

Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programının Sosyal Duygusal Öğrenme ve Üstbilgi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Nermin Koruklu ¹
Ali Serdar Sağkal
Yalçın Özdemir
Yaşar Kuzucu

Geliş Tarihi: 19.12.2016

Kabul Tarihi: 29.12.2017

Yayın Tarihi: 31.12.2017

Özet

Araştırmanın amacı, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile üst biliş becerilerinden olumlu üst endişe ve bilişsel izleme üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırma, öntest-sontest kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla araştırma kapsamında hazırlanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı 6 hafta süreyle haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 oturumda yürütülmüş; kontrol grubuyla herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. Plasebo grubuna ise 5 haftalık bir süreçte haftada 2 ders saati olmak üzere toplamda 10 oturumlu Verimli Ders Çalışma Programı uygulanmıştır. Araştırma, Aydın ilindeki iki farklı ortaokulun beşinci sınıfları üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu; 48 deney, 52 kontrol ve 52 plasebo grubunda olmak üzere toplam 152 öğrenciden oluşmuştur. Tek yönlü kovaryans analizi ile elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, üst biliş becerilerinden; olumlu üst endişe ve bilişsel izleme boyutlarında bir değişim gözlenmemiştir. Elde edilen bulguların alana etkileri ve öneriler alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler:Çatışma Çözme, Akran Arabuluculuk, Sosyal Duygusal Öğrenme, Üst Biliş Becerileri

The Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program on Social Emotional Learning and Metacognition Skills

Abstract

The purpose of this research was to examine the effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program on the fifth grade students' social emotional learning, positive meta-worry and cognitive monitoring skills. The research was carried out using a pretest – posttest control and placebo group quasi-experimental design. Within the scope of the study, Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program was applied to the experimental group for a period of six weeks, two course hours in a week and in a total of 12 sessions. While any program was applied to the control group, the placebo group was given a training about Effective Studying for a period of five weeks, two course hours in a week and in a total of 10 sessions. Research was conducted with the participation of fifth grade students of two middle schools which are located in the city of Aydın. The study group included 152 students; 48 in the experimental, 52 in the control, and 52 in the placebo group. A one way analysis of covariance indicated that Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program is effective in increasing students' social emotional learning skills. On the other hand, there was no significant differences among experimental, control and placebo groups in terms of positive meta-worry and cognitive monitoring skills. Implications and suggestions for future research was discussed in the light of literature.

Keywords: Conflict Resolution, Peer Mediation, Social Emotional Learning Skills, Metacognition Skills

¹ Sorumlu yazar: Assoc. Prof. Dr. Adnan Menderes University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, nkoruklu@adu.edu.tr

GİRİŞ

Çatışma çözme kavramı, “uzlaşma süreci” olarak görülmektedir. Peterson ve Skiba (2001) çatışma çözme, bireylerin çatışmaları geleneksel disiplin yollarının dışında barışçı ve işbirliğine dayalı stratejileri kullanarak ele alabilmeleri olarak tanımlamışlardır. Aile, okul ve iş yaşamı gibi yaşamın farklı alanlarında görülen kişiler arası çatışmaların etkili bir şekilde ele alınması önem taşımaktadır. Son yıllarda çatışma çözme becerisinin okul ortamında kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda artış görülmektedir (Gögebakan Yıldız, 2016; Kılıçarslan ve Yıldız, 2015; Damirchi ve Bilge, 2014). Çatışma çözme programları, öğrencilere kişilerarası ya da kişisel problemlerinin çözümünde şiddet yerine alternatif yollar öğretmeyi hedeflemektedir. Okullarda çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi şiddeti önleme programlarının en temel amacını oluşturmaktadır (Guiliano, 1994; Johnson, Johnson, Dudley ve Acikgoz, 1994; Tolan ve Guerra, 1994). Bodine ve Crawford (1998) çatışma çözme eğitiminin diğer ders konularından farklı bir program olarak algılanmaması gerektiğini söylemişler ve gelişimsel bir süreç içerisinde öğrencilere çatışma çözme becerileri ile problem çözme sürecinin öğretilebileceğini ortaya koymuşlardır.

Çatışma çözme programlarından biri olan akran arabuluculuk ise müzakere temelli bir strateji olup öğrencilere arkadaşları arasında yaşanan çatışmaların çözümüne yardımcı olma becerilerini öğreten bir programdır. Arabuluculuk, tarafsız üçüncü kişilerin anlaşmazlığı olan tarafların çatışmalarını kazan-kazan anlayışına göre çözmelerine yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Sidwell, 1990). Akran arabuluculuk programının uygulandığı okullarda, kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmaların anlaşmaya ulaşma düzeyinin %85-95 aralığında olduğu ve öğrencilerde görülen yıkıcı davranışlarda önemli düşüşlerin yaşandığı görülmüştür (Smith, Daunic, Miller, Robinson, 2002). Horowitz ve Boardman (1995), çatışma çözme ve akran arabuluculuğuna odaklanan okul temelli önleyici programların çatışma çözmeye alternatiflere duyulan ihtiyaca cevap verdiğini belirtmişlerdir. Okulların temel misyonu, öğrencilerin, bilgili, sorumlu, sosyal beceriye sahip, sağlıklı ve diğer insanları önemseyen iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi olmalıdır. Çatışma çözme programlarının amaçları arasında; güvenli ve yapıcı öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi yer almaktadır (Jones, 2004). Özetle, bu kapsamda uygulanan programlar bugünün gençlerine ve yarının yetişkinlerine alternatif problem çözme yollarını üretme becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir (Benson ve Benson, 1993).

Çatışma çözmeye, problem çözme süreçlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için farklı tutum, anlayış ve becerilere ihtiyaç olduğunu ifade eden Crawford ve Bodine (1996) çatışma çözmeye altı temel becerinin önemini vurgulamışlardır. Bunlar: Oryantasyon, algılama,

duyguyu yönetme, iletişim, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri olarak sıralanmaktadır. Oryantasyon becerisi, etkin çatışma çözümü ile uyumlu değerler, inançlar, tutumlar ve eğilimleri; algılama becerisi, çatışmanın objektif gerçeklikte değil, bireylerin bu gerçekliği algılama biçiminin anlaşılmasını; duyguyu yönetme becerisi; öfke, hayal kırıklığı, korku ve diğer duyguları etkin bir şekilde yönetebilmeyi; iletişim becerisi, etkin dinleme becerisini kullanarak anlamayı, tarafsız kalabilmeyi kendini ifade edebilmeyi, yeniden yapılandırabilmeyi; yaratıcı düşünme becerisi, bireylerin sorunları tanımlama ve karar vermede yenilikçi olmasını sağlayan davranışları kapsar. Bu beceriler, sorunu çeşitli perspektiflerden görebilmeyi ve farklı olasılıkları üretebilmeyi sağlar. Eleştirel düşünme becerileri, ise analiz etme, hipotez kurma, strateji oluşturma, karşılaştırma ve değerlendirmeyi içerir.

Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitiminin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İlişkisi

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının okullardaki şiddet olaylarının azalmasına katkı sağlamasının yanında öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992), kendi iç denetimlerini kurabilme, kendine güven duygusunu geliştirme (Dykeman ve diğ., 1996), olayları karşıdaki bireyin bakış açısından görebilmeyi ve o kişiyi bilişsel ve duygusal yönden anlayabilmeyi öğretme (Gehlbach, 2004) gibi zihinsel ve sosyal duygusal beceriler üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendi duygularının farkında olması, bu duygularını yönetmesi, kişilerarası ilişkilerinde sorumlu davranışlar sergilemesi, problem çözmesi ve gelişim dönem ödevlerini yerine getirirken etik kurallara uygun davranması, olumsuz davranışlardan kaçınması ve olumlu kişilerarası ilişki geliştirebilmesi olarak açıklanmaktadır (Payton ve diğ., 2000; Elias ve diğ., 1997). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi okuldaki tüm alanlarda başarılı olabilmek için kritik bir öneme sahiptir (Zins, Bloosworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Sosyal ve duygusal eğitim, öz farkındalık, özsaygı, öz kontrol, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme alanlarına etki etmektedir (Burke, 2002). Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin; saldırganlık davranışlarını azalttığı (Lösel ve Beelman, 2003), akademik performansı ise arttırdığı (Ragozzino ve diğ., 2003) gözlenmektedir. Bu bulgu, çatışma çözme ve akran arabuluculuk ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi bireylerin sosyal duygusal gelişimlerine etki etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında yürütülecek çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin problem davranışları azaltmada önemli rol oynayan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Çatışma Çözme, Akran Arabuluculuk Eğitimi ve Üst Biliş Becerileri İlişkisi

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programlarının içeriğinde, etkin dinleme, yeniden yapılandırma, beyin fırtınası, sorunu netleştirmek için soru sorma, duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine yer verilmektedir. Kapsamlı çatışma çözme programları, üst iletişim stratejilerini; üst iletişim stratejileri ise bütüncül kazan-kazan düşünme stillerini etkilemektedir (Johnson ve Johnson, 1996). Araştırmalar, kapsamlı bir çatışma çözme programının uygulandığı saldırgan ve utangaç çocuklarda, sosyal işlevselliklerinde artışın olduğunu ve çocukların problem çözerken daha fazla strateji düşündüklerini göstermiştir (Wittmer ve Honig, 1994).

Yapılan çalışmalar, sosyal beceri ve çatışma çözme eğitiminden sonra WISC-R'nin (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) plan yapma becerisi bölümünde istatistiksel olarak anlamlı değişmelerin olduğunu ortaya koymuştur (Zins ve diğ., 2004). Heydenberk ve Heydenberk (2005), çatışma çözme ve sosyal beceri gelişiminin üst biliş etkisini inceledikleri çalışmalarında eğitim alan deney grubu öğrencilerinin üst biliş becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı değişimin görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Çalışma kapsamında uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin, öğrencilerin üst biliş becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Programı'nın beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ve üst biliş becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal duygusal öğrenme becerileri sontest puan ortalamaları, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklıdır.
2. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş olumlu üst endişe sontest puan ortalamaları, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklıdır.
3. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş bilişsel izleme sontest puan ortalamaları, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı”nın ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme ve Üst Biliş Becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmada, öntest – sontest kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programıdır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve üst biliş beceri düzeyleridir. Eğitim programı, deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 oturumda ve altı haftalık bir sürede uygulanmıştır. Kontrol grubuna eğitim verilmemiştir, plasebo grubuna ise beş haftalık bir süreçte Verimli Ders Çalışma Programı uygulanmıştır. Araştırmada müdahale öncesinde ve sonrasında, deney, kontrol ve plasebo gruplarına Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Üst Biliş Becerileri Ölçeği doldurtulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma, Aydın ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, deney ve kontrol grupları bir okuldan plasebo grubu benzeri özelliklere sahip diğer bir ortaokuldan alınmıştır. Çalışma grubu; deney grubu 48, kontrol grubu 52 ve plasebo grubu 52 olmak üzere toplam 152 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken önce sosyometri uygulaması yapılmıştır. Sosyometri uygulamasında öğrencilerden, arkadaşlarıyla yaşadıkları bir sorunun çözümünde yardım isteyebilecekleri üç sınıf arkadaşının ismini yazmaları istenmiştir. Bu isimler listelendikten sonra, öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Eğitim programına gönüllü olarak katılmak isteyenlerin ailelerinden onay alındıktan sonra deney ve kontrol grubuna rastlantısal olarak 52’şer öğrenci atanmıştır. Deney grubunda dört öğrenci süreç içinde gruptan ayrılmıştır. Plasebo grubu oluşturulurken iki sınıftan toplam 52 öğrenciyle çalışmıştır. Bu sınıflardaki tüm öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Plasebo grubuna verimli ders çalışma becerileri konusunda eğitim verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuklar için Üst Biliş Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ): Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından geliştirilen, 40 maddeden ve dört alt boyuttan (Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri, Kendilik Değerini Arttıran Beceriler ve Stresle Başa Çıkma Becerileri) oluşmaktadır. Ölçek, 4'lü Likert tipindedir. Ölçekten toplam puan alınabileceği gibi alt boyutlardan kendi içerisinde toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 40 ile 160 arasında değişmektedir. Düşük puanlar alt boyutlardaki beceri düşüklüğünü gösterirken, yüksek puanlar becerinin arttığını göstermektedir. Kabakçı (2006) ölçeğin iç tutarlılığını iki farklı örneklem grubu üzerinde incelemiştir. Birinci örneklem grubunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .88, alt ölçeklerde ise .69-.80 arasında bulunmuştur. İkinci örneklem grubunda ise ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı .88, alt ölçeklerde ise .61 ile .83 arasında bulunmuştur. Üç hafta arayla yapılan test tekrar test uygulaması sonucunda ise, korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .85, alt ölçeklerde ise .69 ile .82 arasında bulunmuştur. Betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBO-ÇE): Orijinal adı "Meta-Cognitions Questionnaire for Children (MCQ-C)" olan, Bacow ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Irak (2012) tarafından Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBO-ÇE) olarak Türkçeye uyarlanmıştır. ÜBO-ÇE, 24 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar, "Olumlu Üst Endişeler", "Olumsuz Üst Endişeler", "Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları" ve "Bilişsel İzleme"dir. Ölçek 4'lü Likert tipindedir. Ölçekten alınan puanlar 24 ile 96 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılıkları ise .72 ile .93 arasında değişmiştir. Yakınsak (convergent) geçerliğe ilişkin analiz sonuçlarında tatmin edici bulgulara ulaşılmaması, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Türkçeye uyarlama çalışmasında ise ölçek maddelerinin test-tekrar test korelasyon katsayısı .47 ile .88 arasında, alt ölçekler için .72 ile .82 arasında değişmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç geçerlik katsayısı .73 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin (RMSEA = .05; CFI = .89; GFI = .90; AGFI = .88) yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyarlama çalışmasında elde edilen faktör yapısı, orijinal çalışmadaki faktör yapısıyla aynı kalmıştır. Yakınsak geçerlik çalışmasında elde edilen bulgular uyumlu olarak gözlenmiştir.

Veri Analiz Teknikleri

Araştırmada, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve üst bilis becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilis Becerileri

Ölçeği kullanılmıştır. İşlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler, deney grubuna çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verildikten sonra her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

Verilen eğitimin etkili olup olmadığını incelemek için öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek yönlü kovaryans analizi (one way analysis of covariance, ANCOVA) uygulanmıştır. Kovaryans analizi için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, IBM Corp, 2011) 20 sürümü kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde .05 önem düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çoklu regresyon analizi sayıtları gözden geçirilmiş, bu kapsamda normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Analiz öncesi aykırı değerler ve hatalı veri girişinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Var olan ters maddelerin puanlaması düzenlendikten sonra kullanılan ölçeklerin %5'inden çok boş madde bırakan üç katılımcı işlem dışı bırakılmıştır. Normallik için basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış, değerlerin 1,5'dan düşük olduğu tespit edilmiş, basıklık için 0.97 ile 1.22 arasında, çarpıklık için ise 0.63 ile 1.38 arasında yer aldığı bulunmuştur.

ANCOVA analizinde bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olması gerekmektedir. Yapılan analizlerde varyansların homojenliğinin karşılanmadığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, ANCOVA analizinde varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın karşılanmadığı durumlarda şu iki koşul göz önünde bulundurulmalıdır: (a) Araştırmada bağımlı değişken için gruplar üzerinde en büyük ve en küçük varyanslar bulunur, en büyük varyans, en küçük varyansa bölünür ve bu oranın maksimum 10:1 olması beklenir ve (b) örneklem büyüklüğü oranının, maksimum 4:1 olması beklenir. Belirtilen bu iki koşulun karşılandığı durumlarda, varyansların eşitliği varsayımı karşılanmasa dahi kovaryans analizine devam edilebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, varyans oranının ($F_{mak.} = 193/117 = 1.6$) 10:1 koşulunu örneklem büyüklüğü oranının ($52/48 = 1.08$), 4:1 koşulunu sağladığı görülmüştür.

Mevcut çalışmada, öncelikle deney, kontrol ve plasebo gruplarının sosyal duygusal öğrenme becerileri, olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme değişkenlerine ilişkin öntest, sontest ve düzeltilmiş sontest puan ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 1'de rapor edilmiştir.

Tablo 1. Öntest ve Sontest Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	Ölçüm	Ort	ss	Düzeltilmiş Ort	sh	%95 GA	
							Alt sınır	Üst sınır
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Deney	Öntest	141.08	13.93	-	-	-	-
		Sontest	142.65	10.82	141.98	1.31	139.38	144.57
	Kontrol	Öntest	139.73	9.41	-	-	-	-
		Sontest	137.31	10.51	137.45	1.26	134.96	139.94
	Plasebo	Öntest	139.17	10.94	-	-	-	-
		Sontest	139.46	12.63	139.94	1.26	137.44	142.43
Olumlu Üst Endişeler	Deney	Öntest	12.11	5.15	-	-	-	-
		Sontest	12.38	5.74	12.96	.64	11.69	14.22
	Kontrol	Öntest	13.67	5.08	-	-	-	-
		Sontest	12.20	4.59	11.75	.61	10.54	12.96
	Plasebo	Öntest	12.78	4.41	-	-	-	-
		Sontest	11.55	3.33	11.49	.68	10.15	12.83
Bilişsel İzleme	Deney	Öntest	20.49	3.00	-	-	-	-
		Sontest	20.54	2.27	20.63	.43	19.79	21.47
	Kontrol	Öntest	20.81	2.37	-	-	-	-
		Sontest	20.16	3.42	20.16	.42	19.34	20.99
	Plasebo	Öntest	20.36	3.25	-	-	-	-
		Sontest	20.65	2.92	20.67	.42	19.84	21.51

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri ve olumlu üst endişeler boyutlarına ilişkin düzeltilmiş sontest ortalama puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre daha yüksek olduğu; bilişsel izleme boyutunda ise deney, kontrol ve plasebo gruplarının düzeltilmiş sontest ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Analizler öncesinde, deney ve kontrol gruplarının sosyal duygusal öğrenme becerileri, olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme bağımlı değişkenlerine ilişkin öntest puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, sosyal duygusal öğrenme becerileri [$F(2, 149) = .361, p = .70$], olumlu üst endişeler [$F(2, 136) = 1.195, p = .31$] ve bilişsel izleme [$F(2, 138) = .314, p = .73$] öntest ortalama puanları bakımından gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir.

Öntest puan farklılıklarına ilişkin analizin ardından grupların düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için veri seti

üzerinde tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları Karşılaştırmalarına İlişkin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Model	7772.761	3	2590.92	31.371	.000	.39
	Öntest	7055.8	1	7055.8	85.433	.000	.37
	Grup	514.408	2	257.204	3.114	.047	.04
	Hata	12223.18	148	82.589			
	Toplam	19995.941	151				
Olumlu Üst Endişeler	Model	764.947	3	25.982	14.677	.000	.262
	Öntest	736.504	1	736.504	42.393	.000	.255
	Grup	51.024	2	25.512	1.468	.234	.023
	Hata	2154.272	124	17.373			
	Toplam	2919.219	127				
Bilişsel İzleme	Model	129.23	3	43.077	5.515	.001	.114
	Öntest	124.39	1	124.39	15.926	.000	.111
	Grup	7.037	2	3.518	.45	.638	.007
	Hata	999.739	128				
	Toplam	1128.970	131				

Tek Yönlü ANCOVA sonuçları, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal duygusal öğrenme becerileri sontest puan ortalamaları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermiştir [$F(2, 148) = 3.114, p = .047, \eta^2 = .04$]. Başka bir deyişle, araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır. Eta-kare değeri, farklı işlem gruplarında olmanın sosyal duygusal öğrenme becerilerine ait düzeltilmiş sontest puan ortalamalarındaki değişkenliğin %4’ünü açıkladığını göstermektedir. Green ve Salkind’e (2005) göre, bu bulgu küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Diğer yandan araştırmanın ikinci ve üçüncü hipotezlerine ilişkin yürütülen tek yönlü ANCOVA sonuçları, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları bakımından olumlu üst endişeler [$F(2, 124) = 1.468, p = .234, \eta^2 = .02$] ve bilişsel izleme [$F(2, 128) = .45, p = .638, \eta^2 = .007$] boyutlarında gruplar arası farkların anlamlı olmadığını göstermiştir.

Düzeltilmiş sosyal duygusal öğrenme becerileri sontest puan ortalamaları bakımından gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılıkların kaynağını tespit etmek için Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma analizi sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığını ($p = .042$); ancak deney grubu ile plasebo grubunun düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ($p = .794$) göstermiştir. Ayrıca, kontrol grubu ile plasebo grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p = .495$). Sonuç olarak, veri analizleri, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programına katılmanın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttıracasına ilişkin hipotezin, gruplar arası karşılaştırma sonuçları da dikkate alındığında, kısmen doğrulandığını; üst biliş becerileri (olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme) arttıracasına ilişkin hipotezlerin ise reddedildiğini göstermiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile üst biliş becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programına katılan deney grubundaki beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş sosyal duygusal öğrenme becerileri sontest ortalama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır. Aynı zamanda, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Eta-kare değeri, farklı işlem gruplarında olmanın sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarındaki değişkenliğin %4'ünü açıkladığını göstermiştir. Green ve Salkind'e (2005) göre, bu bulgu küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının okullardaki şiddet olaylarının azalmasına katkı sağlamasının yanında öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992), kendi iç denetimlerini kurabilme, kendine güven duygusunu geliştirme (Dykeman ve diğ., 1996) gibi zihinsel ve sosyal duygusal becerileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin saldırganlık davranışlarını azalttığı (Lösel ve Beelman, 2003) ve akademik performansı (Wang, Haertel ve Walberg, 1997) arttırdığı

gözenmektedir. Bu bulgu, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında karşılıklı etkileşimin olduğunu göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi yüksek bireylerde saldırgan davranış görülme düzeyinin az olduğu ve çatışma çözüme yapıcı sorun çözme yollarını tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda mevcut çalışmada tespit edilen bulguların alanyazındaki kuramsal ve ampirik açıklamaları sınırlı da olsa desteklediğini söylemek mümkündür. Çok boyutlu bir yapı olan sosyo duygusal öğrenme becerisinin gelişmesinin kişisel ve sosyal pek çok farklı alandan kaynaklandığı görülmektedir. Nitekim, pozitif ve negatif sosyal davranışlar (Totan, Özyeşil, Deniz, & Kiyar, 2014), problem çözme becerisi (Totan ve Kabasakal, 2012), anne baba tutumu (Kaya, 2014), okulda verilen eğitim (Triliva ve Poulou, 2006) ve öğretmen tutumları (Poluo, 2007) gibi pek çok faktörün sosya duygusal öğrenme becerisine etki ettiği bilinmektedir. Araştırma sonucuna yansıyan etkinin düşük olması bu çok faktörlü yapının birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimiyle öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilebildiği, ancak anne baba ve öğretmen tutumları gibi daha geniş kapsamlı çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın ikinci ve üçüncü hipotezi olan, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının öğrencilerin üstbilis becerilerinden olumlu üst endişe ve bilişsel izleme düzeylerinde anlamlı bir değişim yaratmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları bakımından olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme boyutlarında gruplar arası farkların anlamlı olmadığı belirlenmiş, sonuç olarak, üst bilis becerilerini (olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme) etkileyeceğine ilişkin hipotezlerin reddedildiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, alanyazındaki araştırma (Zins ve diğ., 2004; Heydenberk ve Heydenberk, 2005) bulgularından farklılaştığı görülmektedir. Heydenberk ve Heydenberk (2005), çatışma çözme ve sosyal beceri gelişiminin üst bilis etkisini inceledikleri çalışmalarında eğitim alan deney grubu öğrencilerinin üst bilis becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı değişimin görüldüğünü buna karşın karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerde ise bir fark görülmediğini ortaya koymuşlardır. Yine benzer bir başka çalışmada, sosyal beceri ve çatışma çözme eğitiminden sonra WISC-R'nin (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) plan yapma becerisi bölümünde istatistiksel olarak anlamlı değişmelerin olduğunu ortaya koymuştur (Zins ve diğ., 2004).

Bu araştırma sonucunda da görüldüğü gibi, kişinin kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözü olan üst bilisin (Tosun ve Irak, 2008) zeka ile ilişili olduğu bilinmektedir (Karakelle, 2012). Üst bilis ile zihinsel yeteneklerin bağlantılarını inceleyen araştırmaların büyük bir kısmı, farklı yaş gruplarında bu iki değişken arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Veenman ve Beishuizen, 2004; Rozencwajg, 2003). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel

müdahale sonucunda farklılık çıkmaması, üst bilişin diğer psikolojik değişkenlere göre zamansal kararlılık özelliği gösteren zekayla ilişkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle zeka gibi kısa süreli manüplasyonlara açık olmayan bir değişkenle ilişkili olan üst biliş üzerinde değişim yaratmak için, uzun soluklu müdahalelere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenirken seçkisiz atama yapılamadığı için yarı deneysel desen kullanılması çalışmanın sınırlılığıdır. Ayrıca bu çalışmada verilen eğitim sadece altı hafta ve 12 oturumla sınırlı kalmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmada üstbiliş becerilerden sadece “olumlu üst endişe” ve “bilişsel izleme”nin ölçülmesi ve izleme çalışmasının yapılmamış olması araştırmanın diğer sınırlılıklarındandır. Bu sınırlılıklara karşın, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve üstbiliş beceri düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu deneysel araştırmanın, alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının okullarda yaşanan şiddet olaylarının azaltılması kapsamında uygulanan bir program olmasının yanında öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişmesine etki ettiği belirlenmiştir. Gelecek çalışmalarda araştırmacıların, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkilerini farklı örneklem grupları ile aile ve okul sistemlerini hesaba katarak tekrarlaması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Bacow, T. L., Pincus, D.B., Ehrenreich, J.T., & Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6):727-36. doi: 10.1016/j.janxdis.
- Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*, 31(3), 427-430
- Bodine, R.J., & Crawford, D.K., (1998). *The handbook of conflict resolution education. A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Burke, R.W.(2002). Social and emotional education in the classroom, *Kappa Delta Pi Record*, 38:3, 108-111, DOI: 10.1080/00228958.2002.10516354
- Crawford, D.K., & Bodine, R.J. (1996). Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings (Program Report).
file:///C:/Users/Windows7/Desktop/conflict%20resolution%20education.pdf

- Damirchi, E.S., Bilge, F., (2014). Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), ss. 309-318, DOI: 10.15390/EB.2014.2983
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S., & Flamer, H.S. (1996). Psychological predictors of school-based Violence: Implications for school counselors. *The School Counselor*, (44): 35-44
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Gehlbach, H., (2004). Social perspective taking: A Facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education*, 32:1, 39-55, DOI:10.1080/0093310473242
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Giuliano, J.D. (1994). A Peer education program to promote the use of conflict resolution skills among at-risk school age males. *Public Health Reports*, 109(2): 158–161
- Heydenberk, R. A., & Heydenberk, W. R., (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, (37), 4: 431-452
- Heydenberk, R. A., Heydenberk, W. R., & Tzenova, V. (2006). Conflict resolution and bully prevention: skills for school success. *Conflict Resolution Quarterly*, (24), 1: 55-69, DOI: 10.1002/crq.157
- Horowitz, S.V., Boardman, S., (1995). The role of mediation and conflict resolution in creating safe learning environments. *Thresholds in Education*, (21) 2 : 43-50
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1): 47-54
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T., (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary school. *Review of Educational Research*, (66) 4: 459
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Dudley, B., (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Conflict Resolution Quarterly*, (10)1: 89–99
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., & Açıkgöz, K., (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134 (6): 673-686
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, (22) 1–2

- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157): 152-166
- Kılıçarslan, S., Atıcı, M., (2015). Çatışma çözme eğitim programının ilköğretim 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (2): 137-158
- Lösel, F., & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587: 84–109
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104
- Payton, J. W., D. A. Wardlaw, P. A. Graczyk, M. R. Bloodworth, C. J. Tompsett, & Weissberg, R. P.. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health* 70(5): 179-185
- Peterson, R.L., & Skiba, R., (2001) Creating school climates that prevent school violence, the clearing house: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, (74)3: 155-163, DOI: 10.1080/00098650109599183
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R.P., (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizon*, (81) 4: 169-171
- Robert W. Burke (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, (38)3: 108-111, DOI: 10.1080/00228958.2002.10516354
- Rozenwajg, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problem solving strategies. *European Journal of Psychology of Education*, (3): 281-294
- Smith, M., & Sidwell, J. (1990). *Training and implementation guide for student mediation in secondary schools*. New Mexico Center For Dispute Resolution.
- Smith, S. W., Daunic, A.P., Miller, M. D., & Robinson T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, (142)5: 567-586, DOI: 10.1080/00224540209603919
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Totan, T. , Kabasakal, Z., (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6 th grade students. Problem çözme becerileri

- eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi, *11*(3): 813–828
- Totan, T., Özyesil, Z., Deniz, M. E., & Kiyar, F. (2014). The importance of rural, township, and urban life in the interaction between social and emotional learning and social behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(1): 41–52
- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tolan, P., & Guerra, N., (1994). *What Works in Reducing Adolescent Violence: An Empirical Review of the Field*. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, 439 UCB, Boulder, CO 80809-0442
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, *27* (3): 315-338
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık , Zekâ , Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. Interrelations between Metacognitive Awareness , Perceived Problem Solving , Intelligence and Need for Cognition, *Eğitim ve Bilim*, *37*(164)
- Veenman, M. V. J., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, (14): 621-640
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wittmer, D.S., Honig, A.S., (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, (49) 5: 4-12
- Göğebakan Yıldız, D. (2016). Effectiveness of Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program Applied at Middle School Level (A Longitudinal Study) Ortaokul Düzeyinde Uygulanan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(2): 36–55. <http://doi.org/10.19160/e-ijer.41016>
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (17), 2-3: 191-210, DOI: 10.1080/10474410701413145