öğrencilerin yüksek düzeyde eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar (Jayaram ve Engman, 2014:226).

Öğrencilere çalışma ortamıyla ilgili belirli bir durum verilebilir ve bunları öğretmenin rehberliğinde tartışmaları istenebilir. Tartışma sonunda öğrencilerden, sorunu çözmeleri için yapılabilecekleri konusundaki önerilerini rol oynama yöntemiyle canlandırmaları istenebilir. Bu süreç, öğrencilerin işle ilgili tutum ve alışkanlık gelişimlerinin rol oynama yönteminden yararlanarak izlenmesini sağlaması üzerinde etkilidir. Öğrencilerin kazandığı tutum ve alışkanlıkların izlenmesi konusunda rol oynama dışında grup tartışması, takım çalışması, vaka çözümlemesi gibi başka yöntemlerden de yararlanılabilir. Düz anlatım, öğrencilere becerilerin kazandırılması konusunda, rol oynamanın sahip olduğu kadar güdüleyici bir güce sahip değildir (Gregson, 1992:66-67).

## 2.4. SINIFIN İŞ ORTAMINA BENZER ŞEKİLDE DÜZENLENMESİ

İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında dördüncü uygulama; ***"Sınıfın İş Ortamına Benzer bir Şekilde Düzenlenmesidir".*** Robbinson, meslek öğretmenlerinin öğrencilerin beceri, tutum ve davranışları kazanmaları için sınıf ortamın gerçek işyerlerine benzer şekilde tasarlamaları gerektiğini belirtmiştir (2000:3). Sınıf ortamının gerçek iş yaşamına benzer bir şekilde düzenlenmesi öğrenci ödevleri ve çalışmaları gerçek iş ortamında çalışanların gerçekleştirdiklerine benzediğinde öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılma olasılığı artmaktadır (Berryman, 1990, 1991; Gregson ve Bettis, 1991; Stasz ve diğerleri, 1990, 'dan aktaran Ünal, 2001:32).

Bireylerin çalışma ortamındakilere benzeyen araç-gereçlerin olduğu bir ortamda eğitim görmeleri işyeri olgunluğu kazanmaları üzerinde etkilidir. Bu ortamda öğrenciler kendilerinden beklenen çalışma alışkanlıklarını, tutum ve davranışları; bunların önemi ve kapsamını anlarlar. Bu ortamlar öğrencilerin kapasite ve yeteneklerini sergilemeleri ve geliştirmeleri üzerinde etkilidir. Aynı zamanda bu bilişsel öğrenmedir. Belirtildiği gibi bilişsel öğrenme atölye ve sınıflarda gerçekleştirilir ve iş ile ilgili bilinç; çeşitli modüller aracılığı ile görev tamamlama, problem çözme gibi uygulamalar ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Sınıf, öğrenmenin bir parçasıdır ve bir çalışma ortamının taklidiymiş gibi tasarlanır. Sınıf ortamı her türlü işyeri koşullarını, beklentilerini ve kurallarını içerir. Çalışma ortamında "eğitilenler", "çalışanlar" olarak kabul edilirler (Bhaerman ve Spill, 1988:47-48).

Avramenko (2012, 360-362), boylamsal olarak gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğrencilere, bir işletmeyi yönetmek için gerekli olan deneyimi kazanmalarına yönelik iş simülasyonu ortamı düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler ekipler halinde büyük toplantı odası tarzında bir odada taklit ettikleri firmaları rekabet ortamında temsil etmişlerdir. Her katılımcı ekip içerisinde Strateji, Operasyon, İnsan Kaynakları Yöneticisi, Finans, Araştırma ve Geliştirme, Pazarlama Birimi gibi yönetici rolleri üstlenmiştir. Öğrencilere üstlenmiş oldukları roller ile ilgili görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Çalışma içerisinde yer alan eğitmen, öğrencilere simülasyon içerisindeki bağlamı keşfetmeleri ve öğrenme süreci içerisinde aktif bir şekilde yer almaları için yardımcı olmuştur. Ayrıca eğitmen öğrencileri karşılıklı sorgulama ve eleştirel bir şekilde yüz yüze tartışma yöntemlerini kullanmaları konusunda teşvik etmiştir. Eğitim 2 hafta süreci içerisinde, çalışma hayatı koşullarına uygun olarak (bir saat yemek molası vermek koşulu ile) günde 8 saatten oluşmuştur. Eğitmen gerektiği durumlarda simülasyonu durdurup öğrencilere konu ile bağlantılı olarak eğitim vermiştir. 2 hafta süre sonunda öğrencilere (analitik ve kritik bir şekilde düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik) kendi kendine çalışmaları, almış oldukları eğitimi yansıtıcı bir şekilde uygulamalarına yönelik bir süre verilmiştir. Eğitim sonrasında yapılan odak görüşme sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu eğitimin teorik olarak öğrendikleri bilgileri pratik olarak uygulamalarına yönelik bir fırsat olduğunu

belirtmişlerdir. Mezun olan öğrencilerin okulda aldıkları simülasyon eğitimi ile ilgili görüşleri; iş görüşmelerinde hem kendilerinin hem de deneyimsiz diğer adaylara göre simülasyon eğitiminin onları diğer adaylar karşısında aday havuzunda öne geçmelerini sağladığını, ekip içerisinde çalışmalarının, iletişim becerilerinin gelişmesine neden olduğu ve karar verme becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

## 2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERDEN YÜKSEK BEKLENTİ İÇERİSİNDE OLMALARI

Öğrencilere istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında dördüncü uygulama ***"Öğretmenlerin Öğrencilerden Yüksek Beklenti İçerisinde Olmaları"*** dır (Robbinson, 2000:3). İstihdam edilebilirlik becerilerinin başarı ile öğretildiği sınıfların özelliği, öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olmaları ve bunu öğrencilere iletmeleridir (Lankard, 1990; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993'dan aktaran Ünal, 2001:33). Öğrencilere kendilerinden düşük beklenti içerisinde olduklarının iletilmesi, öğrenme kapasiteleri üzerinde olumsuz iletiler verilmesi anlamına gelmekte ve düşük beklentiye karşılık olarak öğrencilerin de düşük çaba harcamalarına neden olmaktadır (Ünal, 2001:33). Öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olan ve bunu öğrencilerine ileten meslek eğitim öğretmenleri karşılarında genellikle daha çok sorumluluk sahibi öğrenciler bulmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilere gerçek çalışma ortamında işverenlerin çalışanlardan beklediği gibi; öğrencilere; temel becerilere sahip olmaları, dakik olmaları, karar verme ve ekip içerisinde çalışmaları gerektiğini söylemeliler ve öğretmenler bu konuda öğrencilerden yüksek bir beklenti içerisinde olmalıdırlar (Cotton, 1993:38).

## 2.6. ÖĞRENCİLERİN MÜFREDAT DIŞI ETKİNLİKLER İÇERİSİNDE YER ALMASI

İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında beşinci uygulama, ***"Öğrencilerin Müfredat Dışı Etkinlikler İçerisinde Yer Alması"***dır (SCANS, 1991:5). Araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin müfredat dışı faaliyetler içerisinde yer almaları istihdam edilebilirlik becerilerini kazanmaları üzerinde etkili

olmaktadır (Harvey, Lock, ve Morey, 2002; Kuh, 1995;Rynes, Lawson,veAlies2003; Tchibozo, 2007; Vermeulenand ve Schmidt, 2008'dan aktaran Lau ve diğerleri, 2013:30). Öğrenci toplulukları, çeşitli dernekler, izcilik kulübü, müzik ve sanat kulüpleri gibi oluşumlar bu faaliyetler arasında gösterilebilir. Müfredat dışı faaliyetler öğrencilerin ekip çalışması becerileri, liderlik becerileri ve diğer kişiler arası becerileri kazanmaları üzerinde etkilidir (Baker ve Henson, 2010:65).

Lau ve diğerleri (2013), boylamsal bir çalışma ile Tayvanlı işletme mezunu öğrencilerin okulda iken müfredat dışı etkinliklere üye olmalarının istihdam edilebilirlikleri üzerine etkilerini araştırmıştır. Okul dışı etkinlikler öğrenci kulüpleri, spor faaliyetleri, müzik ve sanatsal faaliyetlerdir. Araştırmanın bulgularında müfredat dışı eğitim faaliyetlerine katılan öğrenciler okulda iken katılmış oldukları faaliyetlerin; iletişim, liderlik, yaratıcılık gibi istihdam edilebilirlik becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, zaman yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin spor faaliyetlerine katılmaları liderlik becerileri üzerinde, sanatsal faaliyetler içerisinde yer almalarının ise yaratıcılık becerilerine anlamlı ölçüde katkıda bulunduğu sonucu bulunmuştur.

## 2.7. MÜFREDAT DIŞI ETKİNLİKLERDEN BİRİ OLARAK ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMI*

Okullar öğrencilerin anlaşmazlıklarını en çok yaşadıkları yerlerden birisidir. Öğrenciler birçok kez farklı amaç, çıkar gereksinimler ile karşı karşıya gelirler. Kimi zaman ortak sorunlarını müzakere ederler, kimi zaman birbirlerinden uzaklaşır, kimi zamanda birbirlerine şiddet uygularlar (Türnüklü ve Kaçmaz, 2011:800). Bu nedenle okullar kapsamlı anlaşmazlık çözüm eğitim programı uygulayarak saldırganlığın ve şiddetin ortadan kaldırılmasında ve farklı becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynayabilirler (Schrumpf ve diğerleri, 2007:27).

*Bu çalışma içerisinde arabuluculuk modeli Türnüklü ve arkadaşları (2009a) tarafından geliştirilen akran arabuluculuk çerçevesinde ele alınacaktır.

Anlaşmazlık Çözme eğitim programları okul öncesinden başlanılarak yüksek öğretime kadar her sınıf düzeyinde sürdürülmesi mümkün olan programlardır. Okul öncesi dönemden başlanılarak çocuklara birisi konuşurken nasıl dinlenmesi gerektiği, problem meydana geldiğinde problem ile nasıl başa çıkılabileceği, oyunlaştırılmış anlaşmazlık çözümü eğitim programları ile öğretilebilir/öğrenilebilir (Koruklu ve Aysan, 2004:3).

Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programı, eğer anlaşmazlıklar etkili bir şekilde yönetilirse olumlu sonuçlar meydana gelir felsefesi üzerine temellenmiştir (Stevahn ve diğerleri, 2002:308). Programın hedefi anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin aralarındaki ortak sorunlarını yüz yüze yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmelerini sağlamaktır. Ayrıca okuldaki tüm birey ve grupların birbirlerini anlamalarını sağlamak ve her bireye anlaşmazlığın doğal olduğunu ve problem çözme tekniklerini kullanılarak çözüldüğü zaman bu anlaşmazlıkların yeni fırsatlar yaratacağını öğretmektir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:10).

Programın diğer hedefleri 3 başlık altında toplanabilir. Bunlar (Jones, 2004:234-235):

- ***Güvenli bir Öğrenme Çevresi Yaratılması:*** Böylece okulda yaşanan şiddet olayları, öğrenci grupları arasında ırksal ve etnik farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklar, okula devamsızlık yapma ve okulu terk etme oranları azalacaktır.

- ***Yapıcı bir Öğrenme Ortamının Yaratılması:*** Böylece okul ve sınıf iklimi gelişecek, saygılı ve yardım sever bir çevre oluşacak, sınıf yönetimi gelişecek, öğretmenlerin disiplin problemlerine ayırdıkları zaman azalacak, öğrenci merkezli disiplin sistemi kurulacaktır.

- ***Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Gelişimlerinin Arttırılması:*** Böylece öğrencilerin karşı tarafın perspektifini alma becerileri gelişecek, problem çözme becerileri artacak, öğrenciler duygusal farkındalık ve duygu yönetim becerilerini kazanacaklar, öğrencilerin sergilediği saldırgan ve düşmanca tutumlar azalacak, okulda, evde ve toplumun diğer kontekstlerinde yapıcı anlaşmazlık çözüm becerileri kazanacaklardır.

Türnüklü ve diğerlerine (2009a:8) göre, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran arabuluculuk eğitim programı 4 temel alanı kapsayacak bir şekilde oluşturulmuştur. Bunlar;

- Kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması,
- İletişim becerileri,
- Öfke yönetim becerileri,
- Kişiler arası anlaşmazlıklarda çözüm becerileri: Müzakere becerileri (problem çözme becerileri) ve akran arabuluculuk becerileridir.

Eğitim programları genel olarak anlaşmazlığın günlük hayatın bir parçası olduğu ve anlaşmazlığın kişisel gelişimin, sosyal değişimin pozitif itici gücü olduğu felsefesi üzerine temellenmiştir (Schrumpf Crawford ve Usadel, 1991; Benson ve Benson, 1999'dan aktaran Nelson, 1997:5). Eğitimin temel hedefi öğrencilere; öfke ile yapıcı bir şekilde başa çıkabilen iletişim, empati becerileri, benlik kavramı, öz yeterliliği, sosyal becerileri gelişmiş; ekip çalışmasına, farklı görüşlere açık; eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Koruklu, 2006:14). Bu nedenle bugün dünyada birçok ülkede; (Kuzey Amerika, Avrupa gibi) ve Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programları uygulanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1987, 1981'den aktaran Johnson ve Johnson, 1994:127) ve Anlaşmazlık Çözümü eğitim programları sıklıkla şiddet önleme programları, karakter eğitimi, sosyal beceri eğitimi gibi girişimler ile birlikte anılmaktadır (Gerrard ve Lipsey, 2007:11).

Disiplin programları ile arabuluculuk programları arasında ayrım yapmak gereklidir. Disiplin programlarının öğrencilere ceza verilmesi ile ilgili olan bir gerçekliktir. Öğrencilere sorun çözme davranışlarını öğretmek yerine, dışsal güçlere göre kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmelerini, itaatkâr birey olarak yetişmelerini sağlar. Uygulamada ise akran arabuluculuk eğitim programları disiplinden daha etkilidir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:14,29).

Gerrard ve Lipsey (2007:10), literatürde Anlaşmazlık Çözüm eğitim programlarının Amerika'da uygulanmasına ilişkin resmi kayıtlar bulunmamasına

rağmen, yaklaşık 86.000 devlet okulunda yaklaşık 20.400 kadar program uygulandığı belirtilmiştir. Amerika'da olduğu gibi Batı toplumlarında bu tür eğitim programlarının yaygın olarak uygulanmasının çok çeşitli amaçları olduğu düşünülmektedir (Kaçmaz ve diğerleri, 2011:558). Ülkemizde ise anlaşmazlık çözüm eğitim programlarının uygulanması görece yeni bir olgudur.

Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programlarının temel amacı öğrenciyi anlaşmazlıkların yapıcı çözümü konusunda güçlendirmektir. Öğrencilerden, bir yetişkinin yardımı olmadan kendisi ya da akranın kolaylaştırıcılığında anlaşmazlıklarını çözmesi beklenmektedir. Bu, geleneksel yaklaşımın dışında kişinin kendisinin ya da bir akranının kolaylaştırıcılığı yoluyla sorun çözdüğü, kendi kendine bağımsız karar aldığı ve uyguladığı bir süreçtir (Nix ve Hale, 2007:329). Öğrenciler, kendini kontrol etme, öfke kontrolü, iletişim, problem çözme, eleştirel bir şekilde düşünebilme ve planlar yapabilme gibi özel becerileri edinirler. Kazandıkları bu becerilerin yardımı ile gittikçe artan bir iç denetim ve olumlu benlik kavramı geliştirirler (Schrumpf ve diğerleri, 2007:24).

Literatürde okullarda uygulanan akran arabuluculuk eğitim programları üç yaklaşıma dayanır. Bunlar; "Kadre", "Bütün Öğrenci" ve "Seçmeli Ders Modeli" yaklaşımıdır.

- ***Kadre Yaklaşımı;*** az sayıda öğrencinin akran arabulucusu olarak yetiştirilmek üzere eğitilmesidir. Kadre arabulucuların eğitimi bir iki gün süren atölyelerde ya da bir sömestr içinde gerçekleşir. Kadre yaklaşımı görece kolay ve uygulanması pahalı olmayan bir yaklaşımdır. Birkaç özel eğitimli arabulucunun, öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde yönetecekleri varsayımına dayanır (Johnson ve diğerleri, 1995a:674).

- ***Bütün Öğrenciler Yaklaşımı;*** her bir öğrencinin akranları arasında yaşanan anlaşmazlıkları arabuluculuk yaparak nasıl yapıcı bir şekilde yöneteceğini öğrenmeleri üzerine temellenir. Akran arabuluculuk uygulaması için her bir öğrenci sorumluluk almış olur ve her bir öğrenci arabulucu olarak deneyim kazanır (Johnson

ve Johnson, 2004:69). Bu modelin en önemli avantajı arabulucu olarak seçilen her bir öğrenci, akran arabuluculuk uygulamasının prensiplerini öğrenme ve arabulucu olarak görev yapma şansına sahip olmasıdır. Her öğrencinin anlaşmazlık yönetme becerileri gelişir. Herkesin eğitimli olması nedeni ile okul içerisinde yaşanan anlaşmazlıkların sıklığı azalır. Ancak okullarda uygulanması zor ve görece pahalı olması sistemin zayıf yanıdır (Johnson ve diğerleri 1994'dan aktaran Lupton-Smith ve diğerleri, 1996, http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=cee8f6a8-3ba1-429e-beed-3f373842541d%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ537256&db=eric, 10.08.2017).

➢ ***Seçmeli Ders Modelinde;*** arabuluculuk süreci için kısa süreli kurslar ya da dersler şeklinde düzenlenmektedir. Bazı okullarda arabuluculuk eğitimi seçmeli ders olarak okutulmaktadır ve bu dersler "Akran Buluşu" adı altında verilmektedir (Lupton-Smith ve diğerleri, 1996, http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=cee8f6a8-3ba1-429e-beed-3f373842541d%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ537256&db=eric, 10.08.2017).

Bu araştırmada benimsenen yaklaşım Kadre Yaklaşımıdır.

### 2.7.1.Müzakere Tekniği

Taraflar karşılıklı kabul edilebilir bir anlaşmaya ulaşmak istediklerinde en çok kabul edilen ortak yol müzakeredir. Müzakere, gerçek ya da algılanan çıkar anlaşmazlıkları olan her iki taraf için de uzlaşma yoludur (Türk, 2008:39). Müzakere, anlaşmazlık içindeki tarafların aralarında yaşadıkları problemi çözmeleri için, yardım almaksızın beraber çalıştıkları bir problem çözme yöntemidir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:49). Müzakerelerde her bir taraf ya da taraflar aralarındaki anlaşmazlığı çözmeye kendileri karar verirler. Kendi önemli ihtiyaç ve çıkarlarını dile getirirler ve

başlangıçta istediklerinden farklı çözüm seçenekleri aramayı kabul ederler (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:123).

Türnüklü, müzakereyi benzer ya da farklı çıkar ve gereksinmelere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreç olarak tanımlamıştır (2006:51). Müzakere farklı çıkarların ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çift yönlü etkileşim sürecidir (Karip, 2010:171). Bu süreçte taraflar birbirleri ile iletişim kurarlar, her iki taraf da kendi çıkarına ulaşmak için kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederler, empati kurarak birbirlerini anlamaya çalışırlar, kararı ortak bir şekilde alırlar.

Literatürde müzakere ile ilgili farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlara göre müzakere; gergin ortamda davranışları ve bunun sonuçlarını etkileme özelliğine sahip olan bilgi ve gücün kullanılması sürecidir (Cohen, 19972'den aktaran Karip, 2010:172). Kendisinden bir takım şeyler elde etmek istenilen kişilerin, karşı tarafın istekleri doğrultusunda düşünmelerini sağlamaya odaklanılan bilgi ve çaba alanıdır (Cohen, 1997'den aktaran Karip, 2010:172). Ortak ya da karşılıklı eylemlerde anlaşmaya varmak amacı ile tarafların aralarında güdülendikleri enformasyon sürecidir (Tracy, 1995'den aktaran Karip, 2010:172). Anlaşmazlığı çözmek amacı ile karşılıklı etkileşim ve iletişim eylemleridir (Ury, Brett ve Goldberg,1988'den aktaran Karip, 2010:172). Birbirine bağımlı ancak karar seçeneklerine ilişkin farklı tercihleri olan iki ya da daha fazla tarafın karar verme sürecidir (Neale, Northcraft ve Bazerman, 1989'dan aktaran Karip, 2010:172).Tarafların ortak bir anlaşma sağlamaları üzerine tarafların bir araya geldikleri süreçtir (Scott, 1989'dan aktaran Karip, 2010:172).

Yukarıda yazılanlar değerlendirildiğinde müzakere sürecinin taraflardan her birinin farklı ve bazen de çatışan ilgilerinin, ihtiyaçlarının, amaçlarının, algılarının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Müzakerede tarafların hedef ve çıkarlarında farklılıklar olması ile birlikte az da olsa bunlar arasında bir bütünlük vardır. Bu nedenle bir taraftan tarafların talepleri birbiri ile çelişirken diğer taraftan taraflar arasında ortak

amaç ve çıkar alanları tarafların bir araya gelme ve aralarındaki farklılıklarını müzakere etmeleri için motivasyon oluşturur (Karip, 2010:172).

Kavram olarak müzakere ve pazarlık kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılsa da, ikisi arasında fark vardır. Pazarlık daha fazla ikna çabaları, tehditler, yanıltma ve kazan- kaybet tutumu ile ilgilidir. Karşı tarafa verilen ödün karşılığında bir takım şeylerden vazgeçilmeyi gerektirir. Pazarlıkta tarafların amaç ve ihtiyaçları birbirini dışlar. Müzakerede ise taraflar arasında kutuplaşma en alt seviyededir. Taraflar ortak problemlerini çözme davranışı sergilerler. Müzakerede ön planda olan ortak ilgiler ve ihtiyaçlardır. Taraflar ilişkinin sürekliliğini sağlamaya çalışırlar (Karip, 2010:173).

Uygulanması bakımından müzakere, tarafların katılım gösterdiği gönüllü bir süreçtir. Müzakere sürecinde her iki tarafın da çıkarı göz önünde bulundurulmalıdır. Karşı tarafın çıkarları bütünüyle göz ardı edildiği zaman ortak bir çözüme ulaşılmaz (Karip, 2010:179).Taraflar müzakere sürecinde katı, tutum sergilemekten kaçınmalıdırlar. Böyle bir yaklaşım, her iki tarafa yönelik bir anlaşmadan tarafları alıkoyar. Bu şekilde ortada müzakere edilecek bir durum kalmaz ve çözüm yolu bulunmaz. Bunun yerine taraflar aralarında yaşadıkları anlaşmazlığı çözmek üzere kendilerini, ekip içerisinde işbirliği ile çalışan kişiler olarak görmelidirler. Bunun gibi müzakereye başlayan kişiler;

-Müzakerede ne derece esnek olunabileceği,
-Tarafların konumunun meşruluğu ve adaleti,
-Karşı tarafın neler isteyebileceği ve bu isteklere yönelik tepkilerin neler olabileceği,
-Karşı tarafa sunulan temel önerilerin ve seçeneklerin neler olabileceği,
-Tercih edilen temel kuralların neler olduğu ve hazırlıkların yeniden gözden geçirilmesi, gibi hususları değerlendirmeleri önemlidir (Karip, 2010:183).

Cohen'e (2003), göre ise müzakerede karşı tarafın gerçek isteğinin ne olduğunu bilmek büyük bir güç sağlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de karşı tarafı iyi tanımak gerekir. Karşı tarafın gereksinimlerinin empati kurarak anlamaya

çalışılmak ve problemi çözmek için hem kendisi hem de karşı tarafın kazanacağı çözümler bulmak için işbirliği yapmayı, sırayla konuşmayı ve dinlemeyi kabul etmek önemlidir (Gülkokan, 2011:39). Böylece taraflar içerisinde bulundukları ilişkiyi koruyabilir ya da güçlendirebilirler (Kite, 2007:35). Üç çeşit müzakere vardır. Bunlar;

-Kaybet- Kaybet
-Kazan- Kaybet/Kaybet-Kazan
-Kazan-Kazan

şeklindedir.

- **Kaybet-Kaybet Müzakerelerinde;** kayıpların kaçınılmaz olduğu her bir tarafın kaybedeceği anlamına gelmektedir. Kaybet- kaybet müzakereleri bazı durumlarda tercih edilebilir çünkü kaybet- kazan müzakereleri ile kıyaslandığında dağıtım adildir yani her iki taraf da müzakere sonucunda hiçbir şey elde etmez. Bu müzakere türünün rekabetçi tavırların sergilendiği ortamlarda görülmesi muhtemeldir. (Spangler, 2013, http://www.beyondintractability.org/essay/win-lose, 05.06.2017). Her iki tarafın kazanma konusunda aşırı istekliliği, taraflar için kaybetmeleri anlamına gelir.

- **Kazan- Kaybet/Kaybet- Kazan Müzakerelerinde;** hedef karşı tarafın çıkarının tamamıyla göz ardı edilmesi, diğer tarafın kendi çıkarı üzerine anlaşmaya varmaktır. Bir taraf için anlaşma şartlarında meydana gelen iyileşme, mutlaka diğer taraf için anlaşma şartlarında kötüleşme anlamına gelir. Bu tür müzakerelerde müzakereci, diğer müzakereci ile ilişkisinde müzakere ettiği şey için fedakârlıkta bulunmaz. Bu nedenle bu müzakere türü sürekli ilişkilerin yoğun olduğu okul, sınıf, ve aile içi ilişkilerine uygun değildir. Kişi bu ilişkiler ile birlikte yaşadığı için burada göstereceği yıkıcı, hükmedici, kazan-kaybet yaklaşımı sosyal çevresinin azalmasına ve yavaş yavaş izolasyonuna neden olur. Bu yaklaşımın kullanılması kişinin sosyal ve duygusal gereksinimlerini olumsuz yönde etkiler (Kekeç, 2010:26; Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü ve diğerleri, 2009a:124).

Kazan-kaybet müzakerelerinde yapılan en önemli hata, tarafların aralarındaki problemi asla karşılıklı olarak çözülebilecekleri, "ortak problem" olarak tanımlamamalarıdır. Bu tutuma sahip taraflar, anlaşmazlık yaşadıkları kişiler ile bir daha bir araya gelmeyeceklerini düşünürler. Oysa insan; okul, sınıf, işyeri, ve arkadaşlık ilişkilerinin devam ettirdiği her yerde arkadaşları ile etkileşim içersindedir. Uzun süreli ilişkilerin görüldüğü bu gibi ortamlarda genellikle insanlar problem çözme tartışmalarına (Müzakere) yönelmelidirler (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:51).

Kazan-kaybet müzakerelerinde işbirliği yoktur. Ben merkezlidir. Her iki tarafa göre kendi kazançları önemlidir. Her bir birey soruna kendi açısından yaklaşır. Bu müzakere türünde önemli olan kazanmaktır. Bu nedenle karşı tarafın istekleri, gereksinimleri önemsenmez (Gülkokan, 2011:40).

- **Kazan- Kazan Müzakereleri;** taraflar en büyük çıkarı aradıkları zaman gündeme gelir. Kazan- kazan müzakerelerinde taraflar sadece kendi istek ve çıkarları ile ilgilenmezler. Karşı tarafın istek ve çıkarına da ilgi göstermek tarafların aralarında yaşadıkları sorunu çözmeleri üzerinde etkili olur (Oliver, 1996:7). Kazan- kazan sonucuna ulaşmak için en önemli anahtar bilgidir. Kişinin kendisi, ihtiyaçları, diğer tarafın ihtiyaçları, istekleri ve onun kaynakları hakkında daha fazla bilgiye sahip olması, daha fazla kazan- kazan sonucunu keşfetme olasılığı sağlar (Volkema, 1999:29).

Bu müzakere türünde önemli olan her iki tarafın da üzerinde anlaşma sağlayabileceği ve her iki tarafı da memnun edebilecek çözüm seçenekleri bulmaktır. Taraflar müzakere sırasında empati kurarak birbirlerinin temel gereksinimlerini anlamaya çalışırlar. Taraflar iletişim becerilerini kullanarak çözüme ulaşmaya çalışırlar (Gülkokan, 2011:41).

Bu müzakere türü genellikle arkadaş, sınıf arkadaşı, öğretmen, yönetici, aile üyesi, ve komşu gibi kişiler ile anlaşmazlıkların çözümünde kullanılabilecek uygun bir yöntemdir. Anlaşmazlıklarının çözümünde bu yaklaşımı benimseyen

taraflar, aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkları kısa dönemli çıkarları ve gereksinimleri üzerine odaklamazlar, aksine anlaşmazlıkları her iki taraf için de tatmin sağlayan *"ortak bir problem"*olarak görürler. Bundan dolayı kazan-kazan müzakerelerinde hedef, herkesin birlikte kazanç sağladığı ve ilişkilerini geliştirdiği ortak bir anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar, her iki tarafın çıkarını göz önünde bulundurduğu ve tarafların anlaşmaya varmaları için direncin azaltıldığı; ortak kazançların maksimize edildiği, her iki tarafın kazancını dengelediği ve taraflar arasındaki ilişkileri geliştirip güçlendirdiği için yapıcı çözümler olarak değerlendirilir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:52).

Farklı stratejiler farklı anlaşmazlıklarda etkili olabilir. Ancak, okul ve sınıf atmosferi gibi uzun süreli ilişkilerin hâkim olduğu sosyal ortamlarda bütünleştirici anlaşmayı hedefleyen yapıcı ve barışçıl müzakere tekniklerinin uygulanmasının en uygun yol olduğu söylenebilir. Bu çalışmada bütünleştirici anlaşma stratejisi yapıcı ve barışçıl müzakere tekniği 6 basamaktan oluşturulmuştur. Bu basamaklar aşağıdaki gibidir:

- **1. Basamak:**Ortak Sorunun Müzakere Edilerek Birlikte Çözümünün İstenmesi
- **2. Basamak**: İsteklerin ve Nedenlerin Belirlenmesi
- **3. Basamak**: Duyguların ve Nedenlerinin Belirlenmesi
- **4.Basamak**:Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunların Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi
- **5.Basamak:** Karşılıklı Kazançları İçeren, Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması ve Değerlendirilmesi
- **6. Basamak**: Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması

**1. Basamak: Ortak Sorunun Müzakere Edilerek Birlikte Çözümünün İstenmesi**

Anlaşmazlığın tarafları aralarında bulunan ortak problemi müzakere aracılığı ile çözmek istemelerine ilişkin taleplerini karşılıklı olarak belirtmeleri problemi çözmeye birbirlerini davet etmeleri süreci kolaylaştırır. Anlaşmazlık içerisinde olan

taraflar problemi yüz yüze karşılıklı bir şekilde bir şekilde müzakere etmek istemezler ise problemin çözümü zorlaşır. (Türnüklü, 2006:54). Ancak öğrencilere aralarında yaşadıkları problemleri, anlaşmazlıkları yüz yüze karşılıklı olarak konuşarak çözebileceklerine ilişkin bilinç, beceri ve vizyonun kazandırılması gerekir. Öğrencilere bu bilinç kazandırıldığı takdirde öğrencilerde anlaşmazlıkları müzakere etmeye yönelik pozitif beklenti ve yönelim ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla öğretmene yansıyan sorunlar tarafların kendi aralarında müzakere edilerek çözülebilecektir (Türnüklü, 2006:54-55).

**2. Basamak: İsteklerin Nedenlerinin Belirlenmesi**

Problem çözme tartışmaları, anlaşmazlığın taraflarının karşılıklı istek ve çıkarlarını birbirlerine tanımlamaları ile başlar. Tartışmada en sık yapılan hatalar; anlaşmazlığın saldırgan biçimde tanımlanması ve diğer kişinin incitilmeye çalışılması, hiçbir şey söylemeden anlaşmazlığın içe atılması, tarafların çıkar ve isteklerinden vazgeçmeleridir (Johnson ve Johnson, 1995:5:6).

İstek, gereksinim ve hedefler karşı tarafa doğrudan ve saygılı bir şekilde iletilmelidir. Ancak herkesin kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamasını engelleyen talepleri doğal olarak reddetme hakkı vardır. Hiç kimse karşı tarafı memnun etmek adına kendi gereksinimlerine aykırı bir şekilde hareket edemez (Johnson ve Johnson, 1995:5:6). İstek ve gereksinimlerin karşı tarafa açık bir şekilde iletilmesi için şunlar yapılmalıdır:

-Ben, benim, benimkisi gibi kişisel açıklamalar yapılmalıdır.
-İstek, gereksinim ve hedeflerde meşruiyetin oluşturulması için spesifik olunmalı, istek ve gereksinimler nedenleri ile birlikte karşı tarafa iletilmelidir.
-Karşı tarafa, onun ulaşmak istediği hedefinin problemin bir parçası olduğu belirtilmelidir. Bunu gerçekleştirirken tutum ve davranışları kişiden ayırmak gerekir.
-Uzun vadede işbirlikli ilişkiler üzerine odaklanılmalıdır.
-Karşı tarafa isteklerimizi açık bir şekilde açıklarken, diğer tarafın da ne istediği açık bir şekilde dinlenilmelidir. Bunun için onun yüzüne bakılmalı, sözü kesilmemeli, ne

söylediği hakkında düşünülmeli, anlaşıldığı ona gösterilmelidir (Johnson ve Johnson, 1995:5:7).

### 3. Basamak: Duyguların ve Nedenlerinin Belirtilmesi

Anlaşmazlık çözümünde tarafların ne hissettiğinin yani duyguların nedenlerinin karşılıklı olarak belirtilmesi oldukça önemlidir. Duyguların ifade edilmesi ve kontrol edilmesi anlaşmazlık çözümünün en güç ve en önemli basamaklarından biridir. Kişiler arasında yaşanan anlaşmazlıklar, duygular açıkça belirtilmediği sürece çözümlenemez. Anlaşmazlık çözümünde duyguların belirtilmesinin nedenleri şunlardır (Johnson ve Johnson, 1995:5:9'dan aktaran Türnüklü, 2006:58):

-Duyguların paylaşılması yolu ile yakın ilişkilerde sürdürülebilirlik sağlanır.
-Kabul edilmeyen ve tanınmayan duygular; yargılarda ve değerlendirmelerde yanlılığa, anlaşmazlığın yapıcı yollar ile çözülmesinin güçleşmesine, bireyin kendi davranışı üzerindeki denetiminin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu nedenle tarafların hissettiklerini karşılıklı olarak birbirlerine söylemeleri gerekmektedir.

Duyguların farkında olmak ve bunların nedenleri ile birlikte karşı tarafa aktarılması anlaşmazlıkların çözülmesi üzerinde etkilidir. Ancak bir anlaşmazlık durumunda genel olarak duyguların saklanmasına yönelik bir eğilim vardır. Duyguların karşı tarafa açık, anlaşılır ve samimi bir şekilde ben dili kullanılarak ifade edilmesi hem bireyin kendi duygularını fark etmesini hem de karşı taraf ile anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmesini sağlar (Gülkokan, 2011:45).

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

Anlaşmazlığın diğer kişi ile başarılı bir şekilde müzakere edilebilmesi için tarafların kendilerini birbirlerinin yerine koymaları ve bulundukları konumdan anlaşmazlığın nasıl göründüğünün farkında olmaları gerekir. Diğer kişinin sadece ne düşündüğünün değil, aynı zamanda ne hissettiğinin anlaşılması önemlidir. Karşı tarafın istekleri, duyguları ve bunların görünen ve örtük nedenleri doğru bir şekilde anlaşılmadan taraflar arasındaki ortak sorunun yapıcı bir çözümü için çözüm üretmek güçtür. Bu süreç empati ya da sosyal perspektif alma olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal perspektif alma, anlaşmazlığın diğer kişiye nasıl göründüğünün ve diğer kişinin anlaşmazlığa duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılması ile mümkündür (Türnüklü, 2006:60-61).

Empati ya da perspektif almanın karşıtı benmerkezciliktir. Karşı tarafın pozisyonunu ve eylemini anlamak için anlaşmazlık, diğer kişinin perspektifinden ve konumundan görülebilmelidir. Diğer kişinin perspektifinin anlaşılması karşı taraf ile aynı fikirde olmak değildir. Sadece sorunu doğru bir şekilde anlamak ve kavramaktır. Bundan sonra tercih edilirse ortak sorunun yapıcı çözümü için atılımda bulunulur, istenmezse bulunulmaz (Türnüklü, 2006:61). Karşı tarafın perspektifinin anlaşılması;

-Yanlış anlaşılmaları azalttığı gibi iletişimi geliştirir, karşı taraftan alınan mesajın doğru anlaşılmasını sağlar,
- Perspektif alma ortak ve karşıt çıkarların gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi ve bunların geçerliliğinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi için zorunludur,
-Karşı tarafın perspektifini almaya doğru bir yönelim, anlaşmazlığa daha geniş bir çerçeveden bakılmasını sağlar,
-Perspektif almak karşı taraf ile olan ilişkileri de geliştirir. Birey karşı tarafın onun perspektifini doğru bir şekilde anlamaya çalıştığını anlarsa, anlamaya çalışan kişi daha çok sevilir ve ona saygı duyulur (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:62).

Anlaşmazlık çözümünde tarafların kendilerini birbirlerinin yerine koyarak, birbirlerinin istek, gereksinim ve çıkarlarını doğru bir şekilde anlamaları önemlidir. Taraflar, serbest bir şekilde ve koşulsuz olarak birbirlerini anlamaya çalıştıklarında vicdanlarında şefkat ve sevgi gibi olumlu duygular doğal olarak gelişecektir. Bu aynı zamanda moral ve ahlaki gelişimin de bir göstergesidir (Türnüklü, 2006:62).

**5. Basamak: Karşılıklı Kazançları İçeren Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması**

Anlaşmazlıkların çözümünde taraflar genel olarak ilk çözüm seçeneğinde anlaşma eğilimindedirler. Ancak anlaşmaya varmadan önce birkaç çözüm önerisinin üretilmesi önemlidir. Anlaşmazlık çözümünde olası çözüm seçeneklerinin üretilmesi hususunda birçok engel göz ardı edilmeli ve yapıcı bir şekilde düşünülmeye çalışılmalıdır. Anlaşmazlıkların çözümünde yapıcı çözüm seçeneklerini üretmek için aşağıdaki etkinlikler önerilir:

-Daha çok seçenek anlaşmazlığın çözümü için fırsat anlamına gelmesinden dolayı olabildiğince çözüm seçeneği üretilmelidir.
-Seçenek üretme eylemi, yargılama eyleminden ayrılmalıdır. Bunun yerine önce seçenek üretilmeli sonra, daha sonra yargılanmalıdır.
-Problem ile ilgili yeterince bilgi toplanmalıdır. Problem hakkında yeterince bilgiye sahip olunması, anlaşmazlığın çözümü üzerinde etkilidir.
-Problem farklı bakış açılarından görülebilmelidir.
-Her iki tarafın da karşılıklı olarak birlikte kazanabileceği seçenekler üretilmelidir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:63).

Anlaşmazlığın tüm tarafları ortak çıkarları ile örtüşen, her iki tarafın kazancını çoğaltan ve aynı zamanda tarafların birbirleri ile olan iletişimlerini geliştiren anlaşma seçeneklerini ürettikten sonra yapılması gereken şey anlaşma seçeneğinde karar kılmaktır (Türnüklü, 2006:63). Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin üretilmesi anlaşmazlıkların çözülmesi üzerinde etkilidir. Bu şekilde her iki tarafın da kazandığı bir anlaşmaya ulaşmak mümkündür.

### 6. Basamak: Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması

Akılcı olarak nitelendirilen bir anlaşma, anlaşmazlığın tüm tarafları için adalet ve eşitlik duygusu sağlayan bir anlaşmadır. Akılcı bir anlaşma;

-Anlaşmazlığın tüm taraflarının meşru gereksinimlerini karşılamalı ve her iki taraf açısından adaletli olarak algılanmalıdır.
-Anlaşma nesnel ölçütlere bağlı olarak değerlendirilebilen ilkelere bağlı olmalıdır. Olası anlaşmayı değerlendirirken nesnel olan ölçütlerin kullanılması, anlaşmazlığın her iki tarafının da neyin adaletli ve eşit olduğunun netleştirilmesini sağlar. Nesnel ölçüt olarak; anlaşmada her iki taraf da eşit olmalı, kayıp ve kazanç açısından herkes eşit ve dengede olmalı, toplumsal değerlerde paralellik göstermelidir.

Bir anlaşma değerlendirilirken nesnel olan ölçütlerin kullanılması, anlaşmazlığın her iki tarafının da neyin adaletli ve eşit olduğunun netleştirilmesine yol açar. Ulaşılan anlaşma, anlaşmazlığın taraflarının gelecekte işbirliği içerisinde çalışabilme becerisini güçlendirir (Türnüklü, 2006:64).

### 2.7.2. Arabuluculuk Tekniği

Arabuluculuk; tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteği sağlanarak iki ya da ikiden fazla tarafın aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek üzere yapılandırdıkları bir süreçtir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:69). Yansız üçüncü taraf iki ya da daha çok tarafın anlaşmazlıklarını herkesin en üst seviyede kazanacağı bir sonuca götürecek olan müzakere aşamasına ulaşmalarına yardım eder (Bilgin, 2008:77). Schrumpf ve diğerlerine göre arabuluculuk, tarafsız üçüncü kişinin yardımı aracılığı ile anlaşmazlığın taraflarının sorunu çözmek için bir araya geldiği ve birlikte çalıştığı bir iletişim sürecidir (2007:22). Kite'a göre arabuluculuk; tarafsız bir üçüncü kişi, yani arabulucunun yönetimi ile iki ya da daha fazla tarafın içerisinde yer aldığı ve tarafların saygı göstereceği ve kabul edeceği bir kazan- kazan sonuç anlaşmasına ulaşılması için yürütülen bir süreçtir (2007:35). Arabuluculuk taraflar arasında

psikolojik ve duygusal zararı azaltan, taraflar arasında karşılıklı güven ve saygı ilişkisine dayanan bir müdahale biçimidir (Türk, 2008:44). Süreç içerisinde tarafların anlaşmazlık çözüm becerileri gelişir (Karip, 2010:144).

Tarafgir olmayan üçüncü taraf müdahalelerinin yaygın bir biçimde görülen şekli arabuluculuktur. Arabuluculuk müzakere ya da grupla birlikte problem çözümüdür. Arabulucu tarafsız kalmak koşulu ile birlikte doğrudan anlaşmazlığın konusu ile ilgilenir ve tarafların anlaşmazlığın konusu üzerinde her iki tarafın çıkarına yönelik bir çözüme varmaları için çalışır. Arabuluculuk hakemlik ya da yargıçlık gibi anlaşma rollerinden farklıdır. Hakemin arabulucudan farkı, anlaşmazlık konusunda yeterli bilgi topladıktan sonra çözüm için karar vermesidir. Bununla birlikte yargıçta anlaşmazlığın çözümüne ilişkin karar verme açısından hakemle aynı işlevi yerine getirir. Sadece yargıcın kararı emredici nitelikte ve yaptırım gücü vardır (Schrumpf ve diğerleri, 2007:22; Karip, 2010:141-142). Arabuluculuk ise her ikisinden de farklıdır. Arabulucu tarafları problemin çözümünü kendilerinin bulması konusunda teşvik eder, kararı tarafların kendisine bırakır.

Arabuluculuk uygulamasına taraflar genellikle gizlilik talep ettiklerinde ve aralarında yaşadıkları problemi kendileri müzakere ederek çözemedikleri zaman başvururlar (Gülkokan, 2011:48; Kite, 2007:35). Arabuluculuk müzakere sürecinin daha detaylı ve genişletilmiş halidir (Türk, 2008:39). Arabuluculuk genellikle, sınırlı karar verme yetkisine sahip tarafsız üçüncü bir şahsın; tarafları ihtilaflı konularında karşılıklı kabul edilebilir bir çözüme ulaştırılabilmek için müdahale ettiği ve tarafların gönüllü olarak bu sürece katıldıkları müzakeredir (Moore, 2003:15). Müzakere olmadan arabuluculuk düşünülemez ve denilebilir ki arabuluculuk üçüncü bir tarafın katılımının sağlandığı diyalog veya müzakeredir.

Arabuluculuk gönüllü bir süreçtir. Taraflar kendi istekleri doğrultusunda, tarafsız üçüncü bir kişiye yani arabulucuya başvurmuşlardır. Gönüllü bir süreç olmasından dolayı taraflar arabuluculuğu tıpkı başladıkları gibi istedikleri zamanda sonlandırabilme hakkına sahiptirler. Taraflar hiçbir şekilde herhangi bir kimse tarafından müzakerelerde bulunmaya zorlanmazlar. Ancak taraflar üçüncü şahısların

anlaşmazlık içerisinde yer almasına ve sorun çözme konusunda kendilerine yardımcı olmasına rıza göstermelidirler. Süreç içerisinde kabul edilebilirlik, tarafların arabulucunun her dediğini yerine getirecekleri anlamına gelmemektedir. Kabul edilebilirlik arabuluculuk süreci başlangıcında ve süreç aşamasında tarafların bir arabulucunun varlığını onayladıkları ve yöneteceği süreci kabul edecekleri anlamına gelir (Kite, 2007:41-42).

Bundan 35 yıl önce, Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli bölgelerinde birçok grup ve birey "Arabuluculuk" adı verilen anlaşmazlık çözüm süreci ile ilgilenmeye başlamışlardır. Arabuluculuk uzun süre boyunca çalışma hayatında iş anlaşmazlıklarında kullanılmıştır. Ancak günümüzde topluluk, aile, okul ve kişiler arası anlaşmazlık gibi alanlarda da kullanımı yaygındır. Arabuluculuk uluslar arası anlaşmazlıklarda da sıklıkla kullanılan bir uygulamadır. Uygulama yeni olmamak ile beraber birçok toplumda geçmişten günümüze yaygındır. Eski Çin'de insanlar aralarında meydana gelen anlaşmazlıklarını Konfüçyüsyen biçimde yani ahlaki ikna ve anlaşma yolu ile çözerlerdi. Japonya'da köyün liderinden arabuluculuk ve uzlaşma becerilerini kullanarak köylü anlaşmazlıklarını çözmelerine yardımcı olması beklenirdi. Afrika'nın bazı kesimlerinde saygı duyulan kişiden, hâkim ya da hakem gibi yargı organlarına başvurmadan tarafların anlaşmazlıklarını çözmelerinde yardımcı olması beklenirdir. Bazı kültürlerde geniş aileye sahip aile bireyi arabuluculuk rolünü üstlenirdi. Yüz yıllardır, rahip ve haham gibi yerel dini liderler toplum arabulucularıydılar[8] (Bush ve Folger, 2013:7; Karip, 2010:144).

Günlük yaşamda arabuluculuğun kullanım alanları oldukça fazladır. Arabuluculuk ***aile danışmanlığının*** bir parçasıdır. Boşanmak isteyen eşleri gelecekte değişen rollerine hazırlar, gerçekler ile yüzleşmelerine yardımcı olarak duygusal dengeye ulaşmalarına yardımcı olur. ***Çalışma hayatında*** bireyin çalıştığı kuruma uyumunda; firmaların değişik kademelerinde çalışanlar arasındaki anlaşmazlıkları

[8]Genel olarak, eski dönemlerde arabuluculuk yapanlar bu konuda herhangi bir resmi eğitim almamış içerisinde yaşadıkları toplumda sözü geçen kişilerdi. Arabuluculuk bu kişilerin resmi görevleri olmayıp diğer görevleri ile birlikte yürütüyorlardı. Günümüz geleneksel toplumlarında hala daha yaygın olarak bu tür saygın kişiler arabuluculuk görevini üstlenmektedirler (Kite, 2007:80).

önlemede, gidermede; farklı firmaların birleşmeleri sonucunda oluşan firma ilke anlayış ve farklılıkların doğuracağı anlaşmazlıkların aşılmasında; uluslararası boyutta faaliyet gösteren firmalarda, uluslararası kültür anlaşmazlıklarını önlemede başvurulan yöntemlerden birisidir. Özellikle arabuluculuk çeşitli örgütlerin insan ilişkilerinde iletişim eksikliğinden doğan anlaşmazlıkları önlemede başvurulan bir yoldur (Kite, 2007:84,85).

### 2.7.3. Akran Arabuluculuk

Okullarda yaşanan öğrenci şiddetini önlemek ve öğrencilere ortak problemlerini müzakere etmelerini öğretmek için uygulanan programların başında ***"akran arabuluculuk"*** eğitim programları gelmektedir (Türnüklü ve Kaçmaz, 2011:800). Bu programlar okullarda artan öğrenci şiddetine yanıt olarak öğrenci merkezli girişimlerdendir (Türnüklü ve diğerleri, 2010:69). Akran arabuluculuğu en eski ve yaygın bir şekilde kullanılan anlaşmazlık çözümü girişimlerindendir. Akran arabuluculuk modeli günümüzde alan yazında birçok ülkede kullanılmaktadır. Program okullarda meydana gelen şiddet olaylarını önlemek, öğrencilere kişilerarası ve sosyal becerileri kazandırarak onları gelecekteki rollerine hazırlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır.

Arabuluculuk, okullarda akranlar arasında yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde çözülmesini sağlar. Akran arabuluculuk; kişisel, kişiler arası veya grup içerisinde karşılaşılan anlaşmazlıklarda öğrencilerin kendilerine zarar veren ve şiddet içeren davranışlarına bir alternatif geliştirmelerine yardım eden koruyucu önleyici bir yoldur (Schrumph ve diğerleri, 2007:14). Akran arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü akran öğrencinin birden fazla sayıda anlaşmazlık yaşayan öğrencinin anlaşmaya varmalarına yardımcı olduğu yapılandırılmış sürece gönüllü katılım demektir (Kaçmaz ve diğerleri, 2011:559).

Arabuluculuk, öğrencilerin iletişim kurma, problem çözme ve farlılıkları anlamaları yolu ile kendi sorunlarını çözme güçlerini arttıran bir yaşam becerisidir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:25). Kavram, doğası itibariyle kendi içerisinde

demokratiktir. Süreci kolaylaştırmak üzere eğitimli akran arabulucu, tarafların arasında yaşadığı anlaşmazlığı çözüm için masaya getirir. Bunun sonucunda taraflar, kendilerini demokratik bir süreç içinde bulurlar. (Moriarty ve McDonald, 1991). Taraflar, yapılandırılmış olmakla birlikte bazı genel kurallar dışında, birbirlerinin görüşlerini, dinlerler, anlaşmazlığa neden olan gereksinimlerin farkına varırlar ve anlaşmazlıklarının çözümüne yönelik alternatif seçenekler üretir ve o alternatifler arasından ortak kabul edilebilir bir çözüm bulmaya çalışırlar (Schrumpf ve diğerleri, 2007:22). Anlaşmaya varıldığında yaratılan çözüm seçenekleri bir kâğıda yazılır ve her iki taraf tarafından imzalanır. Tarafların kendi iradeleriyle karar almaları, arabuluculuğun güçlü yanlarından birisidir (Kite, 2007:44). Anlaşmazlığın tarafı olan öğrencilerin, eğitimli arabulucu kolaylaştırıcılığında sorunlarını çözmek üzere bir araya gelmeleri, tarafların kendi sorunlarını çözme sorumluluğunu üstlendiklerini gösterir. Bu şekilde öğrenciler güçlenir.

Arabulucu tarafları sürece dâhil olmaları için zorlamaz. Arabulucu süreci kolaylaştırmak ile yükümlüdür. Taraflara ne yapmaları gerektiğini ya da kimin haklı, kimin haksız olduğunu söylemez. Önerilerde bulunma, karar belirleme ve her iki tarafın kabul edeceği bir çözüm bulma sorumluluğu anlaşmazlığın taraflarına aittir (Messing, 1993, Karip, 1999, Şahin, 2008'den aktaran Türnüklü ve diğerleri, 2009a:13). Arabulucu sadece taraflara problemin her yönünü incelemeleri (çoğu zaman nedenleri) ve her iki tarafı da memnun edecek çözüme varmaları konusunda yardımcı olur (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:13).

Arabulucu, iki ya da daha fazla tarafın anlaşmazlıklarını bütünleştirici bir anlaşmaya varmaları için genellikle müzakere ederek çözmelerine yardım eden nötr bir kişidir (Johnson ve Johnson, 1994:128-129). Öğrenci arabulucu, arabuluculuk oturumlarını gerçekleştirebilmek için eğitilen akranlardan biridir. Yapılan arabuluculuk oturumlarının faydalı ve adil olacağına inanır. Arabulucu müzakere sürecinin yönetilmesinde, tarafların sorunlarının tanımlanmasında, soruna yönelik her iki tarafı da memnun eden seçenekler üretilmesinde aktif bir şekilde rol alır. Tarafları yönlendirmez, tavsiyelerde bulunmaz, taraflar adına hâkim ya da hakem gibi karar vermez. Taraflara sadece birbirlerini daha iyi anlamalarına yönelik

yönlendirici olmayan sorular yöneltir. Taraflar da eğitimli arabulucu eşliğinde kendileri rahatça ifade etme imkânı bulurlar (Schrumpf ve diğerleri, 2007:79,320; Demir, 2004, http://www.arabulucu.com/arabuluculuk-hakkinda/arabuluculuk-nedir, 14.08.2017).

Arabulucu, arabuluculuk süresi boyunca önceden planlanmış bir süreci uygular. Konuyu daha ayrıntılı anlayabilmek için kime hangi soruları soracağını bilir. Bu süreçte iletişim becerilerini kullanır. Tarafları yargılamadan herkesin farklı duygu ve düşüncelere sahip olduğunu bilerek onları saygı çerçevesinde dinler (Schrumpf ve diğerleri, 2007:79).

Anlaşmazlığı olan taraflar kendilerini hiçbir zaman anlaşma yapmak için bir araya gelmiş bireyler olarak görmez, birbirlerini problem olarak tanımlarlar. Arabulucunun en önemli becerisi anlaşmazlığı olan tarafların birbirlerini düşman olarak değil; problemlerini çözecekleri, işbirliği içinde ekip ruhu ile çalışacakları, bireyler olarak görmelerine yardımcı olmak ve tarafların gerçek ilgilerini ortaya çıkarmaktır.
(Koruklu, 2003:31; Demir, 2004, http://www.arabulucu.com/arabuluculuk-hakkinda/arabuluculuk-nedir, (14.08.2017). Eğer arabulucu problemlerini çözmeleri için taraflar arasında işbirliğini sağlayabilirse, taraflar her iki tarafın işine yarayacak çözüm seçeneklerini çok daha kolay üretebilirler.

Arabulucu tarafların öfkelerini saldırgan ya da pasif kalmalarını önleyerek girişken biçimde göstermelerine yardımcı olur (Schrumpf ve diğerleri, 2007:257). Tarafları duygusal bakış açından kurtararak onları içerik odaklı düşünmeye sevk eder. Duygusallığın üst düzeyde devam etmesi; tarafların sorunu kişiselleştirilmesi, anlaşmazlığın derinleşmesi anlamına gelir. İletişim mantık odaklı seyreder ise, tarafların anlaşmazlık yaşama potansiyeli azalır. Ancak arabuluculuk sürecinin başlarında taraflar, genellikle duygusal boyutta iletişim kurma eğilimlidirler. Arabulucu sürecin başında tarafların birbirlerini daha iyi anlayabilmeleri, gerçek istek ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarılabilmeleri adına, duygusal iletişime izin vermeli,

ancak müzakere aşamasına gelindiğinde taraflar mantık çerçevesine ulaşılabilmelidir (Kite, 2007:227-230).

Arabulucu insanların birbirlerini dinlemesini sağlar, iletişim kurmalarına yardım eder (Kite, 2007:45). Tarafların duygularını açıklayabilmelerine, sorunu daha iyi anlayarak sorun üzerinde daha çok çalışmalarına yardım eder. Taraflar arasındaki ilişkide güven ve saygı oluşturmaya çalışır ya da taraflar arasındaki ilişkinin en az zarar ile sonlanmasına yardımcı olur (Kite, 2007:45,128).

Arabulucunun görevi taraflar arasında yaşanan gerilimi; düşmanlıktan problem çözme yandaşlığına çevirmeye çalışmaktır. Onun görevi, ses tonu ile daha işbirlikçi ortam yaratmak, insanların gerçek ihtiyaç ve gereksinimlerinden konuşmalarını sağlamak, karşı tarafın gerçek ihtiyaç ve gereksinimlerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Buna ek olarak, her iki tarafın birbirlerinin gereksinimlerini dikkate alarak çözüm önerileri sunmalarını sağlamaktır (Koruklu, 2003:32).

Arabulucu genellikle sınırlı karar verme ve yetki gücüne sahiptir. Tarafları aralarındaki anlaşmazlığı çözmeleri ve verilen kararı uygulamaları için tek taraflı olarak zorlamaz (Moore, 2003:18). Arabulucu, tarafsızlık ilkesi gereği taraflara tavsiyelerde bulunmaz veya herhangi çözüm bir çözüm yolu önermez. O sadece sorunların her iki tarafın çıkarına yönelik çözümlenmesinde taraflara destek olur (Kite, 2007:128). Arabulucu tarafların çıkarlarını ve ihtiyaçlarını inceler, müzakere sürecinde tarafların çıkarlarını yeniden her iki tarafın kazancına hizmet edecek şekilde yeniden yorumlar.

Arabulucunun sınırlı karar verme yetkisine sahip olması arabuluculuğu pek çok kişi için cazip kılmaktadır. Çünkü taraflar sonucun nihai kontrolünü ellerinde bulundururlar. Ancak arabulucular etkisiz de değildirler. Arabulucular; kişisel inanırlığı ve güvenirliği sağlama benzer konuları ele almadaki uzmanlıkları ile tarafları bir araya getirme becerisine sahiptir (Moore, 2003:18).

Arabulucu empatik bir dinleyicidir. Arabulucunun taraflara empati ile yaklaşması problemin çözümünü kolaylaştırır. Arabulucunun kullandığı empatik ifadeler tarafların savunmacılığı azaltır ve çözüm için daha çok yapıcı davranışlarda bulunmalarını sağlar. Akran arabulucusu saygılıdır. Her iki tarafı da yargılamadan taraflara saygılı ve anlayışlı davranır. Saygılı olmak demek tarafların duygu ve düşüncelerini anlamasıdır (Karip, 2010:156; Schrumpf ve diğerleri, 2007: 80).

Akran arabulucu güvenilirdir. Öğrencilerin sürece değer vermesi için, arabulucunun süreç içinde güvene dayalı bir yapı oluşturması gerekir. Arabulucu aynı zamanda arabuluculuk sürecinde tarafların kendisine anlatmış oldukları bilgilerin gizli kalmasını sağlar, kendi arkadaşları ile tarafların sorunlarını tartışmaz (Schrumpf ve diğerleri, 2007:80). Akran arabulucusu tarafların birlikte çalışmalarına yardım eder. Tarafların arasındaki sorunun çözümünden değil, süreçten sorumludur. Uygun bir ortam yaratarak ve bu ortamı devam ettirerek her iki tarafın da sorunu çözmesini hızlandırır. Her iki taraf işbirliği yaptığında, kendi çözümlerini bulabilirler (Schrumpf ve diğerleri, 2007: 23, 81; Kite, 2007:133). Akran arabuluculuk temel olarak hazırlık ve uygulama aşamaları izlenerek hayata geçirilebilir.

#### 2.7.3.1. Hazırlık Aşaması

Eğitim programı başlamadan önce okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin desteği önemlidir (Lupton-Smith ve Carruthers, 1996, http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=53dfa78b-08f8-4e1a-b178-4ca9d474e751%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ537256&db=eric, (15.08.2017). Özellikle okul yöneticilerinin desteği kesinlikle alınmalıdır. Araştırmalar göstermektedir ki okulda değişiklik yapılmak isteniyorsa değişikliğin başarılı olması isteniyorsa yöneticinin desteği önemlidir. Yöneticiler ile birlikte okulun diğer üyelerinin de mutlaka programa yönelik desteği alınmalıdır. Destek alınmazsa program okulda uygulanıyormuş gibi görünür. Dışarıya uygulanıyor gibi görünmesine karşılık içeride geleneksel yöntemler ile mevcut sorunları çözmeye çalışmaya devam edilir. Bu nedenle yöneticilerin ve

öğretmenlerin programı hem bilişsel hem de duygusal düzeyde kabulü olmadan program etkili bir şekilde uygulanamaz (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:29).

Programın kabulünün ve desteğinin sadece yöneticilerden değil; öğretmen, öğrenci ve velilerden de gelmesi gereklidir (Cohen, 1995'ten aktaran Türnüklü ve diğerleri, 2009a:30). Programa ilişkin bilişsel ve duyuşsal anlamda kabul ve destek bakımından okul aile işbirliği olmaksızın programın başarılı olması güçtür (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:30). Bu nedenle okul içerisinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin programı desteklediği bir komisyon kurmak gerekir. Bu komisyon içerisinde psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni, öğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısı ve öğrencileri sınıfta, koridorda, bahçede ve kantinde gözleyecek ve programın uygulanmasını takip edecek en az üç branş öğretmeni yer almalıdır. Bu programda branş öğretmenleri önemlidir. psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve öğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısı genellikle görevlerini ofislerinden yerine getirdikleri için meydana gelen olayları kendilerine yansıtıldığı kadarı ile bilebilirler. Bunun için öğrencileri doğal olarak kendi bağlamında ve sosyal ortamında gözlemleyecek ve takip edecek branş öğretmenlerine ihtiyaç duyulur (Türnüklü ve Çetin, 2015:4, http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

Öğrencilerin eğitimine başlanmadan önce tüm öğretmenlere ve yöneticilere Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programına ilişkin seminerler verilmelidir. Böylece okulda; öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında bilişsel düzeyde ortak tutum ve tavır oluşturulmaya çalışılmalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:31).

Okullarda arabulucu ve anlaşmazlık yaşayan öğrenciler tarafından kullanılmak üzere akran arabuluculuk odası oluşturulmalıdır. Bu odanın kontrolü arabulucu öğrenciler, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları tarafından sağlanmalı. Oda, içerisinin görülebilmesi için pencereli olmalı ancak içeride konuşulanların duyulmaması gereklidir. Öğrencilerin mahremine ve diyaloglarına

saygı gösterilecek nitelikte bir oda olmalıdır. Oda içerisinde kenarları 130 cm olan eşkenar üçgen bir yeşil masa, 6 adet tek tip sandalye, kitaplık ve duvarlarda arabuluculuk ile ilgili broşürler yer almalıdır (Türnüklü ve Çetin, 2015:13, http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

Bundan sonraki basamak arabulucuların seçimidir. Arabulucu olarak seçilecek öğrencilerin sınıf içerisinde olumlu davranış gösteren ya da akademik başarısı iyi olanların kabul edileceği inancı doğru değildir. Öğretmenler genel olarak başarılı öğrencilerin diğer öğrencilere iyi model olacaklarını düşünmeleri, işbirlikçi, sorumlu, coşkulu, kararlı ve güdülü olmaları nedeniyle bu öğrencileri aday olarak gösterme eğilimindedirler. Etkin olmayan, güvensiz, göze çarpmayan, okul başarısı kötü, okula devamı düşük öğrenciler de arkadaşları kadar iyi arabulucular olabilirler (Day-Vines ve arkadaşları 1996'dan aktaran Bilgin, 2008:78). Akran arabulucusu olarak görevlendirilmek üzere seçilecek öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından seçilecekleri için kendilerinden okulda yaşanan anlaşmazlıkları, kavgaları, küslükleri ve kırgınlıkları sonlandırabilecek becerilere sahip öğrencileri seçmeleri istenir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:173).

Türnüklü ve diğerleri, çoğu zaman geçmişte saldırgan olan ve sıklıkla kurallara uymayan öğrencilerin çoğu zaman liderlik ve ikna becerilerinin yüksek olması nedeniyle, bu öğrencilerin arasından daha başarılı arabulucuların da çıkmasının mümkün olabileceğini belirtmektedir (2009a:17). Çünkü akran arabuluculuk için gerekli özellikler, akademik yeterliliklerden ziyade, tüm öğrencileri temsil etme ve iyi bir dinleyici olma gibi kişisel özelliklerdir (Lupton-Smith ve Carruthers, 1996, http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=53dfa78b-08f8-4e1a-b1784ca9d474e751%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ537256&db=eric, (15.08.2017). Bu yolla, zor öğrenciler de arabuluculuk yaparak özsaygılarını ve akademik performanslarını geliştirebilirler (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:18).

Akran arabulucuları seçecek olan öğrencilere küçük birer kâğıt dağıtılır ve kendilerine anlaşmazlıklarını, kavgalarını, küslüklerini, kırgınlıklarını, yapıcı ve barışçıl olarak çözmeleri için yardım almak istedikleri ve güvendikleri üç arkadaşının isimlerini yazmaları istenir. Daha sonra akran arabulucu adaylarının isimlerinin yazılı olduğu bu kağıtlar toplanır. Bütün bu işlemlerden sonra, sınıfta öğrencilerin isimlerinin yazılmış oldukları adayların tercih sıklıkları belirlenir. En çok tercih edilen akran arabulucusu adaylardan en az tercih edilene doğru sıralama yapılır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:173).

Her bir sınıftan toplam 8 öğrenci (4 kız ve 4 erkek öğrenci) o sınıfın akran arabulucuları olarak belirlenir. Akran arabulucuların sınıf arkadaşlarının görüşleri alınarak seçilmesinin nedeni, bu öğrencilerin genel olarak kendi arkadaş gruplarının lideri olmalarıdır. Bilindiği gibi öğrenciler genel olarak kişisel ve gündelik sorunları üzerinden diyalog kurmaktadırlar. Bu diyalogları kurdukları kişiler yine kendi sınıflarından olan arkadaşlarıdır. Çünkü diyalog eşitler arasındaki yüz yüze olan bir ilişkidir. Farklı yaş grubundaki öğrenciler arasında kurulan ilişki, hiyerarşik bir yapı ve monolog özelliği gösterecektir. Bu nedenle akran arabuluculuk eşitler arasındaki diyalog üzerinden sürdürülmektedir. Öğrenciler kendilerini, en rahat bir şekilde sınıf arkadaşlarına açabilmelerinden dolayı arabulucu öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından seçilmektedir. Yine benzer bir şekilde öğrenci anlaşmazlıklarını, anlaşmazlıkların tarihini ve geçmişini en iyi sınıf arkadaşları bilmektedir (Türnüklü ve Çetin, 2015:10, http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

### 2.7.3.2. Uygulama Aşaması

Programın uygulama aşaması akran arabulucusu olarak seçilmiş öğrencilerin eğitimleri ile başlarlar. Okul temelli anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk programında arabulucu öğrencilerin akranlarının anlaşmazlıklarını yönetebilmeleri için belirli bir saat eğitim almaları ve eğitim sonrasında edinmiş oldukları bilgileri senaryolar içerisinde rol almak suretiyle gerçekleştirmeleri gereklidir (Humphries, 1999,http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=ec0fd63a-a382-

4758-83c1-cc72d6b5f4ca%40sessionmgr4008&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2512209&db=a9h, (07.06.2017).Seçilen akran arabulucusu bir sömestr boyunca arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapabilmek üzere eğitim alır.

Arabuluculuk çalışmaları hafta içerisinde, belirlenen zaman aralığı diliminde ve belirlenen mekânda gerçekleştirilir. Arabulucuları eğitmek üzere rehber öğretmen ya da branş öğretmenleri belirlenir. Öğrenci ve öğretmenlere arabuluculuk eğitim kitabı ücretsiz bir şekilde dağıtılır. Bu şekilde eğitim süreci başlamış olur.

Genel olarak ilk yıl sadece lise bir ve ikinci sınıflar ile çalışılması uygun bulunur. Ancak daha sonra her yeni gelen birinci sınıf öğrencilerine anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi verilirken daha önce eğitim almış diğer öğrenciler ile uygulamalar sürdürülür. Arabulucu öğrencilere gerekli durumlarda tekrar eğitim verilir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:33).

Arabulucu eğitimleri bittikten sonra öğrenciler ikişerli olarak, ikişer hafta arabuluculuk rozetlerini takarak arabuluculuk yaparlar. Arabulucular ikişerli olarak eşleştirilirken arabuluculardan birinin kız diğerinin de erkek olmasına özen gösterilir. Öğrencilerin, ikişer hafta sorumluluk aldıkları ve kimi zaman anlaşmazlık yaşayan kimi zaman da anlaşmazlıkları yöneten rolünü yaşamaları onların herhangi bir anlaşmazlık durumunda soruna anlaşmazlık yaşayan tarafların penceresinden de bakabilmeleri üzerinde etkilidir. Bu sürecin genel olarak arabulucu öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:33). Arabulucu öğrenciler kız ve erkek olarak ikişerli nöbet tutmalarının temel sebeplerinden biri de anlaşmazlığın taraflarının zaman zaman özellerini karşı cinsten öğrencilere açmak istememeleridir (Türnüklü ve Çetin, 2015:11, http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

Arabulucu öğrenciler, arabuluculuk yapacakları hafta pazartesi günü 2 saat almış oldukları eğitimi tekrarlar. Bu eğitim sürecinde Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programının "Arabuluculuk Becerisi ve Uygulamaları" etkinlikleri, öğrencilere tekrar uygulatılır. Uygulamanın tekrar edilmesinin nedeni öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra zamanla kendilerine verilen bu bilgi ve becerileri unutmalarının mümkün olmasıdır. Bu nedenle her arabulucu grupla beraber, iki ders saati boyunca arabuluculuk becerisini tekrar gözden geçirir ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanının koordinatörlüğünde uygulamalar tekrar edilir. Böylece, akran arabulucu öğrenciler arabuluculuğa hazır hale gelirler. Bu uygulama tüm arabulucular için iki haftada bir kez tekrar edilmelidir. Bu yöntem sürekli olmalıdır. Böylece tekrar eğitime gelen arabulucu öğrencilerin becerilerinde de bir standart ve süreklilik yakalanmış olacaktır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:33).

Uygulama hatırlatma çalışmaları yılsonuna kadar devam eder. Bu çalışmalarda arabulucular deneyimlerini birbirlerine aktarır, zorlandıkları aşamaları arabulucu öğretmenleriyle paylaşırlar. Yaşadıkları zorluklara çözüm üretilir. Dolayısıyla da arabulucu öğrenciler arasında bir standart sağlanmış olunur (Türnüklü ve Çetin, 2015:20, http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

Eğitimler tamamlandıktan sonra arabulucu öğrenciler arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapmak üzere akran arabuluculuk sürecine dâhil olurlar. Tarafların arabulucuya başvurmasından, anlaşmaya varılmasına kadar geçen süreye ***"arabuluculuk süreci"*** denir (Kite, 2007:149). Akran arabuluculuk süreci içerisinde anlaşmazlıklar yeniden tanımlanır ve böylece kazanan ya da kaybeden olmaz. Sürece katılım işbirliği içerisinde ve anlaşmazlığa her iki tarafın da faydalanabileceği yeni olasılıklar üretilerek gerçekleştirilir. Anlaşmazlığa ortak bir zemin arayarak anlaşamayan taraflar olmak yerine ortak olurlar ve yaşamlarının kalitesini geliştirmek üzere karşılıklı konuşma ortamını paylaşırlar (Schrumpf ve diğerleri, 2007:24).

Arabuluculuk süreci belirli işlem basamaklarını ve bu basamaklarda beceri ve yeterlilikleri gerektirir. Bu beceri ve yeterliliklerin yer aldığı aşamalar aşağıdaki gibidir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran; Türnüklü, 2006:74);

#### 2.7.3.2.1. Saldırganlığın Sonlandırılması

Bu aşama iki başlık halinde incelenebilir. Bunlardan ilki "***saldırganlığın kesilmesi***ve ***saldırgan kişilerin sakinleştirilmesi***"dir. Saldırganlığın sonlandırılması için iki yol denenebilir. Bunlardan ilki, öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlığı durdurmak üzere öğretmen ya da okul idaresinden her hangi bir kişinin çağırılmasıdır. İkinci yol, öğrencilerin kavga eden öğrencileri durdurmaları için eğitilmeleridir (Johnson ve Johnson, 1995:7:5).

Saldırgan öğrencilerin sakinleştirilmesi ve duygularını dağıtmaları üzerine bir süre kavga ettikleri mekândan uzaklaştırılmaları yararlıdır. Öğrencilerin sakinleştirilmelerine yönelik çeşitli teknikler uygulanabilir. Bunlardan ilki sınıf içerisinde "*sakinleştirme köşesinin*" oluşturulmasıdır. Öğrencilerin bu köşeye gönderilmelerinin amacı cezalandırma amaçlı değil, sakinleşmeleri üzerinedir. Öğrenci sakinleştikten sonra köşeyi terk edebilir. İkinci olarak "*derin nefes alma*" egzersizlerinden bahsedilebilir. Derin nefes alma egzersizi öğrencilerin sakinleşmeleri üzerinde etkilidir. Bu egzersizde öğrenci 1'den 10'a kadar sayarak derin nefes alıp verir. Öğrenci sakinleşene dek bu işleme devam edilir. Bir diğer sakinleşme tekniği "*fiziksel aktivitelerdir*". Yürüme, koşma, şınav çekme gibi fiziksel etkinlikler buna örnek olarak verilebilir (Johnson ve Johnson, 1995:7:5-6).

Genel olarak değerlendirildiğinde yukarıda sayılanlar öğrencilerin sakinleşmeleri üzerinde etkilidir. Tarafların sakinleşmeleri arabuluculuk sürecinin ön basamağıdır. Öğrenciler sakinleşmeden arabuluculuğa alınırlar ise yaşadıkları yoğun duygular nedeni ile anlaşmazlıklarını yapıcı bir şekilde çözemeyecekleri gibi her iki tarafı da memnun eden bir anlaşmaya varmaları mümkün olmayacaktır (Türnüklü, 2006:77).

#### 2.7.3.2.2. Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belli Etmeleri

Öğrencilerin saldırgan davranışları sona erdiğinde ve sakinleştiklerinde arabuluculuk oturumlarına başlanabilir. Ancak arabuluculuk talebi öğrenciden gelmelidir (Johnson ve Johnson, 1995:7:7). Ancak çoğu durumda öğrenciler arabuluculuğu tercih etmeyebilir. Bu konuda çalışan birçok araştırmacı, öğrencilerin arabuluculuğa zorlanmasının doğru olmadığını belirtmelerine karşılık, okulda arabuluculuk mantığı yerleşinceye kadar öğretmen ve yöneticinin teşvik etmesi önemlidir (Türnüklü, 2006:77).

Arabuluculuğun yapılacağı mekânın düzeni önemlidir. Arabuluculuğun nasıl düzenlendiği, arabuluculuğun sonucunun adil olup olmayacağı hakkında ilk mesajı verir. Arabuluculuk oturumundan önce arabulucu mekânın temiz ve düzenli olduğundan emin olmalıdır. Anlaşmazlığın tarafları arabulucunun karşısında ve yüz yüze bakacak şekilde oturtulmalıdırlar. Gerekirse tarafların not almaları için masaya kâğıt ve kalem bırakılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995:7:7).

Arabulucu oturuma başladığında tarafların arabuluculuk süreci hakkında bilgi sahibi olduklarından ve sürece katkıda bulunacaklarından emin olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995:7:7). Bu süreçte arabulucu tarafından bazı bilgiler –arabuluculuk sürecinin ne olduğu, arabulucunun rolünün ne olduğu, arabuluculuğun hedefinin ne olduğu, uyulması gereken kurallar, gerek olduğu takdirde taraflar ile ayrı ayrı görüşme yapılabileceği- taraflara açıklanmalıdır (Pope, 2002'den aktaran, Türnüklü, 2006:78).

#### 2.7.3.2.3. Müzakere Sürecinin Kolaylaştırılması

Saldırgan davranışlar sona erdirilip, öğrenciler sakinleştirildikten ve anlaşmazlığın taraflarına arabuluculuk sürecinde uyacakları kurallar açıklandıktan sonra arabulucunun kolaylaştırıcılığında müzakere sürecine başlanılabilir. Arabuluculuk sürecinin müzakere süreci farklı yazarlarca yapılandırılmıştır (Raider, Coleman, Gerson, 2000: 518-519; Tyrell, 2002:53-54; Shrumpf, Crowford ve

Bodine, 1997:230; Ferrara, 1996:61; Gilhooley ve Scheuch, 2000:73; Cohen, 1995:46-47; Girard ve Koch, 1996:1001'den aktaran Türnüklü, 2006:80).

Buna göre süreç;

**1) Giriş:** Arabuluculuğun başlatılması.
**2)Tarafların öykülerini anlatmaları:** Ortak sorunun belirlenmesi.
**3)Çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi**
**4)Anlaşmaya ulaşılması**

Bundan farklı olarak Johnson ve Johnson (1995:7:7), sürece tarafların birbirlerinin yerine kendilerini koyarak ya da olaylara birbirlerinin perspektifinden bakarak diğer kişinin bakış açısının anlaşılmasını eklemişlerdir. Bu yaklaşım, taraflar arasında yaşanan anlaşmazlığın sonucuna oldukça katkı sağlamaktadır. Bu şekilde asıl başarı tarafların anlaşmaya ulaşması değil, tarafların ortak sorunlarını, birbirlerinin gözlerinden bakmayı başardıklarında gerçekleşir. Bütün yazarların arabuluculuk sürecine ilişkin müzakere süreci aşağıdaki şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre taraflar;

1)Ortak sorunlarını ve sorun ile ilgili isteklerini nedenleri ile birlikte kendi pencerelerinden anlatırlar.
2)Sorun ile ilgili duygularını ve nedenlerini belirtirler.
3)Sırasıyla diğer öğrencinin konumuna kendilerini koyarak, onun isteklerinden duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını, karşı tarafa belirtirler ve sonrasında doğrulatırlar.
4)Anlaşmazlığın her iki tarafının da kazancına olan olası çözüm seçenekleri üretirler.
5)Çözüm seçeneklerinden biri üzerinde uzlaşırlar ve her iki tarafın da çıkarını gözeten objektif anlaşmaya varırlar (Türnüklü, 2006: 79-81).

Bu aşamadan sonra arabulucu, arabuluculuk formunu[9] her bir tarafa ait hücrelere yukarıdaki işlem basamaklarına vermiş oldukları yanıtları kaydeder.

[9]Forma ekler kısmında yer verilmiştir (bkz. EK 14).

Arabulucu formu müzakere sürecine uygun bir şekilde doldurur. Formu arabulucu her bir tarafın kendilerine sorulmuş olan soruların cevapları paralelinde doldurur. Her bir basamakta yer alan sorular önce taraflardan birine sorulur. Sorulan soruyu anlaşmazlığın tarafı, diğer tarafın gözlerinin içine bakarak yanıtlar. Sonra arabulucu kendine verilen cevabı etkin dinleme becerilerini kullanarak kendisine cevap veren tarafa yansıtır. Burada en kritik nokta anlaşmazlığın taraflarının arabulucunun sorduğu soruları birbirlerinin yüzlerine ve gözlerine bakarak yanıtlamaları ve arabulucunun etkin dinleme tekniğini kullanarak ilgili kişiye anladıklarını kendi sözcükleri ile iletmesidir. Arabulucu her bir soruyu anlaşmazlığın her iki tarafına da sorduktan ve süreci yapılandırdıktan sonra formu hem kendisi, hem de taraflar imzalar. Tarafların kararı ile varılan anlaşma bir hafta boyunca takip edilir (Türnüklü, 2006:83).

Arabuluculuk sürecinin en önemli basamağı müzakere sürecinin kolaylaştırılmasıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:144). Arabulucu tarafların müzakere sürecini kolaylaştırmak için sırası ile şu işlemleri gerçekleştirir:

- **Taraflara Ne Yaşadıklarının ve Ne İstediklerini İfade Etmede Yardımcı Olma**

Arabulucu, taraflar arasındaki anlaşmazlığı daha fazla arttırmayacak bir biçimde kendi pencerelerinden ortak sorunlarını ve soruna koşut olarak isteklerini ve hedeflerini belirtmelerini sağlar. Bu aşamada arabulucu taraflara öncelikle gelecekte yaşayacakları ilişkileri ve mevcut işbirlikli ortamı vurgular. Tarafların uzun süreli yapıcı ilişkilerini sürdürme gereksinimlerini görmelerine yardımcı olur (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:83).

Sürecin yapılandırılmasında arabulucu, anlaşmazlığın bir tarafına ne olduğunu ve ne istediğini nedenleri ile birlikte sorar. Soru sorulan taraf karşı tarafın yüzüne ve gözlerine bakarak ne yaşadığını ve ne istediğini belirtir. Arabulucu öğrencinin söylediklerinden anladığını kendi cümleleri ile karşı tarafa iletir. Arabulucu daha sonra diğer tarafa ne olduğunu ve ne istediğini nedenleri ile birlikte sorar. Kendisine soru sorulan taraf, karşı tarafın yüzüne ve gözlerine bakarak hem ne

yaşadığını açıklar hem de isteklerini belirtir. Arabulucu kendisine söylenenlerden anladığını kendi cümleleri ile karşı tarafa iletir (Türnüklü, 2006:84).

Arabulucu bu süreçte çeşitli iletişim tekniklerini kullanır. Bunlardan bazıları (Moore, 1996:209-210'dan aktaran Türnüklü, 2006:86);

- **Tekrar İfade Etme:** Anlaşmazlığın her bir tarafı sıra ile söyleyeceklerini söyledikten sonra kendisine söylenenlerden anlamış olduklarını anlam ve içeriğe dikkat ederek tarafların cümleleri ile tekrar geri ileterek doğru anlayıp anlamadığının test edilmesidir. "Söylemek istediğin şey..... mu acaba?". "Düşündüğün şey.....mu acaba?".

- **Başka Kelimeler ile İfade Etme:** Söylenilenlerin dikkatlice dinlendikten sonra söylenen anlam ve içeriğin arabulucunun kendi sözcükleri ile anlaşmazlığın taraflarına iletilmesidir. Arabulucu daha sonra anlamış olduğu şeyin doğruluğunu taraflara onaylatır.

- **Etkin Dinleme:** Söylenen mesajların çözümlenip söyleyen kişiye geri iletilmesidir.

- **Özetleme:** Tarafların söylediklerinin kısaca özetlenmesidir.

- **Söylenenleri Açma:** Mesajların, arabulucu tarafından alındıktan sonra dinleyicilere açarak ve genişleterek geri iletilmesidir. Sonrasında ise doğru algılanıp algılanmadığı test edilir.

- **Düzenleme:** Tarafların söylediklerinin uzunluk, tarih, önem ve miktar gibi ölçütlerin etrafında yeniden düzenlenmesidir.

- **Gruplama:** Tarafların konuşmalarında ortak ve benzer temaların ve özelliklerin belirlenmesine ve mantıksal bütünlüklerin oluşturulmasına yardım edilmesidir.

- **Yapılandırma:** Tarafların fikirlerinin ve konuşmalarının uygun mesajlar haline getirilebilmeleri için söylenenlerin yeniden organize edilmesi ya da biçimlendirilmesidir.
- **İndirgeme:** Tarafların konuşmalarının küçük fikirler ve konular biçiminde yeniden yapılandırılmasıdır.
- **Genelleme:** Tarafların konuşmalarının genel özelliklerinin ve temel prensiplerinin ortaya çıkarılmasıdır.
- **Sonda Soruları:** Tarafların fikirlerinin yapılandırılması konusunda teşvik edilmeleri için açık uçlu ya da odaklı soruların sorulmasıdır. "Biraz daha anlatır mısın?". "Başka ne oldu?".
- **Aydınlatma Soruları:** Tarafların söylemiş oldukları bazı konuların ve düşüncelerin açılması ve detaylandırılması için soruların sorulmasıdır.

- **Taraflara Duygularının Ne Olduğunu İfade Etmelerinde Yardımcı Olma**

Sıklıkla anlaşmazlığın tarafı olan öğrenciler ne hissettiklerinin farkında değildirler. Arabulucu taraflara birbirlerini suçlamadan her iki tarafın duygularını keşfetmelerine yardımcı olmalıdır (Türnüklü, 2006:87). Duyguları ifade etmek "duyguları hafife indirgemek" değildir. Duyguları ifade etmek, duygular fazla ısınmadan ve saldırgan bir dil kullanmadan onları tanımlamaktır (McKay ve diğerleri, 2006:167).

Genel olarak iletişimin en zor kısmının duyguları ifade etmek olduğunu belirtmek mümkündür. Birçok insan ne hissettiğini açıklamak istemez. Ancak bireyin nasıl hissettiği, onu eşsiz ve özel kılan şeylerin büyük bir parçasını oluşturur. Paylaşılan duygular yakınlığın yapı taşlarıdır ve başkalarına duyulan kızgınlıkların, kendilerini nelerin mutlu ettiğini bilmelerine izin vermek iki şekilde sonuçlanır; bunlardan ilki karşı taraf daha çok empati ve anlayışa sahip olur, ikincisi davranışlarını karşı tarafın davranışlarına göre daha iyi ayarlayabilir (McKay ve diğerleri, 2006:37).

Bu süreçte arabulucu tarafların birbirlerine lakap takmalarına engel olmalıdır. Süreçte arabulucu anlaşmazlığın taraflarından birine ne hissettiğini ve nedenini sorar. Sorunun cevabını anlaşmazlık yaşadığı arkadaşının gözlerinin içine bakarak vermesini ister. Arabulucu kendisine verilen cevaptan anladığını, kendi cümleleri ile geri yansıtır. Arabulucu bu kez diğer tarafa ne hissettiğini ve nedenini sorar. Sorunun cevabını anlaşmazlığın diğer tarafının gözlerinin içine bakarak vermesini ister. Arabulucu kendisine verilen cevaptan anladığını, kendi cümleleri ile geri yansıtır (Türnüklü, 2006:87).

- **Tarafların Kendilerini Karşı Tarafın Yerine Koymalarına Yardımcı Olma**

Tarafların gerçek anlamda anlaşmaya varmaları ancak birbirlerinin perspektiflerini doğru bir şekilde anlamaları ile mümkündür. Bu nedenle arabulucu taraflara birbirlerinin perspektifini anlamaları için ısrar eder. Genellikle anlaşmazlığın tarafları, diğer tarafın niçin üzgün olduğunu anlamaz. Bu nedenle taraflar birbirlerinin yerine kendilerini koymalıdırlar. Bu süreçte arabulucu anlaşmazlığın bir tarafına arkadaşının isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını, yine arkadaşının yüzüne ve gözlerine bakarak belirtmesini ister. Arabulucu karşı tarafa arkadaşının onu doğru anlayıp anlamadığını sorar. Eğer yanlış anlaşıldıysa düzeltilir. Arabulucu bu kez anlaşmazlığın diğer tarafına arkadaşının isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını, yine arkadaşının yüzüne ve gözlerine bakarak belirtmesini ister. Arabulucu karşı tarafa arkadaşının onu doğru anlayıp anlamadığını sorar. Eğer yanlış anlaşıldıysa düzeltilir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:88).

Bu aşamada taraflar, her bir tarafın hissettiklerini, duygularını ve bunların nedenlerini doğru bir şekilde özetlemelidir. Bu aşama anlaşmazlığın çözülebilmesi için en önemli aşamadır. Çünkü taraflar birbirlerini doğru anladıklarında aralarındaki anlaşmazlık çözülmektedir (Türnüklü, 2006:88).

- **Her İki Tarafında Kazanabileceği Çözüm Seçeneklerinin Oluşturulmasına Yardımcı Olma**

Arabulucunun görevinin öğrencilerin aralarında yaşadıkları anlaşmazlığı çözmek olmadığı, taraflar arasında yaşanan anlaşmazlığı yine tarafların kendilerinin çözmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmişti. Öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıklarda en doğru ve değerli olan çözüm yine öğrencilerin kendi çözümleridir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:88).

Bu aşamada arabulucu anlaşmazlığın her iki tarafının da kazancına olan çözüm seçeneklerinin üretilmesini kolaylaştırmalıdır. Anlaşmazlığın her iki tarafının kazançlarını arttıran çözüm seçeneklerinin üretilmesine yardımcı olmalıdır. Taraflar da her çözüm seçeneğinin avantaj ve dezavantajlarını doğru bir şekilde değerlendirmelidirler (Türnüklü, 2006:89).

- **Tarafların Yapıcı ve Barışçıl Bir Çözüme Varmalarına Yardımcı Olma**

Arabuluculuk sürecinin temel hedefi anlaşmazlık yaşayan tarafların; yapıcı, barışçıl, ve akılcı bir anlaşmaya varmalarını sağlamaktır. Akılcı bir anlaşma, tarafların işbirliği içerisinde çalışma becerilerini pekiştirmeli ve gelecekte karşılaşılabilecekleri olası anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözme becerilerini geliştirmelidir. Ancak bazen anlaşmazlığın tarafları ile ayrı ayrı görüşmek gerekebilir. Bu durum "*özel görüşme*" olarak adlandırılmaktadır. Özel görüşme arabulucunun sorunu daha derin ve ayrıntılı bir şekilde anlayarak süreci yönetmesi üzerinde etkilidir (Johnson ve Johnson, 1995'ten aktaran Türnüklü, 2006:89).

#### 2.7.3.2.4. Anlaşmazlığın Resmileştirilmesi

Süreç tamamlandıktan sonra, hem arabulucunun hem de tarafların arabuluculuk formunu imzalamaları gerekir. Bu imzalar tarafların almış oldukları karara uyacaklarının teminatıdır. Arabulucu öğrenci doldurulan formu saklamak ve varılan anlaşmaya tarafların uyup uymadıklarını izlemek ile yükümlüdür. Eğer

taraflar aralarında imzaladıkları anlaşmazlık formuna uymazlarsa arabulucu tarafları tekrardan müzakere sürecine çağırır (Türnüklü, 2006:90).

#### 2.7.3.2.5. Anlaşmanın Takibi

Anlaşmazlığın taraflarının arabuluculuk sürecinde ulaştıkları anlaşma maddelerine uyup uymadıkları, arabulucu öğrenci, sınıf öğretmeni ya da müdür yardımcısı tarafından bir ya da iki hafta takip edilmelidir (Türnüklü, 2006:90).

### 2.7.4.Öğrencilerin Kazandığı Beceriler

Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programları ve arabuluculuk süreci; arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere ve anlaşmazlığın taraflarına bazı önemli beceriler kazandırır. Lane ve McWhirter (1992), akran arabuluculuk eğitim programlarında öğrenilen becerileri, hayatta kalma becerileri olarak tanımlamıştır. Arabuluculuk becerileri; bireyin kendisi ile arkadaşları arasındaki farklılıklara ilişkin duygu ve düşüncelerin farkında olma becerilerini, etkin dinleme becerileri ile eleştirel düşünme ve ben dilini kullanma becerilerini kapsar. Öğrenciler bu becerileri arabuluculuk sürecine ve süresinde nasıl uygulayacaklarını öğrenirler (Schrumpf ve diğerleri, 2007:117).

Türnüklü, öğrencilerin; problem çözme, muhakeme etme, karar verme, seçim yapma, özyönetim, özdenetim, analitik düşünme, kaos yönetimi gibi becerilerin, taraflar sorunu çözümleme süreci içinde iken daha etkili bir şekilde öğrendiklerini belirtmektedir (2006:36). Hem akran arabulucu olarak yetiştirilmek üzere seçilmiş olan öğrencilerin hem de anlaşmazlığın taraflarının bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri mümkündür. Çalışmanın bu bölümünde bahsedilecek olan bu beceriler arabulucu olarak seçilen öğrencilerin eğitim sonucunda kazanmış oldukları becerilerdir. Ayrıca bu beceriler arabuluculuk ve müzakere sürecinde kazandırılmak istenen becerilerdir.

***Kişiler arası anlaşmazlığın doğasının anlaşılması modülünde,*** akran arabulucu öğrenciler, kişiler arası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklara ve anlaşmazlıkların doğasına ilişkin bilgi ve beceriler ile ilgili eğitim almaktadırlar. Arabulucu öğrencilerin asla unutmamaları gereken önemli bir nokta kişiler arası anlaşmazlığın hayatın bir parçası olduğu gerçeğidir. Aynı zamanda anlaşmazlığın çözüm ya da çözümsüzlük olarak sonuç vermesinin nasıl yönetileceğine bağlı olduğudur. Kişiler arası anlaşmazlıkların yapıcı çözümü toplumsal barışa ve bütünleşmeye ilişkin bir katkı olarak da görülmekte ve aktarılmaktadır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:50,52).

***İletişim,*** Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programlarının ve ilişkilerin temeli olan bir diğer konudur. Arabulucu öğrenciler iletişim becerileri bölümünde kişiler arası anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözüm sürecinin temel koşulu olarak etkili iletişim becerileri üzerine eğitim almaktadırlar (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:28). İletişim becerileri olayların ve duyguların etkili olarak ifade edilmesi için konuşma ve dinleme becerisini içermektedir. Bu nedenle uygulama sürecinde de anlaşmazlığın taraflarına bu becerilerin kazandırılması üzerinde durulmaktadır. İletişim becerileri;

-Anlamak için dinlemek,
-Anlaşılmak için konuşmak,
-Duygusal olarak yoğun ifadeleri daha tarafsız ve az duygusal terim ile yeniden ifade edebilmek gibi etkinlikleri içerir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:58).

İletişim becerilerini; etkin dinleme, empati, ben dili iletileri gibi beceriler şeklinde belirtmek mümkündür.

Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programlarında arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere kazandırılmak istenen bir diğer beceri de iletişimin önemli bir öğesi olan ***etkin dinleme*** becerisidir. Etkin dinleme, arabulucunun tarafları anlaşmaya ulaştırmak için kullandığı en önemli becerilerden biridir (Koruklu, 2003:25). Genel olarak anlaşmazlığın tarafları, kızgın oldukları için

birbirlerini dinlemezler. Bu nedenle eğitim ile öğrencilere anlaşmazlıkları çözmenin tarafları etkin bir şekilde dinlemek ile mümkün olacağı belirtilmektedir. Etkin dinleme; beden dili, cesaretlendirme, soru sorma, yansıtma, özetleme ile gerçekleştirilebilir.

***Beden dili***, etkin dinlemede önemlidir. Karşı taraf ile uygun göz temasının kurulması; uygun beden duruşu (konuşana doğru dönme ve hafifçe öne doğru eğilme); gülümseme ya da diğer yüz ifadelerini kullanma; baş sallama ya da uygun el, kol, baş hareketleri sergileme; dikkat dağıtıcı şeylere aldırmama; karşımızdaki kişiye onunla birlikte olduğumuzun, onu anlamaya çalıştığımızın, ona saygı duyduğumuzun mesajını iletir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:97).

Etkin dinlemenin diğer koşulu ***minimum cesaretlendirmedir.*** İletilen mesajların anlaşıldığını en azından "hım hım" diyerek baş ile onaylama gibi beden dili ifadeleri ile onaylama anlatan kişiye onunla birlikte olunduğunu, anlaşılmaya çalışıldığını gösterir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:97).

Üçüncü etkin dinleme koşulu ***soru sormadır*** (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:97). Kişiyi tam olarak anlamak ve daha fazla bilgi almak isteniyorsa sormak gerekmektedir. Soru sormak dinleme sırasında odak noktayı netleştirir. Böylece belirsiz sözlerden daha fazlası işitilir. Olayları karşı tarafın hissettiklerinden ve konu ile ilgili geçmişin çerçevesinde duyma imkânı sağlar. Soru sormak aynı zamanda diğer kişinin sizin ilgili olduğunuzu bilmesini sağlar. Şu iletiyi verir: "Seni tanımak, anlamak için çaba göstermeye istekliyim" (McKay ve diğerleri, 2006:16). Türnüklü ve diğerlerinin tanımlamalarında da akran arabuluculuk sürecinde arabulucuların en temel görevinin sorular sorarak anlaşmazlığın gerçek nedenlerini ortaya çıkarmak ve etkin dinleme yolu ile taraflar arasında yaşanan anlaşmazlığın hem taraflar hem de arabulucunun kendisi tarafından doğru anlaşılmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir (2009a:145).

Dördüncü etkin dinleme koşulu ***başka kelimeler ile yansıtmadır***. Yansıtma söylenenleri dikkatli bir şekilde dinleyip, söylenen içeriği ve duyguları kendi sözcük ve cümleleri ile anlaşmazlığın karşı tarafına iletip sonrasında anlamış olduğu şeyin

doğru olup olmadığını karşı tarafa onaylatmaktır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:97). Yansıtma; taraflardan birinin düşmanca, kızgın, olumsuz, suçlayıcı ya da emredici cümlesini dinlemek ve bu cümleyi diğer tarafın anlayacağı bir hale getirmektir. Böylece dinleme yansıtıcı dinleme haline dönüşebilmektedir.

Yansıtıcı dinlemede, dinleyen kişi kendisine gönderilen ileti üzerinde yoğunlaşır kendisine gönderilen iletiyi, iletiyi gönderene ne anladığını kendi cümleleri ile ifade eder (Karip, 2010:108). Yansıtıcı dinleme, tarafların birbirlerini yanlış anlama olasılıklarını azaltır. Eğer dinleyici iletiyi doğru olarak algılamış ise iletişim kesintiye uğramadan sürdürülür. Dinleyicinin algı ve anlayışının yanlış olması durumunda konuşmacı yanlış anlaşılmayı düzeltme imkânı bulur. Yanlış anlaşılma durumunda konuşan kişi, iletişimin normal akışını bir süreliğine keserek yanlış anlaşılmayı ortadan kaldırır (Karip, 2010:109-110).

Karip, yansıtıcı dinlemenin özellikle, problem çözmede ve uzlaşma sağlamada, samimi ve içten bir hava oluşturmada, karşı tarafın direnmesi ya da kızgın olması durumunda, grup tartışmalarının yönetilmesinde, karşı tarafın negatif duygularının ifade edilmesi istenildiğinde, karşı taraf direnme ihtiyacı hissettiğinde, dinleyicinin karşı tarafın söylediklerini ussal bir biçimde karşılayabileceğine ve savunmaya geçmeyeceğine güvenildiğinde kullanılmasının yararlı olduğunu belirtir (2010:110).

Şu halde yansıtıcı dinleme ile;

- Taraflar duyulmuş olduklarını hissederler,
-Taraflar arasında kızgınlık artmaz aksine krizler yatışır,
-İletişim anlaşmazlıkları engellenir; yanlış varsayımlar ile yanlış yorumlar hemen düzeltilmiş olur (McKay ve diğerleri, 2006:15).

Anlaşmazlık yaşayan taraflar arasında müzakere süreci kolaylaştırılırken arabulucunun sık sık yansıtma yapmasının asıl nedeni, tarafların birbirlerine karşı yoğun ve olumsuz duygular beslemeleri, karşı tarafı anlamak yerine, ona laf yetiştirmeye, söylediklerini yalanlamaya ve kendi isteklerini hayata geçirmeye

çalışmalarıdır. Bu nedenle karşı tarafı anlamaya yönelemeyecek ya da bunu gerektiği biçimde yerine getiremeyeceklerdir. Bu işi en iyi yerine getirecek kişi arabulucu olacağından, arabulucu yansıtma kullanarak her iki tarafın da birbirini anlamasını kolaylaştıracaktır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:145,146).

Bir diğer etkin dinleme koşulu ***özetlemedir***. Özetleme bir tarafın söylediklerinin kısaltılarak karşı tarafa geri bildirimde bulunulmasıdır. Konuşmanın ardından gelen özetleme, konuşulan kişinin sözlerini tekrar etme anlamına gelmez. Özetleme yapılmasının nedeni hem doğru anlayıp anlamadığını göstermek hem de doğru anladığından emin olmaktır. Gerçek bir özetleme kendisine ifade edilen durumu ve duyguları içermelidir. Ancak tüm detaylar, bilhassa olumsuz nitelendirmeler (lakap vb.) özetleme içerisinde yer almamalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:97).

Akran arabuluculuk eğitiminde arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere anlaşmazlıkların çözümünde önemli olan bir diğer becerinin de ***iletişimin dili*** olduğu belirtilir. İletişim dilinde "ben dili" ve "sen dili" olmak üzere iki türlü dil kullanılır. ***Sen dili*** kullanıldığında dinleyici kendisini yargılanmış ve suçlanmış hissettiği için savunmaya ya da saldırıya geçebilir. Sorunun üzerinde çalışmak yerine kendi savunduğu görüşü kanıtlamak için çaba harcar. Anlaşmazlığın çözümüne değil öfkenin artmasına yardımcı olur. ***Ben dili*** kullanıldığında ise konuşmacı konu ile ilgili kendi duygu düşüncelerini ifade eder; dinleyici ben dili ile yollanan mesajı aldığında kendi davranışının karşı taraf üzerinde bırakmış olduğu etkiyi öğrenir (Koruklu ve Aysan, 2004:2).

Arabulucunun uygulamada görevi; tarafların sürekli ben dili kullanmalarını sağlamaktır (Kite, 2007: 240). Ayrıca arabulucunun da süreç boyunca kullandığı dilin; tarafları yapıcı, çözüme götürücü nitelikte olması gerekmektedir. Bu uygulama ile anlaşmazlığın taraflarının ve arabulucunun etkili iletişim dili geliştirmelerinin mümkün olduğu düşünülebilir.

Anlaşmazlık çözümü eğitim programlarında öğrenciler duygularının farkına varmayı ve duygularını ben dili iletileri ile ifade etmeyi öğrenirler. Bu şekilde yaşadıklarının kendi üzerlerinde bırakmış etkiyi daha iyi ifade etmeyi öğrenerek böylece çevreleri ile daha iyi ilişki kurabilecek ve anlaşmazlıklarını yapıcı bir şekilde çözmek için daha fazla istek duyabilecekler.

***Empati becerisinin,*** iletişim anlaşmazlıklarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığı, kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve diğer prososyal davranışları arttırdığını saldırganlık ve diğer anti sosyal davranışlar üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğunu ve çocukların akademik başarılarını arttırmaktadır (Derman, 2013:1369). Bu nedenle empati becerisine sahip olmayan öğrenciler, birbirlerini anlamamakta, hissettikleri düşünce ve duyguları paylaşamamaktadır. Anlaşmazlık çözümü ve arabuluculuk eğitim programlarında arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere kişiler arası ilişkilerde sürekliliği sağlayan, taraflar arasında yaşanan anlaşmazlıkları çözen empati becerisinin önemi belirtilmektedir. Empati kurma anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitiminde ele alınması gereken en temel becerilerden biridir (Bilgin, 2008:79).

Arabulucu öğrenciler empatinin ve empatik anlamanın[10] ne olduğu, empatinin nasıl kurulacağı, günlük yaşamda empatiyi kurmayı engelleyen davranışların ne olduğu üzerine eğitim alırlar. Empati becerisinin öğrencilerde kalıcı olmasını sağlamak için eğitim; drama, canlandırma, örnek olaylar ile pekiştirilir. Nitekim arabulucuların anlayabilmek için tarafları empatik olarak dinlemesi gerekmektedir. Anlaşmazlığın taraflarının birbirleri ile etkili iletişim kuramaması nedeni ile destek aldıkları arabulucu etkili dinlemeyi sadece kendisinin duyması ve anlaması için

[10]**Empatik anlama** diğer bir deyişle duyarak anlama; bir diğerinin duygularını, ihtiyaçlarını kavrama yeteneğidir. Bireyin açıklamaya çalıştığı yaşantıyı, vermeye çalıştığı mesajı, kendisini onun yerine koyarak ve dışarıdan bir kimse olarak, mesaja en yakın doğruluk ve açıklıkla anlamaya çalışmaktır. Anlaşmazlık çözüm sürecinde empatik anlama; karşıdaki kişinin isteklerini, duygularını, çıkarlarını ve bunların nedenlerini onun penceresinden görebilmek ve anlayabilmektir. Bunu gerçekleştirebilmek ise etkin dinleme kuralları gerçekleştirilmek sureti ile mümkündür (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:96).

değil, aynı zamanda tarafların birbirini duyması ve anlaması için de kullanmaktadır (Schrumpf ve diğerleri, 2007:180). Uygulamada arabulucu, taraflar arasındaki iletişim kanallarını açma görevine uygun olarak her bir tarafın anlattığı olayı; dinleyen tarafa "arkadaşının söylediklerinden anlamış oldukların nelerdir", konuşan/anlatan tarafa da "arkadaşın seni doğru anlamış mı" diye teyit ettirerek tarafların birbirleri ile empati kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlamaya çalışır. Böylece hem konuşan hem de dinleyen tarafların empati becerileri gelişebilmektedir.

***Öfke yönetim becerisi*** bir diğer kazanımdır. Öfke yönetim becerileri modülünde arabulucular kişiler arasında anlaşmazlıklarda en sık yaşanan sonucun öfke ve kızgınlık olduğunu öğrenirler. Bu nedenle öğrencilerin anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl yönetilebilmesi için öfke duyguları konusunda belirli ölçüde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öfke; taraflardan birinin saldırıya uğradığında, engellendiğinde ya da bir şeye karşı çıktığında kendiliğinden ortaya çıkan savunma duygusudur (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:105). Öfke ile verilen tepkiler, tarafın ruh sağlığını ve dengesini korumaya yönelik savunma tepkileridir. Birçok insan kızgınlık ve öfke duymanın istenmeyen ve olumsuz duygular olduğunu düşünse de bu duygular doğaldır. Herkes yaşayabilir ve öfke ne olumludur ne de olumsuzdur. Sadece bir duygudur. Ancak öfke anında gösterilen tepkiler olumlu ya da olumsuz yapıcı ya da yıkıcıdır. Öfke anında verilen kontrolsüz duygular sonucunda yıkıcı davranışlar ile karşılaşılabilir ya da verilebilecek kontrollü tepkiler sonucunda yapıcı sonuçlar ile karşılaşılabilir. Önemli olan öfke yönetimidir. Öfkeli olan taraf biz isek; zihninden geçen düşünceleri olumluya dönüştürmeli, ne düşündüğünü, ne hissettiğini zihninde toplamaya çalışmalı, derin nefesler alarak sakinleşmeli, düşüncelerini ve duygularını nedenleri ile birlikte karşı tarafa ifade etmelidir. Bunun için gerekli olan duyguların düzgün bir şekilde karşı tarafa ifade edilmesidir. Bu aşamada ben iletilerinin kullanılması önemlidir. Ben iletileri karşı taraftan şikâyetçi olmadan, karşı tarafa sen diye hitapta bulunmadan kullanılmalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:101,105, 108,111).

Öğrenciler bu modülde kendi öfkelerini yönetebilecekleri gibi karşı tarafın öfkesini de yönetebileceklerini öğrenebilmektedirler. Öğrenciler yapılandırılmış arabuluculuk sürecini etkili bir şekilde yönetebilmeleri için tarafları sakinleştirmeleri gerektiğini fark etmektedirler. Taraflarının öfkelerinin dağıtılması, ortamdaki gerilimin problem çözme ile sonuçlanması açısından önemlidir. Bunun için karşı tarafın öfkesinin yönetiminde, kişi ilgi ve özen gösterilerek etkili bir biçimde dinlenmeli, kişinin bahsettiği konuya ve ne hissettiğine odaklanılmalı, onun cümlelerinden anlaşılanı ve onun duygusunu ona yansıtılmalıdır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a: 111).

Arabulucu olarak yetiştirilmek üzere seçilen öğrenciler akranlarının anlaşmazlıklarını etkili bir şekilde yönetmek ve ***müzakere*** eğitimi alırlar ve beceri olarak kazanırlar. Eğitim programları arabuluculara müzakere edebilme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinliklerde sınıf içi tartışmalara ve örnek olay çözümlemelerine yer verilmektedir. Müzakerenin ne olduğu, müzakere sürecinin nasıl yönetildiği üzerine eğitilen arabulucular, akranlarının anlaşmazlıklarında müzakere sürecini kolaylaştırıcı bir misyon edinirler. Tarafların anlaşmazlıklarını çözmek üzere arabulucu eşliğinde bir araya geldikleri müzakere masasında (akran arabulucusu eşliğinde) müzakere işlem basamaklarını uygulayarak müzakere becerilerini geliştirdiklerini belirtmek mümkündür.

Müzakere süreci; arabulucuların sorumluluk duygusu kazandırma, ekip ruhu ile işbirliği içerisinde çalışma, iletişim kurma, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerilerini gerektiren geniş kapsamlı bir süreçtir. Bu nedenle müzakere becerisine sahip öğrencilerin beraberinde bu becerilere de sahip olduğunu belirtmek mümkündür.

Arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere "Anlaşmazlık Çözüm Prensipleri" etkinliğinde ***yaratıcı seçenek üretmelerinin*** anlaşmazlıklarını çözmeleri üzerinde olan öneminden bahsedilir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:81). Görüşler arasında farklılıkların olması, yaratıcı çözümler bulmak ve sonuca ulaşmak için oldukça faydalıdır (Folger ve diğerleri, 2013:20). Yaratıcı düşünme, tarafların kazancını

aramaktır. Sosyal bir girişim ya da çığır açmadır (Gerzon, 2006:84). Tarafların ellerinde birden fazla seçeneğe sahip olabilecekleri anlamına gelir. Yaratıcı düşünme anlaşmazlığın taraflarının çıkarlarını, *"neler"* istediklerini, soru sorma yolu ile tanımlayarak, *"neden"*istediklerini açığa kavuşturmaya sağlayan beceridir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:59).

Uygulamada arabulucu öğrenciler, tarafları aralarındaki anlaşmazlığı çözmeleri için teşvik ederken, tarafların her birinden her iki tarafın çıkarına hizmet eden çözüm için yaratıcı düşünmelerini beklemektedir. Taraflardan aralarındaki problemin farkına varmalarını, problemi tanımalarını ve yeni çözüm yolları üretmelerini beklemektedir. Bu şekilde taraflar her iki tarafın yararına çözüm üretmeye çalışırlarken aynı zamanda birbirlerinin de yaratıcılığını harekete geçirmiş olurlar. Bunu gerçekleştirmek ise "Beyin Fırtınası" ile mümkündür.

Beyin fırtınası yaratıcı bir şekilde fikir geliştirme, dikkatli düşünme ile ulaşılmayan esaslı bir fikri bulma tekniğidir. Tek bir kişinin de beyin fırtınası yapması mümkünken, beyin fırtınası en iyi grup halinde yapılır, böylece birinin fikirleri, arkadaşlarında başka fikirleri tetikleyebilir (Voss, 2000: 217).

Arabulucu taraflardan beyin fırtınası yaparlarken, akıllarına gelen her şeyi söylemelerini, fikirleri eleştirmeyip tartışmamalarını, mümkün olduğunca çok sayıda fikir ortaya atmalarını, alışılmadık fikirleri düşünmeye çalışmalarını istemektedir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:208). Fisher ve Ury, tarafların beyin fırtınası oturumlarında gülünç olmaktan korkmamalarını; arabulucunun ise beyin fırtınası oturumlarında, tarafların özellikle çılgın sayılabilecek fikirlere cesaret vermesi gerektiğini belirtir (1989: 74).

Beyin fırtınası sürecinde anlaşmazlığın tarafları düşüncelerini, fikirlerini, muhtemel çözümleri ortaya atarlar ve bunlar üzerinde düşünülmeden ya da yargılanmadan kaydedilir. Ne kadar alakasız görünürse görünsün her bir fikir kaydedilir (Voss, 2000:217). Beyin fırtınası yöntemi ile tarafların arasında yaşanan probleme çok sayıda seçenek üretilir, taraflar aralarında yaşadıkları soruna farklı

bakış açılarından yaklaşırlar. Bu nedenle anlaşmazlık çözümü sırasında öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları beyin fırtınası yönteminin tarafların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olacağını belirmek mümkündür.

Anlaşmazlık çözüm sürecinde tarafların yaratıcı seçenek üretmeleri için bazı basamaklara dikkat etmeleri gerekmektedir. Bunlardan ilki *çözüm seçeneği üretme işlemi* ile *bunları değerlendirme işleminin* ayrılmasıdır. Seçenek yazma işlemi bitene kadar herhangi bir seçenek değerlendirilmeye alınmaz. İkinci olarak ortak anlaşmazlığa tek bir çözüm seçeneği aramaktansa, mümkün olduğunca çok sayıda en azından 3-5 adet çözüm seçeneği üretilmesi gerektiğidir. Yeteri kadar çözüm seçeneği üretildikten sonra değerlendirme işlemine geçilmelidir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:81).

Anlaşmazlıkların çözümünde yaratıcı düşünme becerisi, tarafların karar vermeleri üzerinde yenilikçi olmalarını sağlayan davranışları kapsar (Schrumpf ve diğerleri, 2007:59). Farklı düşünceler ve bakış açılarının dile getirilebileceği açık ortamın yaratılması yeni fikirlerin ve yeni düşünce biçimlerinin gelişebileceği alanı oluşturur (Sharpe ve Johnson, 2004:9). Taraflar arasında yaşanan anlaşmazlıklar, zıtlıklar, tartışmalar; yaratıcı bakış açısı geliştirme üzerinde etkili olan karşı tarafın bakış açıları hakkında bilgi ve fikir verir (Johnson ve Johnson, 1979: 56-57) ayrıca kişilerarası etkileşimler; çok fazla sayıda fikirleri, fikirlerin kalitesini, yaratıcı problem çözülürken özgün bir şekilde ifade edebilmeyi arttırır (Bahn, 1964; Dunnette, Campbell, ve Jaastad, 1963; Falk& Johnson, 1977; Peters ve Torrance, 1972; Torrance, 1970, 1971; Triandis, Bass, Ewen ve Mikesele, 1963; Bolen ve Torrance, Note 3; Torrance, Note 4'dan aktaran Johnson ve Johnson,1979: 57).

Arabuluculuk, eğitilmiş arabulucuların anlaşmazlık yaşayan taraflar arasında çözümü teşvik ettikleri ve bir ekip olarak çalıştıkları iletişim sürecini içerir (Stein, 2010). Bir masa etrafında akan arabulucusu ve anlaşmazlığın taraflarının, aralarındaki anlaşmazlığı çözmek üzere bir araya geldikleri ve ekip içerisinde yer aldıkları süreçte hem akran arabulucusunun hem de tarafların görevleri bellidir.

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programları gibi anlaşmazlıkların çözümünde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği programların hedefi öğrencilere kendi davranışları, anlaşmazlıkları ve genel anlamda yaşamları hakkında karar verme, seçim yapma, denetleme, değerlendirme ve girişimde bulunma becerisi kazandırmak olduğu belirtilmişti (Lane ve McWhirter, 1992). Uygulamada ise anlaşmazlık yaşayan tarafların karar verme pratiğini adil bir yapı içerisinde deneyimlemelerini sağlar çünkü doğası gereği arabuluculuk anlaşmazlığı çözmeyi ve objektif bir şekilde ***karar verme*** ortamı yaratmayı hedefler (Kekeç, 2010:44).

Arabuluculuk süreci, öğrencilere kendi yaşamlarını etkileyen konular ve anlaşmazlıklar ile ilgili karar vermeleri, kendilerine dayatılmaya çalışılan karara alternatif olarak, tarafların kendileri ile ilgili yaratıcı karar vermelerini sağlaması nedeni ile öğrencileri güçlendirir (Maxwell, 1989:150). Taraflar arasında yaşanan sorunun çözümünde karar bütünüyle taraflara aittir. Arabulucu sadece taraflar arasında iletişim eksikliğini gidermek, iletişimde etkililiği sağlamak, tarafların birbirlerine yönelik kırgınlıklarını soruna yönlendirmeleri ile yükümlüdür. Arabulucu tarafların vermiş oldukları karar üzerinde söz sahibi değildir (Karip, 2010:135). Arabulucu her iki tarafın da vermiş olduğu kararın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgilenir. Bu nedenle akran arabuluculuk uygulamasının öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmek mümkündür. Benzer şekilde Close ve Lehman, gençlere anlaşmazlık çözüm becerilerinin öğretilmesinin tarafların yetişkin müdahalesi olmadan kendi anlaşmazlıklarını çözmeleri konusunda onları güçlendirdiğini ve anlaşmazlıklarını çok değerli bir yaşam becerisi olan etkili karar verme ile sonuçlandırdıklarını belirtmiştir (1997:11).

### 2.7.5. Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okullarda uygulanan anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilere kazandırdığı beceriler üzerinde yapılmış araştırmalar üzerinde durulacaktır. Yurt içinde ve yurt

dışında çeşitli araştırmacıların gerçekleştirmiş olduğu araştırmalar bu bölüm kapsamına alınırken eğitim programlarının öğrencilere kazandırdığı becerilerin birinci bölümünde istihdam edilebilirlik becerileri olarak tanımlanan beceriler ile paralel olmasına önem verilmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalardan bazıları şöyledir:

### 2.7.5.1. Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

**Ohio ilkokulunun anlaşmazlıklar ile ilgili projesi,** 1990 ve 1993 yılları arasında 17 okulda yapılmıştır. Bu proje sonunda öğrencilerin çoğunluğunun anlaşmazlığa karşı tutumlarının değiştiği şiddet içermeyen problem çözme yöntemlerini daha iyi anladıkları ve iletişim becerilerinin güçlendiği belirlenmiştir (Ohio Çatışma Çözme ve Çatışma Komisyonu'dan aktaran, Schrumpf ve diğerleri, 2007:309).

**1991'de Barış Eğitim Vakfı,** Anlaşmazlık Çözme ve Akran Arabuluculuk programlarını Dade kentinde, Florida'da, II. Bölge devlet okullarında başlatmıştır. Sınıf tabanlı ve tüm okula yönelik öğrenci arabuluculuk programları ve okul programlarını anlaşmazlık çözme bilgileri ile birleştirilmiştir. Arabulucuların raporlarına göre arabuluculuk yapılan anlaşmazlıkların %86,2'si çözülmüştür. İlkokullarda ortaya çıkan genel olumsuz davranışlarda önemli azalmalar istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Anlaşmazlık çözme eğitimi öğrencilerin anlaşmazlıkları olumlu çözme tutumları üzerinde etkili olmuştur (Schrumpf ve diğerleri, 2007:312).

**Johnson ve Johnson (1991),** akran arabulucu yolu ile Anlaşmazlık Çözüm Eğitim programının etkililiğini inceledikleri araştırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilere 6 hafta boyunca akran arabuluculuğu eğitimi verilmiş eğitim alan ve almayan öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Eğitim alan öğrencilerin eğitim almayan öğrencilere kıyasla anlaşmazlıkları daha yapıcı bir tutum içerisinde ve anlaşmazlık çözüm becerilerini kullanarak çözdüklerini bulmuşlardır. Eğitim almayan öğrencilerin anlaşmazlıklarını yıkıcı anlaşmazlık çözüm yollarını

kullanarak ya da öğretmenlerden yardım isteyerek çözmeye çalıştıkları bulunmuştur (Uysal, 2006:34).

**1992 yılında Nevada'da** gerçekleştirilen bir program sonucunda programda yer alan iki ilkokulun öğrencileri arasındaki anlaşmazlıkların sayısında azalma olduğu ve bu programın öğrenciler arasında yaşanan şiddeti önlemeye yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada akran arabulucuların anlaşmazlık yönetme becerilerinde ve kendine saygılarında önemli yükselmeler görülmüştür (Schrumpf ve diğerleri, 2007:310).

**Bickmore (1993),** Ohio'da bir yüksekokulda gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, "Şiddete Karşı Kazanma Konulu Arabuluculuk" eğitimi programının öğrencilerin kendi anlaşmazlıklarını çözmeleri konusunda sorumluluğa sahip olmaları üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin bir yetişkinin yardımına başvurmadan bir akran asistanlığında anlaşmazlıklarını çözdüklerini belirtmiştir. "Şiddete Karşı Kazanma Konulu Arabuluculuk" eğitim programı yetişkinlerin eğitime daha fazla vakit ayırmalarını sağlamış, öğrencilerin ise bu eğitim sonunda iletişim becerilerinin arttığı bulunmuştur.
http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=8f52e588-6a4a-4364-8f7c-6bccca4c7f0c%40sessionmgr4001&hid=4109&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ470515, (25.01.2015).

**Johnson ve diğerleri,** Amerika'da ortaokulda akran arabuluculuk eğitim programını uygulamışlardır. Araştırmanın örneklemi 92 öğrenciden oluşmaktadır (36 kız, 56 erkek). Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Anlaşmazlık Çözüm eğitimi, anlaşmazlığın doğasının anlaşılmasını, bütünleştirici müzakere basmaklarını ve arabuluculuk süreci işlem basamaklarını içermektedir. Deney grubu öğrencileri 6 hafta boyunca günde 30 dakika eğitim almışlardır. Eğitim programı olarak "Teaching Students To Be Peacemakers" isimli müfredat programı temel alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; anlaşmazlığın tarihi, anlaşmazlık yaşayan kişilerin isimleri, anlaşmazlığın konusu,

öğrencilerin anlaşmazlığı çözmek için kullandıkları stratejiler, eğitimin okul hayatına aktarılması ve öğretmen ve okul idarecilerinin eğitim ile ilgili tutumlarıdır. Araştırmanın verileri, anlaşmazlık çözüm senaryolarından, gözlem formundan, öğretmen ve idareciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Eğitim öncesinde hiçbir öğrenci bütünleştirici müzakere süreci işlem basamaklarını kullanmazken, eğitim sonrasında öğrencilerin %60'ının müzakere süreci işlem basamaklarını kullandığı bulunmuştur. Ayrıca eğitim öncesinde öğrencilerin hiçbiri karşı tarafa duygularını ifade etmez, karşı tarafın perspektifini almaz ve birden fazla seçenek üretmezken, eğitim sonrasında öğrencilerin tamamı karşı tarafa isteklerini iletmiş, %81'i karşı tarafa ne hissettiğini söylemiş, %88'i karşı tarafın perspektifini almış, %94'ü birden fazla seçenek üretmiş ve tamamı karşılıklı kabul edilebilir anlaşmaya varmıştır. Öğretmen ve idareciler anlaşmazlık çözüm eğitiminin okul iklimine pozitif etkisinin olduğunu, eğitim ve öğretime daha fazla zaman ayırdıklarını, eğitimin okul ve sınıf duvarlarını aştığını belirtmişlerdir (1994:805,807-809,813).

**Barış Eğitim Vakfı'nın 1994 yılında gerçekleştirdiği araştırmada** 2 ortaokulun yüksek oranda risk altındaki öğrencileri ve çalışanları eğitim almışlardır. Eğitim sonrasında uygulanan görüşme anketlerine göre;

-Modeli öğrendikten sonra öğrencilerin anlaşmazlığa karşı tutumları önemli oranda değişmiştir.
-Öğrencilerin anlaşmazlığı çözmek için açıklama, neden gösterme, müzakere ve paylaşma eğilimli oldukları görülmüştür.
-Anlaşmazlık durumunda olan öğrencilerin otoriteye başvurmalarında, şiddet ve tehdit kullanmalarında azalmalar görülmüştür.
- Öğretmenler modelin uygulanması ile kendilerini daha saygın ve daha az hayal kırıklığına uğramış hissetmişlerdir (Schrumpf ve diğerleri, 2007:312).

**Johnson ve diğerlerinin,** araştırmalarının amacı 227 öğrencinin evde ve okulda anlaşmazlık çözüm stratejilerinden hangilerini kullandıklarını belirlemektir. Araştırmanın deney grubuna 144 öğrenci (71 erkek ve 73 kız) katılmıştır ve bu

öğrenciler 9 saatlik müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi almışlardır. Araştırmanın kontrol grubu ise 83 öğrenciden (38 erkek ve 45 kız) oluşmuş ve herhangi bir eğitim almamışlardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Anlaşmazlık Çözüm eğitimidir. Eğitim içerisinde işbirlikli öğrenme stratejileri ve becerilerine yer verilmiştir. Eğitim programı içerisinde sıklıkla rol oynama ve grup tartışmalarına yer verilmiştir. Eğitim programı içerisinde öğrencilere öğretilmek istenen; anlaşmazlığın ne olduğu, anlaşmazlıklara nasıl müzakere edileceği ve arabuluculuk yapılacağıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, anlaşmazlığın türü, anlaşmazlık çözüm stratejisi, anlaşmazlığın nerde gerçekleştiğidir. Araştırmanın verileri anlaşmazlık raporlarından elde edilmiştir. Araştırmada arabuluculuğa yansıyan 783 anlaşmazlık rapor edilmiştir. Bu anlaşmazlıkların 574'ü evde, 209'u okulda gerçekleşmiştir. Bu raporlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Raporların içerik analizi başlıkları; anlaşmazlık türleri, anlaşmazlık çözme stratejileri ve anlaşmazlık çözümüdür. Araştırma sonucunda anlaşmazlıkların büyük bir çoğunluğunun evde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin %40'ı anlaşmazlıklarını müzakere ile çözmektedir (1995b:829,833-835).

**Johnson ve Johnson,** bir araştırmalarında ilkokul öğrencilerine Barış Eğitim programı uygulamışlardır. Bir öğretmenin söylemine göre öğrenciler aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünün her zaman bir kazananla sınırlı kalmaktadır. Öğrenciler bu hoş olmayan durumdan kaçınmak için de çoğu kez anlaşmazlıkların çözümü için öğretmenin yardımına başvurmuşlardır. Öğrencilere verilen eğitim sırasında öğrencilerin %90'ının müzakere ve arabuluculuk sürecinin önemli olan işlem basamaklarını %100 kullandıkları görülmüştür. Eğitimden bir yıl sonra gerçekleştirilen izleme çalışmasında öğrencilerin %75'i müzakere ve arabuluculuk sürecinin önemli olan işlem basamaklarını hatırlamaktadırlar. Programın hem öğrencilerin anlaşmazlıklarını müzakere etme ve arabuluculuk yaparak yapıcı bir şekilde çözmeleri hem de arabuluculuk ve müzakere süreci işlem basamaklarını öğretmesi konusunda oldukça faydalı olduğu görülmüştür (1996:327,330).

**Johnson ve diğerleri,** Akran Arabuluculuk eğitim programının etkililiğini ölçmek üzere 5. 6. 7. 8. 9. sınıflardan toplam 176 kişiyi çalışmasına dâhil etmiştir.

Araştırmanın deney grubunu 116 öğrenci (57 erkek, 59 kız), kontrol grubunu ise 60 öğrenci (27 erkek, 33 kız) oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitimine karşılık bu eğitimin yokluğudur. Deney grubu öğrencileri haftada 3 gün 25'er dakikadan anlaşmazlık çözümü eğitimi alırken, kontrol grubu öğrencileri bu zaman periyodu içerisinde ödevlerini yapmışlardır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 14 saatlik bütünleştirilmiş müzakere eğitimi verilmiştir. Bütünleştirilmiş müzakere prosedürleri, her bir tarafın ortak soruna karşılıklı tatmin edici çözümler üretmelerini ve anlaşmazlığı her iki tarafın bakış açılarından görmeyi sağlayan tekniklerden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin eğitiminde işbirlikçi öğrenme prosedürleri, rol oynama, küçük grup tartışma teknikleri kullanılmıştır. Öğrenciler eğitim süresi boyunca anlaşmazlığın doğasının anlaşılması, bütünleştirici müzakerenin nasıl uygulanacağı, akranlarının anlaşmazlıklarına nasıl arabuluculuk yapacakları üzerine eğitim almışlardır. Araştırmada iki bağımlı değişken kullanılmıştır. Bunlardan ilki kağıt- kalem testi olan öğrencilerin anlaşmazlık çözüm becerilerini ölçmeye yönelik olan testtir. İkinci bağımlı değişken ise anlaşmazlık senaryolarıdır. Öğrencilerden anlaşmazlık senaryolarına yazdıkları kompozisyonlar değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri eğitim öncesinde hiç kullanmadıkları müzakere süreci işlem basamaklarını, eğitim sonrası %100 oranında kullandıkları bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim almadan deney grubunda yer alan öğrencilerin anlaşmazlık çözme stratejileri zorlama, öğretmene söyleme iken; eğitim sonrası anlaşmazlık çözüm stratejilerinde müzakere süreci işlem basamaklarını kullandıkları bulunmuştur (1997:12-15,17).

**Stevahn ve diğerlerinin** Kanada'da gerçekleştirdiği araştırmaya 40 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin hemen hepsi farklı akademik yeterliliğe sahiptir. Deney grubunda yer alan öğrencilere İngilizce ile bütünleştirilmiş 9,5 saatten oluşan Anlaşmazlık Çözüm eğitimi verilmiş. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise 9,5 saat sadece İngilizce dersinin müfredat programı uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma içerisinde deney

grubu öğrencileri roman okuyarak, anlaşmazlık çözüm eğitimi almışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise sadece roman okumuşlardır. Deney grubu öğrencilerinden anlaşmazlığı tanımlamaları, anlaşmazlıkların ne üzerine olduğunu ve bunun müzakere süreci işlem basamakları kullanılarak nasıl çözülebileceğini yazmaları istenmiştir. Bu araştırmanın dört bağımlı değişkeni vardır. Bunlar; akademik başarı, öğrencilerin müzakere süreci işlem basamaklarını uygulaması, müzakere süreci işlem basamaklarının akılda kalması ve öğrencilerin müzakere süreci işlem basamaklarını gerçek anlaşmazlıklara uygulamalarıdır. Araştırmanın bulgularında deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla akademik başarı göstermişlerdir. Öğrencilerin %85'i 6 basamaklı müzakere süreci işlem basamaklarının tamamını bilip ve uygularken, geri kalan %15'i sadece 4 basamağını uygulayabilmiştir. Son testlerden 7 ay sonra bile deney grubu öğrencilerinin %75'i müzakere süreci işlem basamaklarını hatırlayabilmiştir. Eğitim öncesi öğrencilerinin büyük birçoğu anlaşmazlıklarını çözüm yöntemi olarak zorlama ve öğretmene söylemeyi uygularken, eğitimden sonra öğrencilerin hemen hepsinin müzakere süreci işlem basamaklarını uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığında anlaşmazlıklarını yapıcı bir şekilde çözdükleri görülmüştür (1997, 302, 304-306, 308-310).

**Lindsay,** devlet okullarında Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programının etkisini değerlendirmiştir. Araştırma, 17 okulda yürütülmüştür. Araştırmaya 6 ilkokul, 6 ortaokul ve 5 lise dâhil edilmiştir. 14 okulda akran arabuluculuk eğitim programı 7 yıldır uygulanırken, 3 okulda herhangi bir akran arabuluculuk programı uygulanmamıştır. Araştırmacı 17 okuldan toplam 423 personel ile (okul idarecileri, danışman ve öğretmenler ile) görüşme yapmıştır. Okul personeli, okulda yaşanan öğrenci disiplin olaylarının azaldığını dolayısı ile eğitim ve öğretime daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Akran arabuluculuğu sayesinde öğrencilerin birbirlerinin ihtiyaçlarını dinlediklerini, aralarında yapıcı davranışların pekiştiğini belirtmiştir. Okul personeli ve öğretmenlere göre öğrenciler davranışlarının sorumluluklarını almada bir yetişkinin desteğini almadan değişimler yaşamışlardır. Anlaşmazlıklarını dile getirirken sıklıkla ben mesajı iletisini

kullanmaya başlamışlar, birbirlerini dinlemeyi ve problemlerini adım adım ilerleyerek çözmeyi öğrenmişlerdir (1998:88-89,93).

**Humphries,** araştırmasını 4. 5.ve 6. sınıfta eğitim gören 14 (8 kız, 6 erkek) öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Arabulucu öğrencileri öğrencilerin liderlik potansiyellerine göre öğretmenleri seçmiştir. Araştırmanın verileri arabulucu öğrenciler ile yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilmiştir. Öğrencilerden bilgi alabilmek için açık ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur. Arabulucu olarak seçilen öğrenciler eğitim aşamasında; aktif dinleme, problem çözme, eleştirel düşünme, ekip çalışması, girişkenlik ve anlaşmazlık çözüm sürecini içeren 5 saatlik eğitim almışlardır. Eğitimden sonra öğrencilere; anlaşmazlık çözüm süreci ile ilgili grup tartışmaları ve rol oynama yöntemi, problem çözme becerileri ile ilgili kâğıt kalem testleri uygulanmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren görüşme sırasında tüm öğrencilere aynı sorular sorulmuştur. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin %64'ü arabuluculuk süreci işlem basamaklarını hatırlamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin %93'ü de arabuluculuk sürecinin tatmin edici olduğunu belirtmiştir.
(1999, http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=ec0fd63a-a382-4758-83c1-cc72d6b5f4ca%40sessionmgr4008&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2512209&db=a9h, 07.06.2017).

**Lane-Garon,** ilkokul temelli Anlaşmazlık Çözme eğitim programının etkisini incelediği araştırmasına 4. 5. 6. sınıflardan toplam 80 öğrenci (32 erkek, 48 kız) seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin 41'i deney grubuna 39'u ise kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmaya deney grubu öğrencileri gönüllü olarak alınırken kontrol grubu öğrencileri her sınıf düzeyinden rastgele seçilmiştir. Deney grubu öğrencileri dinleme, soru sorma, özetleme ve anlaşmazlık ile ilgili iletişim becerilerini içeren bir eğitim programına dâhil edilmişlerdir. Araştırmada "San Francisco Community Board" isimli eğitim tercih edilmiştir çünkü bu eğitim öğrencilerin rol ve perspektif alma becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilişsel perspektif alma, problem çözme stratejilerinin seçimi ölçülmek istenmiştir. Eğitim alan öğrencilere eğitim vermek üzere üniversite danışmanları,

sınıf öğretmenleri, mezun öğrenciler ve toplum danışmanları dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın bulgularında eğitimin deney grubu öğrencilerinin bilişsel perspektif alma, problem çözme stratejilerinin seçimi puanlarında artış olduğu bulunmuştur. Bilişsel perspektif alma test sonuçları eğitim alan öğrencilerin arkadaşlarının düşünceleri hakkında çıkarımda bulunma ve duygularını anlama konusunda eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Empati becerisini ölçen anket sonuçlarında her iki grup lehine anlamlı bir farka rastlanmamıştır (2000:470, 472, 475, 480).

**Duanic ve diğerleri,** araştırmalarında Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuğu eğitim programı geliştirmişlerdir. Ve bu programı 3 farklı okulda 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Eğitim programında anlaşmazlığı anlama, etkili iletişim becerileri, öfkeyi anlama, öfke ile başa çıkma ve akran arabuluculuğu gibi derslere yer verilmiştir. 3 okuldan her sınıf düzeyinden 25-30 kadar öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere uygulamaları üzerine anlaşmazlık çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiştir. Araştırmanın bulgularında arabuluculuk sürecinin öğrencilerin iletişim ve müzakere becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (2000:96,99).

**Schaeffer ve Rollin,** risk altındaki çocuklar için toplum temelli anlaşmazlık çözüm programının alt sosyo-ekonomik düzeyden yaşları 7 ile 14 arasında değişen 15 kişinin katıldığı bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Eğitim programının öğrencilerin anlaşmazlık çözüm becerileri, sosyal beceri ve kişiler arası ilişkileri ile özsaygı düzeylerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmada Anlaşmazlık Çözüm eğitimi öğrencilerin problem çözme becerileri ve sosyal uyum becerilerini (anlaşmazlık çözüm becerileri, sosyal beceriler, özgüven ve kişiler arası ilişkileri) arttırır mı gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Ve eğitimin öğrencilerin sosyal becerilerini (işbirliği, empati ve öz kontrol) arttıracağı hipotez edilmiştir. Eğitim programı, anlaşmazlığın doğasının anlaşılması, öfke yönetimi, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gibi konuları içermektedir. Eğitim programı 6 hafta sürmüştür. Program sonunda eğitim alan öğrencilerin empati becerilerinde ve kişiler arası becerilerinde üzerinde anlamlı bir artış saptanırken, eğitim alan öğrencilerin

problem çözme becerileri ile eğitim almayan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında bir fark bulunmamıştır (2001:33,41,43,46).

**Palmer ve Roessler,** "Kendini Koruma ve Anlaşmazlık Çözme Becerileri" eğitim programının üniversite öğrencilerinin sınıf içi anlaşmazlıklarını çözmeye olan etkisini incelemişlerdir. Bu eğitim, öğrencilerin iletişim ve müzakere becerilerini kazanmaları üzerinedir. Araştırmaya toplam 50 öğrenci (26 kontrol, 24 deney grubu) öğrencisi katılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendini koruma becerileri, anlaşmazlık çözüm yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre iletişim becerilerinde artış olduğu, haklarını daha iyi savundukları ve kendilerine güven duymaya başladıkları görülmüştür (2001:39,42).

**Stevahn ve diğerleri,** Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programının Kalifornia'da bir lisede etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada 4 sınıftan ikisi anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi ile birlikte sosyal bilimler dersi almışlardır. Geri kalan 2 sınıf ise sadece sosyal bilimler dersi almıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 92 dokuzuncu sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubu için anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programı ile birlikte sosyal bilgiler dersidir. Kontrol grubu için ise sadece sosyal bilgiler dersidir. Bağımlı değişkenler ise anlaşmazlık çözüm senaryoları, müzakere sürecini hatırlama testi, anlaşmazlığa karşı tutumdur. Araştırmada deney grubu öğrencileri müzakere süreci işlem basamaklarını öğrenmiştir. Eğitimden önce sadece 5 öğrenci müzakere süreci işlem basamaklarını biliyorken eğitim sonrası eğitim alan öğrencilerin %92'sinin müzakere süreci işlem basamaklarını hatırladıkları bulunmuştur (2002:309,310,316).

**Cottrell,** tez çalışmasında Şikago'da öğrenci anlaşmazlıklarını azaltmayı hedefleyen bir lisede arabuluculuk sürecinde yer alan arabulucu ve anlaşmazlığın taraflarının arabuluculuk sürecine yönelik bakış açılarını incelemiştir. Araştırmaya 2 akran arabulucusu, 2 anlaşmazlığın tarafı olmak üzere toplam 4 öğrenci dâhil

edilmiştir. Araştırmanın bulguları hem arabuluculuk süreci öncesinde hem de arabuluculuk süreci sonrasında görüşme tekniği aracılığı ile öğrenciler ile görüşülerek ve bizzat arabuluculuk süreci gözlenerek toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında arabuluculuk sürecinin hem kısa süreli hem de uzun süreli olarak etkili olduğu bulunmuştur. Hem arabulucu öğrenciler hem de anlaşmazlığın tarafları sürecin sorumluluk alma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Arabulucular ve anlaşmazlığın tarafları arabuluculuğun başarısı olarak aynı faktörleri tespit etmişlerdir. Bu faktörler arabuluculuğun anlaşmazlığı sonlandırması, yazılı bir anlaşma raporu ile anlaşmazlığa hızlı bir çözüm sağlaması, çözümün sürdürülebilir olması iletişim becerisi ve kişisel gelişim sağlamasıdır (2002:1-2).

**Kraan,** tez araştırmasında South West Ohio'da bir lisede Akran Arabuluculuk Eğitim programı geliştirmeyi, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya yaşları 12 ile 18 arasında değişen 12 lise öğrencisi katılmıştır. Eğitim programı hazırlanırken araştırmacı Scrumph, Bodine ve Crawford'un (1997) eğitim kitabından faydalanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan hem kendilerini, hem de eğitim programını değerlendirmeleri istenmiştir. Eğitim değerlendirme anketi toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bu ankette katılımcıların anlaşmazlık çözme becerileri sınanmıştır. Buna göre 12 katılımcının 11'i anlaşmazlığın tanımlanmasında, 12 katılımcının tamamı iletişim becerilerinde, 12 katılımcının 10'u aktif dinleme becerileri üzerinde, 12 katılımcının 9'u özetleme becerilerinde ve açıklık getirmede, 5'i ise arabuluculuk becerilerinde eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler eğitim ile ilgili olarak eğitimin kendilerine okulda ve ailelerinde faydalı olacak bilgileri sağladığını, bu bilgi, beceri ve teknikleri kendi hayatlarına uygulayabileceklerini ve eğitimi başkalarına tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir (2003:4, 17, 22, 26, 30).

**Burrell ve diğerlerinin** meta-analitik olarak gerçekleştirdikleri araştırma akran arabuluculuğun sonuçlarını eğitim alanında değerlendirmek üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini anaokulundan liseye kadar arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerdir. Araştırma içerisinde 1985 yılından itibaren yapılmış çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırmada akran arabuluculuk eğitim ve

uygulamaları dört genel kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; betimsel sonuçlar, okullara etkileri, anlaşmazlık çözümü ile ilgili durumlar ve arabulucu üzerinde olan etkileridir. Birinci kategoride başarılı arabuluculuk uygulamaları ve sonucun taraflar için memnun edici olması temel alınmıştır. İkinci kategoride arabuluculuk eğitim programının okula etkileri temel alınmıştır. Bu aşamada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul iklimi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Ayrıca kavga, okuldan uzaklaştırma ve disiplin cezaları gibi davranışsal göstergeler incelenmiştir. Üçüncü kategoride arabulucu öğrencilerin kişiler arasında yaşanan anlaşmazlıklar ile ilgili görüşleri temel alınmıştır. Bu konuda arabulucuların anlaşmazlık hakkında bilgisi, arabuluculuk oturumlarında gerekli prosedürleri uygulama yeterlilikleri, anlaşmazlık çözümünde kullanılan stratejiler ve anlaşmazlığa ilişkin pozitif ya da negatif olarak algılamalar incelenmiştir. Dördüncü kategoride arabuluculuk eğitiminin arabulucular üzerindeki etkisi temel alınmıştır. Bu durum ile ilgili arabulucu öğrencilerin akademik başarısı ve benlik saygıları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında 23 araştırma raporunun sonuçlarına göre 4327 arabuluculuk oturumunun %93'ü başarı ile sonuçlanmıştır. Anlaşmazlık yaşayan tarafların %88'i sonuçtan memnun olduklarını belirtmişlerdir. 5 araştırmada arabuluculuğun okula olumlu etkileri incelenmiştir. Okul idarecileri, öğretmenler ve arabulucular arabuluculuğun okulda yaşanan anlaşmazlıkları, disiplin faaliyetlerini ve okuldan uzaklaştırmaları azalttığını belirtmişlerdir. Arabulucu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun arabuluculuk süreci işlem basamaklarını uyguladıkları ve anlaşmazlık ile ilgili algılarında anlaşmazlığı pozitif bir şekilde algıladıkları bulunmuştur. Son olarak öğrencilerin akademik performanslarında ve benlik saygılarında yükselmeler bulunmuştur (2003:11,15-20).

**Stevahn,** gerçekleştirmiş olduğu 12 araştırmasında da Barış Eğitim Programını okul müfredat programı ile birleştirmiştir. Müfredat programı ile birleştirilen çalışmaların 9'unda bütün öğrenciler eğitim alırken, 3'ünde kadre yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmacı çalışmalarının bulgularını iki başlık altında açıklamıştır. Buna göre **Anlaşmazlık Çözüm Eğitimi,** öğrencilerin müzakere ve anlaşmazlık çözme becerileri kazanmaları üzerinde etkilidir. İkinci bulgu ise anlaşmazlık çözüm eğitimi öğrencilerin akademik başarılarının artması üzerinde

etkilidir. Bunların yanı sıra anlaşmazlık çözme eğitimi alan öğrenciler anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk süreci işlem basamaklarını öğrenmişlerdir. Bu işlem basamaklarını anlaşmazlık senaryolarında uygulamak için gönüllü olmuşlardır. Herhangi bir anlaşmazlık durumunda müzakere aşamasında kaybet-kazan/kazan kaybet yaklaşımından ziyade kazan-kazan yaklaşımını benimsemişlerdir. Anlaşmazlık çözüm sürecindeki işlem basamaklarını gerçek yaşamdaki anlaşmazlıklarına da uygulamışlardır (2004, 57-58).

**Lane-Garon ve diğerleri,** Merkez Kalifornia ortaokulunda Anlaşmazlık Çözümü ve Barış eğitiminin öğrencilerin okul iklimine algıları ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 76 öğrenci, 38 öğrenci akran arabulucusu olarak deney grubuna, 38 öğrenci de kontrol grubuna alınmıştır. Katılımcıları empati ve perspektif alma becerileri Davis (1983) tarafından geliştirilen Kişiler Arası Reaktivite ölçeği ile ölçülmüştür. Eğitim programında başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve rol oynama çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda arabulucu öğrencilerin arabulucu olmayan öğrencilere göre bilişsel perspektif alma ve empati becerilerinde anlamlı bir artış saptanmıştır (2005:184-186,189).

**Gauley,** 7 okulda gerçekleştirdiği araştırmasında 7 müdür, 6 aile ve 29 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmasında müdürlerin, ailelerin ve öğrencilerin gözünden arabuluculuk programının nasıl işlediği, programın okulu nasıl etkilediği ve onlara göre program devam ederse ne gibi değişikliklerin yaşanacağı konusunda fikirler nedir gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Müdürler kendilerine sorulan sorulara; programın okulu daha güvenli bir yer haline getirdiği, arabulucu öğrencilerin lider öğrenci olduklarını, programın öğrencilerin negatif davranışta bulunmalarını engellediğini belirtmiştir. Program uygulanırken her hangi bir zorlukla karşılaşıp karşılaşmadıklarına yönelik sorulan soruya ise, finansal zorluklar ile karşılaştıklarını, zaman problemi yaşadıklarını, öğrencilerin sorumluluklarını kabul etmeleri konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Program uygulanmaya devam ederse okulda ne gibi değişikliklerin yaşanacağına yönelik soruya ise birçok

öğretmenin okullarda bu eğitimi sürdüreceği, Fransız okullarda bu eğitimin Fransızca verilebileceği, eğer personel eğitime destek vermezse bu eğitimin daha fazla devam edemeyeceği şeklinde cevaplar alınmıştır. Aileler kendilerine öğrencilerin programa katılmaları ile öğrencide gözledikleri belirgin davranışların neler olduğu sorulduğunda öğrencilerin iletişim becerilerini kazandıklarını, özgüven becerilerinde artış olduğu, programın çocuğun gelişimine olan etkileri sorulduğunda aileler çocukların olgunluk düzeylerinde artış olduğu, akran arabuluculuk programında edindiklerine yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını, özgüvenlerinin arttığını ve anlaşmazlıklarını iletişim kurarak daha pozitif bir yaklaşımla çözdüklerini belirtmişlerdir. Programın öğrencilerin hayatını ileride nasıl etkileyeceğine yönelik sorulan soruya, öğrencilerin öğrendiklerini anlamlı bir şekilde hayatlarına uygulayacaklarını, iletişim ve liderlik becerilerinde artış olacağını belirtmişlerdir. Bir veli programın çocuğunun gelişimine katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler programın kendilerine olan faydasını almış oldukları eğitimi, özgeçmişlerinde referans olarak belirttiklerini, problem çözme becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Çok az öğrenci aileleri ile olan ilişkilerinde değişiklik yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler genel olarak akran arabuluculuk eğitim programının okulda yaşanan şiddet olaylarını azalttığını belirtmişlerdir. (2006:8-10).

**Nix ve Hale,** gerçekleştirmiş oldukları araştırmada anlaşmazlık yaşayan tarafların arabuluculuk sürecine ilişkin algılarını incelemek istemişlerdir. Araştırmaya 27 öğrenci (16 kız, 11 erkek öğrenci) dâhil edilmiştir. Bu araştırma içerisinde benimsenen yaklaşım "Kadre" yaklaşımıdır. Araştırmaya 8. Sınıf öğrencileri dâhil edilmiş ve hiçbir öğrenci akademik başarısına göre seçilmemiştir. Akran arabulucu olarak seçilen öğrencilere 6 saatlik bir eğitim verilmiş ve daha sonra öğretmenleri tarafından rol oynama faaliyetlerini içeren eğitimler verilmiştir. Araştırmanın verileri, arabuluculuk yapılan görüşmelerin doğrudan gözlenmesi aracılığı ile toplanmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen verilerin toplanması 8 ay sürmüştür. Anlaşmazlığın tarafı olan öğrenciler arabuluculuğun adil bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler arabulucuların kendilerini dinlediğini belirtmişlerdir (2007:327, 332, 333, 341, 345).

**Graves ve diğerleri,** okulda artan anlaşmazlıklara karşı yeni bir yaklaşım olarak lise ve ortaokul öğrencilerine interaktif drama ve rol oynama tekniğinin kullanıldığı anlaşmazlık çözüm eğitim programının öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Müfredat temelli anlaşmazlık çözüm eğitim programın ismi "Kazan- Kazan Çözüm" programıdır. Standardize edilmiş müfredat programı, öz-kontrol, öfke ile başa çıkma, duyguların öz yönetimi, kişiler arası problem çözme gibi stratejiler içermektedir. Araştırmaya 2440 (1022 ortaokul, 1418 lise) öğrenci katılmıştır. Ancak 865 öğrenci araştırmanın son testini çeşitli nedenlerden dolayı tamamlamamıştır. Eğitim programı öğrencilerin yıkıcı ve zarar verici tutumlarını değiştirmek üzere temellenmiştir. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu bir çalışmadır. Ölçek maddeleri öğrencilerin anlaşmazlığı değerlendirmelerine yönelik tutumları içeren maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, anlaşmazlığa karşı tutum ve bilgi, fiziksel saldırganlık, etkili iletişim becerileridir. Araştırma sonucunda hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin anlaşmazlığa karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu, ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Fiziksel saldırganlıkta lise öğrencilerinin son test puanları ön test puanlarına göre önemli derecede farklılık gösterirken, ortaokul öğrencilerinde önemli düzeyde bir fark bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin iletişim becerileri son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artarken ortaokul öğrencilerinin son test puanlarında, ön test puanlarına göre önemli bir değişiklik bulunmamıştır (2007:57,61, 64, 67).

**Stein,** doktora tez çalışması akran arabuluculuk eğitiminin öğrencileri nasıl etkilediği üzerinedir. Araştırmanın deney grubunu akran arabuluculuk eğitimini alan öğrenciler, kontrol grubunu ise eğitim almayan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya üç ilköğretim okulunun dördüncü sınıf öğrencileri ve 34'ü deney grubunu, 34'ü ise kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır. Anketleri eksik dolduran öğrenciler analiz sürecinden çıkarılmış kalan 58 öğrenci 17 kız ve 17 erkek olmak üzere deney grubunu, 12 kız ve 12 erkek öğrenci olmak üzere kontrol grubunu oluşturmuştur. Tüm katılımcılara eğitim öncesi yaşam doyumu

puanlarını, öz güven puanlarını, özyeterlilik[11] puanlarını ölçmeye yönelik toplam üç adet anket uygulanmıştır. Anketler tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerine Şubat'ta başlayan ve Haziran'a kadar süren akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim deney grubu öğrencilerine haftada bir kez olmak üzere toplam 12 haftada verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri eğitim almamıştır. Eğitim programı; çeşitli aktiviteler, örnekler, iletişimi ve anlaşmazlık çözümünü içeren egzersizler ile desteklenmiştir. Deney grubu öğrencileri; iletişim, anlaşmazlığın anlaşılması, anlaşmazlık çözümü, arabulucunun niteliklerinin ve arabuluculuk sürecinin anlaşılması üzerine eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda akran arabuluculuk eğitiminin deney grubu öğrencilerinin özgüven, yaşam doyumu, özyeterlilikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur (2010: 17, 20,32 ).

**Latipun ve diğerleri,** gerçekleştirmiş oldukları araştırmada Endonezya'da ergenlerin barışçıl davranışlarını arttırmada "Danışman Odaklı Anlaşmazlık Çözüm Eğitimi"nin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna 40'ar öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni danışman odaklı anlaşmazlık çözüm eğitimidir. Deney grubuna 60 dakikadan oluşan 6 oturumluk eğitim verilmiştir. Süreç boyunca danışman arabulucu gibi davranmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin barışçıl davranışlarında ve anlaşmazlık çözüm stratejilerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur (2012: 6,9-12).

**Crawford,** doktora tez araştırmasında akran arabuluculuğu temel alınarak düzenlenmiş şiddet önleme programının 6. sınıf arabulucu öğrencilerinin üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya katılanlar anlaşmazlık yaşayan tarafların çatışmalarına arabuluculuk yapmak üzere eğitim almışlardır. Araştırmaya

[11] Özyeterlilik; bireyin belli koşullarda, belirli bir görevi başarıyla yerine getirmesi için gereksinim duyduğu motivasyon, biliş ve davranışbiçimini seferber etme noktasında kendisine duyduğu güven ve kendisi hakkındaki kanaatidir. Kısaca bireyin kendisini belli sonuçlara ulaştıracak davranışı başarı ile yapabileceği kanaati olarak tanımlanan kavram, pek çok kez özgüven olarak da adlandırılmaktadır (Akçay,2011:125).

katılabilmek için katılımcıların en az bir çözümlenmemiş akran çatışmasına müdahil olmaları gerekmektedir. Araştırmanın verileri, yerinde gözlem ve 6 akran arabulucu (3 kız, 3 erkek) ile gerçekleştirilen doğrudan görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Bu görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Doğrudan görüşmeler ile akran arabulucular, arabuluculuk süreci aracılığı ile anlaşmazlığın taraflarına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda 6 arabulucunun anlaşmazlığın taraflarına arabuluculuk yapmaları ile anlaşmazlıklar çözüme ulaşmıştır. Arabulucu öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgilere göre arabulucu öğrenciler kendilerini okul çalışanlarının bir uzantısı olarak gördüklerini, arabuluculuğun hem anlaşmazlığın tarafı olan öğrenciler için hem de arabulucular için yapıcı seçenek üretmek için bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca anlaşmazlığın taraflarına vermiş oldukları arabuluculuk desteğinin iletişim becerilerini geliştirdiğini de ifade etmişlerdir (2013:52,60).

**Fetzer,** gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında akran arabuluculuğunu; arabulucu öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bakış açısından değerlendirmiştir. Araştırmaya bir grup lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri programa katılan öğrencilerin gözlenmesi ve katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Tüm okul yöneticileri ve öğretmenler programın çok destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazıları eğitim programının kendi hayatları için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Anlaşmazlıklarını bir ebeveyn ve idare yardımı almadan çözmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler arabuluculuğun diğer öğrenciler ile doğrudan çalışabilmelerini sağladığı için bir fırsat olduğunu, gelecek yaşamları için fayda sağlayacağını düşündüklerini ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir (2014:45,48, 54, 68,73).

**Waldon,** araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde bir lisede Anlaşmazlık Çözümü eğitim programının akran arabulucular üzerindeki etkisini incelemek istemiştir. Araştırmaya 30 arabulucu öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Buna göre arabulucu olarak görev yapan öğrenciler;

arabuluculuğun dinleme becerilerini ve diğer insanlara karşı empati kurabilme becerilerini geliştirdiğini, bununla birlikte diğer öğrencilere yardım edebildikleri için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Tüm arabulucu öğrenciler, anlaşmazlık çözümü eğitim programında akran arabulucu olarak görev almalarının kendilerinde dinleme, konuşma, sabırlı olma, öz-farkındalık gibi becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir (2015:103,115-116,121).

**Devegoogd ve diğerlerinin** gerçekleştirmiş olduğu araştırmaya 5 ilkokul ve iki ortaokul dâhil edilmiştir. Araştırmada tüm arabulucu öğretmenler ve bu öğretmenlerin öğrencileri (45 öğrenci) anlaşmazlık çözümü ve arabuluculuk eğitimi almıştır. Bu eğitimler "Akran Arabuluculuk El Kitabı" ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilişsel perspektif alma ve empati kurma becerileri, okula zamanında gelme, kendilerini güvende hissetmeleri, okula aidiyet duygusu hissetmeleri, gözaltına alınma durumları, anlaşmazlık çözümünde strateji seçimi konuları ölçülmek istenmiştir. Araştırmanın ön testleri arabulucu öğrenciler seçilmeden önce, son testleri ise arabulucu öğrenciler seçildikten sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre arabulucu öğrencilerin empati beceri düzeyleri ve bilişsel perspektif alma becerilerinde, arabuluculuk eğitimi almadan önceki empati beceri düzeyleri ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde artış olduğu gözlenmiştir. Arabuluculuk eğitimi almayan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ve bilişsel perspektif alma becerilerinde böyle bir artış gözlenmemiştir. Ayrıca arabulucu olan öğrencilerin, arabulucu olmayan öğrencilere oranla okula daha az devamsızlık yaptığı, arabulucu olan öğrencilerin, arabulucu olmayan öğrencilere oranla anlaşmazlıklarının çözümünde daha yapıcı oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda arabulucu öğrenciler, okullarına karşı daha fazla aidiyet duygusu hissettiklerini ve okullarını güvenli bir yer olarak nitelendirdiklerini belirtmişlerdir (2016:282-284,286-287,290,294).

Yurt dışında gerçekleştirilen anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğu ile ilgili araştırmaların sonuçlarında; öğrencilerin anlaşmazlığa karşı olan bakış açılarının değiştiği, arabuluculuk yapılan anlaşmazlıkların büyük bir oranda yapıcı bir şekilde çözüldüğü, anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğu eğitimi

sonrasında öğrencilerin iletişim ve empati becerilerinin arttığı, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun anlaşmazlıklarını çözerken müzakere becerilerini kullandıkları ve müzakere sürecinde yaratıcı seçenek ürettikleri bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin anlaşmazlık çözüm sürecinde ben mesajı iletisini kullanmaları, birbirlerini dinlemeleri, birbirlerinin duygularını anlamaları yapılan araştırmaların diğer sonuçlarındandır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında görülüyor ki anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğu eğitim programı öğrencilerin kişisel beceri geliştirmeleri ve bu becerileri kullanmaları üzerinde etkili olmuştur.

### 2.7.5.2. Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

**Pekkaya'nın** gerçekleştirmiş olduğu tez çalışması; ön test ve son test modeline göre deney ve kontrol grupları kullanılarak deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Arabuluculuk Eğitim programı uygulamasının öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına, algıladıkları problem miktarına etkisi incelenmiştir. Araştırma orta ikinci sınıf öğrencilerinin eğitimine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın deney grubunu 17 kız, 8 erkek öğrenci olmak koşulu ile toplam 25 kişi, kontrol grubunu ise 20'si kız 5 erkek öğrenci olmak üzere toplam 25 kişi oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gönüllü olmalarına önem verilmiştir. Deney grubuna akran arabuluculuk becerilerinin öğretildiği 15 saatlik bir eğitim verilmiştir. Eğitim programının hazırlanmasında Lora Alexea Stuart'ın Geer ilkokulunda Connie Hohlfield'in Gilmore ortaokulunda, Hawai üniversitesi Eğitim Bölümünden Dr. Melvin Ezer'in çeşitli ortaokul ve liselerde uyguladığı programdan ve CCRC (The Children's Creative Responseto Conflict) programından yararlanılmıştır. Programın içeriğinde anlaşmazlık kavramı ve değişik çözüm bulma yöntemleri, katılımlı dinleme, duyguların sözlü ve sözsüz iletişim yolu ile ifade edilmesi, ben dili iletileri, başkalarının duygularını tanıma, olaya karşı taraf açısından bakabilme, problem çözme ve arabuluculuk gibi konulara yer verilmiştir. Eğitim programı haftada bir gün 90 dakikalık oturum şeklinde uygulanmış ve 10 hafta sürmüştür. Deney grubuna eğitim verildiği sürede kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim

bittikten sonra, eğitimden önce öğrencilere uygulanan anketler, deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında eğitimin deney grubu öğrencilerinin benlik gelişimleri, saldırgan davranışları ve liderlik davranışları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları problem sayısı irdelendiğinde kontrol grubunda görülen artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır. Böylece öğrenciler problemlerini çözmekte, anlaşmazlıklarını problem olarak algılamamaktadırlar. Velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin evde kardeşleri ile olan ilişkilerinde değişiklik olduğunu, aralarında çıkan kavga sayısında azalma olduğunu, öğrencilerin kardeşlerine daha olumlu yaklaştıklarını belirtmişlerdir (1994:41-43, 58, 60, 75,78).

**Koruklu (1998),** araştırmasında Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin anlaşmazlık çözme davranışına olan etkisini incelemiştir. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen olup, araştırmaya ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 20 öğrenci dâhil edilmiştir. Deney grubu öğrencileri, arabuluculuk ve anlaşmazlık çözümü becerileri kazandırma eğitimi almışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, anlaşmazlık çözme davranışlarıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin anlaşmazlık çözme davranışlarında kontrol grubuna oranla olumlu yönde değişim olduğu saptanmıştır (aktaran Türk, 2013:37).

**Koruklu,** doktora tez çalışmasında "Arabuluculuk Eğitimi"nin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerisi üzerinde olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya gönüllü olarak Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. sınıf, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri katılmıştır. Araştırma ön test ve son test modeline uygun deneysel bir çalışmadır. Deney grubu 30 kontrol grubu 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubu 40 saatlik Arabuluculuk eğitimine almıştır. Kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, arabuluculuk eğitim programı, bağımlı değişkeni ise iletişim ve çatışma çözme becerileridir. Öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası iletişim, empati ve anlaşmazlık çözme becerileri ölçülmüştür. Eğitim sonunda deney grubunun iletişim becerileri ölçeğinden ve empatik eğilim ölçeğinden elde

ettikleri puan ortalaması ön test puan ortalamasından yüksek çıkmıştır. Arabuluculuk eğitimi, öğrencilerin iletişim ve empati becerileri üzerinde etkili olmuştur. Eğitime katılmayan öğrencilerin iletişim ve empati becerilerinde herhangi bir değişme olmamıştır. Ayrıca arabuluculuk eğitimi öğrencilerin iletişim çatışmalarına girmeleri üzerinde anlamlı ölçüde azalmaya neden olmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Arabuluculuk Kontrol Listesi" aracılığı ile öğrencilerin arabuluculuk sürecinde yer alan basamakları sırayla uygulayabildikleri gözlenmiştir. Eğitim öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileri üzerinde etkili olmuştur. Deney grubu örencilerinin, arkadaş ve öğretim elemanları ile yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde iletişim becerilerinden etkin dinleme, açık uçlu soru sorabilme, cesaretlendirme, yeniden yapılandırma, özetleme tekniklerini kullanabilme düzeylerinde artışların olduğu gözlenmiştir (2003:60,72-74,83-84).

**Taştan,** doktora tez çalışmasında çatışma çözme eğitim programının 6. sınıf öğrencilerinin olumlu anlaşmazlık çözme becerilerinin artmasında etkili olup olmadığını test etmek istemiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu karışık (split-plot) desen kullanılmıştır. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo grubu olmak üzere toplam 3 grup vardır. Deney grubu 5 oturumdan oluşan ve her bir oturum 80 dakika süren Çatışma Çözme eğitimi alırken, plasebo grubu ile beş oturumluk çatışma çözme eğitim programı ile ilgisi olmayan etkisi olmayan etkinlikler yapılmıştır (meslekleri tanıma, amaç belirleme, geleceğe yönelik planlar yapma gibi). Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çatışma çözüm eğitim programı öğrencilere anlaşmazlıkları çözmek için olumlu beceriler kazandırmayı, problem çözme yöntemini kullanmayı, anlaşmazlık çözme sürecinin adımlarını doğru bir şekilde kullanmayı ve iletişim becerilerini kazanmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Deney grubu 21 öğrenciden (10 kız, 11 erkek öğrenci), kontrol grubu 25 öğrenciden (11 kız, 14 erkek öğrenci), plasebo grubu ise 22 öğrenciden (10 kız, 12 erkek öğrenci) oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni çatışma çözme eğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileridir. Deney grubunun eğitimi bittikten sonra her üç gruba da çatışma çözme ölçeği uygulanmıştır. Eğitimin etkililiğini test etmek amacıyla da 3 ay sonra deney, kontrol ve plasebo grubuna çatışma çözme davranışını

ölçme ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğrenciler çatışma çözme eğitimi almışlardır. İkinci aşamada arabulucu olarak yetiştirilmiş öğrencilerden 10 arabulucu öğrenci (5 kız, 5 erkek) seçilmiş, okulda arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapmaya başlamışlardır. Uygulama süreçleri araştırmacı tarafından videoya ve ses kayıt cihazına alınmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında arabuluculuk sürecinden hemen sonra taraflara arabuluculuk süreci değerlendirme formu uygulanmış ve taraflar ile görüşülmüştür. Araştırmanın dördüncü aşamasında arabuluculuk süreci bitiminden sonra video ve ses kayıtları işleme alınmış arabuluculuk süreci gözlem formu üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında, çatışma çözme eğitimi bittikten sonra uygulanan son testte deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme davranışını ölçme ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre arttığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin olumlu anlaşmazlık çözme davranışlarında artış görülmüştür. Ayrıca üç ay sonra gerçekleştirilen izleme çalışmasında da öğrencilerin olumlu anlaşmazlık çözme davranışlarının artarak devam ettiği gözlenmiştir. Arabuluculuk süreci değerlendirme formu sonuçlarına göre arabulucuların arabuluculuk sürecini uygulayış biçimlerine ilişkin değerlendirme sonuçları yüksektir. Akran arabuluculara yönlendirilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular; arabulucuların tarafların sorunlarına çözüm buldukları, arabuluculuk eğitim programının problemleri çözmek üzere yeterli olduğu, eğitimin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği üzerinedir. Taraflara yönlendirilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgularda ise genel olarak arabuluculuğun yaşadıkları problemin çözümüne katkı sağladığı, anlaşmazlık yaşadığı kişiler ile iletişimlerini kolaylaştırdığı yönündedir (2004:79-80, 81,83, 90, 98-99, 118, 123,127, 146-147).

**Uysal,** Anlaşmazlık Çözüm eğitim programının ortaöğretim 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin anlaşmazlık çözüm becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamına orta öğretim 9. sınıf düzeyindeki 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 15 öğrenciye 9 hafta boyunca ortalama 50 dakika süren ve 9 oturumdan oluşan Anlaşmazlık Çözüm Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim programı

uygulanmadan önce ve sonra deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Deney grubuna verilen çatışma çözme eğitimi tamamlandıktan 1 hafta sonra kontrol grubu ile birlikte her iki gruba da Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği son test olarak verilmiştir. Uygulanan eğitim programı sonrasında kazanılan anlaşmazlık çözüm becerilerinin uzun süreli etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacı ile son testin uygulanmasından 4 hafta sonra Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği izleme çalışması yapmak adına deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında Anlaşmazlık Çözüm Eğitim programı deney grubu öğrencilerinin anlaşmazlıkları problem çözme becerilerini kullanarak çözmeleri üzerinde etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca eğitimin öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileri üzerindeki etkisinin uzun süreli olduğu görülmüştür (2006:39-40,42,52,59,62).

**Akgün ve diğerleri,** Mersin İlindeki bir ilköğretim okulunda "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz"isimli eğitim programının öğrencilerin anlaşmazlık çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunlarını etkileyip etkilemediğini incelemek amacı ile 2. 3. 4. 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 88 kız, 78 erkek olmak üzere toplam 166 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileri eğitime başlamadan önce her iki grubun da veri toplama araçları kullanılarak ön test ölçümleri alınmıştır. Deney grubu öğrencileri haftada iki gün 40'ar dakikalık oturumlar şeklinde 10 hafta süre ile anlaşmazlık çözümü eğitimi alırken, kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Deney grubunun almış olduğu eğitimler, öfke kontrolü, empati, yapıcı anlaşmazlık çözüm eğitimidir. Eğitimler sırasında öğrencilere duygularının farkına varma ve anlama, yüz ifadeleri ve içinde bulunulan durum gibi ipuçları kullanılarak başkalarının duyularını anlama, empati kurma, olaylara farklı açılardan bakabilme, iyi dinleme, öfke kontrolü, gibi anlaşmazlık çözümünde gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Anlaşmazlık Çözüm eğitimi sonrasında hem deney, hem de kontrol grubundan son test ölçümleri tekrar alınmıştır. Araştırmanın bulguları, anlaşmazlık çözüm eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin anlaşmazlık çözüm becerilerinin artacağı hipotezini desteklemiştir. Anlaşmazlık Çözüm eğitimi sonunda deney grubu

öğrencilerinin anlaşmazlık çözme becerilerinin arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise anlaşmazlık çözme becerilerinde anlamlı bir değişme olmadığı bulunmuştur (2007:43,50,53,58).

**Güner,** 60 lise dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır Grup rehberliği programı; anlaşmazlığın doğası, anlaşmazlıklar ile ilgili neler hissettiklerimiz, anlaşmazlıkları nelerin başlatıp nelerin sürdürdüğü, anlaşmazlıklara gösterdiğimiz tepkiler ile ilgili bilgilendirmeler, yaşanılan anlaşmazlıklar ile başa çıkmada ve bunları yapıcı bir şekilde çözebilmeye yardımcı olacak becerilerin olumlu davranışların kazandırılmasına yönelik yapılandırılmış bir eğitim programdır. Program öğrencilere anlaşmazlıklar ile yapıcı bir şekilde başa çıkabilmeleri için gereken iletişim becerilerini kazandırmayı, öfke kontrolünü, problem çözme süreci adımlarını doğru kullanmayı içermektedir. Program 90 dakikalık 12 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında deney grubuna 30, kontrol grubuna 30 öğrenci alınmıştır. Deney grubu öğrencileri 12 hafta boyunca grupla anlaşmazlık çözme becerileri eğitim sürecine dâhil olmuşlardır. Bu sürede kontrol grubu öğrencileri her hangi bir eğitim almamışlardır. Eğitim süreci içerisinde teknik olarak rol oynama, davranışın prova edilmesi, geri bildirim, sosyal problem çözme, temel anlaşmazlık çözüm becerileri alıştırmalarına ve ev ödevlerine yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularında deney grubunda bulunan öğrencilerin saldırganlık puanlarında azalma, problem çözme becerilerinde artış gözlenmiştir (2007:120,126-127,129,136).

**Sünbül,** tez çalışmasında Müzakere (problem Çözme) ve Arabuluculuk eğitimprogramının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin anlaşmazlık çözüm becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 482 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin 302'si deney grubuna, 180'i kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni anlaşmazlık çözüm becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni Müzakere ve

Akran Arabuluculuk eğitim programıdır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 16 haftalık bir müzakere ve arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Müzakere ve Arabuluculuk eğitimi kapsamında deney grubundaki öğrencilere kişilerarası anlaşmazlığı anlama, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, müzakere ve arabuluculuk becerileri öğretilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin alt boyutlarından anlamaya çalışma, dinleme becerileri, sosyal uyum ve öfke kontrolü boyutları üzerinde etkili ve anlaşmazlık çözme eğilimlerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim deney grubu öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olmuştur (2008:55-57-61-68-69,74-76-81-82,127,131).

**Türk,** yüksek lisans tez çalışmasında Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitim programının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu haftada iki ders saati olmak üzere 16 haftalık süre içerisinde müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni 31 saatten oluşan müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimidir. Eğitim programı kişiler arası anlaşmazlığın doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası anlaşmazlık çözüm becerilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni anlaşmazlık çözümü ve empati becerileridir. Araştırmanın bulgularında müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Ancak deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır (2008:xii, 68, 72, 75, 78).

**Türnüklü ve diğerleri,** Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programının 10-11 yaş ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada öntest ve sontest, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 336'sı deney grubunda ve 249 kontrol grubunda

olmak üzere 585 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma arabuluculuk modelinden tüm okul modeli uygulanan alt sosyo-ekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu üç ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin, eğitim almayan öğrencilere göre; eğitim alan kız/erkek öğrencilerin empati düzeyleri, eğitim almayan kız/erkek öğrencilere göre empati düzeyleri ölçülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni 31 ders saatinden oluşan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuğudur. Eğitim programı anlaşmazlığın doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası anlaşmazlık çözüm becerileri, müzakere ve akran arabuluculuk becerileri gibi bölümlerden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin empati düzeyleridir. Araştırmanın bulgularında eğitim alan erkek öğrencilerin son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Aynı sonuç kız öğrenciler için bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitimi programının öğrencilerin empati düzeylerini artırmada etkili olduğu varsayımını desteklemektedir (2009b:15, 17-19, 22).

**Gündoğdu,** doktora tez çalışmasında, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan Çatışma Çözme Eğitim programının 9. sınıf öğrencilerinin öfke, saldırganlık ve anlaşmazlık çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 14 hafta boyunca yaratıcı drama temelli çatışma çözme eğitim programı verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin anlaşmazlık çözüm becerileri, saldırganlık ve öfke düzeyleridir. Deney grubuna 13 öğrenci (8 kız, 5 erkek), plasebo grubuna 14 öğrenci (7 kız, 7 erkek), kontrol grubuna 16 öğrenci (7 kız, 9 erkek dahil edilmiştir. Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programında; bireylerin yaşadıkları anlaşmazlıkları fark etmeleri, anlaşmazlık çözme düzeylerini arttırmaları, öfke duygularını ifade etmelerini, kişiler arası iletişimlerini arttırmaları hedeflenmektedir. Program içerisinde bu amaca yönelik yaratıcı drama teknikleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri yaratıcı drama temelli çatışma çözme eğitimi alırken, plasebo grubu ile yaratıcı drama etkinliklerinin yer almadığı 10 oturumdan oluşan etkinlikler yapılmıştır. (öğrencilerin seçmek istedikleri meslekler, sınav kaygısı, boş zaman

faaliyetleri gibi). Kontrol grubu ile hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin problem çözme, saldırganlık ve öfke ölçekleri ve bu ölçeklerin alt ölçeklerinde kontrol ve plasebo grubuna göre anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerinde azalma gözlenirken, problem çözme becerilerinde artış gözlenmiştir (2009:89,91,95,99-100,111,138-190).

**Türnüklü ve diğerleri,** araştırmalarında Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitim programının lise öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu alt sosyo-ekonomik gelir düzeyindedir. Araştırma kapsamında haftada iki saat olmak üzere 830 öğrenciye anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırma iki yıl sürmüştür. İlk yıl öğrenciler eğitim almışlardır. Eğitim programı içerisinde bireysel öğrenme, tüm sınıf eğitimi ve grup aktivitelerine yer verilmiştir. Öğrenciler anlaşmazlık ile ilgili çeşitli senaryolar içerisinde rol almışlardır. Daha sonra her sınıftan 12 öğrenci arabulucu olarak seçilmiş ve arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, arabuluculuk formlarından toplanan anlaşmazlığın taraflarının cinsiyeti, anlaşmazlık türü ve anlaşma türleridir. Araştırmanın verileri arabuluculuk formlarından toplanmış ve içerik analizi oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularında 255 öğrenci anlaşmazlığına arabuluculuk yapıldığı görülmüş ve bu anlaşmazlıkların 240'ı anlaşma ile sonuçlanmıştır. En fazla görülen anlaşmazlık türü ilişki-iletişim anlaşmazlığı ve fiziksel şiddettir (%34). Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun anlaşmazlıklarını müzakere ederek çözdükleri bulunurken (%51), kız öğrencilerde bu oranın biraz daha fazla olduğu, kız öğrencilerin anlaşmaya ulaşmak için müzakere etmeyi tercih ettikleri, erkek öğrencilerin ise daha çok istenmeyen davranışı sonlandırmayı tercih ettikleri bulunmuştur (2010:69, 72-75, 77).

**Türnüklü,** araştırmasında arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapan lise öğrencilerinin süreç ile ilgili deneyimlerini onların bakış açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarında öğrenci söylemlerine de yer verilmiştir. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve öğrencilerin verdiği yanıtlar, cümlelerin kaçırılmaması adına kayıt edilmiştir.

Toplam 45 arabulucu öğrenci ile çalışılmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile elde edilmiştir. 45 öğrenci (24 kız, 21 erkek) 31 saat boyunca anlaşmazlığın doğasının anlaşılması ve kişiler arası anlaşmazlıklar, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası anlaşmazlık çözüm becerileri üzerine eğitim almışlardır. Öğrencilere eğitim; 2006-2007, 2007-2008 akademik eğitim ve öğretim yılında verilmiştir. Tüm sınıflar eğitim almıştır ve eğitim programında grup aktivitelerine yer verilmiştir. Öğrenciler sıklıkla senaryolar içerisinde rol almışlardır. Araştırma sonucunda arabulucu olan öğrencilerin büyük bir çoğunlu arabulucu olmalarının kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Anlaşmazlık durumunda öfkelerini daha iyi yönettiklerini, anlaşmazlığı çözmek için kavga etmek yerine diyalog kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca empati becerilerinde artış olduğunu, bu sayede empati kurabildiğini, anlaşmazlığın taraflarının da empati kurmasını sağladıklarını, süreçte iyi bir dinleyici olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arabulucu olmalarının arkadaşları tarafından olumlu değerlendirildiğini, pozitif tepkiler aldıklarını, arkadaş ilişkilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Buna göre bu araştırma sonucunda akran arabuluculuk deneyiminin, arabulucu öğrenciler tarafından benimsendiği, sürecin arabulucu öğrencilerin özsaygı ve özgüvenlerini geliştirdiği, anlaşmazlık çözüm becerilerini geliştirdiği, öğrenci anlaşmazlıklarını ve kavgalarını azalttığı ve akran ilişkilerini geliştirdiği sonucu saptanmıştır. Ayrıca arabulucu öğrenciler kazanmış oldukları becerilerini okul dışına taşıdıklarını da belirtmişlerdir. Ancak sınırlı sayıda da olsa anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin arabuluculuk uygulamasına direnç gösterdiği, arabuluculuğu küçümsediği bu nedenle arabulucu öğrencilerin çaresizlik hissetmelerine neden olduğu sonucu bulunmuştur (2011:181,183-186).

**Güloğlu,** tez çalışmasında, anlaşmazlık yaşayan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin akran arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Böylece arabuluculuk modelinin arabulucu olarak seçilmiş öğrenciler ile anlaşmazlık yaşayan öğrenciler perspektifinden değerlendirmiştir. Araştırma İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede 2010-2011 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni akran arabuluculuk toplantıları, bağımlı değişkeni

ise arabuluculuk toplantılarına yönelik arabuluculuk ve anlaşmazlık yaşayan öğrenci algılarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmirilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseden kartopu örnekleme metodu ilebelirlenen 20 arabulucu ve 20 çatışan öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ve aynı metotla belirlenen 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soru formu çalışma grubundaki kişilere uygulanmıştır. Görüşmeler kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sözel veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak Anlaşmazlık Çözme ve Akran arabuluculuğunun okullarında uygulanmasıyla, öğrenciler anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl bir yol olan arabuluculukla çözmeyi seçmektedirler. Anlaşmazlıklarını karşılıklı konuşarak ve karşı tarafı dinleyerek çözmektedirler. Anlaşmazlık yaşayan ve arabulucu öğrencilerin arabuluculuk basamaklarını uygularken en çok empati basamağında zorlandığı ve bu basamakta yaşanan zorluk giderildikten sonra anlaşmaya ulaşılıp anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin anlaşmazlık yaşadıkları arkadaşlarıyla ilişkilerinin eskisi gibi hatta bazı öğrencilerin ilişkilerinin eskisinden daha iyi olduğunu; buna karşın sınırlı da olsa hem arabulucu hem de anlaşmazlık yaşayan öğrenciler arabuluculuk oturumundan sonra arkadaş ilişkilerinde bozulma olduğunu ifade etmişlerdir. Arabulucu öğrenciler, anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarına yardım etmenin olumlu tarafını; iyilik yapma, iletişim becerilerinin gelişmesi, arkadaş ilişkilerinin gelişmesi şeklinde belirtmişlerdir. Anlaşmazlık yaşayan öğrenciler arabuluculuğun olumlu tarafının, sorunun yapıcı bir şekilde çözülmesi, sorunun anlaşılması, iletişim becerisi kazanmaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Arabulucu öğrencilere arabulucu olmalarının arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği sorulduğunda arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini, empati kurabildiklerini, iletişim becerilerinin geliştiğini, karşı tarafın duygularını hissedebildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan görüşmeler sonucunda, hem anlaşmazlık yaşayan hem de arabulucu öğrencilerin okullarında öğrendikleri müzakere deneyimlerini okul dışındaki ilişkilerinde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin anlaşmazlık çözme yöntemi olarak akran arabuluculuk modelini seçtiklerini, bazen arabulucuya bile gereksinim duymadan sorunlarını

kendileri müzakere edip çözdüklerini belirtmişlerdir (2011,48-52,58,64,66,70-71,74,76,81,114-115).

**Türnüklü ve Kaçmaz,** anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları zorlukları akran arabulucu öğrenciler tarafından incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapan 24'ü kız 21'i erkek olmak üzere toplam 45 öğrenci ile görüşülmüştür. Arabuluculuk sürecinde anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin ortaksorunlarını müzakere ederken izledikleri standart "beş" arabuluculuk işlem basamağında yaşadıkları güçlükler arabulucuların gözünden tespit edilmeye çalışılmıştır. Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin beş arabuluculuk işlem basamağında yaşadıkları güçlüklere ilişkin olarak arabulucu öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma iki yıl süresince bir lisede gerçekleştirilmiştir. İki yıl süresince yeni gelen birinci sınıf öğrencilerine Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim programı toplam 31 saat olmak üzere dört temel beceriyi kapsamaktadır. Bunlar; kişiler arası anlaşmazlıkların doğasını anlama, iletişim becerileri, öfke yönetimi, kişilerarası anlaşmazlık çözüm becerileridir. Eğitim sürecinde bireysel öğrenme, sınıf çalışması, ikili çalışma ve grup çalışması kullanılmıştır. Öğrencilere sıklıkla senaryolar verilmiş, canlandırmalar yaptırılmıştır. Araştırmanın bulgularında hem kız, hem de erkek öğrenciler anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin yaşanan olayı, isteklerini ve bunun nedenlerini karşı tarafa anlatırken kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle öğrencilerin isteklerinin nedenlerini tam olarak bilemediklerini dolayısı ile ifade etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Arabulucu öğrencilere göre anlaşmazlık yaşayan öğrenciler sorunlarını anlatırken hep kendilerine, kendi çıkarlarına yönelik anlatmakta, doğal olarak öğrenciler birbirlerini dinlememekte, müzakere süreci içerisinde zorluklar ve gerginlikler yaşanmaktadır. Anlaşmazlık yaşayan öğrenciler birbirleri ile empati kurarken zorluk yaşamışlardır. Öğrencilere göre empati kurdukları takdirde karşı tarafın haklı olabileceğine ilişkin kaygı taşımaları nedeni ile empati kurmaya direnç gösterdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin yanlı çözüm ürettiğini, sıklıkla karşı tarafın gereksinimleri ve yararları düşünülmeden sadece kendi yararına

odaklı çözüm seçeneği üretme eğiliminde oldukları belirtirlerken, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin anlaşmaya ulaşırken güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir (2011:802-804, 807-809).

**Sağkal,** tez çalışmasında Barış Eğitim Programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı Barış Eğitimi sayesinde öğrencilerin saldırganlık becerilerinin azalması, empati düzeylerinin artması, eğitimin öğrencilerin barışa ilişkin görüşleri üzerinde etkililiğini ölçmektir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri 158 öğrenciden, kontrol grubu öğrencileri 123 öğrenciden oluşmuştur. Ayrıca öğrencilerin barış ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için 20 öğrenci ile görüşülmüştür. 24 oturumdan oluşan Barış Eğitim Programı haftada iki ders saati olmak üzere 12 haftalık sürede uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında tartışma ikili grup çalışmaları, rol oynama, beyin fırtınası, örnek olay gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın hem kız hem de erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşüş göstermiştir. Empati ölçeği sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin puanları ön test sonuçlarına göre artmış, kontrol grubunun puanları ise ön test puan sonuçlarına göre düşmüştür. Kız öğrencilerin deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrası yükseldiği bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerinin deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrası düştüğü bulunmuştur. Erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalaması işlem sonrasında yükseldiği bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrası düştüğü bulunmuştur. Nitel toplanan verilerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şiddete başvurmadan anlaşmazlık çözümü ile ilgili görüşlerini anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanılması ve iletişim becerilerinin kullanılması olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler anlaşmazlıkların çözümünde ilkeli müzakere kullanabileceklerini ve seçenekler üzerinden anlaşma

sağlayabileceklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler empatiyi ve ben dilini kullanarak kötü söz söylemeden sakin ve tatlı sözler ile anlaşmazlıklarını çözebileceklerini vurgulamışlardır (2011:75-76,78,82,88,97,101,105,109,112,122-123).

**Gülkokan,** tez çalışmasında Akran Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Programın etkisini ölçmek amacıyla ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmada ilköğretim 5. sınıflardan 71 öğrenci deney grubunu, 60 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni Akran Arabuluculuk Eğitim Programı'dır. Bağımlı Değişkeni, öğrencilerin Anlaşmazlık Çözüm Becerileri, Arabuluculuk Formları, akran arabulucular ile yapılan görüşmelerdir. Eğitim programı kapsamında öğrencilere çatışmanın doğasının anlaşılması, iletişim ve öfke yönetim becerileri ve son olarak da kişilerarası çatışma çözme becerileri öğretilmiştir. Araştırmada Çatışma Çözme ölçeği kullanılmış ve araştırmanın nicel verileri, 131 öğrenciden elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Eğitim programının uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilere sosyometri uygulanarak 20 öğrenci akran arabulucu olarak seçilmiş ve gerçek 102 akran çatışmalarında arabuluculuk yapmışlardır. Araştırmanın bulgularında deney grubu öğrencilerinin (hem kız hem de erkek) Çatışma Çözme ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar deney öncesi puanlara göre anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Eğitimin deney grubu öğrencilerinin anlaşmazlık çözme becerileri üzerindeki etkisini belirtmek mümkündür. Arabuluculuk formlarının analizine göre öğrencilerin en fazla yaşadıkları anlaşmazlıklar fiziksel şiddettir. Öğrenciler az da olsa ilişki ve iletişim çatışmaları yaşamaktadırlar. Arabuluculuk formlarından öğrencilerin %97,1'i barış uzlaşı ile son bulmuştur. Arabulucu öğrenciler ile yapılan görüşmelerde kız ve erkek öğrenciler arabulucu olmalarının arkadaşlarının sorunlarını çözmelerini, sorunları konuşarak çözmeyi öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Arabulucu öğrencilerin arabulucu olmalarının arkadaşlık ilişkilerine olan etkisi sorulduğunda arabulucu öğrenciler arkadaşları ile olan ilişkilerinin arttığını, iletişim ve sorun çözme becerilerinin arttığını, kavgaların sona

erdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarına arabuluculuğun olumlu yanı olarak sorunlarını kavga etmeden konuşarak çözdüklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu anlaşmazlık yaşayan taraflara yardım etmenin kişiler arası iletişimi olumlu yönde arttırdığını belirtmişlerdir. Arabulucu öğrencilere en çok zorlandıkları arabuluculuk basamağı sorulduğunda kız ve erkek öğrenciler tarafların en çok seçenek üretme ve empati basamağında zorlandıklarını belirtmişlerdir (2011:68,72,76,80,83-107,111,113,119,122,124,127,132).

**Kaçmaz ve diğerleri,** araştırmalarında İzmir'de iki ilköğretim okulunda (4. ve 5. sınıf) akran arabuluculuk süreci içerisinde anlaşmazlık yaşayan ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları güçlükleri, arabulucu öğrencilerin perspektifinden incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin beş arabuluculuk basamağında yaşadıkları güçlüklere ilişkin arabulucu öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplam 12 sınıftan 520 öğrenciye, haftada iki saat olmak üzere, 16 hafta Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında her sınıftan 12, toplam 144 akran arabulucu öğrenci arkadaşları tarafından seçilmiştir. Seçilen akran arabulucu öğrenciler iki kişilik ekipler halinde, her bir ekip iki hafta olmak üzere akran arabulucu olarak görev yapmışlardır. İki haftalık görev süreleri sonunda arabulucu öğrencilerle arabuluculuk görevleri, bu görevi nasıl algıladıkları ve arabuluculuk basamaklarını uygulama konusundaki deneyimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Formdaki sorular, anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin ortak sorunlarını arabuluculuk toplantılarında müzakere ederken, müzakere basamaklarına ilişkin yaşadıkları güçlüklere yönelik arabulucu öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını saptamayı amaçlamaktadır. Görüşmeler dijital olarak kaydedilmiştir. Toplanan sözel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Arabulucu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu anlaşmazlığın tarafı öğrencilerin birinci basamakta zorluk yaşadıklarını, sorunlarının nedenlerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Arabuluculara göre tarafların ikinci basamakta yaşadıkları zorluk ise tarafların

duygularını tanıyamamalarıdır. 3. basamakta duygularını nedenleri ile birlikte ifade ederken, yaşanan zorluklar ise duygularını tanıyamamaları, ifade edememeleri, nedenlerinin farkına varamamaları olarak belirtilmiştir. Anlaşmazlık çözüm basamağında yaşanan zorluğun ise tarafların duygularını nedenleri ile birlikte ifade ederken yaşadıkları güçlüklerin başında utanç duygusu gelmektedir. Taraflar utanç duyguları nedeni ile birbirlerine duygularını tam olarak ifade edememişlerdir. Arabulucu öğrencilere göre taraflar empati kurma basamağında da zorluk yaşamışlardır. Arabulucular tarafların empati kurarken yaşadıkları güçlüğün nedeni olarak öğrencilerin birbirleri ile yetersiz olan iletişimleri (en çok da dinleme becerisi) olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer neden de henüz sakinleşmemeleri nedeni ile birbirlerini dinlememeleri dolayısıyla da anlamamaları olarak belirtilmiştir. Hem kız hem de erkek öğrenci arabulucular tarafların seçenek üretme basamağında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Seçenek üretilmediği için genelde karşı tarafın söylemi tekrar edilmiştir. En çok da kendi çıkarlarına yönelik çözüm seçeneği üretmişlerdir (2011:561-563,566,568,570,572).

**Sağkal ve diğerleri,** Barış Eğitim Programının 6. sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Deney grubu Barış Eğitimi alırken, kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmanın deney grubu 281 öğrenci (84 kız, 74 erkek), kontrol grubu 123 öğrenciden 57 kız, 66 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çocuklar için empati indeksi kullanılmıştır. Araştırma İzmir-Menemen'de yer alan iki farklı okulun 6. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Okullar sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve sıklıkla öğrenciler arası şiddet olaylarının yaşandığı bölgede yer almaktadır. Araştırmada bir okul Barış Eğitimi alıp deney grubunu oluştururken, bir okul herhangi bir eğitim almamıştır ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni Barış Eğitim Programıdır. Barış eğitim programı dört ana bölümden oluşur ve 24 ders saatini kapsar. Bunlar; barış ve şiddetin doğasını anlama (7 saat), barışı önleyen ve destekleyen unsurlar (5 saat), huzurlu bir birey için temel beceriler (7 saat), müzakere ve anlaşmazlık çözümü metotları (5 saat). Deney grubu öğrencileri 12 hafta boyunca her hafta ikişer saat olmak üzere eğitim almışlardır. Öğrenciler eğitim sırasında rol oynama, tartışma,

ikili grup çalışmaları, beyin fırtınası ve vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda görülmüştür ki, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencileri kıyaslandığında Barış Eğitimi 6. Sınıf öğrencilerinin empati düzeylerini arttırmada etkili olmuştur (2012:1453, 1455,1457).

**Kasik** yüksek lisans tez araştırmasında 7. sınıf öğrencilerine uyguladığı Çatışma Çözüm ve Akran Arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin benlik saygı düzeyi ve anlaşmazlık çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek üzere "Kendine Saygı Ölçeği", anlaşmazlık çözme davranışlarını belirlemek amacıyla "Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekler deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Eğitim Programı oturumları her biri 80 dakika olmak üzere toplam 13 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin benlik saygılarında ve problem çözme becerilerinde artış olduğu görülmüştür (2012, ıv-v).

**Türk,** doktora tez çalışmasındaakran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma 2009-2010 yılında Denizli İlinde bulunan iki Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin anlaşmazlık çözme düzeyleri, empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Birinci aşamada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Arabuluculuk eğitimidir. Birinci aşamanın verileri Çatışma Çözme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin arabuluculuk becerilerinin gerçek öğrenci anlaşmazlıklarına yapıcı ve barışçıl çözümünde etkisi incelenmiştir. Araştırma ikide arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesi yapılmıştır. İkinci aşamanın verileri; arabuluculuk formu, arabulucuların ve anlaşmazlık yaşayan tarafların arabuluculuğa ilişkin görüş, deneyim ve algıları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasının bulgularına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin anlaşmazlık çözme düzeyleri, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anlaşmazlık çözme

düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve sontest empatik eğilim düzeyleri karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede azaldığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasının bulgularına göre 39 öğrenci anlaşmazlığının akran arabuluculuk aracılığı ile ve %97,5 oranında yapıcı bir anlaşma ile çözüldüğü görülmüştür. Ayrıca araştırma ikide 23 öğrencinin arabuluculuk uygulamaları ve deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgulara göre arabulucular üstlendikleri arabuluculuk rolünden memnun olmuşlar, bu görev kendilerini mutlu etmiş, kendilerini arkadaşlarına ve görevlerine karşı sorumlu hissetmişler, davranışlarında olumlu yönde değişmeler olmuştur. Erkek arabulucu öğrenciler süreç içerisinde iletişim ve empati kurmada zorluk yaşadıklarını dile getirirlerken, kız arabulucu öğrenciler tarafların duygularını adlandırmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte anlaşmazlığın tarafı olarak uygulamalara katılan 41 öğrencinin arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşleri, algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arabuluculuya kendi kararları ile başvurmuşlardır. Öğrenciler arabulucu eşliğinde anlaşmazlıklarını çözerlerken karşı taraf ile empati kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler sürece katılmaktan memnun olduklarını, arabulucuya başvurarak bundan fayda sağladıklarını, herhangi bir anlaşmazlık durumunda tekrar arabulucuya başvurabileceklerini (çünkü tarafların iletişim kurmalarını sağladığı için) ve arabuluculuk uygulamasını arkadaşlarına da tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir (2013:xiii-xv,115,137,142,151).

**Çetin ve diğerlerinin,** araştırması akran arabuluculuk uygulamasını, arabulucu öğrencilerin gözünden değerlendirmek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma İzmir'de bir lisede altı yıldır uygulanan akran arabuluculuk programının etkililiği, arabuluculuk yapan 30'u kız, 20'si ise erkek olmak üzere 50 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Arabulucu olarak seçilmiş öğrencilere Anlaşmazlık Çözümü Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı toplam 31 saat olmak üzere, dört temel beceriyi kapsamaktadır: Kişilerarası anlaşmazlıkların doğasını anlama (onbir

saat), iletişim becerileri (dört saat), öfke yönetimi (altı saat), ve kişilerarası anlaşmazlık çözümü becerileri (müzakere ve akran arabuluculuk) (on saat). Program materyalleri öğretmen kitabı ve öğrenci kitabından oluşmaktadır. Eğitim sürecinde bireysel öğrenme, sınıf çalışması, ikili çalışma ve grup çalışması kullanılmıştır. Öğrencilere sıklıkla okulda yaşanan öğrenci anlaşmazlık senaryoları verilmiş ve canlandırmalar yaptırılmıştır. Programın okulda tam kabul görmesi için gönüllü öğretmenlere de eğitim verilmiştir. Uygulama sürecindeher bir sınıftan 4 kız ve 4 erkek olmak üzere 8 öğrenci sınıflarında ikişer haftalık zaman dilimlerinde ikişer kişi olarak arabuluculuk hizmeti vermişlerdir. Akran arabulucular dönem içerisinde zaman zaman anlaşmazlık yaşayan taraf olarak da sürece katılmışlardır. Araştırma arkadaşlarının anlaşmazlıklarında arabulucu olarak tercih edilen öğrencileri ve arabuluculuk deneyimleri göz önünde bulundurularak, gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilerek hem frekans ve yüzde verilerek hem de öğrenci söylemleri doğrudan aktarılarak sunulmuştur. Araştırmanın bulgularında öğrenci söylemlerinde en çok göze çarpan tema **kişisel gelişimdir.** Arabulucu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dinlemeyi öğrendiklerini, karşısındaki kişi ile anlaşmazlık yaşadığı zaman, empati kurmayı ve konuşarak çözüm bulmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Olaylara farklı pencerelerden bakmayı öğrendiklerini de ifade etmişlerdir. Araştırma, arabulucu öğrenci söylemlerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin arabuluculuk becerileri sonrası daha kolay iletişim kurduklarını, sorun yaşayan ya da sorun yaşadıkları kişileri anlamaya çalışma gibi öncelikli değişimlerini ve dönüşümlerini vurgulamaktadır. Öğrenciler kavga etmek yerine diyalog kurmayı tercih ettiklerini, empati kurduklarını belirtmektedirler. Ayrıca arabulucu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özgüvenlerinin arttığını, kendilerini rahat bir şekilde ifade ettiklerini ve sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda arabulucu olarak seçilmiş olmalarının kendilik algıları, özgüvenleri ve liderlik becerileri açısından olumlu sonuçlar doğurduğu bilgisine ulaşılmıştır (2014:387-389, 392,395).

**Kabasakal ve diğerleri,** ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanıldıkları araştırmalarında, Barış Eğitim programının 9. Sınıf Anadolu

Lisesi öğrencilerin şiddet eğilimleri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubu toplam 142 öğrenciden oluşmaktadır (72 kız, 70 erkek). Deney grubu ise 46 (24 kız, 22 erkek), kontrol grubu ise 48 (24 kız, 24 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. 48 kişi de (24 kız, 24 erkek) plasebo grubunu oluşturmaktadır. Araştırma orta sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının eğitildiği ve kişiler arası anlaşmazlıkların sıklıkla yaşandığı yerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları 14-16 arasında değişen öğrenciler katılmıştır. Araştırmada Şiddet Eğilim Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu ve placebo grubu 13 haftalık toplam 16 oturumdan oluşan Barış Eğitimi almışlardır. Kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Eğitim sonunda her üç gruba da son testler uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Barış eğitimidir. Eğitim sırasında öğrenciler rol oynama, grup tartışmaları, beyin fırtınası ve vaka çalışmaları gibi teknikler kullanmışlardır. Barış Eğitim Programı 4 ana bölümden oluşmaktadır: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması, Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar, Huzurlu Bir Bireyin Temel Becerileri, Anlaşmazlık Çözüm Metodu olarak "Barış Yapıcılık Tekniği" dir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun şiddet eğilimleri azalmıştır. Sosyal problem çözme becerilerinin ise kontrol ve plasebo grubuna göre önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir (2015:43,48,52).

**Yıldız ve diğerlerinin** gerçekleştirmiş olduğu çalışmada "Polatlı Müzakereci Arabulucu Lider Öğrenci Yetişiyor" projesinin etkililiği incelenmiştir. Projeye Polatlı'da bulunan 10 Liseden 394 kız 435 erkek toplam 829 öğrenci katılmıştır. 829 öğrenci "Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk" eğitimi almıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler; süreç değerlendirme görüşme soruları, akran arabuluculuk formu, program değerlendirme anketi aracılığı ile toplanmıştır. Okul çalışanlarına yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen bilgilere göre; öğrenciler eğitim sonunda sorumluluk içeren davranışlar sergilemişlerdir. Arkadaş ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözmede yeni yollar bulmuşlardır. Öğrenciler birbirleri ile iletişim kurarak anlaşmayı öğrenmişlerdir. Eğitimin öğrencilerin iletişim becerileri, anlaşmazlık çözme becerileri konusunda bilgi ve beceri edinmelerine katkısı olmuştur. Eğitim sonrasında öğrenciler,

sorumluluk alarak kendi problem çözme becerilerini geliştirmişlerdir. Eğitim alan öğrencilerin iletişim becerileri, anlaşmazlık çözme becerileri konularında bilgi, beceri edinmelerine katkısı olmuştur. Aynı zamanda sosyalleşmelerine ve özgüvenlerine katkı sağlamıştır (2016:659-661).

Yurt içerisinde gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı öğrencilerin anlaşmazlık çözme davranışlarında olumlu etki sağlamaktadır. Eğitim öğrencilerin iletişim ve empati kurma becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu sayede öğrenciler sorunlarını ve anlaşmazlıklarını karşılıklı konuşarak ve karşı tarafı dinleyerek çözmektedirler. Ayrıca eğitimin öğrencilerin öz saygı ve özgüvenlerini geliştirmesi sonuçları diğer araştırmaların sonuçlarında yer almaktadır. Arabulucu öğrencilerin kazandıkları becerileri okul dışına aktarmaları eğitimin transfer edilebilir olduğunu göstermektedir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma probleminin tanımı, araştırmanın denenceleri, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik güvenirlik çalışmaları, deneysel işlem yolu, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtlılara yer verilmiştir.

## 3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programının iletişim ve empati beceri düzeyleri üzerindeki etkisini orta öğretim meslek lisesi öğrencileri örnekleminde ele almaktır.

## 3.2. ARAŞTIRMANI ÖNEMİ

Bilgiye dayalı ekonomiye geçiş, hızla gelişen bilim, teknoloji ve küreselleşme, tüm bireylerin gelişmelere ve değişikliklere hızla uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi, tutum ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (ERG, 2012b:9). Günümüzün nitelikli işgücü diye ifade edilen işgücü profili akademik ve teknik becerilere sahip, teknolojiyi anlayıp kullanabilen, etkili iletişim kurabilen, problem çözme becerisine sahip, her durumda yaratıcı düşünebilen, nasıl öğreneceğini bilen, ekip içerisinde yer alabilen, farklılıklar içerisinde ve diğerleri ile bir arada çalışabilen, işgücüdür. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında eğitim kurumlarına çok fazla görev düşmektedir. Bu kurumlar müfredatları dışında öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilebilmeleri için öğrencilere beceri kazandıran eğitim programlarına da yer vermelidir.

Yurt içi ve yurt dışı literatürde gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak mezun öğrencilerin istihdam edilebilirlik beceri düzeylerini ve bu becerilerin işveren

algılarına yönelik değerlendirilmesi şeklindedir. İstihdam edilebilirliğin öğrencilere okul ortamında nasıl kazandırılabileceğine yönelik eğitim önerisi sunulması istihdam edilebilirlikleri yüksek mezun öğrencilerin artması üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, uluslar arası alan yazında yer alan işgücünün istihdam edilebilirliği için belirlenmiş olan beceriler paralelinde ve gerek yurt içerisinde gerekse yurt dışında işverenlerin çalışanların beceri düzeylerine ilişkin algıları neticesinde; 9. ve 10. sınıf meslek lisesi öğrencilerinin, okullarda öğrenci anlaşmazlığını önlemek üzere geliştirilen bir eğitim projesi kapsamında eğitim alan öğrencilere iletişim ve empati becerisini kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerine verilen Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimi ile eğitim alan öğrencilere kazandırılan iletişim ve empati beceri düzeyinin okuldan çalışma hayatına geçişte, istihdam edildikten sonra ve çalışma hayatı içerisinde karşılaşılması muhtemel olan anlaşmazlıklarının çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 3.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI

21. yüzyıl dünyanın küreselleştiği bir çağdır. Bilim ve teknolojinin yanı sıra iletişimin hızla gelişmesi bunu kaçınılmaz hâle getirmiştir. Yeni teknolojiler, katılımcı yönetim, çok yönlü kalite kontrolleri, müşteri hizmetleri, tam zamanında üretim, yarının gerçeği olan yüksek teknolojili işyerleri günümüz çalışma hayatında sıklıkla kullanılır olmuştur. Hem bugünün hem de geleceğin çalışanları için işyerleri; genişletilmiş ve çeşitlendirilmiş becerileri gerektiren ve değişen bir evren haline gelmiştir. İşverenler yeni becerileri kazanmaya hazır ve becerilerini yaşamları boyunca güncellemeye istekli çalışanları istihdam etmek istemektedirler. Küreselleşme ile ortaya çıkan yeni koşullarda örgüte rekabet avantajı sağlayacak temel kaynak insandır diğer bir ifade ile çalışanlardır. İşverenler, teknolojik değişimler anlık hale geldikçe teknolojiyi kullanmak için yetenekli ve becerikli

işgücüne sahip olmanın onlara yüksek rekabet avantajı sağlayacağının farkındadır (Muhamad, 2012:883; Rothman ve Jaubert, 2007:49; Carneavale ve diğerleri, 1988: 23).

Pazarlar, üretim sistemleri ve örgüt yapıları değişirken çalışma hayatında var olmaya çalışan bireylerden talep edilen nitelikler de değişmektedir (Yılmaz, 2009:45). Literatür günümüz işverenlerinin; özellikle istihdam etmek üzere işe aldıkları çalışanları teknik[12] beceriler alanında seçip ve yetiştirirler iken bu teknik becerilerin günümüz çalışma hayatı için yeterli olmadığı yönünde bilinçlerinin arttığını da göstermektedir (Evers, 1998:xviii). Günümüzde kurumlar sadece işini iyi yapan değil aynı zamanda insan ilişkileri de iyi ve başarılı olan kişileri istihdam etmek istemektedirler (Odabaşı, 2009:158). Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra birbirleri ile nasıl ilişki kurdukları ve nasıl anlaştıklarının da önem kazandığı anlaşılmaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011:364).

İşverenlerin ve çalışanların ihtiyaç duyacağı beceri ve yetenekleri içeren istihdam edilebilirlik becerileri, dinamik ve değişken işgücü piyasasında rekabet edebilmek için bireyler tarafından hem kazanılması hem de geliştirilmesi zorunlu olan beceriler haline gelmiştir.

Gençlerde istihdam edilebilirlik becerilerinden iletişim ve iletişimin önemli bir öğesi olan empati becerisini geliştirmeye yönelik değerlendirebileceğimiz bu araştırma meslek lisesinde yapılmaya uygun görülmüştür. Mesleki eğitim, bireyin seçilen meslek alanı ile ilgili beceriler ile donatıldığı bir eğitim sistemidir. Öğrenciler; mesleki bilginin yanı sıra genel eğitim programlarında yer alan fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, tarih ve coğrafya gibi disiplinler ile ilgili de eğitim almaktadırlar. Bu süreçte öğrencilere kişiler arası becerileri kazandırmaya yönelik eğitimlerin verilmemesi meslek lisesi mezunlarının, endüstrinin ve iş piyasasının ihtiyaçlarını teknik açıdan karşılama noktasında yeterli olabilen ancak iletişim,

[12]Eğitim ya da deneyim ile kazanılan becerilerdir (Clarke, 2007:264).

empati ve ilişki yönetimi konularında eksik donatılmış bir şekilde mezun olmalarına neden olmaktadır.

Bu çerçevede araştırmada istihdam edilebilirlik literatürü göz önünde bulundurularak İzmir'in Buca ilçesinde yer alan bir meslek lisesi'nin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimi alan **(deney grubu öğrencileri)** ve almayan öğrencilerin **(kontrol grubu)** ön test ve son test puanlarına göre **iletişim** ve **empati becerileri** arasında fark var mıdır sorusuna cevap aranmaktadır.

## 3.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

**Hipotez 1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 2.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 3.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 4.** Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 5.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 6.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 7.** Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 8.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 9.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 10.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 11.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 12.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 13.** Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 14.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 15.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 16.** Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 17.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**Hipotez 18.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

## 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, iletişim becerilerini ölçmek için Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiş olan "İletişim Becerileri Envanteri" (İBE), empati becerini ölçmek için Caruso ve Mayer (1998) tarafından geliştirilmiş olan "Duygusal Empati Ölçeği" (DEÖ) kullanılmıştır.

## 3.6. İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNİN GEÇERLİLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ersanlı ve Balcı (1998), iletişim becerilerini oluştururken ilgili kaynakları ve konu ile ilgili envanterleri gözden geçirmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak 100 üniversite öğrencisine "Başkaları ile etkili bir iletişimi nasıl kurarsınız" sorusunu yöneltmişlerdir. Daha sonra bu soruya verilen cevaplar kendi içerisinde

gruplandırılıp düzenlenerek 150 maddelik bir liste oluşturulmuş ve bu liste 205 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Grubun %25'i tarafından kabul görmeyen maddeler elenerek madde sayısı 135'e indirilmiştir. Oluşturulan yeni liste 7 kişiden oluşan bir uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşüne göre listeden 32 madde daha elenmiş ve madde sayısı 103'e düşürülmüştür. Ayrıca uzmanların getirdiği öneriler doğrultusunda maddelerin ifade ediliş şekillerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeden sonra 103 maddeden oluşan deneme formu 110 öğrenciye uygulanmış ve uygulama sırasında öğrencilerden açık ve anlaşılır olmayan ifadelere soru işareti koymaları istenmiştir. Öğrencilerin %20 ve daha fazlasının soru işareti koyduğu 17 madde listeden çıkartılıp 300 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonunda .05 düzeyinde anlamlı olmayan 16 madde daha elenerek 70 maddeden oluşan bir envanter hazırlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda .30 üzerinde faktör yüklemesi olan maddeler alınarak 3 faktörlü ve 57 maddelik bir envanter taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak 220 öğrenciye tekrar uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlılık düzeyi .05 ve üzerinde olan maddeler faktörler arasındaki denge de dikkate alınarak, 3 faktörde 15'er madde olmak üzere 45 maddelik bir envanter haline getirilmiştir. Bu faktörler maddelerin içeriklerine göre; **zihinsel, duygusal** ve **davranışsal** olarak adlandırılmıştır (Ersanlı ve Balcı, 1998:9). Bu alt boyutlar tutumun üç bileşenini oluşturduğu için ölçek zihinsel, duygusal, davranışsal olarak alt boyutlarda incelenmiştir.

Envanterin güvenirlik çalışması için elde edilmiş olan 45 maddelik envanterin boyutlarının toplam puan ile envanterin genel toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Elde edilen değerler tablo 3'de verilmiştir.

**TABLO 3. İBE'nin Toplam Puan Korelasyonları**

| Madde No: | r | Madde No: | r | Madde No: | r |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .45*** | 16 | .30*** | 31 | .16* |
| 2 | .40*** | 17 | .28*** | 32 | .46*** |
| 3 | .48*** | 18 | .28*** | 33 | .36*** |
| 4 | -19* | 20 | .44*** | 35 | .24*** |
| 6 | .38*** | 21 | .39*** | 36 | .33*** |
| 7 | .35*** | 22 | .15* | 37 | .19** |
| 8 | .25*** | 23 | .22** | 38 | .37*** |
| 9 | .38*** | 24 | .34*** | 39 | .37*** |
| 10 | .30*** | 25 | .35*** | 40 | .53*** |
| 11 | .32*** | 26 | .40*** | 41 | .13* |
| 12 | .30*** | 27 | .31*** | 42 | .40*** |
| 13 | .37*** | 29 | .22** | 44 | -25*** |
| 15 | .38*** | 30 | .25*** | 45 | .38*** |

***p<.05 **p<.01 ***p<.001**

İBE'nin alt ölçekleri ve madde toplam puanları arasındaki "nokta çift serili" korelasyon katsayıları her alt ölçek için madde-toplam puan korelasyonlarının ortalamaları ve ranjları tablo 16'da verilmiştir. Bu istatistiksel değerlere göre İBE'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

**TABLO 4. İBE'nin Her Maddesinin Toplam Puan Boyutlarının Toplam Puan Korelasyonları**

| Zihinsel | | Duygusal | | Davranışsal | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Madde No:** | **r** | **Madde No:** | **r** | **Madde No:** | **r** |
| 1 | .44*** | 5 | -18* | 2 | .45*** |
| 3 | .52*** | 9 | .49*** | 4 | .51*** |
| 6 | .28** | 11 | .49*** | 7 | .34*** |
| 12 | .50*** | 27 | .29*** | 8 | .38*** |
| 15 | .50*** | 29 | .36*** | 10 | .32*** |
| 17 | .27*** | 31 | .47*** | 13 | .46*** |
| 18 | .34*** | 34 | .42*** | 14 | .43*** |
| 20 | .37*** | 35 | .32*** | 16 | .38*** |
| 23 | .45*** | 36 | .37*** | 19 | .45*** |
| 24 | .55*** | 38 | .45*** | 21 | .42*** |
| 26 | .46*** | 39 | .38*** | 22 | .25** |
| 28 | .37*** | 40 | .45*** | 25 | .44*** |
| 33 | .46*** | 42 | .40*** | 30 | .35*** |
| 37 | .29** | 43 | .36*** | 32 | .49*** |
| 45 | .55*** | 44 | .15*** | 41 | .30*** |
| **Madde Sayısı =15** | | **Madde Sayısı =15** | | **Madde Sayısı =15** | |
| **Ranj=.27-.55** | | **Ranj= -.15-.49** | | **Ranj= .25-.51** | |
| $\bar{X}$=42.33 | | $\bar{X}$=37.2 | | $\bar{X}$=39.8 | |

***P<.001 **P<.01 *P<.05

**TABLO 5. İBE'nin Boyut-Boyut Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon**

| | Zihinsel | Duygusal | Davranışsal |
|---|---|---|---|
| **Zihinsel** | - | | |
| **Duygusal** | .38*** | - | |
| **Davranışsal** | .57*** | .41*** | - |

***p<.001

Tablo 5'de İBE'nin alt boyutları arasındaki korelasyonun .001 düzeyinde anlamlı olması İBE'yi oluşturan 3 alt bölümün kendi içinde homojen olduğunu ve her bölümün kendi niteliğine uygun maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Envanterin güvenirliğini test etmek için ayrıca bir ay sonra envanter 170 kişilik gruba tekrar uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışması sonucunda güvenirlik kat sayısı .68, test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada güvenirlik kat sayısı .64 olarak bulunmuştur. Ölçeği iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan Cronbach alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998:9-11). Bu araştırmada İBE'nin genel toplam boyutlarına bakılmıştır.

Anketler analiz edilirken ölçeklerin geçerlilik-güvenilirliğini ölçmek için "Güvenilirlik Analizi" uygulanmış "Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı" ile ölçeklerin güvenilirlik dereceleri belirlenmiştir. Cronbach (1951), tarafından geliştirilen alfa katsayısı, anketin içerdiği sorulara doğru-yanlış olacak şekilde cevaplar verilmediğinde, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlar yani kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım vb. gibi cevaplar verildiğinde kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin varyansları toplamının genel varyansa oranlanarak bulunan ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Öncü, 1995:51).

Bu araştırma için gerçekleştirilen iletişim becerileri geçerlilik güvenirlik analizinden elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlilik güvenirliği %79,7 bulunmuştur. Bu sonuç, sorulara verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Toplanan veriler analiz edilmeye uygundur.

**TABLO 6. İBE için Güvenilirlik Analizi**

| Cronbach's Alpha | Soru Adedi |
|---|---|
| 0.797 | 45 |

## 3.7. DUYGUSAL EMPATİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Duygusal empatinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçek Caruso ve Mayer(1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte 6 alt grup bulunmaktadır. Bunlar; **acı çekme, pozitif paylaşım, serzeniş, duygusal dikkat, başkaları hakkında hissedilenler** ve **duygusal etkilenme** şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin tüm sorularında likert tipi ölçek kullanılmış (1=tamamen katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum şeklinde) 30 adet soru bulunmaktadır (Totan ve Şahin, 2012:445).

Bu ölçeğin Türkçeleştirilmesi Totan ve diğerleri (2012), tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte anlamlı olan 24 soru için faktör analizi uygulandığında toplam varyansın %27'sinin açıklandığı, 0.35 faktör yüküne sahip olduğu gözlemlenmiştir (KMO= .822, Barlett $\chi$276 2 = 2104.40, p= .000). Doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda, tüm veriler ve boyutsuz 24 soru yapısı arasında yeterince uyum olmadığı sonucuna varılmıştır ($\chi$2= 320.23, df= 244, $\chi$2/df= 1.32, GFI= .92, CFI= 94, IFI= .94, RMSEA= .059, RMR= .06). Tüm soruların toplam korelasyonu %31'in üzerinde olduğu, Cronbach alfa katsayısının ise 0.86 olduğu gözlemlenmiştir (Totan ve Şahin, 2012:445).

Totan ve diğerleri (2012), bir diğer çalışmalarında duygusal empati ölçeğinin çok boyutlu değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini ele alan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı alan yazında tek boyutlu olarak ele alınan duygusal empati ölçeğinin çok boyutlu yapısını incelemektir. Çalışmaya katılanlar 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 187'si kadın (%66,80), 93'ü erkek (%33,20) toplam 280 üniversite öğrencisidir. Çalışmada Duygusal Empati Ölçeği (DEÖ), Duygusal Öz-yeterlik ölçeği (DÖZY) ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma analizlerinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır.
(Totan ve diğerleri, 2012,
http://pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136421, (12.11.2015).

Herhangi bir faktör sınırlandırılması yapılmaksızın yapılan betimleyici faktör analizi (BFA) sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde toplam varyansın %62.53'ini açıklayan 9 faktör belirlenmiştir (KMO= .784, Barlett$\chi^2_{435}$= 2591.95, $p$= ,000). BFA tek faktörde sınırlandırılarak yapıldığında faktör yükü .30'un altında kalan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre faktör yükleri .35-.67 arasında kalan toplam varyansın %27'sini açıklayan tek faktörlü yapıya ulaşılmıştır (KMO= .822, Barlett$\chi^2_{276}$= 2104.40, $p$= ,000). Tek faktörlü yapıya ait modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, duygusal empatiyi ölçmeye yönelik 24 maddeli tek faktörlü yapının doğrulandığı göstermiştir ($\chi^2$= 320.23, df= 244, $\chi^2$/df= 1.32, GFI= .92, CFI= 94, IFI= .94, RMSEA= .059, RMR= .06) Ölçeğin tek faktörlü yapısına ait Cronbach Alfa katsayısının .86 olduğu, madde toplam korelasyonlarının .31-.58 arasında kaldığı hesaplanmıştır.
(Totan ve diğerleri, 2012,
http://pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136421, (12.11.2015).

Araştırmada sonuç olarak duygusal empatinin Türk üniversite öğrencileri üzerinde çok boyutluluk göstermediğine ve duygusal empatinin ancak tek boyutlu bir yapı ile değerlendirilebileceğine ulaşılmıştır.
(Totan ve diğerleri, 2012,
http://pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136421, (12.11.2015).

Bu araştırmada ise Duygusal Empati ölçeğinin geçerlilik-güvenilirliğini ölçmek için Güvenilirlik Analizi uygulanmıştır. İletişim becerileri envanterinde olduğu gibi yine "Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı" ile ölçeklerin güvenilirlik dereceleri belirlenmiştir. Buna göre duygusal empati ölçeğinin güvenilirlik analizi yapıldığında araştırmadan elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirliliği %93.3 olarak bulunmuştur. Bu da, sorulara verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Toplanan veriler analiz edilmeye uygundur.

**TABLO 7. DEÖ için Güvenilirlik Analizi**

| Cronbach's Alpha | Soru Adedi |
|---|---|
| 0.933 | 24 |

## 3.8. DENEYSEL İŞLEMLER

Deneysel işlemler, ön çalışma ve uygulama olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

### 3.8.1. Ön Çalışmalar

- Örneklemi oluşturan okuldaki çalışmalar Türnüklü ve diğerlerinin (2009a), proje çalışması kapsamındaki uygulamaları ile bağlantılıdır.
- Meslek Lisesi öğrencilerine verilecek Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk çalışmalarını içeren eğitim ile ilgili okul yönetimi ve öğretmenlere arabuluculuk eğitimi Türnüklü ve diğerleri (2009a) tarafından verilmiştir.
- Akran arabulucu olarak seçilen deney grubu öğrencileri sosyometri tekniği ile belirlenmiştir.
- Araştırmanın gerçekleşebilmesi için 15 etkinlikten oluşan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı'nın kullanılması amaçlanmıştır. Etkinlikler öğrenci ve öğretmen kitabı olarak iki şekilde basılmıştır. Öğrenci kitabı uygulama başlangıcında çoğaltılarak deney grubunda yer alan, akran arabulucusu olarak seçilmiş öğrencilere ücretsiz dağıtılmıştır.

### 3.8.2. Uygulama

- İzmir İlinde bulunan ve Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programını 3 yıldır uygulayan bir meslek lisesinde araştırma yapmak için gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırma için İzmir ili, Buca ilçesi orta öğretim okullarından bir devlet okulu seçilmiştir. Bu okulun 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden akran arabulucu olarak seçilmiş öğrencilerden araştırmaya katılmak isteyenler deney grubuna, geriye kalan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden akran arabulucu olmayan öğrenciler kontrol grubuna seçilmiştir.
- Araştırmanın uygulama sürecine 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci yarı döneminde başlanmıştır.
- Araştırmacı tarafından ölçekler belirlenmiş ve Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programının 4. eğitim-öğretim yılı Aralık ayının ilk haftası deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama aracı olarak belirlenen DEÖ ve İBE ön test olarak uygulanmıştır.
- Branş öğretmenlerinin de desteği alınarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci yarı dönemi sonu ikinci yarı döneminin ortasına kadar akran arabulucu öğrencilere 15 hafta boyunca, haftada bir gün iki ders saati olmak üzere toplam 30 ders saati eğitim almışlardır. Bu süreçte kontrol grubu öğrencilerine Anlaşmazlık Çözümü Müzakere ve Akran Arabuluculuğu ile ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarı döneminin sonunda deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.
- Arabulucu öğrenciler örnek ve rol oynama tekniklerine dayanan bir eğitimden geçmişlerdir.
- Arabulucular her arabuluculuk sürecinde; tarafların isimlerinin, anlaşmazlık konusunun, tarafların anlaşmazlık biçimlerinin ve imzalarının bulunduğu "Arabuluculuk Formu"nu[13] kullanmışlardır. Her arabuluculuk sürecinin ardından arabuluculuk formu, arabulucu ve anlaşmazlığın tarafları tarafından doldurulmuş ve imzalanmıştır.

[13]Arabuluculuk Formu Bkz. EK:14.

## 3.9. ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE ve AKRANARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMI

Araştırmaya temel oluşturan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı hazırlanırken Türnüklü ve diğerleri (2009a), tarafından geliştirilmiş olan kitaptan faydalanılmıştır.

Programın amacı, meslek lisesi öğrencilerine anlaşmazlık çözme, iletişim ve empati becerilerini öğreterek mezun olduklarında çalışma hayatının kalifiye elemanı olarak çalışmaya başlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrenciler arasında yapıcı anlaşmazlık çözme davranışlarını öğrenmelerini ve bunu bir yaşam biçimi olarak benimsemelerini sağlamaktır. Eğitim programında öğrencilerin temel anlaşmazlık çözüm becerileri geliştirmelerine, anlaşmazlık çözme ilkelerini anlamalarına ve akran arabuluculuk süreci basamaklarını öğrenmelerine olanak sağlayan uygulamalı 15 eğitim etkinliği bulunmaktadır.

### PROGRAMIN İÇERİĞİ

| Etkinlikler | Ders Saati |
|---|---|
| **I. Bölüm: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Doğasının Anlaşılması** | **10** |
| 1. Etkinlik: Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Tanıtımı. | 2 |
| 2. Etkinlik: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Yararları. | 2 |
| 3. Etkinlik: Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Nedenleri. | 2 |
| 4. Etkinlik: Kişiler Arası Anlaşmazlıklarda Gösterilen Tepkiler. | 2 |
| 5. Etkinlik: Anlaşmazlık Çözüm Prensipleri | 2 |
| **II. Bölüm: İletişim Becerileri** | **4** |
| 6. Etkinlik: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde farklı Algılamaların ve Etkili Dinlemenin Yeri | 2 |
| 7. Etkinlik: Anlaşmazlık Çözüm Sürecinde Empati ve Etkin Dinleme | 2 |
| **III. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri** | **4** |
| 8. Etkinlik: Anlaşmazlık Sürecinde Öfkemi Kontrol Edebilirim | 2 |
| 9. Etkinlik: Senin Öfkeni Kontrol Edebilirim | 2 |

| | |
|---|---|
| **IV. Bölüm: Kişiler Arası Anlaşmazlık Çözüm Becerileri** | **12** |
| 10. Etkinlik: Alternatif Anlaşmazlık Çözüm Yolları | 2 |
| 11. Etkinlik: Kişiler Arası Müzakere Becerisi | 2 |
| 12. Etkinlik: Müzakere Uygulamaları | 2 |
| 13. Etkinlik: Akran Arabuluculuk Becerisi | 2 |
| 14. Etkinlik: Akran Arabuluculuk Uygulamaları | 2 |
| 15. Etkinlik: Akran Arabulucuların Seçimi | 2 |
| **Toplam** | **30** |

Eğitim programı dört alt bölümden oluşmaktadır (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:8):

- ***Kişiler Arası Anlaşmazlıkların Doğasının Anlaşılması;*** alt bölümünde Anlaşmazlık Çözümü- Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı tanıtılmıştır. Bu ünitede öğrencilere kişiler arasında yaşanan anlaşmazlıkların doğasına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bölüm içerisinde kişiler arası anlaşmazlığı anlama; anlaşmazlığa ilişkin çağrışımlar; anlaşmazlık türlerini kavrama; anlaşmazlıkların yararlarını öğrenme; anlaşmazlıkların taraflarını ve kültürel kategorileri kavrama; anlaşmazlıkların kaynaklarını kavrama; kişiler arası anlaşmazlıkları analiz etme; anlaşmazlık çözüm prensiplerini kavrama; anlaşmazlık çözüm stratejileri ve taktiklerini öğrenme; anlaşmazlıkların olumlu ve olumsuz sonuçlarını kavrama gibi konulara yer verilmiştir.

- ***İletişim Becerileri;*** alt bölümünde kişiler arası anlaşmazlıkların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçı çözüm sürecinin temel koşulu, iletişim becerileri yer almaktadır. Ünitede etkin dinleme; ben dili iletileri; empati kurma; kendini ifade edebilme; eleştiriye açık olma; farklılıklara saygılı olma gibi becerilere yer verilmiştir.

- ***Öfke Yönetim Becerileri;*** öfke yönetim becerileri alt bölümünde, kişiler arasında yaşanan anlaşmazlıklarda yaşanan en yaygın duygunun öfke ya da kızgınlık olduğu düşünülerek; kişilerin anlaşmazlık sürecinde yaşanan yıkıcı duyguları etkin bir şekilde nasıl yönetebilmeleri gerektiği becerisine yer verilmiştir. Buna göre

duyguları tanıma; duygularını ifade edebilme; karşı tarafın duygularını anlama; otokontrol; öfke yönetimi; öfkenin doğası; kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışlar; öfke durumunda verilen tepkiler; kendi öfkemizi yönetebilme; diğer bir kişinin öfkesini yönetebilme becerilerine yer verilmiştir.

- ***Kişiler Arası Anlaşmazlıklarda Çözüm Becerileri: Müzakere Becerileri (Problem Çözme Becerileri) ve Akran Arabuluculuk Becerileri;*** alt bölümünde anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl bir yol ile çözülebilmesi için gereken bilişsel ve duygusal beceriler yer almaktadır. Bu amaç ile ünite içerisinde müzakere becerileri (problem çözme) ve akran arabuluculuk becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrenciler ortak anlaşmazlıklarını çözemediğinde ve bir akranlarından yardım almak istediklerinde gerekli olan akran arabuluculuk becerilerine yer verilmiştir. Akran arabuluculuk becerisi dört bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki taraflar arasındaki saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi; ikincisi anlaşmazlığın taraflarının arabulucu desteği almaya hazır olmalarının sağlanması ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı, üçüncüsü ise müzakere (problem çözme tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması ve anlaşmanın resmileştirilmesidir.

Geliştirilen eğitim programı için öğretmen ve öğrencilere yönelik iki uygulama kitabı hazırlanmıştır. Deney grubunda yer alan tüm öğrencilere öğrenci kitabı ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Tüm uygulamalar öğrenci kitabı üzerinden sürdürülmüştür.

## BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİLER ARASI ANLAŞMAZLIKLARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI

### ETKİNLİK-1: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ, MÜZAKERE VE AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ TANITIMI

**AMAÇLAR:**

**1.** Öğrencilerin "Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı'na ve içeriğine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak.

**2.** Barış dolu bir okulun nasıl olduğunu öğrenmek.

3. Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirlemek.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:** 2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK -2: KİŞİLER ARASI ANLAŞMAZLIKLARIN YARARLARI**

**AMAÇLAR:** 1.Anlaşmazlıkların ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmak.

2. Anlaşmazlıkların günlük hayatın doğal bir parçası olduğunun anlaşılmasını sağlamak.

3. Kişiler arası anlaşmazlık ve şiddet arasındaki ayrımı kavramak.

4. Anlaşmazlıkları yapıcı çözmenin yararlarını anlamalarına yardımcı olmak.

5. Anlaşmazlıklara ilişkin ortak bir bakış açısı edinmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-3: KİŞİLER ARASI ANLAŞMAZLIKLARIN NEDENLERİ**

**AMAÇLAR:**

1. Öğrencilerin anlaşmazlıkların nedenlerini anlamalarını sağlamak.

2. Anlaşmazlıkların altında yatan temel gereksinimleri kavramalarına yardımcı olmak .

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-4:KİŞİLER ARASI ANLAŞMAZLIKLARA GÖSTERİLEN TEPKİLER**

**AMAÇLAR:**

1.Öğrencilerin anlaşmazlık yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlamak.

2. Öğrencilerin anlaşmazlık yaşandığında verilen tepki türlerini (kaçınma, sert, yapıcı ve barışçıl) fark etmelerini sağlamak.

3. Anlaşmazlıkları yapıcı çözmede yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlamalarını sağlamak.

4. Verilen tepki türüne göre anlaşmazlıkların farklı sonuçları olduğunu anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-5: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM PRENSİPLERİ**

**AMAÇLAR:**

1. Öğrencilerin anlaşmazlık çözüm prensiplerini anlamalarını sağlamak

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**İKİNCİ BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİLERİ**

**ETKİNLİK-6: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM SÜRECİNDE FARKLI ALGILAMALARIN ve ETKİLİ DİNLEMENİN YERİ**

**AMAÇLAR:**

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

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-7: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM SÜRECİNDE EMPATİ ve ETKİN DİNLEME**

**AMAÇLAR:**

1. Öğrencilerin empatinin ne olduğunu anlamalarını sağlamak.
2. Anlaşmazlık çözüm sürecinde empati kurabileceklerini anlamalarını sağlamak.
3. Anlaşmazlık sürecinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları anlamalarını sağlamak.

**4.** Etkin dinlemenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ

### ETKİNLİK-8: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM SÜRECİNDE ÖFKEMİ KONTROL EDEBİLİRİM

**AMAÇLAR:**

**1.** Anlaşmazlık sürecinde öfke ve kızgınlık hissedebileceğini anlamalarını sağlamak.

**2.** Yaşanan öfkenin kişi tarafından kontrol edilebileceğini anlamak.

**3.** Kişiler arası anlaşmazlıklarda ve günlük yaşamda öfkeyi oluşturan düşünceleri kontrol etmeyi kavramalarını sağlamak.

**4.** Öfkeli tepki vermeden kaçınmanın yollarını kavramalarını sağlamak.

**5.** Ben dili ile atılgan tepki verme uygulaması yapmalarını sağlamak

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

### ETKİNLİK-9: SENİN ÖFKENİ YÖNETEBİLİRİM

**AMAÇLAR:**

**1.** Kişilerarası anlaşmazlıklarda öfke ve kızgınlık tepkilerinin yönetilebileceğini anlamalarını sağlamak.

**2.** Başkasının öfkesini dağıtmanın yollarını anlamalarını sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YOLLARI

### ETKİNLİK-10: ALTERNATİF ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YOLLARI

**AMAÇLAR: 1.** Öğrencilerin bir anlaşmazlık çözüm yolu olarak müzakere, akran arabuluculuğu, hakemlik ve cezalandırıcılık yaklaşımlarını öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:** 2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-11:KİŞİLER ARASI MÜZAKERE BECERİSİ**

**AMAÇLAR:**

**1.** Öğrencilerin kişiler arası müzakere sürecini öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-12:MÜZAKERE UYGULAMALARI**

**AMAÇLAR:** **1.**Öğrencilerin müzakere sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-13:AKRAN ARABULUCULUK BECERİSİ**

**AMAÇLAR:**

**1.** Öğrencilerin arabuluculuk sürecini öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-14:AKRAN ARABULUCULUK UYGULAMALARI**

**AMAÇLAR:**

**1.** Öğrencilerin arabuluculuk sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

**ETKİNLİK-15:AKRAN ARABULUCULARIN SEÇİMİ**

**AMAÇLAR:**

**1.** Sınıf arabulucularının öğrenciler tarafından seçiminin sağlanması.

**SINIF DÜZEYİ:** 9-10

**SÜRE:**2 Ders Saati (80 Dakika)

## 3.10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırmanın evreni bir okuldaki meslek lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma İzmir İli Buca İlçesi'nde bulunan Buca Endüstri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi çalışmasına devam eden deney grubundaki öğrenciler ile böyle bir eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Deney grubu öğrencileri ilk kez Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitimini almışlardır. Bu nedenle araştırmanın bulguları öncelikle bu gruba ve benzer eğitim alan, benzer nitelik taşıyan öğrencilere genellenebilir.
3. Araştırmanın denekleri İzmir İli Buca İlçesi'nde orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin bulunduğu semtteki bir okulun 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Sonuçlar benzer gruplara genellenebilir.
4. Araştırmada öğrencilerin İletişim ve Empati beceri düzeyleri ile ilgili ölçümler İBE (Ersanlı ve Balcı, 1998) ve DEÖ (Caruso ve Mayer,1998) boyutları ile sınırlıdır.
5. Araştırmada yer alan kişisel bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
6. Öğrenciler hem İletişim Becerileri Envanterini hem de Duygusal Empati Ölçeğini ders arasında öğretmenlerinden izin alarak doldurmuşlardır.

## 3.11. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrenciler her iki ölçek maddelerini de içten ve gerçek duygularını yansıtarak yanıtlamışlardır.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

# BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın hipotezlerinin test edilmesi sonucu elde edilen bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, "İBE" ve "DEÖ" kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön test ve son test arasındaki değişimleri incelenmiştir. Deneklerden toplanan verilere istatistiksel paket programı olan SPSS 15.0 ile frekans analizi, çapraz tablo ve parametrik testlerden t-testi uygulanmıştır.

## 4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitiminin bir grup meslek lisesi öğrencisinin iletişim ve duygusal empati becerisine olan etkisinin incelendiği kontrol gruplu ön test ve son test modeline uygun deneysel bir çalışmadır. Akran arabulucu olarak seçilen öğrenciler deney grubuna alınmış, arabulucu sayısı kadar öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Arabulucu öğrenciler deney grubuna alındığı ve seçkisiz atama yapıldığı için çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Seçkisiz atama yönteminde deney ve kontrol grubuna denekler seçkisiz (yansız) bir biçimde atanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:189). Yarı deneysel desen gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da yeterli olmadığı birçok durumda kullanılır. Genel anlamda yarı deneysel desen olabilenin en iyisi olarak değerlendirilir. Bazı kontrol güçlüklerine bakılarak bunları kullanmaktan vazgeçmek yerine, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydı ile gerçek deneme modellerinin uygulanmadığı durumlarda büyük ölçüde yarı deneysel desen kullanılır. Bilhassa toplum bilimlerinde gerçekleştirilen alan çalışmalarında bu modelin kullanılma olasılığı yüksektir (Karasar, 2011:99).

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ili, Buca ilçesindeki bir meslek lisesinde yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı, bağımlı değişkeni ise meslek lisesi öğrencilerinin iletişim ve empati becerileridir. Bağımlı değişken bir başka değişkenden etkilenen değişkendir. Diğer bir deyişle bağımlı değişken, bağımsız değişkene bağlı olarak farklı değerler alabilen değişken olarak tanımlanır. Bağımsız değişken ise bağımlı değişkenin değerini belirleyen başka değişkenlerden etkilenmeyen değişkendir (Özdemir, 2008:48).

**TABLO 8. Araştırma Deseni**

| Gruplar | Ön test | İşlem | Son test |
|---|---|---|---|
| Deney | X | Arabuluculuk Eğitimi | X |
| Kontrol | X | | X |

**Kaynak:** Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:197.

## 4.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE SONUÇLAR

Araştırma evrenini 3 yıldır Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk modelini uygulayan meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamına giren denekler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Buca Mesleki ve Endüstri Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubuna 9. ve 10. sınıflara devam eden ve akran arabulucu olarak seçilmiş öğrencilerden gönüllü olanlar, kontrol grubuna ise aynı sınıflardan araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve arabulucu olarak seçilmemiş 9. ve 10. sınıf öğrencileri alınmıştır. Öğrencilerin yaşları 15-16 yaşları arasında değişmekte olup orta sosyo ekonomik düzeyde yer almaktadırlar.

**TABLO 9. ÖrnekleminFrekans Dağılımı**

| Araştırma Grubu | N | % |
|---|---|---|
| **Deney** | 69 | 45.69 |
| **Kontrol** | 82 | 54.31 |
| **Toplam** | 151 | 100 |

Tablo 9'da araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımı gösterilmiştir. Buna göre 69 öğrenci (%45,69) deney grubunu, 82 öğrenci (%54.31) kontrol grubunu oluşturmaktadır. Tablo 9'a göre araştırma grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 151'dir.

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir.

**TABLO 10. Cinsiyete Göre Dağılım**

| | | Cinsiyet | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Kız | Erkek | |
| Araştırma Grubu | Deney Grubu | 13<br>%48.1 | 56<br>%45.2 | 69<br>%45.7 |
| | Kontrol Grubu | 14<br>%51.9 | 68<br>%54.8 | 82<br>%54.3 |
| Toplam | | 27<br>%100.0 | 124<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Tablo 10'da görüldüğü üzere deney grubunda 13 kız (%48.1), 56 erkek (%45.2); kontrol grubunda 14 kız (%51.9), 68 erkek (%54.8) bulunmaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunu oluşturan kızların sayısı 27 (%100.0), erkeklerin sayısı 124 (%100.0)'dür. Sayısal fark, araştırmanın Endüstri ve Meslek Lisesi'nin karakteristik özelliği olan erkek öğrenciler tarafından tercih edilmesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının sınıflara göre dağılımı tablo 11'de gösterilmektedir.

**TABLO 11. Sınıflara Göre Dağılım**

| | | Sınıf | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | 9. | 10. | |
| Araştırma Grubu | Deney Grubu | 38<br>%43.7 | 31<br>%48.4 | 69<br>%45.7 |
| | Kontrol Grubu | 49<br>%56.3 | 33<br>%51.6 | 82<br>%54.3 |
| Toplam | | 87<br>%100.0 | 64<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Tablo 11'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu 151 kişiden oluşmaktadır. 9. sınıf deney grubu öğrencileri 38 (%43.7), kontrol grubu öğrencileri 49 (%56.3) kişidir. 10. sınıf deney grubu öğrencileri 31 (%48.4), kontrol grubu öğrencileri ise 33 (%51.6) kişidir. Araştırmada deney grubu öğrencileri 69 (%45.7), kontrol grubu öğrencileri 82 (%54.3) oranında yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının bölümlere göre dağılımı tablo 12'de gösterilmektedir.

**TABLO 12. Bölümlere Göre Dağılım**

| Sınıf | Bölümünüz | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Bölümüm yok | 38<br>%43.7 | 49<br>%56.3 | 87<br>%100.0 |
| 10 | Elektrik-Elektronik | 20<br>%48.8 | 21<br>%51.2 | 41<br>%100.0 |
| | Matbaa | 5<br>%55.6 | 4<br>%44.4 | 9<br>%100.0 |
| | Bilişim | 6<br>%42.9 | 8<br>%57.1 | 14<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan öğrencilerden bölümünü henüz seçmeyen yani 9.sınıf öğrencilerinden 38'i (%43.7) deney grubunda, 49'u (%56.3) kontrol grubunda yer almaktadır. Böylece 9. sınıflar toplam 87 kişi ile araştırma içerisinde yer almışlardır. 10. sınıf öğrencilerinden Elektrik-Elektronik bölümü içerisinde yer alan öğrencilerin

20'si (%48.8) deney grubunda, 21'i (%51.2) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf Matbaa bölümü öğrencilerinin 5'i (%55.6) deney grubunda, 4'ü (%44.4) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. Sınıf Bilişim bölümü öğrencilerinin 6'sı (%42.9) deney grubunda, 8'i (%57.1) kontrol grubunda yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve baba sağ olup olmama durumuna göre dağılımları tablo 13'de gösterilmektedir.

**TABLO 13. Anne ve Babanın Sağ Olup Olmama Durumuna Göre Dağılım**

| Sınıf | Anne ve Babanın Sağ Olup Olmama Durumu | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Anne ve Baba Sağ | 35<br>%42.7 | 47<br>%57.3 | 82<br>%100.0 |
| | Anne Sağ Baba Vefat Etmiş | 3<br>%75.0 | 1<br>%25.0 | 4<br>%100.0 |
| | Baba Sağ Anne Vefat Etmiş | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 | 1<br>%100.0 |
| | Anne ve Baba Vefat Etmiş | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 |
| 10 | Anne ve Baba Sağ | 29<br>%48.3 | 31<br>%51.7 | 60<br>%100.0 |
| | Anne Sağ Baba Vefat Etmiş | 2<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 |
| | Baba Sağ Anne Vefat Etmiş | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 | 1<br>%100.0 |
| | Anne ve Baba Vefat Etmiş | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 | 1<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9.sınıf öğrencilerinden anne ve babası sağ olanların 35'i (%42.7) deney grubunda, 47'si (%57.3) kontrol grubunda; annesi sağ babası vefat etmiş olanların 3'ü (%75) deney grubunda, 1'i (%25) kontrol grubunda yer almıştır. 9.sınıf öğrencilerinin babası sağ ve annesi vefat etmiş olan hiçbir deney grubu öğrencisi bulunmamaktadır. Buna karşılık 9. sınıf kontrol grubu öğrencilerinden sadece 1 (%100) öğrencinin babası sağ ve annesi vefat etmiştir. 10. sınıf öğrencilerinden anne ve babası sağ olanların 29'u (%48.3) deney grubunda, 31'i (%51.7) kontrol grubunda; annesi sağ babası vefat etmiş olanların tamamı deney

grubunda; baba sağ anne vefat etmiş olanların tamamı kontrol grubunda; anne ve babası vefat etmiş olanların tamamı kontrol grubunda yer almaktadır. Tablo 26'ya göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerin çoğunluğunun anne ve babasının sağ olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve babalarının bir arada yaşama durumlarına göre dağılımları tablo 14'de verilmiştir.

**TABLO 14. Anne ve Babanın Birlikte Yaşama Durumu**

| Sınıf | Anne ve Babanın Bir Arada Yaşama Durumu | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Annem Babam Birlikte Yaşıyor | 31<br>%43.7 | 40<br>%56.3 | 71<br>%100.0 |
| | Annem Babam Ayrı ve Yalnız Yaşıyor | 5<br>%62.5 | 3<br>%37.5 | 8<br>%100.0 |
| | Annem Başkası ile Babam Yalnız Yaşıyor | 1<br>%50.0 | 1<br>%50.0 | 2<br>%100.0 |
| | Babam Başkası ile Annem Yalnız Yaşıyor | 0<br>%0.0 | 3<br>%100.0 | 3<br>%100.0 |
| | Her İkisi de Başkaları ile Yaşıyor | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| 10 | Annem Babam Birlikte Yaşıyor | 26<br>%51.0 | 25<br>%49.0 | 51<br>%100.0 |
| | Annem Babam Ayrı ve Yalnız Yaşıyor | 0<br>%0.0 | 6<br>%100.0 | 6<br>%100.0 |
| | Annem Başkası ile Babam Yalnız Yaşıyor | 2<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 |
| | Babam Başkası ile Annem Yalnız Yaşıyor | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| | Her İkisi de Başkaları ile Yaşıyor | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 | 1<br>%100.0 |
| Cevap Vermeyen | | 2<br>%40.0 | 3<br>%60.0 | 5<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerinden anne babası birlikte yaşayanların 31'i (%43.7) deney grubunda, 40'ı (%56.3) kontrol grubunda; anne ve babası ayrı yalnız yaşayan öğrencilerin 5'i (%62.5) deney grubunda, 3'ü (%37.5) kontrol grubunda; annesi başkası ile babası yalnız yaşayanların 1'i (%50) deney grubunda, 1'i (%50) kontrol grubunda; babası başkası ile annesi yalnız yaşayanların tamamı

deney grubunda; hem annesi hem babası başkası ile yaşayanların tamamı kontrol grubunda yer almıştır.10. Sınıf öğrencilerinden anne babası birlikte yaşayanların 26'sı (%51) deney grubunda, 25'i (%49) kontrol grubunda; anne ve babası ayrı yalnız yaşayanların tamamı kontrol grubunda; annesi başkası ile babası yalnız yaşayanların tamamı deney grubunda; babası başkası ile annesi yalnız yaşayanların tamamı deney grubunda; her ikisi de başkaları ile yaşayanların tamamı kontrol grubunda yer almaktadır. Tablo 27'e göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun anne ve babasının birlikte yaşadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kimle birlikte yaşadıkları ebeveyne göre dağılımı tablo 15'de verilmiştir.

**TABLO 15. Birlikte Yaşanılan Ebeveyne Göre Dağılım**

| Sınıf | Kiminle Birlikte Yaşıyorsunuz | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Annem ve babamla birlikte yaşıyorum | 30<br>%42.9 | 40<br>%57.1 | 70<br>%100.0 |
| | Annem ile yaşıyorum | 6<br>%54.5 | 5<br>%45.5 | 11<br>%100.0 |
| | Babam ile yaşıyorum | 0<br>%0.0 | 4<br>%100.0 | 4<br>%100.0 |
| | Akrabalarım ile yaşıyorum | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| | Diğer | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| 10 | Annem ve babamla birlikte yaşıyorum | 24<br>%49.0 | 25<br>%51.0 | 49<br>%100.0 |
| | Annem ile yaşıyorum | 3<br>%30.0 | 7<br>%70.0 | 10<br>%100.0 |
| | Babam ile yaşıyorum | 2<br>%66.7 | 1<br>%33.3 | 3<br>%100.0 |
| | Akrabalarım ile yaşıyorum | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 |
| | Diğer | 2<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerinden, anne ve babası birlikte yaşayanların 30 (%42.9) deney grubunda, 40'ı (%57.1'i) kontrol grubunda; annesi ile birlikte yaşayanların 6'sı (%54.5) deney grubunda, 5'i (%45.5) kontrol grubunda; babası ile birlikte yaşayanların tamamı kontrol grubunda; akrabaları ile yaşayanların tamamı deney grubunda, diğer kişilerle yaşayanların tamamı deney grubunda yer almıştır. 10. sınıf öğrencilerinden anne ve babası ile birlikte yaşayanların 24'ü (%49) deney grubunda, 25'i (%51) kontrol grubunda; annesi ile yaşayanların 3'ü (%30) deney grubunda, 7'si (%70) kontrol grubunda; babası ile yaşayanların 2'si (%66.7) deney grubunda, 1'i (%33.3) kontrol grubunda; diğer kişilerle yaşayanların tamamı deney grubunda yer almaktadır. Tablo 28'e göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun anne ve babası ile yaşadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinde kimlerin çalışıyor olduğu tablo 16'da gösterilmiştir.

**TABLO 16. Aile Bireylerinin Çalışma Durumuna Yönelik Dağılım**

| Sınıf | Ailenizde Kimler Çalışıyor | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Babam | 21<br>%42.0 | 29<br>%58.0 | 50<br>%100.0 |
| | Annem | 7<br>%70.0 | 3<br>%30.0 | 10<br>%100.0 |
| | Annem ve Babamla Birlikte | 10<br>%41.6 | 14<br>%58.4 | 24<br>%100.0 |
| | Diğer | 2<br>%66.7 | 1<br>%33.3 | 3<br>%100.0 |
| 10 | Babam | 16<br>%45.7 | 19<br>%54.3 | 35<br>%100.0 |
| | Annem | 3<br>%60.0 | 2<br>%40.0 | 5<br>%100.0 |
| | Annem ve Babamla Birlikte | 7<br>%41.1 | 10<br>%58.9 | 17<br>%100.0 |
| | Diğer | 3<br>%42.9 | 4<br>%57.1 | 7<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden sadece babası çalışanların 21'i (%42) deney grubunda, 29'u (%58) kontrol grubunda; sadece annesi çalışanların 7'si (%70) deney grubunda, 3'ü (%30) kontrol grubunda; anne ve babası birlikte çalışanların 10'u (%41.6) deney grubunda, 14'ü (%58.4) kontrol grubunda; ailesinde anne ve babasından farklı çalışanların 2'si (%66.7) deney grubunda, 1'i (%33.3) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinden sadece babası çalışanların 16'sı (%45.7) deney grubunda, 19'u (%54.3) kontrol grubunda; sadece annesi çalışanların 3'ü (%60) deney grubunda, 2'si (%40) kontrol grubunda; anne ve babası birlikte çalışanların 7'si (%41.1) deney grubunda, 10'u (%58.9) kontrol grubunda; ailesinde anne ve babasından farklı çalışanların 3'ü (%42.9) deney grubunda, diğer 4'ü (%57.1) kontrol grubunda yer almaktadır. Tablo 16'ya göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sadece babasının çalıştığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Anne Eğitim Durumu**

| Sınıf | Anne Eğitim Durumu | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Okuryazar | 2<br>%50.0 | 2<br>%50.0 | 4<br>%100.0 |
| | Okuryazar değil | 2<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 |
| | İlkokul mezunu | 18<br>%47.3 | 20<br>%52.7 | 38<br>%100.0 |
| | Ortaokul mezunu | 9<br>%39.1 | 14<br>%60.9 | 23<br>%100.0 |
| | Lise mezunu | 7<br>%36.8 | 12<br>%63.2 | 19<br>%100.0 |
| | Üniversite Mezunu | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 | 0<br>%0.0 |
| 10 | Okuryazar | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| | Okuryazar değil | 2<br>%66.7 | 1<br>%33.3 | 3<br>%100.0 |
| | İlkokul mezunu | 14<br>%45.2 | 17<br>%54.8 | 31<br>%100.0 |
| | Ortaokul mezunu | 6<br>%40.0 | 9<br>%60.0 | 15<br>%100.0 |
| | Lise mezunu | 7<br>%58.3 | 5<br>%41.7 | 12<br>%100.0 |
| | Üniversite mezunu | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| Cevap Vermeyen | | 1<br>%33.3 | 2<br>%66.7 | 3<br>%100 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden anneleri okur yazar olanların yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda; okur yazar olmayanların tamamı deney grubunda; ilkokul mezunu olanların 18'i (%47.3) deney grubunda; 20'si (%52.7) kontrol grubunda; ortaokul mezunu olanların 9'u (%39.1) deney grubunda, 14'ü (%60.9) kontrol grubunda; lise mezunu olanların 7'si (%36.8) deney grubunda, 12'si (%63.2) kontrol grubunda yer almaktadır.10.sınıf öğrencilerinden anneleri okur yazar olanların tamamı deney grubunda; okur yazar olmayanların 2'si (%66.7) deney grubunda, 1'i (%33.3) kontrol grubunda; ilkokul mezunu olanların

14'ü (%45.2) deney grubunda, 17'si (%54.8) kontrol grubunda; ortaokul mezunu olanların 6'sı (%40) deney grubunda, 9'u (%60) kontrol grubunda; lise mezunu olanların 7'si (%58.3) deney grubunda, 5'i (%41.7) kontrol grubunda; üniversite mezunu olanların tamamı deney grubunda yer almaktadır. Tablo 17'ye göre 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun annelerinin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Tabloya göre 9. sınıf öğrencilerinden hiç birinin annesi üniversite mezunu değildir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre dağılımları tablo 18'de görülmektedir.

**TABLO 18. Baba Eğitim Durumu**

| Sınıf | Baba Eğitim Durumu | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Okuryazar değil | 2<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 |
| | İlkokul mezunu | 21<br>%56.8 | 16<br>%43.2 | 37<br>%100.0 |
| | Ortaokul mezunu | 9<br>%27.3 | 24<br>%72.7 | 33<br>%100.0 |
| | Lise mezunu | 4<br>%36.4 | 7<br>%63.6 | 11<br>%100.0 |
| | Üniversite mezunu | 1<br>%50.0 | 1<br>%50.0 | 2<br>%100.0 |
| 10 | Okuryazar | 1<br>%50.0 | 1<br>%50.0 | 2<br>%100.0 |
| | Okuryazar değil | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| | İlkokul mezunu | 10<br>%50.0 | 10<br>%50.0 | 20<br>%100.0 |
| | Ortaokul mezunu | 4<br>%30.8 | 9<br>%69.2 | 13<br>%100.0 |
| | Lise mezunu | 12<br>%52.2 | 11<br>%47.8 | 23<br>%100.0 |
| | Üniversite mezunu | 3<br>%60.0 | 2<br>%40.0 | 5<br>%100.0 |
| Cevap Vermeyen | | 1<br>%50.0 | 1<br>%50.0 | 2<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden babaları okur yazar olmayanların tamamı deney grubunda; ilkokul mezunu olanların 21'i (%56.8) deney grubunda, 16'sı (%43.2) kontrol grubunda; ortaokul mezunu olanların 9'u (%27.3) deney grubunda, 24'ü(%72.7) kontrol grubunda; lise mezunu olanların 4'ü (%36.4) deney grubunda, 7'si (%63.6) kontrol grubunda; üniversite mezunu olanların yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinden babaları okur yazar olanların yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda; okur yazar olmayanların tamamı deney grubunda; ilkokul mezunu olanların yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda; ortaokul mezunu olanların 4'ü (%30.8) deney grubunda, 9'u (%69.2) kontrol grubunda; lise mezunu olanların 12'si (%52.2) deney grubunda, 11'i(%47.8) kontrol grubunda; üniversite mezunu olanların 3'ü (%60) deney grubunda, 2'si (%40) kontrol grubunda yer almaktadır. Tablo 18'e göre 9.sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun babalarının ilkokul mezunu, 10.sınıf öğrencilerinin babalarının ise büyük bir çoğunluğunun lise mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 19.** Kardeş Sayısı

| Sınıf | Kardeş Sayısı | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Tek Çocuk | 1<br>%16.7 | 5<br>%83.3 | 6<br>%100.0 |
| | 1 Kardeş | 21<br>%53.8 | 18<br>%46.2 | 39<br>%100.0 |
| | 2 Kardeş | 9<br>%36.0 | 16<br>%64.0 | 25<br>%100.0 |
| | 3 Kardeş | 4<br>%38.1 | 7<br>%61.9 | 11<br>%100.0 |
| | 4 Kardeş | 2<br>%50.0 | 2<br>%50.0 | 3<br>%100.0 |
| | 5 Kardeş | 0<br>%0.0 | 2<br>%100.0 | 2<br>%100.0 |
| | 10 Kardeş | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| 10 | Tek Çocuk | 4<br>%40.0 | 6<br>%60.0 | 10<br>%100.0 |
| | 1 Kardeş | 19<br>%55.9 | 15<br>%44.1 | 34<br>%100.0 |
| | 2 Kardeş | 4<br>%33.3 | 8<br>%66.7 | 12<br>%100.0 |
| | 3 Kardeş | 3<br>%50.0 | 3<br>%50.0 | 6<br>%100.0 |
| | 4 Kardeş | 1<br>%50.0 | 1<br>%50.0 | 2<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden tek çocuk olanların 1'i (%16.7) deney grubunda, 5'i (%83.3) kontrol grubunda; 1 kardeşi olanların 21'i (%53.8) deney grubunda, 18'i (%46.2) kontrol grubunda; 2 kardeşi olanların 9'u (%36) deney grubunda, 16'sı (%64) kontrol grubunda; 3 kardeşi olanların 4'ü (%38.1) deney grubunda, 7'si (%61.9) kontrol grubunda, 4 kardeşi olanların yarısı deney grubunda diğer yarısı kontrol grubunda; 5 kardeşi olanların tamamı kontrol grubunda; 10 kardeşi olanların tamamı deney grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinden tek çocuk olanların 4'ü (%40) deney grubunda, 6'sı (%60) kontrol grubunda; 1 kardeşi olanların 19'u (%55.9) deney grubunda, 15'i (%44.1) kontrol grubunda; 2 kardeşi olanların 4'ü (%33.3) deney grubunda, 8'i (%66.7) kontrol grubunda, 3

kardeşi olanların yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda; 4 kardeşi olanların yarısı deney grubunda diğer yarısı kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıflarda 5 ve 10 kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır. Tablo 19'a göre 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun 1 kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaçıncı çocuk olduklarına göre dağılımları tablo 20'de gösterilmektedir.

**TABLO 20. Örneklemin Kaçıncı Çocuk Olduklarına Göre Dağılımları**

| Sınıf | Kaçıncı Çocuksunuz | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | 1.Çocuk | 17<br>%41.5 | 24<br>%58.5 | 41<br>%100.0 |
| | 2.Çocuk | 12<br>%40.0 | 18<br>%60.0 | 30<br>%100.0 |
| | 3. Çocuk | 5<br>%55.5 | 4<br>%44.5 | 9<br>%100.0 |
| | 4. Çocuk | 1<br>%33.3 | 2<br>%66.7 | 3<br>%100.0 |
| | 5. Çocuk | 1<br>%33.3 | 2<br>%66.7 | 3<br>%100.0 |
| | 11. Çocuk | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| 10 | 1. Çocuk | 12<br>%42.9 | 16<br>%57.1 | 28<br>%100.0 |
| | 2. Çocuk | 13<br>%56.5 | 10<br>%43.5 | 23<br>%100.0 |
| | 3. Çocuk | 4<br>%40.0 | 6<br>%60.0 | 10<br>%100.0 |
| | 4. Çocuk | 2<br>%66.7 | 1<br>%33.3 | 3<br>%100.0 |
| Cevap Vermeyen | | 1<br>%100.0 | 0<br>%0.0 | 1<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinden ilk çocuk olanların 17'si (%41.5), deney grubunda, 24'ü (%58.5) kontrol grubunda; 2. çocuk olanların 12'si (%40) deney grubunda, 18'i (%60) kontrol grubunda; 3.çocuk olanların 5'i (%55.5) deney

grubunda, 4'ü (%44.5) kontrol grubunda; 4.çocuk olanların 1'i (%33.3) deney grubunda, 2'si (%66.7) kontrol grubunda; 5.çocuk olanların 1'i(%33.3) deney grubunda, 2'si (%66.7) kontrol grubunda; 11.çocuk olanların tamamı kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinden ilk çocuk olanların 12'si (%42.9) deney grubunda, 16'sı (%57.1) kontrol grubunda; 2. çocuk olanların 13'ü (%56.5) deney grubunda, 10'u (%43.5) kontrol grubunda; 3.çocuk olanların 4'ü (%40) deney grubunda, 6'sı (%60) kontrol grubunda; 4.çocuk olanların 2'si (%66.7) deney grubunda, 1'i (%33.3) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinin hiç biri 5. ya da 11. Çocuk değildir. Tablo 20'ye göre 9. ve 10.sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ilk çocuk olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kardeşlerinin okula devam edip etmemelerine göre dağılımları tablo 21'de görülmektedir.

**TABLO 21. Kardeşlerin Okula Devam Durumu**

| Sınıf | Kardeşleriniz Okula Devam Ediyor mu? | Araştırma Grubu | | Toplam |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney Grubu | Kontrol Grubu | |
| 9 | Evet | 29<br>%43.3 | 38<br>%56.7 | 67<br>%100.0 |
| | Hayır | 8<br>%61.5 | 5<br>%38.5 | 13<br>%100.0 |
| 10 | Evet | 19<br>%46.3 | 22<br>%53.7 | 41<br>%100.0 |
| | Hayır | 8<br>%47.1 | 9<br>%52.9 | 17<br>%100.0 |
| Kardeşi olmayan ya da cevap vermeyen | | 5<br>%38.5 | 8<br>%61.5 | 13<br>%100.0 |
| Toplam | | 69<br>%100.0 | 82<br>%100.0 | 151<br>%100.0 |

Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerinden kardeşleri okula devam edenlerin 29'u (%43.3) deney grubunda, 38'i (%56.7) kontrol grubunda; kardeşleri okula devam etmeyenlerin 8'i (%61.5) deney grubunda, 5'i (%38.5) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf öğrencilerinden kardeşleri okula devam edenlerin 19'u (%46.3) deney grubunda, 22'si (%53.7) kontrol grubunda; kardeşleri okula devam etmeyenlerin 8'i (%41.7) deney grubunda, 9'u (%52.9) kontrol grubunda yer

almaktadır. Tablo 21'e göre kardeşi olan 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun kardeşlerinin okula devam ettiği görülmektedir.

## 4.3. DENEY ve KONTROL GRUPLARINDA "İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNE"NE İLİŞKİN BULGULAR

**Hipotez 1.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön Test | Deney | 69 | 2.4164957 | 0.3424116 | -0.980 | 149 | 0.329 |
| | Kontrol | 82 | 2.4712067 | 0.3414161 | | | |
| Son Test | Deney | 69 | 2.4315483 | 0.3821494 | -0.350 | 149 | 0.727 |
| | Kontrol | 82 | 2.4546402 | 0.4219956 | | | |
| Fark (Kazanç Puan) | Deney | 69 | -0.0150525 | 0.2539585 | -0.569 | 149 | 0.570 |
| | Kontrol | 82 | 0.0165665 | 0.3984445 | | | |

Tablo 22'de görüldüğü üzere öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.980, p=0.329>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.35, p=0.727>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.569, p=0.57>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 1 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 23'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.224, p= 0.808>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 23. Deney Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | **Ön Test** | 69 | 2.4164957 | 0.3424116 | -0.224 | 68 | 0.808 |
| | **Son Test** | | 2.4315483 | 0.3821494 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 24'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=1.044, p= 0.149>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol Grubu** | **Ön Test** | 82 | 2.1214 | 0.2144 | 1.044 | 81 | 0.149 |
| | **Son Test** | | 2.3164 | 0.6489 | | | |

**Hipotez 2.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 25. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 38 | 2.3266205 | 0.3898112 | -0.853 | 85 | 0.396 |
| | **Kontrol** | 49 | 2.3957135 | 0.3625261 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 38 | 2.3516231 | 0.3988705 | -0.908 | 85 | 0.366 |
| | **Kontrol** | 49 | 2.436875 | 0.4598978 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 38 | -0.0250026 | 0.2606508 | 0.215 | 85 | 0.830 |
| | **Kontrol** | 49 | -0.0411615 | 0.4020818 | | | |

Tablo 25'de 9. sınıf öğrencileri için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.853, p=0.396>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-908, p=0.366>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.215, p=0.83>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 2 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece 9. sınıf deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 26'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.276, p = 0.783>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 26. Deney Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 38 | 2.32662053 | 0.38981116 | -0.276 | 37 | 0.783 |
| | Son Test | | 2.35162311 | 0.39887046 | | | |

Bu analize ek olarak sadece 9. sınıf kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 27'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.789, p=0.217>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 27. Kontrol Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişikin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 49 | 2.14567 | 0.2345 | -0.789 | 48 | 0.217 |
| | Son Test | | 2.8794 | 0.4455 | | | |

**Hipotez 3.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 28. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 31 | 2.526665 | 0.235743 | -0.880 | 62 | 0.382 |
| | **Kontrol** | 33 | 2.583303 | 0.276102 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 31 | 2.529521 | 0.341745 | 0.549 | 62 | 0.585 |
| | **Kontrol** | 33 | 2.481019 | 0.363739 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 31 | -0.00286 | 0.249235 | -1.018 | 62 | 0.312 |
| | **Kontrol** | 33 | 0.102284 | 0.382977 | | | |

Tablo 28'de 10. sınıf öğrencileri için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.880, p =0.382>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.549, p=0.585>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.018, p=0.312>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 3 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece 10.sınıf deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 29'da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.161, p= 0.970>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 29. Deney Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 31 | 2.526665 | 0.235743 | -0.038 | 30 | 0.970 |
| | Son Test | | 2.529521 | 0.341745 | | | |

Bu analize ek olarak sadece 10. sınıf kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 30'da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.46, p=0.07>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur

**TABLO 30. Kontrol Grubu 10 Sınıf Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 33 | 2.324 | 0.17867 | -1.46 | 32 | 0.07 |
| | Son Test | | 2.4567 | 0.4561 | | | |

**Hipotez 4**. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 31. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön Test | Deney | 13 | 2.34988345 | 0.23751528 | -1.669 | 25 | 0.108 |
| | Kontrol | 14 | 2.51565405 | 0.27521135 | | | |
| Son Test | Deney | 13 | 2.35573565 | 0.35414331 | -0.319 | 25 | 0.753 |
| | Kontrol | 14 | 2.40595238 | 0.43628441 | | | |
| Fark (Kazanç Puan) | Deney | 13 | -0.0536221 | 0.23616081 | -1.156 | 25 | 0.259 |
| | Kontrol | 14 | 0.10970167 | 0.4554509 | | | |

.

Tablo 31'de kız öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.669, p=0.108>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında da anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.319, p=0.753>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.156, p=0.259>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 4 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubu kız öğrencilerine ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 32'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.049, p=0.961>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 32. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 13 | 2.34988345 | 0.23751528 | -0.049 | 12 | 0.961 |
| | Son Test | | 2.35573565 | 0.35414331 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 33'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.015, p=0.4943>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 33. Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 14 | 2.4564 | 0.4146 | 0.015 | 13 | 0.4943 |
| | Son Test | | 2.1234 | 0.1234 | | | |

**Hipotez 5.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 34. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Kız Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön Test | Deney | 10 | 2.3679798 | 0.25849018 | -0.359 | 17 | 0.724 |
| | Kontrol | 9 | 2.41284681 | 0.28589828 | | | |
| Son Test | Deney | 10 | 2.30344844 | 0.37041989 | -0.348 | 17 | 0.732 |
| | Kontrol | 9 | 2.36111111 | 0.34969122 | | | |
| Fark(Kazanç Puan) | Deney | 10 | 0.31234844 | 0.32041989 | -1.348 | 17 | 0.863 |
| | Kontrol | 9 | 0.35711111 | 0.36469122 | | | |

Tablo 34'de 9.sınıf kız öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.359, p=0.724>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.348, p=0.732>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.348, p=0.863>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 5 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak 9. sınıf deney grubu kız öğrencilerine ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmamıştır. Çünkü 9.sınıf deney grubu kız öğrencileri yalnızca 10 kişiden oluşmaktadır. 10 kişi için ön test ve son test arasındaki farkın incelenmesi sağlıklı sonuçlar vermeyecektir.

**Hipotez 6**. Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

Bu hipoteze yönelik herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çünkü 10.sınıf kız öğrenciler yalnızca 8 kişiden oluşmaktadır ve 8 kişinin analizini yapmak sağlıklı bir sonucaulaşılmamasına neden olacaktır.

**Hipotez 7.** Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 35. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 56 | 2.43195929 | 0.36243292 | -0.466 | 122 | 0.642 |
| | **Kontrol** | 68 | 2.46205584 | 0.35458132 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 56 | 2.44750881 | 0.38885166 | -0.235 | 122 | 0.815 |
| | **Kontrol** | 68 | 2.46466417 | 0.42161749 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 56 | -0.0060989 | 0.25910909 | 3.659 | 122 | **0.042** |
| | **Kontrol** | 68 | -0.0026083 | 0.38664834 | | | |

Tablo 35'de erkek öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.466, p=0.642>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.235, p=0.815>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=3.659, p=0.042<0.05] saptanmıştır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin iletişim becerileri, kontrol grubundaki erkek öğrencilere göre daha kuvvetlidir. **Hipotez 7 kabul edilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 36'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=2.658, p=0.009<0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin eğitimi aldıktan sonra iletişim becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

**TABLO 36. Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | **Ön Test** | 56 | 2.46205584 | 0.35458132 | 2.658 | 55 | **0.009** |
| | **Son Test** | | 2.46466417 | 0.42161749 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 37'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=1.01, = 0.158>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 37. Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol Grubu** | **Ön Test** | 68 | 2.4564 | 0.21545 | 1.01 | 67 | 0.158 |
| | **Son Test** | | 2.4512 | 0.6464 | | | |

**Hipotez 8.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 38. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 28 | 2.34445 | 0.31223 | -0.808 | 66 | 0.422 |
| | **Kontrol** | 40 | 2.12344 | 0.34556 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 28 | 2.65443 | 0.21322 | -0.761 | 66 | 0.863 |
| | **Kontrol** | 40 | 2.46466417 | 0.42161749 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 28 | -0.0023323 | 0.4323 | 0.291 | 66 | 0.772 |
| | **Kontrol** | 40 | -0.0022342 | 0.54332 | | | |

Tablo 38'de 9. sınıf erkek öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.808, p=0.422>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.761, p=0.863>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.291, p=0.772>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 8 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 39'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.524 p=0.602>0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunamamıştır.

**TABLO 39. Deney Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | **Ön Test** | 28 | 2.23123 | 0.34242 | 0.524 | 27 | 0.602 |
| | **Son Test** | | 2.46466417 | 0.2341 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 40'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.465 p=0.322>0.05] düzeyde bir fark olduğu bulunamamıştır.

**TABLO 40. Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 40 | 2.564 | 0.454 | 0.465 | 39 | 0.322 |
| | Son Test | | 2.654 | 0.4464 | | | |

**Hipotez 9.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerin **iletişim becerileri** puanları arasında fark vardır.

**TABLO 41. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön Test | Deney | 27 | 2.55206922 | 0.22925881 | 0.01 | 54 | 0.992 |
| | Kontrol | 29 | 2.55137583 | 0.29224409 | | | |
| Son Test | Deney | 27 | 2.527886 | 0.35956807 | 0.525 | 54 | 0.602 |
| | Kontrol | 29 | 2.4800103 | 0.32134372 | | | |
| Fark(Kazanç Puan) | Deney | 27 | 0.02418322 | 0.24571644 | -0.727 | 54 | 0.471 |
| | Kontrol | 29 | 0.08232737 | 0.34477667 | | | |

Tablo 41'de 10.sınıf erkek öğrenciler için İletişim Becerileri Envanteri deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=0.01, p=0.992>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.525, p=0.602>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark kazanç puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.727, p=0.471>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 9 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 42'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=1.365, p=0.6988>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 42. Deney Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 27 | 2.42366 | 0.38855 | 1.365 | 26 | 0.6988 |
| | Son Test | | 2.47564 | 0.32366172 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 43'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.877, p=0.1939>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 43. Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin İBE'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 29 | 2.1212 | 0.2313 | 0.877 | 28 | 0.1939 |
| | Son Test | | 2.6545 | 0.6464 | | | |

## 4.4. DENEY ve KONTROL GRUPLARINDA "DUYGUSAL EMPATİ ÖLÇEĞİ"NE İLİŞKİN BULGULAR

**Hipotez 10.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 44. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 69 | 3.2147 | 0.42140 | 1.151 | 149 | 0.252 |
| | **Kontrol** | 82 | 3.1361 | 0.41559 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 69 | 3.2102 | 0.51503 | 1.067 | 149 | 0.288 |
| | **Kontrol** | 82 | 3.1157 | 0.56452 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 69 | 0.0045 | 0.4913 | -0.174 | 149 | 0.862 |
| | **Kontrol** | 82 | 0.0205 | 0.61713 | | | |

Tablo 44'de Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=1.151, p=0.252>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=1.067, p=0.288>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.174, p=0.862>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 10 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda, Tablo 45'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.0562, p=0.955>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 45. Deney Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 69 | 3.2147 | 0.42140 | 0.056232416 | 68 | 0.955 |
| | Son Test | | 3.2102 | 0.51503 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda Tablo 46'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.1598, p=0.4367>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 46. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 82 | 3.4111 | 0.27140 | 0.1598 | 81 | 0.4367 |
| | Son Test | | 3.3997 | 0.16503 | | | |

**Hipotez 11.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 47. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son-Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 38 | 3.0884816 | 0.4880387 | 0.110 | 85 | 0.912 |
| | **Kontrol** | 49 | 3.0766852 | 0.4907131 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 38 | 3.1690212 | 0.5688053 | 0.532 | 85 | 0.596 |
| | **Kontrol** | 49 | 3.0978582 | 0.6538396 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 38 | -0.0805397 | 0.5354738 | -0.418 | 85 | 0.677 |
| | **Kontrol** | 49 | -0.021173 | 0.7362205 | | | |

Tablo 47'de 9.sınıf öğrencileri için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yukarıda tabloda görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=0.110, p=0.912>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.532, p=0.596>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.418, p=0.677>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 11 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak aşağıda Tablo 48'de sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.662, p=0.510>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 48. Deney Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 38 | 3.0884816 | 0.4880387 | -0.662 | 37 | 0.510 |
| | Son Test | | 3.1690212 | 0.5688053 | | | |

Bu analize ek olarak aşağıda Tablo 49'da sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 49'da görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.042, p=0.151>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 49. Kontrol Grubu 9. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 49 | 3.0884816 | 0.4880387 | -1.042 | 48 | 0.151 |
| | Son Test | | 3.1690212 | 0.5688053 | | | |

**Hipotez 12.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 50. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | Deney | 31 | 3.369519 | 0.252592 | 2.309 | 62 | **0.024** |
| | Kontrol | 33 | 3.224389 | 0.250095 | | | |
| **Son Test** | Deney | 31 | 3.260766 | 0.444317 | 1.118 | 62 | 0.268 |
| | Kontrol | 33 | 3.142085 | 0.405228 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | Deney | 31 | 0.108753 | 0.416033 | 0.266 | 62 | 0.791 |
| | Kontrol | 33 | 0.082304 | 0.379994 | | | |

Tablo 50'de 10.sınıf öğrencileri için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=2.309, p=0.024<0.05] olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=1.118, p=0.268>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.266, p=0.791>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 12 kısmen kabul edilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 51'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=1.185, p=0.242>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 51. Deney Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 31 | 3.369519 | 0.252592 | 1.185 | 30 | 0.242 |
| | Son Test | | 3.260766 | 0.444317 | | | |

Bu analize ek olarak aşağıda Tablo 52'de sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.877, p= 0.191>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 52. Kontrol Grubu 10. Sınıf Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 33 | 3.1122 | 0.4315 | -0.877 | 32 | 0.191 |
| | Son Test | | 3.2364 | 0.2655 | | | |

**Hipotez 13.** Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 53. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 13 | 3.1313582 | 0.5811164 | -1.592 | 25 | 0.124 |
| | **Kontrol** | 14 | 3.4031599 | 0.2573582 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 13 | 3.4312776 | 0.2435885 | 1.216 | 25 | 0.236 |
| | **Kontrol** | 14 | 3.1759762 | 0.6896246 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 13 | -0.2719483 | 0.5266192 | -2.342 | 25 | **0.027** |
| | **Kontrol** | 14 | 0.2271837 | 0.5766847 | | | |

Tablo 53'de kız öğrenciler için Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.592, p=0.124>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=1.216, p=0.236>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=2.342, p=0.027<0.05] saptanmıştır. Bu fark deney grubundan kaynaklanmaktadır. Eğitim alan kız öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. **Hipotez 13 kabul edilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 54'de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.656, p=0.110>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 54. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | Ön Test | 13 | 3.1313582 | 0.5811164 | -1.656 | 12 | 0.110 |
| | Son Test | | 3.4312776 | 0.2435885 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 55'de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.023, p=0.163>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 55. Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol Grubu** | Ön Test | 14 | 3.1313582 | 0.5811164 | -1.023 | 12 | 0.163 |
| | Son Test | | 3.4312776 | 0.2435885 | | | |

**Hipotez 14.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 56. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Kız Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 10 | 3.1172034 | 0.6633862 | -0.915 | 17 | 0.373 |
| | **Kontrol** | 9 | 3.3343629 | 0.2692273 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 10 | 3.4730642 | 0.2569732 | 1.508 | 17 | 0.150 |
| | **Kontrol** | 9 | 3.0664991 | 0.8109015 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 10 | -0.3033807 | 0.5851808 | -1.981 | 17 | 0.064 |
| | **Kontrol** | 9 | 0.2678639 | 0.6721458 | | | |

Tablo 56'ya göre 9. sınıfa giden kız öğrenciler için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.915, p=0.373>0.05] olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=1.508, p=0.150>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-1.981, p=0.064>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 14 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki fark incelenmemiştir. Çünkü deney grubu yalnızca 10 kişiden oluşmaktadır. 10 kişi için ön test ve son test arasındaki farkın incelenmesi sağlıklı sonuçlar vermeyecektir. Aynı şekilde kontrol grubu öğrencileri de 9 kişiden oluştuğu

için ve ön test ve son test arasındaki farkın incelenmesi sağlıklı sonuçlar vermeyeceği için ön test ve son test arasındaki fark incelenmemiştir.

**Hipotez 15.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerin **empati becerileri** arasında fark vardır.

Bu hipoteze yönelik herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çünkü 10.sınıf kız öğrenciler yalnızca 8 kişiden oluşmaktadır ve 8 kişinin analizini yapmak sağlıklı bir sonuca ulaşılmamasına neden olacaktır.

**Hipotez 16.** Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin **empati düzeyleri** arasında fark vardır.

**TABLO 57. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 56 | 3.2341023 | 0.3792693 | 2.102 | 122 | **0.038** |
| | **Kontrol** | 68 | 3.0811495 | 0.4218869 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 56 | 3.1637056 | 0.5456775 | 0.620 | 122 | 0.536 |
| | **Kontrol** | 68 | 3.1032379 | 0.5404473 | | | |
| **Fark (Kazanç Puan)** | **Deney** | 56 | 0.0686815 | 0.4643905 | 0.905 | 122 | 0.367 |
| | **Kontrol** | 68 | -0.0220885 | 0.6205925 | | | |

Tablo 57'de erkek öğrenciler için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=0,212 p=0.038<0.05] olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Eğitim

almak üzere belirlenen bireylerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.620, p=0.536>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.905, p=0.367>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 16 kısmen kabul edilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 58'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.266, p=0.791>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 58. Deney Grubu Erkek Öğrencilerin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Grubu** | **Ön Test** | 56 | 3.0811495 | 0.4218869 | -0.266 | 55 | 0.791 |
| | **Son Test** | | 3.1032379 | 0.5404473 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 59'da görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=0.123, p=0.452>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 59. Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kontrol Grubu** | **Ön Test** | 68 | 3.2801 | 0.2364 | 0.123 | 67 | 0.452 |
| | **Son Test** | | 3.1235 | 0.3549 | | | |

**Hipotez 17.** Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 60. Deney ve Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 28 | 3.0782238 | 0.4234251 | 0.505 | 66 | 0.615 |
| | **Kontrol** | 40 | 3.0187077 | 0.5125718 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 28 | 3.07878 | 0.6093134 | -0.173 | 66 | 0.863 |
| | **Kontrol** | 40 | 3.104914 | 0.6252993 | | | |
| **Fark(Kazanç Puan)** | **Deney** | 28 | -0.0009536 | 0.5038088 | 0.528 | 66 | 0.599 |
| | **Kontrol** | 40 | -0.0862063 | 0.7421676 | | | |

Tablo 60'da 9. sınıfa giden erkek öğrenciler için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=0.505, p=0.615>0.05] olduğu saptanamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=-0.173, p=0.863>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.528, p=0.599>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 17 reddedilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 61'de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.004, p=0.997>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 61. Deney Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 28 | 3.0782238 | 0.4234251 | -0.004 | 27 | 0.997 |
| | Son Test | | 3.07878 | 0.6093134 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 62'de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.124, p=0.451>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 62. Kontrol Grubu 9. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 40 | 3.2354 | 0.3265 | -0.124 | 39 | 0.451 |
| | Son Test | | 3.2234 | 0.1456 | | | |

**Hipotez 18.** Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır.

**TABLO 63. Deney ve Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test, Son Test ve Farka (Kazanç Puanlarına) Yönelik Betimleyici İstatistikler ve t-Testi Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ön Test** | **Deney** | 27 | 3.3899808 | 0.2516608 | 3.338 | 54 | **0.002** |
| | **Kontrol** | 29 | 3.1803433 | 0.2220902 | | | |
| **Son Test** | **Deney** | 27 | 3.2516643 | 0.4656194 | 1.300 | 54 | 0.199 |
| | **Kontrol** | 29 | 3.1008435 | 0.4000156 | | | |
| **Fark(Kazanç Puan)** | **Deney** | 27 | 0.1383166 | 0.4188362 | 0.643 | 54 | 0.523 |
| | **Kontrol** | 29 | 0.0695084 | 0.3811768 | | | |

10. sınıfa giden erkek öğrenciler için Duygusal Empati Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir fark [t=3.338, p=0.002<0.05] olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Eğitim almak üzere belirlenen bireylerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=1.3, p=0.199>0.05] saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark [t=0.643, p=0.523>0.05] saptanmamıştır. **Hipotez 18 kısmen kabul edilmiştir.**

Bu analize ek olarak sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 64'de görüldüğü

üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-0.104, p= 0.197>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 64. Deney Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Ön Test | 27 | 3.1782238 | 0.4234251 | -0.104 | 26 | 0.197 |
| | Son Test | | 3.17678 | 0.6093134 | | | |

Bu analize ek olarak sadece kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlar eşleştirilmiş (paired) t-testi ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda tablo 65'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı [t=-1.111, p= 0.138>0.05] düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur.

**TABLO 65. Kontrol Grubu 10. Sınıf Erkek Öğrencilerinin DEÖ'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları**

| | Grup | N | Ort. | Ss | T | Sd | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 29 | 3.1264 | 0.41231 | -1.111 | 28 | 0.138 |
| | Son Test | | 3.1367 | 0.6454 | | | |

**TABLO 66. Analiz Özeti**

| HPOTEZLER | ÖN TEST SON TEST | KABUL | RED |
|---|---|---|---|
| 1.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 2. Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 3. Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 4. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 5. Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |

| HPOTEZLER | ÖN TEST SON TEST | KABUL | RED |
|---|---|---|---|
| 6.Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test<br>Son Test<br>Fark | Bu hipoteze yönelik herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çünkü 10.sınıf kız öğrenciler yalnızca 8 kişiden oluşmaktadır ve 8 kişinin analizini yapmak sağlıklı bir sonucaulaşılmamasına neden olacaktır. | |
| 7.Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✓ | ✗ |
| 8.Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerin **iletişim becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 9.Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerin **iletişim becerileri** puanları arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11.Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 12.Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✓ | ✗ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 13.Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✓ | ✗ |
| 14.Deney ve kontrol grubu 9. sınıf kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 15.Deney ve kontrol grubu 10. sınıf kız öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | Bu hipoteze yönelik herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çünkü 10.sınıf kız öğrenciler yalnızca 8 kişiden oluşmaktadır ve 8 kişinin analizini yapmak sağlıklı bir sonucaulaşılmamasına neden olacaktır. | |
| | Son Test | | |
| | Fark | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16.Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✓ | ✗ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 17.Deney ve kontrol grubu 9. sınıf erkek öğrencilerin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✗ | ✓ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |
| 18.Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerinin **empati becerileri** arasında fark vardır. | Ön Test | ✓ | ✗ |
| | Son Test | ✗ | ✓ |
| | Fark | ✗ | ✓ |

# SONUÇ ve ÖNERİLER

21. yy. çalışma hayatı için anlaşmazlıklarını çözen, etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen ve farklılıklar içerisinde uyumlu çalışabilen bireylere her geçen gün ihtiyaç artmaktadır. Yapılan araştırmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, istihdam edilebilirlik becerileri konusunda çalışanlar, işverenler, eğitimciler ve öğrenciler açısından farkındalık oluşturulmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. İstihdam edilebilirlik becerilerinin yokluğu çalışanlar açısından iş güvenliği, mesleki performans göstermeme ve üretkenlik üzerinde olumsuz yönde etkili olurken, uzun vadede işgücünü, toplum ve ekonomiyi bütünüyle sarsan unsurdur. Çalışma hayatında bu denli hayati ve öncelikli fonksiyona sahip olmasından dolayıdır ki, istihdam edilebilirlik becerileri literatürde "yaşam becerileri" olarak adlandırılmakta hatta ülkelerin hükümetleri bu konuya ilişkin raporlar sunmaktadırlar.

Günümüzde çalışma hayatı için önemli olan, istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olan çalışanların istihdam edilmesidir. Geleneksel olarak çalışma hayatı içerisinde öğrenilen beceriler günümüz işyerlerinin yapısının ve işleyişinin değişmesi ile birlikte işverenler tarafından, çalışanların istihdam edilebilirlik becerilerini kazanmış bir şekilde çalışma hayatına girmesini gerektirir hale gelmiştir (Brewer, 2013:3). Çalışanların söz konusu olan beceri eksikliği ve bu becerilerin çalışma hayatı içerisinde kazandırılması sıklıkla işverenler tarafından maliyet unsuru olarak değerlendirilmekte, bu nedenle işverenler işe alımlarda bu becerilere sahip çalışanları istihdam etmek istemektedirler.

İletişim, empati, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcılık, kendine güvenme, anlaşmazlıkları çözme gibi beceri ve tutumların bir çoğu aile içerisinde kazanılmış olması gereken becerilerdir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı bu beceriler aile içerisinde kazanılamamakta dolayısı ile eğitim kurumlarının bu becerileri öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Çalışma içerisinde okul-sanayi işbirliği, eğitimde demokratik stratejilerin benimsenmesi, öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim, sınıfın iş ortamına benzer şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin

öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olmaları, öğrencilerin müfredat dışı etkinlikler içerisinde yer almaları gibi uygulamaların öğrencilere çalışma hayatı için önemli olan becerileri kazandırma fonksiyonuna yer verilmiştir.

Bu çalışmada ise Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı gibi müfredat dışı bir eğitim etkinliğinin meslek lisesi öğrencilerine çalışma hayatının gerektirdiği becerileri kazandırma fonksiyonuna yer verilmiştir. Bu doğrultuda eğitim alan (deney grubu) ve eğitim almayan (kontrol grubu) arasında iletişim ve empati becerileri bakımından fark var mıdır sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Böylece geleceğin nitelikli işgücü olarak tabir edilen akademik, teknik ve istihdam edilebilirlik becerilerine sahip çalışan profili oluşturulmak istenmiştir. Çünkü çalışma hayatında iletişim ve empati becerisine sahip çalışanların yer alması örgütlerin rekabet edilebilirliği, çalışanların istihdam edilebilirliği üzerinde etkilidir.

Bu doğrultuda İzmir İli'nin Buca İlçesi'nde, 3 yıldır Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimi verilen Buca Mesleki ve Endüstri Teknik Anadolu Lisesi'nde 151 öğrenci üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada 9. ve 10. sınıflardan sınıf arkadaşları tarafından akran arabulucu olarak seçilmiş öğrenciler, 15 hafta boyunca haftada bir gün, iki ders saati olmak üzere toplam 30 ders saati anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi almışlardır. Deney grubu öğrencilerine yakın bir sayıda gönüllü kontrol grubu öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır.

Uygulama esnasında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuğu eğitimi öncesinde ve sonrasında iletişim ve empati becerilerini ölçmek için Ersanlı ve Balcı (1998), tarafından geliştirilmiş "İletişim Becerileri Envanteri", Caruso ve Mayer (1998), tarafından geliştirilmiş "Duygusal Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf, bölüm, anne-baba sağ olma durumu, anne ve babanın birlikte yaşama durumu, örneklemin birlikte yaşadıkları ebeveyne göre dağılımı, ailede kimlerin çalışıyor olduğuna yönelik dağılım, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) ölçmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön test ve son test arasındaki değişimleri incelenmiştir. Deneklerden toplanan verilere istatistiksel paket programı olan SPSS 15.0 ile frekans analizi, çapraz tablo ve parametrik testlerden t-testi uygulanmıştır.

Anketlere 151 öğrenci katılmış bu anketlerin verileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulguları kısmında öncelikle öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 151 öğrenciden 69'u (%45,7) deney grubuna alınmış, 82'si (%54,3) kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin 13'ü (%48,1) kız, 56'sı (45,2) erkek öğrencilerden; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 14'ü (%51,9) kız, 68'i (%54,8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki niceliksel fark, Endüstri Meslek Lisesi'nin karakteristik özelliği olarak erkek öğrenciler tarafından tercih edilmesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamına 9. ve 10. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. 9. sınıf öğrencileri 87 kişiden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 38'i (43,7) deney grubunu 49'u (56,3) kontrol grubunu oluşturmaktadır. 10. sınıf öğrencileri 64 kişiden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 31'i (%48,4) deney grubunu, 33'ü kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan henüz bölümünü seçmeyen 9. sınıf öğrencilerinden 38'i (%43,7) deney grubunda, 49'u (%56,3) kontrol grubunda yer almıştır. Mesleki ve Endüstri Teknik Anadolu Lisesi'nin 3 bölümü mevcuttur. Bu bölümler; elektrik-elektronik, matbaa ve bilişimdir. Buna göre elektrik-elektronik bölümünde okuyan öğrencilerin 20'si (48,8) deney grubunda 21'i (%51,2) kontrol grubunda yer almaktadır. 10. sınıf matbaa bölümü öğrencilerinin 5'i (%55,6) deney grubunda 4'ü (%44,4) kontrol grubunda yer almaktadır. 10 sınıf bilişim bölümü öğrencilerinin 6'sı (%42,9) deney grubunda 8'i (%57,1) kontrol grubunda yer almaktadır. Buna göre araştırma kapsamında bölümünü seçmeyen 9. sınıf öğrencilerinin fazla olduğunu belirtmek mümkündür.

Araştırmaya katılan hem 9. sınıf hem de 10 sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun anne ve babası sağdır (9 sınıf deney grubu 35 kişi %42,7, kontrol grubu 47 kişi %57,3; 10. sınıf deney grubu 29 kişi %48,3, kontrol grubu 31 kişi %51,7).

Araştırmaya katılan hem 9. sınıf hem de 10. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun anne ve babası birlikte yaşamaktadır (9. sınıf deney grubu 31 kişi %43,7, kontrol grubu 40 kişi %56,3; 10. sınıf deney grubu 26 kişi %51, kontrol grubu 25 kişi %49).

Araştırmaya katılan hem 9. sınıf hem de 10. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ailesinde sadece babası çalışmaktadır (9. sınıf deney grubu 21 kişi %42.0, kontrol grubu 29 kişi %58.0; 10.sınıf deney grubu 16 kişi %45.7, kontrol grubu 19 kişi %54.3. Bu veri ile meslek lisesi öğrencilerinin geleneksel aile yapısına sahip olduklarını belirtmek mümkündür.

Araştırmaya katılan hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun anneleri ilkokul mezunudur (9. sınıf deney grubu 18 kişi %47.3, kontrol grubu 20 kişi %52.7; 10. sınıf deney grubu 14 kişi %45.2, kontrol grubu 17 kişi %54.8). Bu veri örneklemin sadece babalarının çalışmasının nedeni olabilecek bir veri olarak düşünülebilir. Günümüz çalışma hayatında birçok meslek en az lise diploması gerektirmekte ve ilkokul mezunlarının yapabileceği işlerin sayısı oldukça kısıtlıdır. Genel olarak ilkokul mezunlarına yönelik işler nitelik açısından düşük ve yorucu olarak değerlendirilmekte ve bundan dolayı hem 9. sınıf hem de 10. sınıf öğrencilerinin annelerinin istihdamda yer almadıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan 9. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun babası ilkokul (deney grubu 21 kişi %56.8, kontrol grubu 16 kişi %43.2) mezunu; 10. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun babası lise (deney grubu 12 kişi %52.2, kontrol grubu 11 kişi %47.8) mezunudur.

Araştırmaya katılan hem 9. sınıf hem de 10. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu 1 kardeşe sahiptir (9. sınıf deney grubu 21 kişi %53.8, kontrol grubu 18 kişi %46.2, 10. sınıf deney grubu 19 kişi %55.9, kontrol grubu 15 kişi %44.1).

Araştırmaya katılan hem 9. sınıf hem de 10. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ilk çocuktur (9. sınıf deney grubu 17 kişi %41.5, kontrol grubu 24 kişi %58.5; 10. sınıf deney grubu 12 kişi %42.9, kontrol grubu 16 kişi %57.1).

Araştırmaya katılan hem 9.sınıf hem de 10. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun kardeşi okula devam etmektedir (9. sınıf deney grubu 29 kişi %43.3, kontrol grubu 38 kişi %56.7; 10. sınıf deney grubu 19 kişi %46,3, kontrol grubu 22 kişi %53.7).

Araştırmanın yedinci hipotezi **"Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin iletişim becerileri arasında fark vardır"** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu fark eğitim alan erkek öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Kontrol grubu için yapılan ön test ve son test aritmetik ortalama tablosunda kontrol grubu öğrencilerinin iletişim beceri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitiminin erkek öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde Bickmore (1993)'un gerçekleştirdiği araştırmada arabuluculuk eğitim programının sonunda yüksekokulda eğitim gören öğrencilerin iletişim becerileri kazandıkları bulunmuştur (aktaran Koruklu, 2003:72). Day ve diğerlerinin gerçekleştirdiği araştırmada öğrenciler anlaşmazlık çözümü ve

iletişim becerileri ile ilgili eğitim almışlar ve eğitim sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu değişmeler olduğu görülmüştür (1985:306-307). Bunlar ile birlikte Palmer ve Roessler'in gerçekleştirdiği bir araştırmada da kendini koruma ve anlaşmazlık çözme eğitim programı üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde artışa neden olmuştur (2001:42).

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmada akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş, öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde artışlar gözlenmiştir. Koruklu, arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu bulmuştur (2003:72). Araştırmada elde edilen bulgu, önceki araştırmalarda elde edilen bulgular ile tutarlıdır.

Araştırmanın on ikinci hipotezi **"Deney ve kontrol grubu 10. sınıf öğrencilerinin empati becerileri arasında fark vardır"** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test son test, fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları ve fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sadece deney grubuna ait ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında yine anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında fark bulunduğundan dolayı araştırmanın on ikinci hipotezi kısmen de olsa kabul edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Lane-Garon'un ilkokul temelli anlaşmazlık çözme eğitim programının etkisini incelediği çalışmasında da öğrencilerin empati becerisini ölçen anket sonuçlarında her iki grup lehine anlamlı bir farka rastlanmamıştır (2000:480). Ayrıca Türk'ün akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine olan etkisini incelediği araştırmanın

sonucunda da eğitimin öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur (2013:xiv).

Akran Arabuluculuk Eğitim programının öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkisini ve eğitimin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki olumlu etkisini gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Lane-Garon, ve diğerleri, Merkez Kalifornia orta okulunda Anlaşmazlık Çözümü ve Barış Eğitiminin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmasında arabulucu öğrencilerin, arabulucu olmayan öğrencilere göre empati becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır (2005:189). Bununla birlikte Schaeffer ve Rollin'in gerçekleştirdiği araştırmada Anlaşmazlık Çözüm Eğitim programı yaşları 7 ile 14 arasında değişen öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (2001:45).

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş, öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde artışlar gözlenmiştir. Koruklu'nun, arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin empati becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin empati becerileri üzerinde anlamlı düzeyde artış olduğunu bulmuştur (2003:74). Benzer şekilde Sağkal'ın tez çalışmasında da barış eğitim programının 6. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerini arttırdığını bulmuştur (2011:107).

Araştırmanın on üçüncü hipotezi **"Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin empati becerileri arasında fark vardır"** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test son test, fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Bu fark deney grubundan kaynaklanmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Sağkal'ın tez çalışmasında Barış Eğitim Programının kız öğrencilerin deneysel işlem öncesi empati puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği bulunmuştur (2011:109). Türk'ün tez çalışmasında da müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı kız öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (2008:122). Türnüklü ve diğerlerinin gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programı kız öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur (2009b:22).

Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı kız meslek lisesi öğrencilerinin empati becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın on üçüncü hipotezi desteklenmiştir ve yukarıdaki ilgili araştırma sonuçları ile ilgili paralellik göstermektedir.

Araştırmanın on altıncı hipotezi **"Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerin empati becerileri arasında fark vardır"** şeklindedir. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur. Eğitim almak üzere araştırmaya katılan öğrencilerin empati becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun empati becerisini ölçen ön test son test ölçümlerinde eğitim almayan öğrencilerin empati beceri puanları arasında fark bulunmamıştır. Bu bulgu kontrol grubu öğrencilerinin empati becerilerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında da anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın on altıncı hipotezi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmasından dolayı kısmen kabul edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Türk'ün araştırmasında Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının erkek öğrencilerin empati becerileri

üzerinde anlamlı düzeyde artışa neden olduğu bulunmuştur (Türk, 2008:135). Türnüklü ve diğerlerinin gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı erkek öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (2009b:22). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulgu, sadece deney grubu öğrencilerinin ön test son test empati beceri puan ortalaması arasında fark olmaması nedeniyle önceki araştırmalarda elde edilen bulgu ile tutarlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın on sekizinci hipotezi **"Deney ve kontrol grubu 10. sınıf erkek öğrencilerinin empati becerileri arasında fark vardır"** şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test son test, fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Eğitim almak üzere belirlenen bireylerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çünkü sadece kontrol grubunun empati becerisini ölçen ön test son test ölçümlerinde eğitim almayan öğrencilerin empati beceri puanları düşük çıkmıştır. Bu bulgu kontrol grubu öğrencilerinin empati becerilerinin düşük olduğunu kanıtlayabilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında da anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın on sekizinci hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler oluşturulabilir:

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk programın etkili olabilmesi için okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerinin kapsamlı bir eğitim ve seminere tabi tutulmaları gerekmektedir.
2. Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitiminin ve uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve özellikle de psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin

desteğinin alınması ve eğitimin çalışma hayatı için hayati önemi konusunda farkındalık uyandırılması için çalışmalar yapılması gerekebilir.

3. Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı, meslek liselerinde çalışma hayatının gerektirdiği istihdam edilebilirlik becerilerinin kazanımı olarak sosyal beceri eğitimine alternatif bir model olarak psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleri koordinatörlüğünde uygulanabilir.

4. Çalışmada akran arabuluculuk modeli uygulamasında bir grup öğrencinin eğitim aldığı kadre yaklaşımı benimsenmiştir. Programın olumlu etkilerinden daha fazla faydalanabilmek adına Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programını Milli Eğitim Bakanlığı müfredat programına dâhil edilebilir. Böylece çok sayıda öğrencinin eğitim alması ile okul içerisinde toplu bir dönüşüm sağlanması mümkün olabilir.

5. Öğrencilerin Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk eğitim programı sayesinde kazanacakları becerilerin sosyal yaşamlarına katkılarını göstermek adına ve eğitim programının sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik velilerden talep gelmesini sağlamak için rehberlik servisleri tarafından veli sunumları gerçekleştirilebilir. Bu konuda veli ve okul iş birliği sağlanabilir.

6. Çalışma hayatında yöneticilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu çalışanlar arasında yaşanan anlaşmazlıkları çözmek için harcadıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim programı sayesinde kazanacakları becerilerin çalışma hayatına ve işgücüne katkılarını göstermek, programın sürdürülebilirliğini sağlamak adına rehberlik servisleri tarafından işverenlere farkındalık sunumlar gerçekleştirilebilir.

7. Akran arabuluculuk sadece akranlar ya da okul sınırları ile kısıtlanacak bir etki alanına sahip olarak değerlendirilmemelidir. Kazanılan beceriler; yaş, zaman, mekân, konu, kişi, sınırlaması olmaksızın tıpkı nefes almak gibi her an ihtiyaç duyulabilecek ve olmazsa olmaz nitelikteki yaşam becerilerdir. Herhangi yaş ve meslek sınırı olmaksızın bakılmaksızın, okuldan ayrılmış bireylere, ev hanımlarına ve emeklilere halk eğitim kursları aracılığı ile yaygın eğitim kapsamında verilebilir.

## Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim programının meslek lisesi örnekleminde öğrencilerin bir çoğunun iletişim ve empati becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Bu sonucun birkaç nedeni olabilir. Bunlardan ilki eğitim tamamlandıktan hemen sonra anketlerin uygulanması olabilir. Öğrencilerde eğitim sonrası iletişim ve empati ile ilgili bilişsel farkındalık gelişmiş olabilir. Ancak bunun davranışa dönüşmesi zaman alabilir. Çetin ve diğerlerinin araştırmasında öğrenciler arabulucu olmalarının olumlu tarafı olarak eskisinden daha iyi bir şekilde iletişim kurabildiklerini, karşı tarafı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Oysa Çetin ve diğerlerine göre iletişim ve empati becerisi didaktik bir biçimde öğrencilere kazandırılacak beceriler değildir. Araştırma bulgusunda varılan kanı, öğrencilerin gerçek sorunların çözüm sürecinde yaşanan diyaloglara bağlı olarak bu becerileri içselleştirmeleridir (2014:392). Bu nedenle öğrencilerin akran arabulucu olarak arkadaşlarının anlaşmazlıklarına arabuluculuk yapmaları bu becerilerin pekişmesi ve bu becerilerin davranışa dönüşmesi üzerinde etkili olabilir. Araştırmacıların anketleri hem eğitim sonra hem de 3-6 ay gibi zaman sonrasında uygulamaları boylamsal noktada kalıcılık getirebilir

2. Öğrenciler hem İletişim Becerileri Envanterini hem de Duygusal Empati Ölçeğini ders arasında öğretmenlerinden izin alarak doldurmuşlardır. Öğrencilerin ders arasında anketleri doldurmaları ankete odaklanmaları üzerinde olumsuz etki yaratmış ve bu durum sonuca yansımış olabilir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalar için anket uygulamasının, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri zaman ve ortamda gerçekleştirilmesi denenmelidir.

3. Arabulucunun tarafların anlaşmazlığının çözümünde tarafları arasında iletişim kanallarını açması, tarafların basamak basamak sorunu kendilerinin çözmesi sonucunda arabuluculuk formları incelenerek anlaşmazlığın tarafı olan öğrencilere de İletişim ve Duygusal Empati ölçekleri uygulanabilir. Böylece arabuluculuk sürecine katılan anlaşmazlığın taraflarının da iletişim ve empati becerileri ölçülebilir.

4. Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitimine katılmış ve meslek lisesinden mezun olmuş kişilerin iletişim bilgileri alınıp daha sonra bu öğrenciler ile eğitimde kazandıkları bilgi ve becerilerinin ne kadarını çalışma

hayatında uyguladıklarını belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. İşveren bakışı, çalışma arkadaşlarının görüşleri alınabilir.

5. Bu araştırmaya katılan öğrenciler 9. sınıf, bilişim, matbaa ve elektrik elektronik bölümü öğrencileridir. Farklı meslek liselerinin farklı bölümlerinde anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi verilerek anket çalışmaları yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

# KAYNAKÇA


5 Essential Steps to Resolve a Conflict at Work. (31.06.2006).The Chief Happiness Officer Blog. positivesharing.com/2006/07/5-essential-steps-to-resolve-a-conflict-at-work/, (05.06.2017).

Adair, J. (2004). *Etkili İletişim:Yönetim Silahlarının En Önemlisi.* Çev. Ömer Çolakoğlu. İstanbul:Babıâli Kültür Yayıncılığı.

Adham, D., Delghoshaei B., Hesam, S. S. ve Salehi, M. (2012). Team Effectiveness in Hospital Management: A Literature Review. *HealthME.* 6(6):2169-2175.

Akbaş, E. (20.04.2011). Karar Verme Becerisi. *Aile İçi Sağlıklı İletişim.* http://ertugrulakbas.terapi.com/2011/04/20/karar-verme-becerisi/ (05.06.2017).

Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Çatışma Çözümü Eğitimi ve Psikososyal Etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi.* 22(59):43-62.

Akhun, İ. (1987). "Okul-Sanayi Ortaklaşa (Osanor) Eğitimi" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 2.

Alkan C., Doğan H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları.* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Altınok, V. (2008). Sanayi Alanında Ortaöğretim Kurumlarının (Meslek Liselerinin) Rolü. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi.* (2):89-102.

Alver, B. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Becerileri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kazım Karabekir, Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı:10: 185-205.

Ardeleanu, A.M.(2012). Organisational Conflict. Importance and Necessity of Conflict Management System. *International Conference on Economics and Administration Proceedings:8-12.*

Arensdorf, J. (2009). *The Perception of Employability Skills Transferred from Academic Leadership Classes to the Workplace: A Study of the FHSU Leadership Studies Certificate Program.* Doctoral Dissertation. Manhattan:Kansas State University. Department of Curriculum and Instruction College of Education.

Avramenko, A. (2012). Enhancing Student's Employability Through Business Simulation. *Education and Training.* 54(5):355-367.

Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve Yönetsel Davranış:Örgütlerde İnsan İlişkileri ve Yönetsel Davranış Yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Aziz, A. (2010). *İletişime Giriş.* İstanbul:Hiperlink Yayınları.

Bağlıbel, M. (2007). *Meslek Lisesi Mezunu Çalışanların İstihdama Yönelik Temel Beceri Düzeylerine İlişkin İşveren Algılarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bakar, A. R., Mohamed, S. ve Hamzah, R. (2013). An Assessment of Workplace Skills Acquired by Students of Vocational and Technical Education Institutions. *International Education Studies.* 6(11):15-20.

Baker, G ve Henson, D.(2010). Promoting Employability Skills Development in a Research-Intensive University. *Education and Training.* 52(1):62-75.

Baltaş, A. (2000). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik.* İstanbul:Remzi Kitabevi.

Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi.*İstanbul:Kariyer Yayıncılık.

Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi.* İstanbul:Kariyer Yayıncılık.

Belet, A. ve Erkmen, G. (2009). *Etkili İletişim Teknikleri.* İstanbul:Kelebek Matbaacılık.

Bhaerman, R. ve Spill, R. (1988). A Dialogue on Employability Skills: How Can They be Thought. *Journal of Career Development.* 15(1): 41-52.

Bhala, P. P. (2011). *7 Adımda Etkili İletişim.* Çev. Esra Çınar. İstanbul:Arunas Yayıncılık.

Bickmore, K. (1993). Winning Against Violent Environments: High School Students Are Good Teachers of Peace. Thresholds in Education. 19(3):34-35. Abstract from EBSCO http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=8f52e588-6a4a-4364-8f7c-6bccca4c7f0c%40sessionmgr4001&hid=4109&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ470515, (25.01.2015).

Bilgin, A. (2008). *Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Brewer, L. (2013). *Enhancing Youth Employability: What? Why and How? Guide to Core Work Skills.*Skills and Employability Department International Labour Organization.http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf, (05.06.2017).

Budak, G. (1998). *Yenilikçi Yönetim:Yaratıcı Birey.* İstanbul: Stem Yayıncılık.

Burgaz, B. (2008). Employability Competences of Vocational Secondary School Students. *Eğitim Araştirmalari-Eurasian Journal of Educational Research.* 31:17-34.

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

Burton, L. F., Chavez, J. A., ve Kokaska, C.J. (1987). Employability skills: A Survey of Employers' Opinions. *Journal of Rehabilitation.* 53(2):71-74.

Bush, R. A. B ve Folger, J. P. (2013). *Arabuluculuk ve Getirileri:Dönüşümsel Çatışma Yaklaşımı.* Çev. Gamze Sart. Ankara:Nobel Akademik Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pagem Akademi.

Carneavale, A. P., Gainer, L. J., Meltzer, A.S.ve Holland S.L. (1988). Workplace Basics: The Skills Employers Want. *Training and Development Journal.* 42(10): 23-30.

Carnevale, A., Gainer, L. J., ve Meltzer, A. S. (1989). *Workplace Basics: The Skills Employers Want.* Alexandria, VA: US Department of Labor Employment and Training Administration and American Society for Training and Development.

Caruso, D. R. ve Mayer, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. Unpublished Manuscript.

Cenkseven, F. ve Vural, R. A. (2006). Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research.*25:45-53.

Ceyhan, A. A. (2006). An Investigation of Adjustment Levels of Turkish University Students With Respect to Perceived Communication Skill Levels. 34(4):367-380.

Charner, I. (1988). Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work. *Journal of Career Development.* 15(1):30-40.

Chimel, N. (2001). *Jobs, Technology and People: Psychology Focus. Second Edition.* London: Routlage.

Clarke, M. (2008). Understanding and Managing Employability In Changing Career Context. *Journal of European Industrial Training.* 32(4): 258-284.

Clarke, M.A. ve Patrickson, M.G. (2008). The New Covenant of Employability. *Employee Relations.* 30(2):121-141.

Close, C. L. ve Lechman, K. (1997). Fostering Youth Leadership: Students Train Students and Adults in Conflict Resolution. *Theory into Practise*. 36(1): 1-7.

Cotton, K. (1993). *Developing Emloyability Skills.* Northwest Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series, VIII. Research Close-Up #15. Portland, OR: NWREL.

Cottrell, C. A. (2002). *A Case Study of Disputant and Mediator Prception of a High School Peer Mediation Program.* Doctoral Dissertation. Chicago/Illinois:The Faculty of the College of the Education.

Cowan, D. (2003). *A Guide To Managing Anger and Confrontation.* California: Personhood Press.

Crawford, D. L. (2013). *A Case Study of Violence Prevention in an Elementary School.* Doctoral Dissertation. Minnesota: College of Social and Behavioral Sciences of Social Sciences.

Curtis, D. ve McKenzie, P. (2001). Employability Skills for Australian Industry: Literature Review and Framework Development. Australian Council for Educational

Research. Report to Business Council of Australian Chamber of Commerce and Industry.

Curtis, D.D. (2004). *International Perspectives on Generic Skills. Generic Skill in Vocational Education and Training. Research Readings. Australian National Training Authority* (ss.19-37). Australia:National Center for Vocational Education Research Ltd.

Çalışma Ortamında Empati. (2015). http://www.dohire.net/calisma-ortaminda-empati/. (04.11.2015).

Çetin, C. (2002). *Müzakere Tenikleri: İlke Süreç ve Uygulama.* İstanbul: Betaş Yayınları.

Çetin, C., Türnüklü, A. ve Turan, N. (2014). Anlaşmazlıkların Çözümünde Akran Arabuluculuk Modelinin Dönüştürücü Etkileri: Arabulucu Öğrenciler Gözünden bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 16(3):383-411.

Çetin, F., Basım, H. N. ve Karataş, M. (2011). Çalışanların Problem Çözme Becerilerinde Örgütsel Adalet Algısı ve İş Tatminin Rolü. *Yönetim ve Ekonomi.* 18(1):71-85.

Çetinkaya, Ö. ve Alpaslan, A, M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 16(1):363-377.

Çevik, D.B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi.* 19(3):1003-1012.

Dania, J,. Bakar, A., R. ve Mohamed, S. (2014). Factors Influencing the Acquisition of Employability Skills by Students of Selected Technical Secondary School in Malasia. *Faculty of Educational Studies.* 7(2):117-124.

Das, B. B. ve Subudhi, R. N. (2015). Professional Education for Employability: A Critical Review. NMC Special Issue of *Parikalpana: KIIT Journal of Management.* 11(1):32-45.

Day, R. C., Malarkey, J. M., Farhood, L. ve Abdennur, A. (1985). Toward Conflict Management in a Civil War Setting: A Communication Workshop for Students at the American University of Beirut. Journal of Counselling and Development. 63(5):306-307.

De Cuyper N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., De Witte, H. ve Alarco, B.(2008). Employability and Employees Well-Being: Mediation by Job Insecurity. *Applied Psychology: An International Review.*57(3):488-509.

De Leon, J. E., ve Borchers, R. E. (1998). High School Graduate Employment Trends and Skills Graduates Need to Enter Texas Manufacturing Industries. *Journal of Vocational and Technical Education.* 15(1):28-41.
https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/693/1004, (05.06.2017).

Deba, A. A., Jabor, M. K, Buntat, Y ve Musta'mal, A. H. (2014). Potential of Service Learning on Student's Interpersonal Skill Development in Technical and Vocational Education. *Asian Social Science.* 10(21):1-9.
Debrah, Y. A. ve Smith, I.G. (2001). *Work and Employment in a Globalized Era:An Asia-Pasific Focus (Studies in Asia Pasific Business).*London:Routlage.

Demir, M. H. (1985). *Yönetsel Karar Verme.* Bornova:Bilgehan Basımevi.

Demir, Ş. (07.07.2004). ARABULUCU.COM. Arabuluculuk Nedir?
http://www.arabulucu.com/arabuluculuk-hakkinda/arabuluculuk-nedir, (05.06.2017).

Derman, T. M. (2013). Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Düzenlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies. International Journal of Social Sciences.* 6(1): 1365-1382.

Devegoogd, K., Lane-Garon, P. ve Kralowec, C. A. (2016). Direct Instruction and Guided Practice Matter in Conflict Resolution and Social Emotional Learning. Conflict Resolution Quarterly. 33(3):279-296.

Doğan H. (1997). Mesleki Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 30 (1):1-26.

Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Okul Sanayi İlişkileri. Okuldan İş Hayatına Geçiş.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğan, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Eğitimde Yeni Yönelimler.(*167-192). Ankara: Pagem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.* İstanbul: Stem Yayıncılık.

Dönmezer. İ. (2003). *Ailede İletişim ve Etkileşim Sağlıklı İnsan, Sağlıklı Aile.* Bornova: Ege Üniversitesi Basmevi.

Drummond, I., Nixon, I. ve J. Wiltshire, J. (1998). Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1): 44-58.

Duanic, A.P., Smith, S. W., Robinson, T.R. ve Landry, K.L. (2000). School-Wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs:Experiences in three Middle Schools.*Intervention in School and Clinic.* 36(2): 94-100.

Emiroğlu, Ö. (29.01.2011). Aktüelpdr. İş Hayatında Sözlü İletişim. *Eğitim-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Portalı.* www.aktuelegitim.com/is-hayatinda-sozlu-iletisim.html, (05.06.2017).

Enslen, P. O. (2008). *Developing the Employability Skills of Medical Assisting Students in a Vocational High School.* Doctoral Dissertation. North Carolina: Wilmington University. Education in Innovation and Leadership.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* İstanbul:Beta Basım Yayın Dağıtım.

ERG (2012a). Meslek Eğitiminde Kalite için İş Birliği. Mesleki Eğitiminde Ne Çalışıyor, Neden Çalışıyor. Okul İşletme Birliklerine Dair Politika Önerileri.file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Meslek_Egitiminde_Ne_Calisiyor_Neden_Cal.pdf, (01.06.2017).

ERG (2012b). Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği. Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Mesleki Beceri Kazanımı: Uluslar Arası Eğilimler. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Hayat-Boyu-%C3%96%C4%9Freme-%C3%87evresinde-Mesleki-Beceri-Kazan%C4%B1m%C4%B1.pdf,(01.06.2017).

Erkuş, A. ve Tabak, A. (2008). İş Yaşamında Müzakereler: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarıyla İlgili Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*397-418.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geçerlilik Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik ve Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 2(10):7-12.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara:Yelkentepe Yayınları.

Evans, S. (2012). Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers.* OECD Publishing.

Evers, F. T., Rush, J. C. ve Berdrow, I. (1998). *The Basis of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability.* San Francisco:Josey-Bass Publishers.

Fetzer, M. (2014). *A Critical Case Study of Peer Mediation at an Alternative High School.* Doctoral Dissertation. Utah: Department of Education, Culture and Society of the University of Utah.

Fisher, R. ve Ury, W. (1989). *Evet Dedirtme Sanatı.* Çev. Cahit Boran. İstanbul:Rota Yayınları.

Folger, J. P., Poole, M.S.ve Stutman, R.K. (2013). *Çatışma Yönetimi: İnsan İlişkilerinde, Gruplarda ve Örgütlerde Çatışmayı Yönetme Stratejileri.* Çev. Füsun Akkoyun. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Fowler, A. (1997). *Müzakere, İkna ve Etkileme.* Çev. Aksu Bora ve Onur Cankoçak. Ankara: Yönetim Dizisi.

Fugate, M., Angelo, J. K. ve Blake, E. A. (2004). Employability: A Psychosocial Construct, It's Dimensions and Applications. *Journal of Vocational Behaviour.* 65:14-38.

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

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6:167-173.

Gerrard, W.M. ve Lipsey, M. W. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behaviour in U.S. Schools: A- Meta Analyses. *Conflict Resolution Quarterly.* 25(1):9-38.

Gerzon, M.(2006). *Çatışmalı Ortamlarda Liderlik.* Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: MESS Yayınları.

Gerzon, M.(2006). *Çatışmalı Ortamlarda Liderlik.* Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: MESS Yayınları.

Government of Canada (1994). (http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/LES/definitions/definitions.shtml,(28.03.2013).

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

Gregson, J. A. (1992).Effective Pedagogical Strategies for Work Attitudes Instruction. *Journal of Industrial Teacher Education.*29(3): 60-79.

Gregson, J. A. ve Trawinski, S. C. (1991). *The Impact of Designed Democratic Pedagogy on Trade and Industrial Students' Work Values and Attitudes.* ERIC: ED341780'ten özet. http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=8143fa1d-aa6f-4bb8-a645-b9db32759617%40sessionmgr198&hid=109&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=ED341780&db=eric, (05.06.2017).

Grip, A., Loo, J.V. ve Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking Account of Supply and Demand Characteristics. *International Labour Review.*143(3):211-233.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 160, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm, (05.06.2017).

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

Güllüoğlu, Ö. (2011). *Örgütsel İletişim: İletişim Doyumu ve Kurumsal Bağlılık.* Konya: Eğitim Kitabevi.

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

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

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

Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008b). *İletişim Becerileri: Anlamak- Anlatmak-Anlaşmak.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008a). *Kişiler Arası İletişim: Bilgiler-Etkiler- Engeller.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Halim, F. A., Bakar, A. R., Hamzah, R. ve Rashid, A. M. (2013). Employability Skills of Technical Students with Hearing Impairments: Employers Perspectives. *Journal of Technical Education and Training.* 5(2):65-74.

Hammond, J. S., Keeney, R. L. ve Raiffa, H.(1998). *Karar Verme Sanatı.* Çev. Şebnem Özkan. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education.* 7(2):97-109.

Heldrich, J. J. ve Bloustein, E. J. (2004). Helping Job Seekers Who Have Limited Basic Skills: A Guide for Workforce Development Professionals. John J. Heldrich Center for Workforce Development The State University of NewJersey, Rutgers. http://www.heldrich.rutgers.edu/sites/default/files/products/uploads/Job_Seekers.pdf (05.06.2017).

Hergie, O. ve Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication: Research Theory and Practice.* London and New York: Routledge, Taylor&Francis Group.

HM Treasury. (1997). Press Release 122/97 13th October: Gordon Brown Unveils Uk *Employment Action Plan.* London.

Hofaidhllaoui, M. (2014). Employability: Individual Initiative or Company Decision. *Recherches en Sciences de Gestion.* (99):23-42.

Hughes, K. L., Karp, M. M. ve Orr, M.T. (2002). Business Partnerships for American Education: Employer Involvement in National Academy Foundations High School Career Academies. *Journal of Vocational Education and Training.* 54(3):365-394.

Hummell, L. (2014). Problem Solving and Persistence. *Children's Technology and Engineering.* 19(2):5-6.

Humphries, T.L. (1999). Improving Peer Mediation Programs: Student Experiences and Suggestions. *Professional School Conflict.* 3(1). http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=ec0fd63a-a382-4758-83c1-cc72d6b5f4ca%40sessionmgr4008&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2512209&db=a9h, 07.06.2017).

ILO. (2000). *Training for Employment: Social Inclusion, Productivity and Youth Employment.* 88th Report V. International Labour Office:Genova.

İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2006). *MEB İlk Öğretim GenelMüdürlüğü*. Ankara.

İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmalarına Yönelik Etkili Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (11):423-426.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İŞKUR (2006). *İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları İncelemesi 2005: Türkiye'nin 31 İli İçin İşletme İncelemesi.* Ankara: MEGEP İş Piyasası Ekibi ve İŞKUR İşgücü Piyasası Departmanı.

Jayaram, S. ve Engman, M. (2014). Developing Skills for Employablity at the Secondary Level: Effective Models for Asia. *Prospects.*44(2):221-233.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). *Teaching Students to be Peace Makers.* Edina, MN: Interaction Book Co.

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

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

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Teaching All Students How to Manage Conflicts Constructively: The Peacemakers Program. *The Journal of Negro Education.* 65(3):322-335.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1994). Constuctive Conflict in the Schools. *Journal of Social Issues.* 50(1):117-137.

Johnson, D.W. ve Johnson, T.R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Source Review of Educational Research. American Educational Research Association.* 49(1): 51-69.

Johnson, D.W. ve Johnson, T.R. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into Practice.* 43(1): 68-79.

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

Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J. ve Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. *The Journal of Social Psychology.* I37(1), 11-21.

Jones, T.S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field and The Findings and The Future. *Conflict Resolution Quarterly.* 22(1-2):233-267.

Kabasakal, Z. T., Sağkal, A. S., Türnüklü, A. (2015). Effects of Peace Education Program on the Violence Tendencies and Social Problem Skills of Students. *Education and Science.* 40(182):43-62.

Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Türk, F. (2011). Akran Arabulucuların Gözünden İlköğretim Öğrencilerinin Arabuluculuk Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice].* 17(4): 555-579.

Karabağ, G. (2015). Kuramdan Uygulamaya Tarihsel Empati. *Empati ile Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati.* (ss.508-536). Ankara:Pagem Akademi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Karip. E. (2010). *Çatışma Yönetimi.* Ankara: Pagem Akademi.

Kasik, Ç. N. (2012). *Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Benlik Saygısı ve Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Samsun:19 Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kekeç, E. K. (2010). *Arabuluculuk Yolu ile Uyuşmazlık Çözümünde Temel Aşamalar ve Taktikler.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kets de Vries, M. F. R. (2007). *İşletmelerde Liderlik Davranışı, Liderliğin Gizemi.*Çev. Zülfü Dicleli. İstanbul: Mess Yayınları.

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

Kocabaş, S. (2008). *AB'de Mesleki Eğitimin Geleceği:Yakın Gelecek İçin Hedefler Politikalar ve Stratejiler.*Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koruklu, N. Ö. ve Aysan F. (2004). Arabuluculuk Eğitiminin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.*15:1-7.

Koruklu, N. Ö. (2006). Eğitimde Arabuluculuk ve Okulda Arabuluculuk Sürecinin İşleyişine İlişkin Bir Model. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 20:11-20.

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

Koşan, A. (2003). Eğitimde Okul-Endüstri İşbirliği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2(1-2): 107-130.

Koyun, B. (2013). *Yazılı İletişim.*http://www.bilgekoyun.com/yazili-iletisim, (29.11.2013).

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

Kurtis, K. (2000). *The Employability Skills Profile, Seven Years on.* 31(2):12-15. Ebscohost.http://search.proquest.com/docview/213739441/AC142D50F24D4BA4PQ/1?accountid=10527, (05.06.2017).

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. S. ve McWhirter, J. J. (1992). A Peer Mediation Model: Conflict Resolution for Elementary and Middle School Children. *Elementary School Guidance & Counseling.* 00135976. 27(1): 15-24.

http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=19&hid=18&sid=a3dfb289-bcad-4cc7-8860d5644dadc504%40sessionmgr10&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=f6h&AN=9606215477(05.06.2017).

Lane-Garon, P., Merlo, M., Zajac, J. ve Vierra, T. ( 2005). Mediators and Mentors: Partners in Conflict Resolution and Peace Education. *Journal of Peace Education.* 2 (2): 183- 193.

Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z. ve Khairudin, R. (2012). Effectiveness of Peer Conflict Resolution Focused Counseling in Promotion Peaceful Behavior Among Adolescents. *Asian Social Science.* 8(9):8-16.

Lau, H.H., Hsu, H.Y., Acosta, S. ve Hsu, T.L. (2013). Impact of a Participation in Extra Curricular Activities During College on Graduate Employability: An Emprical Study of Graduate of Taiwanese Business Schools. *Educational Studies.* 40(1):26-47.

Lavy, I. ve Yadin, A. (2013). Soft Skills- An Important Key for Employability in the "Shift to a Service Driven Economy". *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning.* 3(5):416-420.

Lawrence, T. (2002). Teaching and Assessing Employability Skills Through Skills USA. *Quality Congress. ASQ's ... Annual Quality Congress Proceedings; 2002; ProQuest Central.* 285-295.

Lefresne, F. (1999). Employability at The Heart of The European Employment Strategy. *European Review of the Labour and Research.* 5(4):460-480.

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

Luecke, R. (2008a). *Müzakere.* Çev. Meral Çiyan Şenerdi. İstanbul:Türkiye İş Bankası Yayınları.

Luecke, R. (2008b). *Bir Ekip Yaratmak*: *Güçlü ve Etkili Ekip Kurma Yeteneği.* Çev. Sedat Büyükarslan. İstanbul:Türkiye İş Bankası Yayınları.

Luecke, R. (2008c). *Karar Almak: Beş Adımda Daha İyi Kararlar Alın.* Çev. Aslı Özer. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Lupton-Smith, Helen S., Carruthers ve William, L. (1996). Conflict Resolution as Peer Mediation: Programs for Elementary, Middle, and High School Students. *School Counselor.* 43 (5).1996, http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=53dfa78b-08f8-4e1a-b178-4ca9d474e751%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ537256&db=eric, (15.08.2017).

*Mastering Soft Skills for Workplace Success.* http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/Communication.pdf, (05.06.2017).

Maxwell, J.P.(1989). Mediation in the Schools: Self Regulation, Self- Esteem and Self Discipline. *Mediation Quarterly.* 7(2):149-155.

McConnon, S. ve M. (2008). *Conflict Management in the Workplace.* United Kingdom: How to Books.

McKay, D., Davis, M. ve Fanning, P. (2006). *İletişim Becerileri.* Çev. Özgür Gelbal. Ankara: HYB Yayıncılık.

McQuaid, R. W., Green, A. ve Donson, M. (2005). Introducing Employability. *Urban Studies.*42(2): 191-195.

MEGEP (2008). Problem Çözme. Büro Yönetimi ve Sekreterlik. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/buroyonetim/moduller/problemcozme.pdf, (05.06.2017).

MEGEP (2009). Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Drama Çalışmaları. http://www.narsanat.com/wp-content/uploads/2011/09/%C3%87OCUK-GEL%C4%B0%C5%9E%C4%B0M%C4%B0-VE-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE-DRAMA.pdf (05.06.2017).

Misra, R., K. ve Mishra, P. (2011). Employability Skills: The Conceptual Framework & Scale Development. *Indian Journal of Industrial Relations.* 46(4):650-660.

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

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

Muhamad, S. (2012). Graduate Employability and Transferable Skills: A Review. *Advances in Natural and Applied Science.* 6(6):882-885.

National Center for Vocational Eduation Research. (NCVER). (2008). *Vet Glossary.* http://www.ncver.edu.au/publications/2029.html, (31.08.2015).

Nelson, K. D. (1997). *The Effects of Peer Mediation Training and Practice on Self Esteem and Social Skills Among Peer Mediators in a Vocational Technical High School.* Doctoral Dissertation. Pennsylvania:Temple University.

Neubert, J. C., Mainert, J., Kretzschmar, A., ve Greiff, S. (2015). The Assessment of 21st Century Skills in Industrial and Organisational Pschology: Complex and Collaborative Problem Solving. *Industrial and Organisational Psichology.* 8(2):238-268.

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

Odabaşı, H. (2009). *360 Derece İletişim.* İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. (Executive Summery). http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf, (05.06.2017).

Oliver, D.(1996). *Etkili Müzakerenin 101 Yolu.* Çev. Hasan Turgay Dursun. İstanbul: Alfa Yayınları.

Overtoom, C. (2000). *Employability Skills: An Update* (ERIC Digest No. 220). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. http://www.calpro-online.org/eric/docs/dig220.pdf, (05.06.2017).

Oyur, E., Mercan, N.ve Şaylan, O. (2012). İş Ortamında Duyguları İfade Etme ve İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi.*4(1):97-106.

Öncü H. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özdemir, A. (2008). *Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar.* İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Öztürk, E. (26.07.2010). Ekip Çalışması ve İş Yaşamında Sinerji. *İnsan Kaynakları Uzmanı'ndan İnsana Farklı Bir Bakış.* http://ekremozturk.com/2010/07/26/ekip-calismasi-ve-is-yasaminda-sinerji/, (05.06.2017).

Palmer, C. ve Roessler, R. T. (2001). Requesting Classroom Accommodations: Self-Advocacy and Conflict Resolution Training. *Journal of Rehabilition.* 66 (3):38-43.

Pekkaya, F. B. (1994). *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları*

*Problem Miktarına Etkileri.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, F. (2009). *İşte, Aşkta, Sokakta Nasıl İletişim Kurulur.* İstanbul:Avrupa Yakası Yayınları.

Poole, V. A. ve Zahn, D. K. (1993). Define and Teach Employability Skills to Guarantee Student Success. *Clearing House.* 67(1): 55-60.

Potts, K. L. (2001). *The Relationship Between The Quality and The Number Interpersonal Negotiation Strategies and Coping Styles of High School Students With and Without Peer Mediation.* Doctoral Dissertation. Pennysylvania:The Temple University Graduate Board.

Ramlee, M. (2002). *The Role of Vocational and Technical Education in the Industrialization of Malaysia as Perceived by Educators and Employers.* Doctoral Dissertation.Indiana:Purdue University.

Rao, M.S. (2014). Enhancing Employability in Engineering and Management Students Through Soft Skills. *Industrial and Commercial Training.* 46(1): 42-48.

Rasul, M. S., Rose, A. A. ve Rauf, A., N., M. (2013). Employability Skills Indicator as Perceived by Manufacturing Employers. *Asian Social Science.* 9(8):42-46.

Rasul, M. S., Rose, A. A., Rauf, A., N., M., Mansor, A. N. ve Puvanasparan, A. P (2012). Employability Skills Assesment Tool Development. *Asian Social Science.* 5(5):43-56.

Robbinson, J. P. (2000). What Are Employability Skills. *The Workplace.* 1(3):1-3.

Robbinson, J. S. (2006). *Graduates' and Employers' Prceptions of Entry Level of Employability Skills Needed by Agriculture, Food and Natural Ressources*

*Graduates.* Doctoral Dissertation. Columbia:The Faculty of Graduate School University of Missouri.

Rothman, S. ve Joubert, J.H.M. (2007). Job Demands and Job Resources, Burnout and Work Engagement of Manegers at a Platinum Mine in the Norhtwest Province. *South African Journal of Business Management.* 38(3):49-61.

Runde, C.E. ve Flanagan, T.A. (2007). *Becoming a Conflict Competent Leader*. San Francisco:Jossey-Bass.

Saba, T.M., Igwe, C.O., Mogaji, J.O. ve Mustapha, M. J. (2013). Impact of e-learning on Employability Development of Vocational Technical Education Pre-Service Teachers for National Security. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*.5(1):59-64.

Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M.(2008). *Örgütlerde İletişim.* İstanbul:Arıkan Yayıncılık.

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

Sağkal, A.S., Türnüklü, A. Totan, T. (2012). Empathy for Interpersonel Peace:Effects of Peace Education on Empathy Skills. *Educational Sciences:Theory and Practices*. 12(2):1454-1460.

Sahni, L. (2011). The Impact of Soft Skill Trining Education Programme on New Entrants. *BVIMR Management Egde.* 4(2):40-47.

Salı, G. (t.y.). Erken Çocukluk Gelişiminde Empatinin Gelişimi ve Ailenin Rolü. *International Journal of Early Childhood Education Research.* 1(1): 63-92.

http://doczz.biz.tr/doc/75737/the-development-of-empathy-in-early-childhood-period-and-the, (05.06.2017).

Sanders, J. ve Grip, D. A. (2004). Training, Task Flexibility and the Employability of Low-Skilled Workers. *International Journal of Manpower.* 25(1):73-89.

Scannel, M. (2010). *The Big Book of Conflict Resolution Games.* US:Mc Grow Hill Company.

SCANS (1991). *What Works Require of School: A SCANS Report for America 2000. The Secretary's Comission on Achieving Necessary Skills.* Washington DC: US Department of Labour.
http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf, (05.06.2017).

Schaeffer, S. ve Rollin, S.A. (2001). The Evaluation of a Community-Based Conflict Resolution Program for African American Children and Adolescents. *Research for Educational Reform.* 6(1):33-50.

Schmidt, W. H. ve Tannenbaum, R. (2000). *Farklılıkları Yönetmek. Müzakere ve Anlaşmazlık Çözümü.* (11-34). Harward Business Review. Çev. İbrahim Bingöl. İstanbul:Acar Matbaacılık.

Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (2007). *Okullarda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Rehberi.* Çev. F. Gül Akbalık, B. Dilek Karaduman. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Seçer, B. (2007). *Kariyer Sermayesi ve İstihdam Edilebilirliğin İş Güvencesizliği Üzerindeki Etkisi.* Doktora Tezi. İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sharpe, D. Johnson, E. (2004*). Yöneticinizle Çatışmanızı Yönetmek.* İstanbul: Uğur Kariyer Merkezi.

Shaw, S. (1998). *Ortak Ülkelerde Temel Beceri Eğitiminin Geliştirilmesi.* Avrupa Eğitim Vakfı Alt Grup D. Nihai Rapor.

Sığrı, Ü. ve Varoğlu, K, A. V. (2008). *İş, Yönetim ve Diplomasi Dünyasında Müzakere.* Ankara:Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Soyuer, H. (2011). İşletmelerde Karar Verme Süreci ve Yöntemleri. (https://tr.scribd.com/document/70115194/Isletmelerde-karar-verme-sureci-ve-yontemleri-6, (05.06.2017).

Spangler, B. (2013). Beyond Intractability. Win-Win / Win-Lose / Lose-Lose Situations. http://www.beyondintractability.org/essay/win-lose, (05.06.2017).

Stasz, C., Ramsey, K., Eden, R., DaVanzo, J., Farris, H. ve Lewis, M. (1993). *Classrooms that work: Teaching Generic Skills in Academic and Vocational Settings.* (MDS-263). Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.

Stein, J. D. (2010). *Peer Mediation Training and It's Effect on Student Mediators.* Doctoral Dissertation. New York: The Faculty of the Department of Pschology at St. John University.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Green, K. ve Laginski, A., M. (1997). Effects on High School Students of Conflict Resolution Training Integrated into English Literature. *The Journal of Social Psychology.* 137(3):302-315.

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

Stevahn, L. (2004). Integrating Conflict Resolution Training into the Curriculum. *Theory into Practice.* 43(1):50-58.

Stewart, C. ve Crash, W. (2000). *Interviewing: principles and practice.* Boston: MA: McGrawHill.

Student Guide Core Skill Development DE3R 34: Personal Development Planning (2004). Student Qualification Authority: Glasgow. http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Student_Guide_CoreSkills.pdf, (05.06.2017).

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Ş. M. (2005). *Yönetim ve Organizasyon.* Konya:Günay Ofset.

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

Tekin, A., Ehtiyar, R. (2010). Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesi'ndeki Beş Yıldızlı Otellerde Çalışan Farklı Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University.* 20(5): 3394-3414.

The Confederation of Brtish Industry. (1999). *Making Employability Work: An Agenda for Action.* London:CBI.

The Conference Boards of Canada Employability Skills 2000+ .Insights You Can Count on. http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx, (05.06.2017).

The Mayer Commitee Report (1992). Key Competencies: Report of the Committee to Advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on Employment-Related Key Competencies for Postcompulsory Education and Training.

The SCANS. (1991). Skills and Competencies: an Overview. Academic Innovations.http://www.academicinnovations.com/report.html, (05.06.2017).

Tindall, J.A., Chatman, H. Foster, R. (2010). St. Louis Job Corps Peer Mentor and Peer Mediation "Students Helping Students" Program. *Perspectives in Peer Program.*22(2):13-30.
www.peerprogramprofessionals.org/.../St.%20Louis%20Job%20Corps.doc, (18.12.2013).

Tokuççu, T. (2008). İş Yerinde İletişim Nasıl Olmalıdır.
http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_843.htm, (05.06.2017).

Totan, T. ve Şahin, R. (2012). The Stepwise Effect of Emotional Self-Efficacy Process and Emotional Empathy on Young People's Satisfaction with Life. *Europeaan Scientific Journal.* 11(4):442-456.

Totan, T., Koruklu, N. ve Sağkal, A .S. (2012). *Pagem.Net, Eğitim Bilimleri İndeksi.*
http://pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136421, (05.06.2017).

Türk, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk, F. (2013). *Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Arabuluculuk Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkel, A.U. (2000). *Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi.* İstanbul: Türkmen Kitabevi.

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

Türnüklü, A. (2011). Peer Mediators' Perception of the Mediation Process. *Education and Science.* 36(159):179-191.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D., Ergül, H. (2010). Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training in a Turkish High School. *Australian Journal of Guidance & Counselling.* 20(1):69-80.

Türnüklü, A. ve Çetin, C. (2015). *Okullarda Öğrenci Şiddetinin Dönüştürülmesi: Anlaşmazlık Çözümü ve Akran- Arabuluculuk Eğitim Uygulama Planı.* http://web.deu.edu.tr/acmer/files/BIR-OKULDA-AKRAN-ARABULUCULUGUNUN-UYGULANMASI.pdf, (05.06.2017).

Türnüklü, A. ve Kaçmaz, T. (2011). Akran Arabulucuların Perspektifinden Çatışan Öğrencilerin Arabuluculuk Sürecinde Yaşadığı Zorluklar. *İlköğretim Oline.*10(3):798-811.

Türnüklü, A., Kaçmaz, P., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, B. (2009b). Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Öğrencilerin Empati Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Bilim.*34(153):15-24.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı.* Ankara:Maya Akdemi.

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

Ünal, F. (2001). *İstihdam Edilebilirlik Becerileri ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Eğitsel Bir Model Önerisi.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, I. L. (1988). Türkiye'de Ortaöğretim Düzeyinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Ekonomik Değeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (3): 87-97.

Van Dam, K. (2004). Antecedents and Consequences of Employability Orientation. *European Journal of Work and Organisational Psychology.* 13(1):29-51.

Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., ve De Witte, H. (2014). Defining Perceived Employability: A Psychological Approach. *Personnel Review.*43(4):592-605.

Veal, K ve Hollander, A. (2005). *Skills Development for Employability and Citizenship: The South East European Experience within a Global Context.* UNESCO. Vienna, Austria.

Vikipedi.(https://tr.wikipedia.org/wiki/S%C3%B6zs%C3%BCz_ileti%C5%9Fim, (07.08.2015).

Volkema, J.R. (1999). *The Negotiation Tool Kit: How To Get What You Want in Any Business or Personel Situation.* USA:Amacom.

Voss, T. (2000). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Lider Yöneticilik (Coaching).* Çev. Mehmet Zaman. İstanbul: Hayat Yayınları.

Waldon, C. (2015). *Impact of an Urban High School Conflict Resolution Program on Peer Mediators:A Single Case Study.* (Doctoral Dissertation). Minnesota: College of Education of Walden Universty.

Watson P. (2003). Transferable Skills for a Competitive Edge: Mastering the "Soft" Skills Can Convince Prospective Employers of Your Potential. *Nature Biotechnology.* 21(2): 211-211.

Wehrle-Einhorn, R. J. ve Wehrle-Einhorn, J. L. (2003). Human Resource Enhancement Through Mediation Training. *Labour Law Journal.* 45(3):157-166.

Weiss, D. H. (1993a). *Başarılı Ekip Oluşturma.* Çev. Erhan Tuskan. İstanbul: Rota Yayınları.

Weiss, D. H. (1993b). *Problem Çözümünde Yaratıcılık.* Çev. Doğan Şahiner. İstanbul: Rota Yayınları.

Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksek Okul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 2*(2):19-27.

Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C ve Kaçmaz, T.(2016). Polatlı Müzakereci- Arabulucu- Lider Öğrenci Yetişiyor Projesinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online.* 15(2): 650-670.

Yılmaz, G. (2009). *İstihdam Edilebilirlik: Değişim Kıskacında Birey.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is – What It Is Not.* The Higher Education Academy. Download file File: file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/id116_employability_in_higher_education_336.pdf, (05.06.2017).

Young People's Participation in Post- Compulsory Education and Training. (1991). *Report of the Australian Education Council Review Committee.*

Young, j. ve Chapman, E. (2010) Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives.* 37(1): 2-24.

# EKLER

## EK 1: AMERİKA ÇALIŞMA BAKANLIĞI BECERİLERİ (SCANS)

Amerika Çalışma Bakanlığı tarafından kurulan SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), "İş Dünyasının Okuldan Bekledikleri", "What Work Require Schools" isimli raporda "Genel Beceriler" ve "İş Yeri Yetkinlikleri" olarak istihdam edilebilirlik becerileri sınıflandırılmıştır. 21. yy'da bireylerde bir mesleğin dışında bulunması gereken "Genel Beceriler" ve "İşyeri Yetkinlikleri" aşağıdaki gibidir;

- **Genel Beceriler**

**Temel Beceriler;** okuma, yazma, aritmetik-matematik, dinleme, konuşma gibi becerileri içerir.

- ***Okuma;*** kitap, grafik ve plan gibi yazılı belgeleri bulmak, anlamak ve yorumlamak,

- ***Yazma;*** düşünce, fikir, bilgi ve mesajı yazılı bir şekilde iletmek; mektup, yönerge, el kitapçığı, rapor, grafik ve akış şemaları gibi belgeleri oluşturmak.

- ***Aritmetik-Matematik;*** basit hesaplamaları yapmak; çeşitli matematik tekniklerinden uygun olanı seçerek problemlere uygulamak.

- ***Dinleme;*** sözlü mesajları almak, yorumlamak ve karşı tarafa yanıt vermek.

- ***Konuşma;*** fikirleri düzenlemek ve sözlü iletişim kurmak.

**Düşünme Becerileri;** yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, şeyleri akıl gözü ile görme, nasıl öğreneceğini bilme, sonuç çıkarma gibi becerileri içerir.

- ***Yaratıcı Düşünme;*** yeni fikirler üretmek.

- ***Karar Verme;*** hedefleri ve sınırlamaları belirlemek, alternatifler üretmek, riskleri dikkate almak, değerlendirmek ve en iyi alternatifi seçmek.

- ***Problem Çözme;*** problemleri tanımak ve eylem planını hazırlamak ve uygulamak.

- ***Şeyleri Akıl Gözü İle Görebilme;*** organize etmek, resim, grafik gibi sembolleri düzenlemek.

- ***Nasıl Öğreneceğini Bilme;*** yeni bilgi, becerileri kazanmak için etkili öğrenme tekniklerini kullanmak.

- ***Sonuç Çıkarmak;*** iki ya da daha fazla nesne arasındaki kural ya da ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bunu sorunun çözümünde kullanmak.

**Kişisel Nitelikler;** sorumluluk, benlik saygısı, girişkenlik, kendini yönetme, doğruluk/Dürüstlük.

- ***Sorumluluk;*** çabayı yüksek düzeyde tutmak ve uygulamak, hedefe ulaşma yolunda azmetmek.

- ***Benlik Saygısı;*** kendi öz değerine inanmak, kendine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmak.

- ***Girişkenlik;*** grup içerisinde arkadaşlarına karşı uyum, empati, anlayış ve nezaket göstermek.

- ***Kendini Yönetme;*** kendine karşı özdeğerlendirme yapmak, kişisel hedefleri belirlemek, ilerlemek, kendi kendini kontrol etmek.

- ***Doğruluk/Dürüstlük;*** eylemlerinde etik davranışları seçmek.

**İşyeri Yetkinlikleri**

**Kaynaklar;** zaman, para, materyal ve araç-gereç, insan kaynakları.

- ***Zaman;*** hedef ile ilgili faaliyetleri seçmek onları sıraya koymak, program hazırlamaya zaman ayırıp, programı takip etmek.

- ***Para;*** bütçe hazırlamak ve kullanmak, öngörülerde bulunmak, kayıt tutmak, hedefe ulaşmak için bütçe ayarlaması yapmak.

- ***Materyal ve Araç-gereç;*** materyal, araç ve gereci, etkili ve verimli bir şekilde kullanmak, saklamak.

- ***İnsan Kaynakları;*** işe göre becerileri değerlendirmek ve dağıtım yapmak, performansı değerlendirmek ve geribildirim sağlamak.

**Kişiler Arası Beceriler;** ekip üyesi olarak katılmak, diğer insanlara yeni beceriler kazandırmak, müşterilere hizmet etmek, liderlik uygulamaları, müzakere etmek, farklılıklar ile birlikte çalışmak.

- ***Ekip Üyesi olarak Katılma;*** grubun çabasına katkıda bulunmak.

- ***Diğer insanlara yeni beceriler kazandırmak***

- ***Müşterilere hizmet etmek;*** müşterilerin beklentilerini tatmin etmek için çalışmak.

- ***Liderlik Uygulamaları;*** pozisyon gereği, işyeri politikası sorumluluğu ile fikirlerini iletmek, arkadaşlarını ikna etmek, inandırmak.

- ***Müzakere Etmek;*** kaynakların değişimini içeren anlaşmaları sağlamak, farklılıkları çıkarları uzlaştırmak.

- ***Farklılıklar ile birlikte Çalışmak;*** farklı kökenden olan kadın ve erkekler ile birlikte çalışabilmek.

**Bilgi;** bilgiyi elde etmek ve değerlendirmek, bilgiyi düzenleyip korumak, bilgiyi yorumlamak ve aktarmak, bilgiyi işlemek için bilgisayar kullanmak.

- ***Bilgiyi Elde Etme ve Değerlendirmek***
- ***Bilgiyi Düzenleyip Korumak***
- ***Bilgiyi Yorumlamak ve Aktarmak***
- ***Bilgiyi İşlemek İçin Bilgisayar Kullanmak***

**Sistemler;** sistemleri kavramak, performansı izlemek ve düzenlemek, sistemleri geliştirmek ve dizayn etmek.

- ***Sistemleri Kavramak;*** hangi toplumsal, örgütsel ya da teknolojik sistemlerin etkili ve verimli bir şekilde işlediğini bilmek.

- ***Performansı İzlemek ve Düzenlemek;*** eğilimlerin farkında olmak, sistemin işleyişi üzerindeki etkilerini tahmin etmek, sistemin performansındaki sapmaları tanılamak ve düzeltmek.

- ***Sistemleri Geliştirmek ve Dizayn Etmek;*** mevcut sistemdeki performansın iyileştirilmesi için sisteme yönelik değişiklikler önermek, alternatif sistemler önermek.

**Teknoloji;** teknolojiyi seçmek, görevlere teknolojiyi uygulamak, ekipmanların arızalarını gidermek.

- ***Teknolojiyi seçmek:*** bilgisayar ve ilgili diğer teknolojiler de dahil olmak üzere, araç ve ekipmanları seçmek.

- ***Görevlere Teknolojiyi Uygulamak;*** ekipmanın genel amacını, kurulum için uygun prosedürleri ve çalışmasını kavramak.

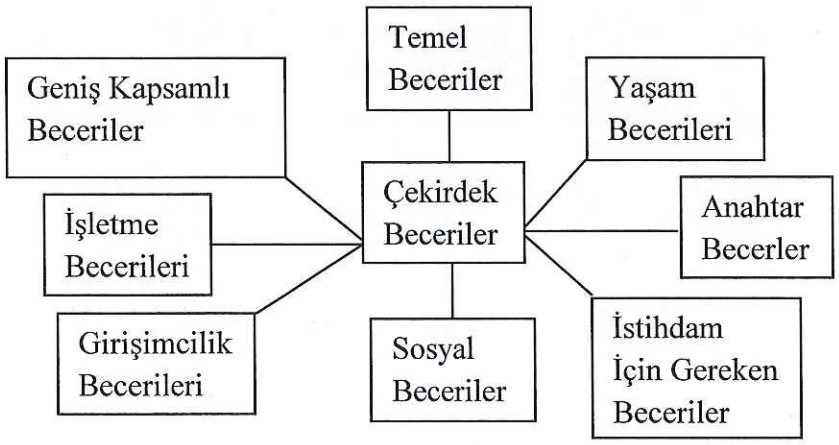
- ***Ekipmanların Arızalarını gidermek;*** bilgisayar ya da diğer teknolojiler de dahil olmak üzere ekipman ile ilgili sorunları belirlemek, önlemek, çözmek (SCANS, 1991:x-xi).

## EK 2: AVRUPA EĞİTİM VAKFI ÇEKİRDEK BECERİLERİ

### Çekirdek Beceri Kategorileri

Çekirdek becerilerin tek bir tanımı yoktur. Son 15-20 yılda içerisinde geliştirilen çekirdek beceri tanımlamaları, sekiz farklı kategoride incelenmektedir. Her bir kategoride farklı beceri kümeleri listelenmiştir; bunlar bazen birbiri ile örtüşseler de, her bir kategorideki kesin anlam farklı bir şekilde verilmiştir. Aşağıda sekiz kategori gösterilmektedir. Her birinde ortak olarak listelenen beceriler şöyledir (Shaw,1998:4):

**Çekirdek Becerileri Tanımlama Kategorileri (Shaw,1998:8)**




### Her Kategoride Ortak Olarak Listelenen Beceriler

**Çekirdek Beceriler;** okuryazarlık, hesap yapabilmek (Eğitim ve İstihdam Bakanlığı, 1996'dan aktaran Shaw,1998:9).

Bazı yerlerde bu beceriler giriş seviyesi becerileri olarak da bilinir. Bu beceriler, insanların yazabilmelerine, okuyabilmelerine, konuşabilmelerine; çalışma hayatında ve toplum içerisinde çalışmalarına ve ilerlemelerine yetecek düzeyde sayıları kullanabilmelerini sağlar (Shaw,1998:9).

**Yaşam Becerileri;** kendi kendine yaşayabilmek ve kendini geliştirebilme becerileri, diğer insanlar ile ilişki kurabilmek, özel hayat için becerilere sahip olmak (eğitim, iş, ev, eğlence, toplum gibi). (Hopston ve Scally, 1981'den aktaran Shaw,1998:9).

Bu beceriler, bireylerin sosyal bir hayat sürdürebilmelerini ve topluma katkıda bulunabilmelerini sağlayan becerilerdir (Shaw,1998:9).

**Anahtar Beceriler;** iletişim, rakam kullanımı, bilgi teknolojisi, kendi öğrenme ve performansını iyileştirmek, sorun çözmek, başkalarıyla birlikte çalışmak (Ulusal Mesleki Yeterlilik Konseyi 1996'dan aktaran Shaw, 1998:9).

Bu beceriler, insanların çalışma hayatı içerisinde ve aynı zamanda da sosyal hayatta ve toplum içerisinde etkili bir performans sergilemelerini sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, aynı zamanda öğrenme becerilerinin gelişmesini de katkıda bulunur (Shaw, 1998:9).

**Sosyal Beceriler ve Vatandaşlık Becerileri;** sosyal açıdan faal olmak, iletişim kurmak işbirliği içerisinde arkadaşları ile birlikte çalışabilmek, demokratik bir toplumdaki roller ve ilişkiler, görevler, sorumluluklar ve haklar, ahlak yasaları ve değerler, temsili demokrasi ilkeleri, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet insan hakları (Mursak, J. 1997; Ulusal Koordinasyon Komitesi, 1990; Starkey, 1995' den aktaran Shaw, 1998:10).

Bu beceriler; insanların bir arada yaşayabilmelerini, bir devletin ya da Avrupa Birliği gibi bir devletler grubunun sosyal ve demokratik yaşama katılmalarını sağlayan becerilerdir (Shaw,1998:10).

**İstihdam İçin Gerekli Beceriler;** iletişim, bilgi işlem, şartlara uyma yeteneği, bağımsız karar vermek, vatandaş ve tüketici hakları ve görevleri, öğrenmek ve kendini geliştirmek, diller, insiyatif ve yaratıcılığı kullanmak, eleştirme yeteneği (muhakeme), iş süreci yönetimi, sorun çözmek, belirsizlik durumunda kendine

güvenmek, düşünmek ve gerçekleştirmek (Piotowski ve Bednarzky, 1997; Andersan ve Marshal, 1996; Hendriske, 1997'den aktaran Shaw, 1998:10).

Bu beceriler çalışma hayatında işverenlerin en çok aradıkları becerilerdir. Bu becerilere sahip olmak istihdama giden yolu açar; bireylerin yeterliliklerini ve kariyerlerini geliştirmelerini sağlar. Bireylerin istihdam ile ilgili becerileri sadece işe alınmaları ile ilgili değil, aynı zamanda işlerini elde tutmaları ve çalışma hayatında işlerin gerektirdiği biçimde bir işten diğerine geçebilmeleri için gereken becerilerdir. Bu becerileri geliştirme hususunda ortaöğretimin payının büyük olduğu düşünülmektedir (Shaw, 1998:10,21).

**Girişimcilik Becerileri**; iletişim, belirsizlikle başa çıkmak, etik yeterlilik, işle ilgili fikir üretmek ve araştırmak, bilgi işlem, kişisel ve aile değerlerine yatırım yapmak, öğrenmek, hata yapmak ve bunları telafi etmek, karşılık gerektiren ve düzenleyici ilişkileri yönetmek, hesap yapabilmek, bağımsız çalışmak, sorun çözmek, harekete geçmek, fırsatları değerlendirmek, kıt kaynakların kullanımı, kişisel ilişkileri ve sosyal ağları kullanmak, başkalarıyla birlikte çalışmak (Nelson, 1997'den aktaran Shaw, 1998:11).

Bu beceriler, bireylerin kendi işlerini kurabilmelerine ve çalışma hayatında performanslarını geliştirmeleri için fırsat aramalarını sağlayan becerilerdir (Shaw, 1998:11).

**İşletme Becerileri;** analitik düşünmek, ekip oluşturmak, yönlendirmek ve akıl hocalığı yapma, iletişim, danışmanlık, yaratıcılık, karar vermek, yetki vermek, başarıya odaklanmak, arkadaşlarını etkilemek, bilgi araştırmak ve toplamak, yargıya varmak, liderlik, öğrenmek, değişim yönetimi; stres yönetimi, motivasyon, müzakere ve ikna etmek, sorun çözmek, kendine güvenmek, stratejik bakış açısı, başkalarıyla birlikte çalışmak (Esnek Yönetimi Öğrenme Merkezi, 1996'dan aktaran Shaw, 1998'den aktaran Shaw, 1998:11).

Bu beceriler genel olarak insanların çalışma hayatında; fakat bununla sınırlı kalmayacak bir biçimde, kendilerini ve başkalarını yönetmek için kullandıkları becerilerdir (Shaw, 1998:11).

**Geniş Kapsamlı Beceriler;** analiz etmek, izlemek, planlamak, teşhis etmek, sentez yapmak (Wolf ve Silver, 1995'dan aktaran Shaw,1998:12).

Bu beceriler, bireylerin mesleki ya da bir konuya özel bilgi sahibi oldukları ve çeşitli bağlamlarda bunları uyguladıkları "yüksek düzeyde" belirlenen becerilerdir. Bu becerilere sahip olmak, insanların karmaşık veya hassas durumları kavramalarını ve yönetmelerini sağlar (Shaw,1998:12).

## EK:3 İSKOÇYA NİTELİKLER OTORİTESİ (SCOTTISH QUALIFICATION AUTHORITIY)

İskoçya nitelikler otoritesinin tanımlamış olduğu beceriler aşağıdaki gibidir:

➢ ***İletişim Becerisi;*** yazılı iletişim becerisi, sözlü iletişim becerisi.

- ***Yazılı İletişim Becerisi,*** iyi yapılandırılmış ve organize edilmiş belgeleri yazmak, açık ve öz bir şekilde yazmak, çeşitli formatlarda yazmak, açıkça tanımlanmış bir amaç ile hedef kitleye yazabilmek.

- ***Sözlü İletişim Becerisi,*** gerekli bilgi, görüş ve fikirleri doğru ve tutarlı bir şekilde iletmek; bilgi, görüş ve fikirler arasında tutarlı bir şekilde bağlantı oluşturabilmek, kelimeleri ve iletişim dilini, farklı hedef kitlelerin durumuna göre ayarlayabilmek, diğerlerini de göz önünde bulundurarak uygun bir şekilde yanıt vermek, uygun bir beden dili ve sözsüz iletişim becerisi kullanmak.

➢ **Sayıları Kullanma Becerisi;** genel anlamda sayıları günlük hayat içerisinde kullanabilmek, sayısal kavramlar ile rahat bir şekilde çalışabilmek, karmaşık hesaplar da dâhil olmak üzere sürekli hesaplamalar yapmak.

➢ **Bilişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi;** bilgiyi işlemek adına etkili bir şekilde bilgi işlem teknolojilerini kullanmak.

➢ **Problem Çözme Becerisi;** eleştirel bir şekilde düşünebilmek, görevi ya da stratejiyi planlamak ve organize etmek, görevi ya da stratejiyi gözden geçirmek ve değerlendirmek.

➢ **Arkadaşları ile Birlikte Çalışma Becerisi;** ekip çalışmasının dinamiklerini anlamak ve ekip içerisinde çalışabilmek, kendinin ve arkadaşlarının katkılarını tanımlamak, ekibin bireysel hedeflerini netleştirmek, temel kuralları açıkça ortaya koyabilmek, yapıcı ve saygılı bir şekilde geribildirimleri kabul etmek, insanların

farklılıklarının ve farklı perspektiflerinin farkında olmak, ekibin resmi ve resmi olmayan aktivitelerine katılabilmek.

- **Kişisel Beceriler;** sorumlu, motive ve güvenilir olmak; insanlar, problemler ve durumlar ile dürüst ve bütünleştirici bir bakış açısı ile başa çıkabilmek; kendinin ve diğerlerinin iyi niyetlerinin farkında olmak; ilgi, inisiyatif ve çaba göstermek; çalışma ile hayat arasında denge kurabilmek; hatalarından ders çıkarabilmek ve kişisel gelişme konusunda istekli olmak, yenilikçi, becerikli ve değişime açık olmak, zamanı etkili bir şekilde yönetebilmek, çoklu görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmek (Student Guide: Core Skills Development, 2004:15-20).

## EK:4 KANADA KONFERANS KURULU

Kanada Konferans Kurulu İstihdam Edilebilirlik Becerileri 2000+ adıyla yayınladığı becerileri 3 ana grupta, 11 kategori altında sınıflanmış ve tanımlamıştır.

**Temel Beceriler;** iletişim, bilgiyi yönetmek, sayıları kullanmak, düşünme ve problem çözme.

- ***İletişim;*** sözcük, grafik, tablo ve diyagram gibi farklı biçimlerde sunulan bilgiyi okumak, anlamak; diğerlerinin dikkatini çekecek ve anlamalarını sağlayacak biçimde yazmak ve konuşmak; karşıdaki kişinin bakış açısını anlamak ve değerlendirmek için soru sormak; elektronik posta, gibi çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bilgi paylaşmak; fikirleri açık bir biçimde açıklamak ve netleştirmek için ilgili bilimsel, teknolojik, matematiksel bilgi ve becerileri kullanmak.

- ***Bilgiyi Yönetmek;*** uygun teknoloji ve bilgi sistemlerini kullanarak, bilgiyi bulmak, toplamak ve organize etmek; sanat, dil, bilim, teknoloji, matematik, sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerden olan bilgi ve becerilere ulaşmak, bunları çözümlemek ve uygulamak.

- ***Sayıları Kullanmak;*** neyin ölçülmesi ya da hesaplanması gerektiğine karar vermek; uygun araç, metot ve teknolojiyi kullanarak verileri gözlemek, kaydetmek; hesaplamaları doğru yapmak, tahminlerde bulunmak.

- ***Düşünme ve Problemleri Çözmek;*** sorunları tespit etmek ve durumları değerlendirmek; farklı bakış açılarını aramak ve gerçeklere dayalı olarak bunları değerlendirmek; problemin; teknik, bilimsel, kişilerarası ve matematiksel boyutlarını tanımlamak; problemin ana nedenini belirlemek; probleme olası çözümler üretmek, yaratıcı ve yenilikçi olmak; düşünme, elde etme, bilgiyi paylaşma, problemleri çözme, karar verme yolları olarak bilim, teknoloji ve matematiği kullanmak; önerilerde bulunmak ya da karar vermek için çözümleri değerlendirmek;

**Kendini Yönetme Becerileri:** pozitif tutum ve davranış sergilemek, sorumluluk almak, değişen koşullara uyum sağlamak, sürekli öğrenmek, güvenli çalışmak.

- ***Pozitif Tutum ve Davranışlar Sergilemek;*** kendi hakkında olumlu düşüncelere sahip olmak, kendinden emin olmak; kişiler, problemler ve durumlar ile dürüstlük ve ahlak çerçevesinde ilgilenmek; kendinin ve diğer insanların çabalarına değer vermek; kişisel sağlığına özen göstermek; girişimlerde bulunmak ve çaba sarf etmek.

- ***Sorumlu Olmak;*** çalışma ve özel hayatını dengelemek için hedef ve önceliklerini belirlemek; hedefe ulaşmak için; zamanı, parayı ve diğer kaynakları yönetmek; risk durumlarını yönetmek; kendi ve içinde bulunduğu grubun eylemlerinden sorumlu olmak; sosyal sorumluluk sahibi olmak, topluma katkıda bulunmak.

- ***Değişen Durumlara Uyum Sağlamak;*** bağımsız ya da bir ekibin üyesi olarak çalışabilmek; birden fazla görevi ya da projeyi yönetmek; yenilikçi ve becerikli olmak, işi yerine getirebilmek ve hedefe ulaşmak ve işin yerine getirilebilmesi için alternatif yollar belirlemek ve önermek; değişime açık olmak ve yapıcı bir şekilde tepki vermek; hatalarından ders çıkarmak ve geribildirimlere kabul etmek; belirsizlik ile baş edebilmek.

- ***Sürekli Öğrenmek;*** sürekli öğrenme ve gelişmeye karşı açık olmak; kendi öğrenme hedeflerini oluşturmak; öğrenme kaynak ve fırsatlarını belirlemek ve bunlara ulaşmak, öğrenme hedeflerine ulaşmak için plan yapmak.

- ***Güvenli Çalışma;*** işyerinde kişisel ya da grup sağlığı uygulamalarının farkında olmak ve bunlara uygun hareket etmek.

**Ekip Çalışması Becerileri;** arkadaşları ile birlikte çalışabilme, proje ve görevlere katılma.

- ***Arkadaşları ile Birlikte Çalışabilme;*** ekibin dinamiklerini anlamak ve ekip içerisinde çalışmak; ekibin amaç ve hedeflerinin açık olduğundan emin olmak; esnek

olmak; ekip içerisinde yer alan kişilerin düşüncelerine, görüş ve katkılarına saygı duymak; insanların çeşitliliğine, bireysel farklılıklarına ve farklı perspektiflerine saygı duymak; geribildirimleri kabul etmek ve düşünceli bir şekilde yapıcı geribildirimlerde bulunmak, ekibin performansını arttırması için bilgi paylaşmak; ekibi, yüksek performansa ulaşabilmeleri için liderlik uygulamaları ile motive etmek; ekip içerisindeki anlaşmazlıkları anlamak ve çözüme ulaştırmak; uygun durumlarda anlaşmazlıkları çözmek ve yönetmek.

- ***Proje Görevlere Katılmak;*** iyi tanımlanmış hedefler ve sonuçları ile plan, tasarım ya da projeyi baştan sona yönetmek; bir plan geliştirmek, yeniden gözden geçirmek ve uygulamak; üzerinde uzlaşılan kalite standartları ile çalışmak; görev ya da bir proje için uygun araç ve teknolojiyi seçmek, kullanmak; değişen şartlara uyum sağlamak; bir proje ya da bir görevi başarı sağlamak için sürekli izlemek ve geliştirmenin yollarını tanımlamak.
  (The Conference Boards of Canada Employability Skills 2000+, http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx, 05.06.2017).

## EK 5: İNGİLİZ KOLOMBİYASI HÜKÜMETİ BECERİLERİ

- ***İşi Bilmek;*** çalışma ortamında sağduyulu bir şekilde eylemde bulunmak; müşterilerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına duyarlı bir biçimde cevap vermeye istekli olmak; müşteriler ile etkili bir biçimde ilgilenmek; işin gerektirdiği bilgi ve etkinlik yolu ile örgüt içerikli konuşmak ve yazmak; örgüt ile kendini özdeşleştirmek.

- ***Bilgi Teknolojisinden Yararlanmak;*** gelişmeler paralelinde ilerleyen bilgi teknolojisinin yeni kullanımlarını öğrenmeye hevesli olmak.

- ***Uygun Davranışlar Sergilemek;*** dürüst ve ahlaklı olmak; üretken, işbirlikçi sorumlu, güvenilir olmak ve esnek davranmak; bilhassa değişime karşı olumlu tutumlar sergilemek.

- ***Konuşmak ve Dinlemek;*** karışık halde bulunan bilgiyi edinmek, kavramak ve yorumlamak; ast ya da üstlerden, müşterilerden, ekip arkadaşlarından yüz yüze ya da telefon yolu ile konuşarak bilgi edinmek; araştırma yapmak ve bilgiyi anlaşılır hale getirmek.

- ***Yazmak;*** açık ve herkesin anlayacağı bir biçimde kısa ve öz yazmak; imla kurallarına uymak ve bu konuda tutarlı olmak.

- ***Kişisel Standartları Sürdürmek;*** içerisinde yer aldığı örgütün beklentilerine uyacak bir şekilde kişisel temizlik, bakım, görünüm ve giyim standartlarını sürdürmek; hayat standardını korumak.

- ***Sayılar ile Çalışmak;*** sayısal veriler çıkartmak ve bunları kaydetmek; çıkarma, toplama, bölme, çarpma gibi işlemleri, yüzde hesaplarını içeren tam ve doğru üst düzey hesaplar yapmak.

- ***Sorunlara Yanıt Vermek;*** çalışma ortamında gerçekleşen olaylara karşı uyanık olmak ve bu sorunları saptayabilmek; muhtemel sorunları araştırmak ve değerlendirmek; sorunları sözlü ya da yazılı olarak, öz ve açık biçimde ifade edebilmek.

- ***Sürekli Öğrenmek;*** kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmek; arkadaşları ile çalışarak, el kitaplarından yönergelerden ya da hatalardan sürekli öğrenmek.

- ***Planlamak;*** zamanı yönetebilmek; birbiri ile ilişkisi olan bir dizi etkinliği planlayabilmek ve bunları üstlenebilmek.

- ***Ekip İçerisinde Çalışmak;*** ekip üyesi olarak çalışma içerisinde yer almak; ekibin etkililiğine katkıda bulunmak; farklılıklara karşı saygılı olmak; sorumluluk almak ya da karar verme konusunda hevesli olmak.

- ***Donanım Kullanmak;*** farklı seçenek ve ortamlardan iş için gereken donanım seçimini yapmak, kurmak ve çalıştırmak.

- ***Okumak;*** kısa notlar içerisinden ya da düz bir yazıdan gereken özet bilgiyi okumak, edinmek ve yorumlamak.

## EK:6 AVUSTRALYA EĞİTİM MAYER KOMİTESİ

Komite genç insanların etkili bir şekilde çalışma hayatına katılmaları için 7 yeterlilik belirlemiştir. Bunlar;

- ***Bilgiyi toplamak, analiz ve organize etmek;*** bilgiyi bulma kapasitesi; bilgiyi elemek, sınıflandırmak ve yararlı bir şekilde sunmak; bilginin hem kendisini hem de elde etmek için kullanılan kaynakları ve metotları değerlendirmek.

- ***İletişim;*** arkadaşları ile yazılı ve sözel olmayan yollar ile iletişim sağlamak.

- ***İşleri Planlama ve Organize etmek;*** bireyin zamanı etkili bir şekilde kullanarak işlerini planlaması ve organize etmesi, önceliklerini belirleyerek kendi performansını izlemesi.

- ***Arkadaşları ile Ekip İçerisinde Çalışma;*** müşterilerin ihtiyaçlarını anlayıp ona uygun yanıtlar vermek ve paylaşılmış bir hedefi başarmak için ekip içerisinde etkili bir şekilde diğer insanlar ile birebir ya da gruplar halinde etkileşimde bulunmak.

- ***Matematiği ve Tekniği Kullanmak*** **(Using Mathematical Ideas and Technique);** pratik amaçlar için rakamları ve tekniği kullanma kapasitesi, tahmin ve yaklaşımlarda bulunmak.

- ***Problemleri Çözmek;*** gerek problemin ve arzulanan çözümün açıkça belirgin olduğu durumlarda gerekse de bir sonuç elde etmek için eleştirel düşünmek, yaratıcı yaklaşımlarda bulunmak, stratejik problem çözme tekniklerini amaçlı bir şekilde uygulamak.

***Teknolojiyi Kullanma;*** bilimsel ve teknolojik kural anlayışı ile fiziksel ve duygusal becerilerini birleştirerek sistemleri keşfetmek, uyum sağlamak ve gerekli ekipmanları çalıştırmak için teknolojiye başvurmak (Key Competencies: Report of the Committee to Advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education,

Employmentand Training on employment-related key Competencies for Postcompulsory Education and Training, Mayer Report,1992:viii).

## EK:7 AVUSTRALYA EĞİTİM KONSEYİ FİNN İNCELEME KOMİTESİ (AUSTRALIAN EDUCATION COUNCIL FINN REVIEW COMITTEE)

- ***Dil ve İletişim Becerileri;*** konuşmak, dinlemek, okumak, yazmak, bilgiye ulaşmak ve kullanmak.

- ***Matematik Becerileri;*** hesaplamak, ölçmek, matematiksel sembolleri anlamak.

- ***Bilimsel ve Teknolojik Anlayış;*** bilimsel ve teknolojik konseptleri anlayabilmek, bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkilerini anlayabilmek, hesaplama becerilerini de kapsayan bilim ve teknoloji becerileri.

- ***Kültürel Anlama;*** büyük küresel sorunları anlamak, (rekabet eden çevre, teknolojik ve sosyal öncelikler).

- ***Problem Çözmek;*** analiz etmek, eleştirel düşünmek, karar vermek, yaratıcı düşünmek, beceriyi yeni bağlamlara transfer etmek.

- ***Kişisel ve Kişiler Arası Yetenekler;*** kariyer planlamasını da içeren bireyin kişisel yönetimi, müzakere ve ekip becerileri, insiyatif kullanmak ve liderlik becerileri, değişime adapte edilebilirlik, benlik saygısı, etik.
  (Young People's Participation in Post- Compulsory Education and Training. Report of the Australian Education Council Review Committee, 1991:58).

## EK:8 KANADA İNSAN KAYNAKLARI BECERİ GELİŞTİRME DEPARTMANI

Kanada İnsan Kaynakları Departmanının tüm mesleklerde ve günlük faaliyetlerde kullanmak üzere ihtiyaç duyulan beceri tanımlaması aşağıdaki gibidir:

- ***Okuma;*** cümle veya paragrafları, basılı ya da basılı olmayan materyalleri, uzun paragrafları, grafik ya da tabloları okumak.

- ***Yazma;*** metin ya da belgeleri yazmak (örn: form doldurma).

- ***Belge Kullanımı;***

- ***Matematik;*** çalışanların sayıları kullanması, nicel düşünmesidir.

- ***Bilgisayar Kullanma;*** bir mesleği yaparken bilgisayarda karmaşık sistemleri kullanma becerisidir.

- ***Düşünme Becerisi;*** problem çözmek, karar vermek, eleştirel bir şekilde düşünmek, bir görevi planlamak ve düzenlemek, bellek kullanımının önemi, bilgileri bulma gibi becerilerden oluşur.

- ***Sözlü İletişim;*** bir meslek grubunda çalışanların, düşünce ve bilgi alışverişi için iletişim kurmalarıdır.

- ***Arkadaşları ile Birlikte Çalışma;*** çalışanların aynı çalışma ortamı içerisinde kendilerine verilen görevi, uyum içerisinde gerçekleştirmeleridir.

- ***Sürekli Öğrenme;*** sürekli öğrenme bir meslek grubunda çalışanların, devam eden süreç içerisinde bir takım yeni bilgi, becerileri, kazanmasıdır. (http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/LES/definitions/definitions.shtml, 28.03.2013).

## EK:9 OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT)

***Araçları etkili bir şekilde kullanma becerisi;*** dil, sembol ve metni kullanmak, bilgi sahibi olmak ve bunu kullanmak, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak.

- ***Dil, Sembol ve Metni Kullanmak;*** dili yazılı ve sözlü çok iyi kullanma becerisi, hesaplama ve diğer matematiksel beceriler, arkadaşları ile etkili bir şekilde diyalog kurmak.

- ***Bilgiyi Sahibi Olmak ve Bunu Kullanmak;*** bilinmeyeni tanımaya çalışmak, tanımak, bilgi kaynaklarını tespit etmek ve ona erişmek, bilginin ve kaynağın; değerini, kalitesini, uygunluğunu değerlendirmek, bilgiyi organize etmek.

- ***Teknolojiyi Etkili Bir Şekilde Kullanmak;*** günlük hayatta kullanılan teknolojilerin bireylerin hayatında olan etkisi hakkında farkındalık sahibi olmak, bilgiye ulaşmak, arkadaşları ile etkileşim halinde olmak, internet kullanmak ve E-Mail göndermekten daha ileride teknolojik bilgiye sahip olmak.

***Heterojen Gruplar ile Etkileşimde Bulunmak;*** diğerleri ile kendisi arasında ilişki kurmak, ekipler halinde çalışmak, iş birliği yapmak, anlaşmazlıkları çözmek ve yönetmek.

- ***Arkadaşları ile İyi Geçinmek;*** empati kurmak, hislerini yönetebilmek.

- ***Ekipler Halinde Çalışmak, İşbirliği Yapmak;*** fikirlerini sunmak ve arkadaşlarının fikirlerini dinlemek, tartışmanın dinamiğini anlamak, sürdürülebilir ittifak kurma becerisi, müzakere edebilme becerisi, farklı görüşlerin içerisinde karar verebilme becerisi.

- ***Anlaşmazlıkları Çözmek ve Yönetmek;*** sorunu ve çıkarları analiz etmek, anlaşma ve anlaşmazlık alanlarını belirleyebilmek, problemi yeniden çerçevelendirmek

(Reframe), karşı tarafın, hangi koşullarda ve hangi durumlarda nelerden vazgeçebileceğine karar vermek.

***Bağımsız bir şekilde hareket etmek;*** büyük resmin içerisinde yer almak, yaşam ile ilgili planları, kişisel projeleri şekillendirmek ve yürütmek; hak, çıkar, sınır ve ihtiyaçları savunmak.

- ***Büyük Resmin İçerisinde Yer Almak;*** içinde yer alınan sistem hakkında bilgi sahibi olmak (onun yapısını, kültürünü, uygulamalarını, formel ve formel olmayan kurallarını, hukuk ve düzenlemelerini, yazılı olmayan sosyal normlarını, ahlaki kodlarını bilmek), eylemlerinin doğrudan ve dolaylı sonuçlarını belirlemek.

***Yaşam ile İlgili Planları, Kişisel Projeleri Şekillendirmek ve yürütmek;*** projeyi tanımlamak ve hedef belirlemek, zaman-para gibi kaynakları belirlemek, hedeflerini sınırlamak ve öncelikleştirmek, geçmiş eylemlerden ders çıkarmak, projenin gelişimini izlemek, proje ilerledikçe gerekli düzenlemeleri yapmak.

- ***Hak, Çıkar, Sınır ve İhtiyaçları Savunmak;*** bireyin gerçek çıkarını anlaması, yazılı kuralları bilmek, haklarını elde edebilmek için argümanlar bulmak, alternatif çözüm ve anlaşmalar önermek.

## EK:10 TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

- ***Eleştirel Düşünme Becerisi;*** kuşku temelinde sorgulayan bir yaklaşımla konulara bakmak, yorum yapmak ve karar verme becerisidir. Neden-sonuç ilişkilerini bulmak, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalamak, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapmak, sunulan bilgilerin kabul edilebilirliğini, güvenirliğini belirlemek, analiz etmek, değerlendirme yapmak, çıkarımlarda bulunmak, gibi alt becerileri içerir.

- ***Yaratıcı Düşünme Becerisi;*** bir temel fikri değiştirmek, birleştirmek, yeniden farklı ortamlarda kullanmak ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ya da bilgiler üretmek, olaylara başka açılardan bakabilmek, küçük ölçekte de olsa yenilikler ve buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı olan yeni fikirler geliştirme ve bu fikirleri zenginleştirmek, sorunlara benzersiz ve kendine özel çözümler bulmak, fikirler ve çözümler ortaya çıkarmak; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakmak gibi alt becerileri içerir.

- ***İletişim Becerisi;*** okumak, yazmak, konuşmak, dinlemek gibi sözel ve vücut dili işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini bulunduğu ortamda uygun bir şekilde kullanmayı kapsar. Bulunduğu ortama uygun olarak konuşma üslubunu belirlemek, karşısındaki kişiye uygun hitap etmek, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanmak, aktif bir şekilde dinlemek, karşı tarafa söz hakkı vermek, grup içerisinde etkili bir şekilde arkadaşları ile etkileşim içerisinde olmak, okurken etkili ve hızlı bir şekilde okumak, okuduğunu anlamak ve eleştirmek, yazarken ya da konuşurken hedef kitleye uygun üslup kullanmak, kendisinin ve arkadaşlarının yazdıklarını eleştirmek gibi alt becerileri içerir.

- ***Araştırma-Sorgulama Becerisi;*** doğru ve tutarlı sorular sorarak problemi fark etmek, kavramak, problemi çözme hedefine yönelik neyin nasıl yapılması ile ilgili araştırma planlaması yapmak, sonuçları öngörmek, ortaya çıkması muhtemel sorunları kestirebilmek, sonucu test etmek ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminlerde bulunmak, uygun araştırma ortamına karar vermek, araştırmada hangi türden ne kadar delil toplanması gerektiğine karar vermek, bilimsel bir yaklaşım kullanarak araştırmayı planlamak, nasıl gözlem ve kıyaslama yapabileceğini

belirlemek, araç gereç kullanarak doğru ve hassas ölçümler yapmak, sonuçları nasıl sunacağını belirlemek, sonuçların tekrar değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine karar vermek, elde edilenler ile asıl fikrin bağlantısını kurmak, bulunanları uygun bir dil ile ifade etmek, verileri ortaya koymak, sonucu destekleyen verilerin yeterliliğine karar vermek, elde edilenlerin ilk beklentileri karşılamaya yeterli olup olmadığına karar vermek gibi alt becerileri içerir.

- ***Problem Çözme Becerisi;*** bireyin hayatında karşısına çıkması muhtemel problemleri çözmesi için gereken becerileri kapsar. Problemin anlaşılması, alt basamaklarının ya da köklerinin bulunması, problemi uygun bir şekilde çözmek için gereken planların yapılması, işlemler sırasında çalışmaların gözlemlenmesi, gerekirse strateji ya da planların değiştirilmesi, yöntemin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ya da bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşılması halinde çözümün anlamlılığı ya da işe yararlılığının değerlendirilmesi ve yeni problemlerin fark edilmesi gibi alt becerileri içerir.

- ***Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi;*** bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması, değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanma gibi becerileri kapsar. Bilgi teknolojilerini kullanma konusunda yerinde karar vermek, bu teknolojileri kullanma konusunda planlama yapmak ve bunları kullanmak için gereken becerilere sahip olmak, bu kaynaklardan bilgiye ulaşmak, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezmek ve ayırmak, ayrılan bilgileri analiz etmek, bunlardan işe yarayanları seçmek, seçilen bilgileri değerlendirmek, sonuca varmak, sonucu uygun bir biçimde sunmak ve diğer alanlarda kullanmak gibi alt becerileri içerir.

- ***Girişimcilik Becerisi;*** sosyal ilişkilerde, iletişim kurarken, çalışma hayatında ve bunun gibi diğer alanlarda gerekli etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun bir zamanda ortaya koymak ya da bir ürünün ya da hizmetin daha iyi üretilebilmesi, pazarlanabilmesi amacı ile yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik empati kurabilmek, insan ilişkilerinde uyumlu davranışlar gösterebilmek, plan yapmak, planları uygulayabilmek, risk almak, herhangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek ürünün gerekliliğini sezmek, ürünü planlamak, üretmek, pazar araştırması yapabilmek, ürünü pazarlayabilmek gibi alt becerileri kapsar.

- ***Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi;*** okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru tam ve hızlı olarak anlayabilmek, duygu düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir biçimde eksiksiz ifade edebilmek, dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmak, zengin söz dağarcığına sahip olmak gibi alt becerileri kapsar (İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 2006: 11,12).

**EK:11**

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Adınız:** **Soyadınız:** **Sınıfınız:** **Yaşınız:**

**Cinsiyetiniz :** ( ) Erkek ( ) Kız **Bölümünüz:**

**Anne ve Babanın sağ olma durumu:Anne:** ( ) Sağ ( ) Vefat etmiş **Baba:** ( ) Sağ ( ) Vefat etmiş

**Anne ve Babanın birliktelik durumu:** ( )Birlikte yaşıyorlar ( ) Ayrı yaşıyorlar ( )Annem başkası ile babam yalnız yaşıyor ( )Babam başkası ile annem yalnız yaşıyor ( )Her ikisi de başkaları ile yaşıyor

**Evde kiminle yaşıyorsun?** ( ) Annem+babam ( ) Annemle ( ) Babamla ( ) Akrabalarımla ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz): .....

**Ailenizde Kimler Çalışıyor:** ( ) Babam ( )Annem

**Annenin eğitim durumu:** ( )Okuryazar değil ( )Okuryazar ( )İlkokul ( )Ortaokul ( )Lise ( )Üniversite

**Babanın eğitim durumu:** ( )Okuryazar değil ( )Okuryazar ( )İlkokul ( )Ortaokul ( )Lise ( )Üniversite

**Kardeş sayısı (Sen dahil):** ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 ve üzeri

**Ailende kaçıncı çocuksun?**.....

**Kardeşlerin Okula Devam ediyor mu?** ( )Evet( ) Hayır

**EK:12**

**İBÖ**

| Lütfen her ifadeyi dikkatlice ve anlayarak okuyun. Sağda ifadeleri ne sıklıkta gerçekleştirdiğinize yönelik 5 derecelendirme bulunmaktadır. Sizin için en uygun olanı işaretleyin. ***İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.*** Her ifadeye ilişkin birini işaretleme yapmanız gerekmektedir. ***Lütfen, boş ifade bırakmayınız.*** | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** İnsanları anlamaya çalışırım. | | | | | |
| **2.** İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim. | | | | | |
| **3.** Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekerim. | | | | | |
| **4.** Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim. | | | | | |
| **5.** Genelde eleştirilmekten hoşlanmam. | | | | | |
| **6.** Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim. | | | | | |
| **7.** Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım. | | | | | |
| **8.** Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm. | | | | | |
| **9.** Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım. | | | | | |
| **10.**Başkaları konuşurken sabırsızlanır, onların sözünü keserim. | | | | | |
| **11.**İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim. | | | | | |
| **12.**Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim. | | | | | |
| **13.**Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem. | | | | | |
| **14.**Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım. | | | | | |
| **15.**Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım. | | | | | |
| **16.**İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur. | | | | | |
| **17.**Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım. | | | | | |
| **18.**Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim. | | | | | |
| **19.**Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim. | | | | | |

| Lütfen her ifadeyi dikkatlice ve anlayarak okuyun. Sağda ifadeleri ne sıklıkta gerçekleştirdiğinize yönelik 5 derecelendirme bulunmaktadır. Sizin için en uygun olanı işaretleyin. ***İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.*** Her ifadeye ilişkin birini işaretleme yapmanız gerekmektedir. ***Lütfen, boş ifade bırakmayınız.*** | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|
| **20.**Dinleyenim anlamaz göründüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelim eler ile ifade eder, özetlerim. | | | | | |
| **21.**İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım. | | | | | |
| **22.**Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm. | | | | | |
| **23.**Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim. | | | | | |
| **24.**Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım. | | | | | |
| **25.**Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim. | | | | | |
| **26.**Genellikle insanlara güvenirim. | | | | | |
| **27.**Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım. | | | | | |
| **28.**Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm. | | | | | |
| **29.**Özür dilemek bana zor gelir. | | | | | |
| **30.**Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim. | | | | | |
| **31.**Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum. | | | | | |
| **32.**İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım. | | | | | |
| **33.**İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım. | | | | | |
| **34.**Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım. | | | | | |
| **35.**Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum. | | | | | |
| **36.**İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım. | | | | | |
| **37.**Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim. | | | | | |
| **38.**Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder. | | | | | |
| **39.**Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım. | | | | | |
| **40.**İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissederim. | | | | | |
| **41.**İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani sorular yöneltirim. | | | | | |
| **42.**Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekerim. | | | | | |
| **43.**Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim. | | | | | |
| **44.**İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **45.**Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım. | | | | | |

**EK:13**

**DEÖ**

Lütfen, önce ifadeleri okuyun. Sonra, sizin için geçerli olan katılma düzeyini belirten rakamı işaretleyin. ***İfadelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Her cümle için bir işaretleme yapınız.***

| **Kesinlikle KatılmıyorumKatılmıyorumKısmen KatılıyorumKatılıyorumKesinlikle Katılıyorum** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | | | | |
| **1** | Hüzünlü bir film izlediğimde kendimi ağlayacak gibi hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **2** | Bazı müzik parçaları beni gerçekten duygulandırır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **3** | Yol kenarında yaralanmış bir hayvan görmek çok üzüntü vericidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **4** | Birbirine nazik davranan insanlar gördüğümde mutlu olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **5** | Başkalarının acıları beni son derece rahatsız eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **6** | Her zaman etrafımdaki insanların duygularını dikkate almaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **7** | Kötü muameleye maruz kalmış bir çocuk gördüğümde çok üzülürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **8** | Eğer birisi üzgünse ben de üzülürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **9** | Gülen insanlar ile birlikte iken ben de onlar ile birlikte gülerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **10** | Birine haksızlık yapılmasını görmek beni deli eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **11** | Kendi kendine gülen ve eğlenen insanlar gördüğümde kendimi mutlu hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **12** | Başkalarının duyguları ile kendimden geçmek benim için kolaydır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **13** | Kalabalık bir grup bir şey için heyecanlanırsa ben de heyecanlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **14** | Başkalarına yardım ettiğimde ya da başkaları için iyi bir şey yaptığımda kendimi iyi hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
| **15** | Başkaları için derinden hislenirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **16** | Diğer insanların acılarını hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **17** | Diğer insanları gülerken görmek beni gülümsetir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **18** | Çevremde mutlu insanların olması beni mutlu eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **19** | Yaralanmış ya da hasta çocuklar ile ilgili televizyon veya gazete haberleri, beni oldukça üzer. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **20** | Okuduğum kitapların üzüntülü kısımlarında ağlarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **21** | Bunalımlı insanların etrafında olmak duygularımı aşağı çeker. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **22** | Başka birinin acı içinde olduğunu görmek yaralayıcıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **23** | Başkasına yardım eden birini görürsem ona karşı sıcak duygular hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| **24** | Diğer insanların neşesini hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

**EK:14** **ARABULUCULUK FORMU**

"Merhaba,

Benim adım ..... Aranızdaki sorunu çözümlemenizde size arabuluculuk yapacağım. Arabuluculuk iki ya da daha fazla kişinin aralarındaki anlaşmazlığı çözmek için üçüncü bir kişiden destek aldıkları bir sorun çözme yoludur. Arabulucunun rolü, tarafların her ikisini de dinlemek ve "müzakere" sürecini kolaylaştırmaktır. Arabuluculuk sürecinde sorunun çözümünü sizler bulacaksınız. Ben sadece iletişimi kolaylaştıracağım".

Şimdi arabuluculuk sürecinde uyacağımız kuralları belirleyelim. (Arabuluculuk sürecini kolaylaştırmak için, aşağıdaki kurallar taraflara tek tek yöneltilir ve onay alınır).

- Birbirinize ad takarak hitap etmeyeceksiniz.
- Konuşanın sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
- Birbirinize karşı aşağılayıcı, küçük düşürücü sözler kullanmayacaksınız.
- Olabildiğince dürüst ve samimi olacaksınız.
- Ulaşılan anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.

Arabuluculuk sürecinde söylenen her şey gizli kalacaktır. Buna karşın anlaştığınızı ve barıştığınızı arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz.

**Arabuluculuk Sürecinin İşleyişi**

**1.** Arabulucu çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) **Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?**

b)**Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**

**2.** Arabulucu taraflardan yaşanılan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) **Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**

b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlaşmış mıyım?**

**3.** Arabulucu, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını belirtmelerine yardımcı olur.

a) **Arkadaşının söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?**

b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**

**4.** Arabulucu taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a)**Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun nedenleri ile birlikte söyler misin?**

b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**

**5.** Çözüm seçeneklerinin üretilmesi. Kazan-kazan ile sonuçlanması.

- **Ortak sorununuzu yapıcı ve barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nedir) (En az iki çözüm seçeneği üretmeye çalışın).**

**6.** Arabulucu, tarafların yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.

a) **Sizce ortak sorununuzun yapıcı ve barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisidir.**

b) **Uygun bulduğunuz seçenekler her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**

**7.** Arabuluculuk formu, arabulucu ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak anlaşma resmileştirilir (Türnüklü ve diğerleri, 2009a:171).

Arabulucu: İmza:

Tarih: Saat: Arabuluculuk Yeri:

Anlaşmazlık Yaşayan Öğrencilerin Adları ve Soyadları: Sınıf:

| | |
|---|---|
| | |
| | |
| | |

Anlaşmazlık Konusu

| |
|---|
| |
| |
| |
| |

Anlaşmaya ulaşıldı mı? Evet: Hayır:

| **Birinci Kişi** | **İkinci Kişi** |
|---|---|
| …aşağıdakileri yapmaya söz verdi. | …aşağıdakileri yapmaya söz verdi. |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| İmza: | İmza: |
| Takip Sonucu: | |

Kaynak: Türnüklü, 2006:82