

Arastırma Makalesi

Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerine Etkisi Ve Akran Arabuluculuğuna Yönelik Görüşleri¹

The Impact Of Peer Mediation Training Ontolerance Tendencies Of Secondary School Grade 5 Students And Their Views On Peer Mediation

| | |
|---|--|
| Ali GÖKALP Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, gokalpali_1984@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-3301-8392 | Yusuf İNEL Dr. Öğr.Üy. Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ysf.inel@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-0739-5730 |
|---|--|

| | | |
|-------------------------------|------------------------|---------------------|
| Makale Gönderme Tarihi | Revizyon Tarihi | Kabul Tarihi |
| 11.03.2018 | 17.03.2019 | 19.03.2019 |

Öz

Akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisini ve akran arabuluculuğuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılan bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı karma desende yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında solomon dört grup modelli deneysel desen kullanılmış olup, nitel kısmı ise temel nitel araştırma şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İlinin Banaz İlçesinde bulunan bir devlet ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel boyutta ise odak grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Nicel boyutunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Yapılan karşılaştırma testlerinde öntestli ve öntestsiz deney grubu lehine istatistiksel anlamda bir fark tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin sonucunda ise Odak Grup Görüşmesi A'dan altı tema, Odak Grup Görüşmesi D'den yedi tema elde edilmiştir. Bu temalardan; "Değer Öğretimi, Beceri Öğretimi, İçsel Motivasyon, Sorun Çözme ve Özerklik" her iki grup için ortak bir sonuç olup, A grubunda "Kavram Öğretimi" teması, D grubunda ise "İlkeler ve Öfke Kontrolü" temalarının ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran Arabuluculuğu, Hoşgörü Eğilimi, Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf öğrencileri

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of peer mediation education on tolerance dispositions of 5th grade students. The study was performed using explanatory sequential mixed design. In quantitative stage, solomon experimental design was employed while fundamental qualitative research was adopted. The study group consisted of 5th grade students studying at a public school in Banaz town, Uşak province. "The Tolerance Disposition Scale" by Çalışkan and Sağlam (2012) was utilized during the experimental process. After the intervention, the data was obtained qualitatively via focus group interview. In

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Önerilen Atıf/Suggested Citation

Gökalp, A., İnel, Y. 2019, Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerine Etkisi Ve Akran Arabuluculuğuna Yönelik Görüşleri, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 638-661.

quantitative analysis, percentile, and frequencies for descriptive statistics; dependent and independent sample t test, one way variance analysis, the Dunnet C test of multiple comparison tests were performed. In qualitative analysis, the data obtained by focus group interview was analyzed using content analysis. The findings of this study show that the effect of peer mediation education on tolerance dispositions of 5th grade students. As for comparison tests, experimental group both with and without pretest has significantly tolerance disposition more than other ones. The results in qualitative stage of the study explain that six themes obtained from 'the Focus Group Interview A'; seven themes were derived from 'the Focus Group Interview'. A and B interviews shared common themes: "Values teaching, Skills teaching, Internal motivation, problem solving, and Otonomy". They also revealed the evidence that 'concept teaching' theme is separately derived from A group while 'Principles and Anger control' theme is obtained especially from B group.

Keywords. *Peer mediation, Tolerance disposition, Social studies, Values education.*

GİRİŞ

Son yıllarda eğitim bilimlerinin gündeminde olan değerler, uzun yıllar felsefeden sosyolojiye, psikolojiden antropolojiye kadar birçok alanın çalışma konusu olmuştur. Örgün öğretim programları ile bir plan çerçevesinde değerlerin öğrencilere kazandırılması sağlanmaktadır (Şen, 2007). Değerler, bireyin duygusal manada mensup olduğu çevresiyle aidiyet bağlarıyla ortaya çıkmış genel ve soyut davranış ilkeleri (Theodorson ve Theodorson, 1979; Tahiroğlu ve Çetin, 2015), insan hayatının tüm yönlerini etkileyen ve yönlendiren kıymetler (Bazurkulov, 2008, s.1) şeklinde ifade edilmiştir. Programda ise; adil olma, misafirperverlik, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, özgürlük, estetik, bağımsızlık, barış, sorumluluk, temizlik, bilimsellik, vatanseverlik, dayanışma, yardımseverlik, duyarlılık, dürüstlük, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, saygı ve hoşgörü olmak üzere toplamda 20 değerın öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Demokratik değerler arasında gösterilen (Yeşil, 2002) ve aynı zamanda çalışmanın bağımlı değişkeni olan hoşgörünün, program içerisinde kazandırılması amaçlanan değerler arasında yer aldığı görülmektedir. Hoşgörü kavramı Gözübüyük (2004) tarafından "Bir toplumda tüm farklılıklara rağmen bir arada yaşamayı mümkün kılan, karşılıklı sevgi, saygı, güven ve anlayış esasına dayalı olarak kurulan fonksiyonel bir iletişim süreci" (s.40); "Başkalarının kendisinden farklı düşünme ve yaşama biçimleri olmasını kabul eden kimsenin tutumu" (Özdoğan, 1995, s.63) biçiminde tanımlanmıştır. Her ne kadar soyut bir kavram (Kepenekçi, 2004; Başaran, 1995) olmasından dolayı farklı anlamlar yüklense de (Kepenekçi, 2004) hoşgörü; sevgi, anlayış gösterme ve anlayışla karşılama gibi özellikleri bünyesinde barındıran çatı bir değerdir (Kolaç, 2010;). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan hoşgörü değeri 2018 yılında yenilenen programda yer almamıştır. Ancak sevgi, saygı gibi hoşgörü değerinin çatısı altında yer alan değerlerin programda korunduğu görülmektedir (MEB, 2018). Yakın çevremizle empati kurabilmek ve çevremizi kabullenmek adına örülen iletişim ağlarının en önemli ögesini oluşturan hoşgörü değerinin (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996) sahip olduğu anlamların yanı sıra demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların oluşmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Kolaç, 2010).

Formal öğretim kurumları olan okullarda öğrencilerin bilişsel öğrenmelerinin yanısıra, duyuşsal öğrenmeler de gerçekleştirilir (Akbaş, 2007). Okullarda öğrencilere duyuşsal öğrenmeleri kapsamında demokratik değerleri kazandırmak önemli bir konumdadır (Dinç ve Üztemur, 2016). Zira, verilen eğitimin öğrenci davranışlarını şekillendirmede büyük bir etkisi vardır. Bu örgüt içinde karşılıklı saygı ile anlayışa dayalı empati ortamının oluşması ve kişilerarası şiddetin önlenmesi adına hoşgörü eğitimi önemlidir (Üste, 2007). Okullar farklılıkların bir arada olduğu, kozmopolit yapıya sahip yerlerdir (Türk,2013, s.2). Farklılıkların olduğu ortamlarda kişiler arası çatışmaların olmasının doğal ve kaçınılmaz olduğu da bilinmektedir (Türk ve Türnüklü, 2013, s.2). Bunun yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin okullardaki uygulayıcılardan idari ve öğretici kadro enerjilerinin büyük bir kısmını çatışma durumlarından doğan disiplin problemlerine harcamaktadır (Johson ve Johson, 1996).

Çoğu insan çatışma durumunu ise olumsuz yönde algılayıp bu çatışma durumunu şiddet durumuna dönüştürür ve bu yıkıcı algı sadece okullarda değil; toplumda, değişik kültürlerde, dinlerde yaşanan en yaygın sorundur. Halbuki çatışmanın kişisel büyümede, sosyal değişimde

olmazsa olmazı olduğu bir gerçektir. Bu gerçekliğin unutulup, “dövüş, vurma, tartışma, bağırma” gibi farklı formlarda algılanması kişisel büyümeyi, sosyal değişimi ve okullarda sağlıklı, hoşgörü ve barışa dayanan bir ortam engellemektedir. Bu noktadan hareketle şiddetin önlenmesi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek adına okullarda akran arabuluculuk programları oluşturulmuştur. Lakin bu program tek başına barışçıl bir ortam oluşturmada yeterli olmasa da barışa, hoşgörüye dayanan atmosferin yaratılmasında büyük bir paya sahiptir. Okullarda en sık kullanılan çatışma çözme yöntemlerinden biri olan akran arabuluculuk programlarının tercih edilmesinde; disiplin olaylarının çözümünde en az risk içeren bir araç olması ve bunun yanında sunduğu yapıcı çözümlerle okul ortamının gelişmesine de katkı sağlamasıdır. Eğitimi alan akran arabulucular bu katkıyı sadece okul ortamında değil, öfke yönetimi, iletişim, sorun çözme, eleştirel düşünebilme, planlamalar yapabilme gibi içselleştirdikleri çatışma çözme becerilerini günlük yaşamlarına da transfer edebilmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007; Kılcan, 2016).

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın demokratik okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama ve etkin vatandaşlar yetiştirme misyonunun (MEB, 2018; Öztürk, 2007; Kuş ve Çetin, 2014) akran arabuluculuk programının oluşturulmasındaki amaçlarıyla benzer nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Hoşgörü değeri ve akran arabuluculuk öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde:

Çeşitli materyaller ve dokümanlar yardımıyla öğrenci ve öğretmenlerin hoşgörü algılarının tespit edilmeye çalışıldığı yurt dışı araştırmaların (Stevens ve Charles, 2005; Lintner, 2005, Watson ve Johnston, 2006, Wan, 2006) olduğu görülmüştür. Araştırmalar sonunda; öğretmenlerin farklılıklara ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu, öğrencilerin farklı kültür, ekonomik ve fiziksel yapıya ait insanlar hakkında çok az şey bildikleri ve derslerde materyal yardımıyla öğrencilerin hoşgörü algılarının ortaya çıkartılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hoşgörünün farklılıkların bir arada yaşaması adına önemli olduğu, öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğü ve öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ülkemizde ise hoşgörü değerinin farklı açılardan ele alındığı görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin hoşgörü kavramı, algı ve tutumlarının tespitine ilişkin (Gürkan, 1995; Büyükkaragöz ve Kesici 1996, Kepenekçi, 2004, Demircioğlu, 2008, Önger, 2013, Türe, 2014; Önger ve Çetin, 2017) çalışmaların olduğu görülmüştür. Hoşgörünün demokrasinin olduğu yerde kendiliğinden ortaya çıkan bir olgu olduğu ayrıca hoşgörünün insan ayrımı yapmadan, iyi niyet, sevecen, anlayış ve farklılıklara saygı gösterme şeklinde tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından ilköğretim düzeyinde hoşgörü eğilim ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek aynı zamanda bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmış, Kalın (2013) ve İnel ve Gökalp (2018) ise bu değeri farklı değişkenler açısından incelemiştir.

Akran arabuluculuk eğitimine ilişkin olarak ise, yurtdışı araştırmaların (Johson ve Johson, Dudley, Ward ve Douglas 1995; Kinasewitz, 1996, Terry ve Gerber, 1997, Bell, Coleman, Anderson, Whelan ve Wilder, 2000, Johson ve Johson, 2001, Burrell, Ziber ve Allen, 2003, Theberge ve Karan, 2004, Gauley, 2006, Kiago, 2009) çalışma gruplarının ortaokul-lise öğrencileri, okul idarecisi-öğretmenleri ve veliler üçgeni ekseninde oluşturulduğu ve bu çalışmaların okul-aile içi çatışmalarının çözümüne yönelik yapılandırıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların bir bölümünde öğrencilerin; çatışmaları yapıcı yolla çözdükleri, özsaygı düzeyleri ile akademik başarısının arttığı, barışın sağlanması konusunda farklı bakış açılarının olabileceğine ilişkin farkındalıklarının geliştiği tespit edilmiştir. Bir kısmında ise akran arabuluculuk programının uygulanan gruplar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizdeki araştırmalar (Korkulu ve Aysan, 2004; Taştan, 2004, Sünbül, 2008, Zengin, 2008, Gülkökan, 2011, Güloğlu, 2011, Türk ve Türnüklü, 2013, Arslan, 2014) öğrencileri okul içi çatışmaların çözümüne, öfke kontrolü ve saldırganlık eğilimi üzerinde odaklanmış, çalışma gruplarını da ilköğretim ve lise öğrencilerinin oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında; akran arabuluculuk eğitimlerinin öğrenci çatışma durumlarını yapıcı yollarla çözümüne yardımcı olduğu ve öğrencilerin bu yöndeki becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Yurtdışı ve yurtiçi alanyazın değerlendirildiğinde, öğrencilerin hoşgörü değerinin akran arabuluculuk eğitim programı ile öğretiminin olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca hoşgörü değerinin benimsenmesinde ilköğretim basamağının kritik önem teşkil etmesi (Çalışkan ve Sağlam, 2012,s.2), akran arabuluculuk programının okulların ilköğretim ikinci kademelerinde

uygulanabilecek önemli bir başlangıç noktası olması (Schrumpf, vd., 2007, s.13) ve hoşgörü değeri ile akran arabuluculuk eğitim programının getirileri de hesaba katılarak “Akran arabuluculuk eğitiminin 5.sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisi” üzerine bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Akran arabuluculuk eğitim programı ile Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği ortak paydalar görülmüştür. Bu ortak paydalar çerçevesinde akran arabuluculuk eğitim programı araştırmanın bağımsız değişkeni, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan hoşgörü değeri araştırmanın bağımlı değişkeni olacak şekilde yapılandırılıp, akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisinin incelenmesi ve araştırmaya katılan öğrencilerin akran arabuluculuğu hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Nicel Boyutta

1. Öntest uygulanan deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öntest uygulanan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının (öntestli ve öntestsiz tüm gruplar) son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Nitel Boyutta

1. Akran Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin arabuluculuk eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Yöntem başlığı adı altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırma verilerin toplanması ve verilerin analizlerinden bahsedilecektir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel ve nitel yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirilmesiyle ortaya çıkan karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonra nicel bulguları daha detaylı açıklamak için nitel veriler toplanır (Creswell, 2014).

Çalışmanın nicel boyutu için Solomon dört grup modelli deneysel desen kullanılmıştır. Solomon dört grup modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modeli olup, en önemli özelliği de ön-testlerin öğretici etkisini kontrol altına almaktır (Vanderstoep ve Johnston, 2009). Yansız atama ile oluşturulmuş dört grubun ikisi deney, ikisi kontrol grubu şeklindedir. Deney başlamadan önce bir deney ve bir kontrol grubuna ön-test uygulanırken, son-test bütün gruplara uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan Solomon dört grup modeli Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Solomon Dört Grup Modelli Deneysel Desen Tablosu

| Gruplar | Ön-test (HEÖ) | İşlem | Son-Test |
|------------------------|---------------|----------------|----------|
| Deney Grubu A | X | AAEP (4 Hafta) | X |
| Deney Grubu D | --- | AAEP (4 Hafta) | X |
| Kontrol Grubu C | --- | --- | X |
| Kontrol Grubu E | X | --- | X |

X: Hoşgörü Eğilim Ölçeği

AAEP: Akran Arabuluculuk Eğitim Programı

--- : Hiçbir işlem yapılmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmelerinden faydalanılmıştır. Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmeleri, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesinde kullanılabilecek ve katılımcıların kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin genellenmesi gibi amacı olmadığından, katılımcıların kendi değerlendirmeleri önemlidir (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011, s.11). Bu açıklamayla birlikte araştırmanın nitel boyutundaki veriler için odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İli Banaz İlçe merkezinde bulunan bir ortaokulda 2016-2017 eğitim öğretim yılı döneminde ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören ve araştırmacı tarafından belirlenmiş dört şubeden oluşan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma yapılacak olan kontrol ve deney gruplarının öğrenci sayıları yansız olarak 24' er kişi olarak atanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grupları Demografik Değişkenler Tablosu

| <i>Cinsiyet</i> | <i>f</i> | <i>Kardeş Sayısı</i> | <i>f</i> | <i>Aile gelir Düzeyi</i> | <i>f</i> | | |
|--------------------|-----------|----------------------|----------|--------------------------|----------|-------------|----------|
| Erkek | 56 | 1 kardeş ve altı | 17 | 0-1299 TL | 38 | | |
| Kız | 40 | 2 kardeş | 44 | 1300-2499 TL | 40 | | |
| <i>Aile yapısı</i> | <i>f</i> | 3 kardeş ve üstü | 35 | 2500-3499 TL | 8 | | |
| Çekirdek | 73 | | | 3500 TL ve Üzeri | 10 | | |
| Geniş | 23 | | | | | | |
| | | <i>Eğitim</i> | | <i>Meslek</i> | | | |
| Anne | <i>f</i> | Baba | <i>f</i> | Anne | <i>f</i> | Baba | <i>f</i> |
| İlkokul | 27 | İlkokul | 19 | Ev hanımı | 82 | İşçi | 53 |
| Ortaokul | 40 | Ortaokul | 33 | Hemşire | 1 | Çiftçi | 7 |
| Lise | 23 | Lise | 30 | İşçi | 9 | Öğretmen | 2 |
| Üniversite | 6 | Üniversite | 14 | Diğer | 4 | Diğer | 34 |
| Toplam | 96 | | | | | | |

Araştırmanın nitel boyutunda odak grup görüşmesine katılacak öğrenciler deney grubu içerisinde rastgele seçilmiştir. Odak grup, 6 ile 12 arasında değişen katılımcı sayısı olan daha önceden belirlenmiş bir tema üzerinde, daha önce hazırlanmış esnek sorularla tartışma ortamı oluşturulan ve tartışma sonucunda ortaya çıkan görüşlerin değerlendirildiği, kısa zamanda, ucuz ve sağlıklı bir şekilde verilerin elde edildiği niteliksel bir araştırma yöntemidir (Göksu, 2011). Bu bilgiler ışığında araştırmanın çalışma gruplarından A grubu 8 katılımcıdan ve diğer çalışma grubu D ise 7 katılımcıdan oluşmuştur. Odak grup görüşmelerindeki A ve B grubu aynı zamanda araştırmanın deney grubundaki sınıfları temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın nicel verileri, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen *Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ)* (ön-test ve son-test uygulamaları için) ile toplanmıştır.

Akran arabuluculuk eğitim programı uygulanmadan önce, Hoşgörü Eğilim Ölçeği Tablo 1'de gösterildiği gibi *Deney Grubu A'ya ve Kontrol Grubu E'ye* ön-testleri eş zamanlı olarak uygulanmış olup ön-testlerin uygulamasının hemen ardından 4 hafta sürecek olan akran arabuluculuk eğitim etkinlikleri deney gruplarına araştırmacı eşliğinde başlatılmıştır. Eğitim süresinin bitiminin akabinde Tablo 1'de yer alan tüm deney ve kontrol gruplarına Hoşgörü Eğilim Ölçeği son-testi uygulanarak araştırmanın nice veri toplama aşaması sona ermiştir.

Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır. Bu yönüyle araştırmacı bir kaşif gibi hareket ederek ilave sorularla gerçekliğin izini sürer ve muhatabının öznel bakış açısına önem verir (Karataş, 2015, s.63). Bu nitel araştırmaların verileri; odak grup görüşmesi, örnekler, anlatılar, öyküler, anılar ve mitlerle toplanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.74). Odak (focus) grup görüşmeleri, küçük katılımcı gruplarıyla yürütülen ve katılımcıların tümünü ilgilendiren bir konuda görüşlerini, duygularını, beklentilerini vb. belirlemeyi amaçlayan görüşmelerdir (İftar, 2004, s.1). Bu açıklamalardan hareketle veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada odak grup tartışmasının bir gereği olarak, deney gruplarından seçilmiş iki gruba yöneltilecek soru listesini içeren form, araştırmacı tarafından geliştirilmiş daha sonra uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır.

Bizzat araştırmacı tarafından gerçekleşen bu görüşmeler, uygulama yapılan okulun rehberlik sınıfında gerçekleşmiştir. 8 sorudan oluşan görüşme formundaki sorular her grup için ayrı ayrı sorulmuştur. Her grup odak grup görüşme süresi ortalama 22 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler aynı gün içerisinde her grup için tek oturumda gerçekleşmiştir. Gruba dahil olan katılımcılara görüşme içeriği hakkında bilgi verildikten sonra önceden hazırlanan basitten zora şeklinde oluşturulan açık uçlu sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmacının katılımıyla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler katılımcıların onayı alınarak video ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler, katılımcıların anlattığı şekilde metne dönüştürülmüştür.

Her iki gruba yapılan oturumlarda, çocukların kendilerini rahat hissedebilmeleri ve rahat cevap verebilmeleri için süre sınırlandırmasına gidilmemiştir. Odak grup formu içerisinde yer alan 8 soru dışında, araştırmacı tarafından katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Bu ek sorular şahsa yönelik olurken hem de gruba yönelik olmuştur. Buradaki ek sorular öğrencilerden gelen cevapları detaylandırmak adına kullanılmıştır. Böylece ham verilerin toplanma işlemi bitmiş ve analiz işlemine geçilmiştir.

Verilerin Analizleri

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde; fark testlerinden bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci boyutu olan nitel verilerin analizi için ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Her iki boyutta da elde edilen verilerin bulgu ve yorumları ayrı ayrı verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

1. Ön-test uygulanan deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır? Araştırmanın birinci alt probleminin çözümü için ön-test uygulanan deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ön-test Uygulanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | S | Sd | t | P |
|-----------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney A | 24 | 3,60 | ,342 | 46 | ,135 | ,893 |
| Kontrol E | 24 | 3,59 | ,349 | | | |

Ön-testlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t_{(46)} = ,135, p > .05$). Kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3,59$) ve deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3,60$) dır. Bu bulgu deney işlemine başlamadan önce her iki grubunda hoşgörü eğilimleri açısından benzer özellikler gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

2. Ön-test uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemin çözümü için ön-test uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ön-test Uygulanan Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | N | \bar{X} | S | Sd | T | P |
|-------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Öntest | 24 | 3,60 | ,342 | 23 | -7,489 | .000 |
| Sontest | 24 | 4,37 | ,479 | | | |

Ön-test uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(23)} = -7,489$, $p < .05$). Bu fark son-test puanları lehinedir. Ön-test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,60$) ve son-test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,37$) dir. Bu bulgu akran arabuluculuğu eğitiminin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

3. Ön-test uygulanan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemin çözümü için ön-test uygulanan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ön-test Uygulanan Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | N | \bar{X} | S | Sd | T | P |
|-------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Öntest | 24 | 3,59 | ,349 | 23 | -2,213 | .037 |
| Sontest | 24 | 3,83 | ,446 | | | |

Ön-test uygulanan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(23)} = -2,213$, $p < .05$). Bu fark son-test puanları lehinedir. Ön-test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,59$) ve son-test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,83$)'tür. Bu bulgu arabuluculuk eğitiminin uygulanmadığı öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Kontrol gruplarına hoşgörü eğilimini artıracak herhangi bir dersin işlenmediği göz önüne alındığında, ön-test ve son-test puanları arasında oluşan bu farkın ön-testlerin öğretici etkisinden kaynaklanabileceği akla gelmektedir. Ancak, araştırmanın dördüncü alt probleminde ön-test uygulanan ve uygulanmayan deney grupları ile yine ön-test uygulanan ve uygulanmayan kontrol gruplarının son-test puanları arasında bir farka rastlanılmamıştır. Böylelikle, bu farkın ön-testin öğreticiliğinden kaynaklanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla ulaşılan bu bulguyu anlamlandırmak için kontrol grubunda yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerden, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubunda yer alan öğrencilerle sık sık akran arabuluculuğu eğitimi üzerine konuşmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanları arasında oluşan istatistiksel farkın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişiminden kaynaklanmış olabileceğini ortaya koymaktadır.

4. Deney ve kontrol gruplarının (ön-testli ve ön-testsiz tüm gruplar) son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümü için tüm grupların son-test puanlarına tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının (Ön-testli ve Ön-testsiz Tüm Gruplar) Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

| Grup | Sıra | N | \bar{X} | S |
|------------------|------|----|-----------|-----|
| Öntestli Deney | 1 | 24 | 4,37 | ,48 |
| Öntestli Kontrol | 2 | 24 | 3,83 | ,45 |
| Deney | 3 | 24 | 4,53 | ,34 |
| Kontrol | 4 | 24 | 3,94 | ,30 |
| Toplam | | 96 | 4,17 | ,49 |

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının (Ön-testli ve Ön-testsiz Tüm Gruplar) Son Test Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | KT | Sd | KO | F | P | Fark Dunnett C |
|-----------------|--------|----|-------|--------|------|----------------|
| Gruplararası | 8,186 | 3 | 2,729 | 17,203 | ,000 | 1-2 / 1-4 |
| Gruplarıçi | 14,593 | 92 | ,159 | | | 2-3 / 3-4 |
| Toplam | 22,780 | 95 | | | | |

Tablo 7’deki varyans analizi sonuçlarına göre ön-testli deney grubu, ön-testsiz deney grubu, ön-testli kontrol grubu ve ön-testsiz kontrol grubunda yer alma durumlarına göre hoşgörü eğilim puanlarının farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3-92)}=17,203$; $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ön-test uygulanan deney grubu ($\bar{X} = 4,37$) ile ön-test uygulanmayan deney grubu ($\bar{X} = 4,53$) hoşgörü eğilim puanları arasında; ön-test uygulanan kontrol grubu ($\bar{X} = 3,83$) ile ön-test uygulanmayan kontrol grubu ($\bar{X} = 3,94$) hoşgörü eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, ön-testlerin öğretici etkisinin olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle kovaryans analizine (ANCOVA) gerek olmadığı ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılabileceği kanaatine varılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına yeniden bakıldığında, Ön-test uygulanan deney grubu ile ön-test uygulanan kontrol grubu ve ön-test uygulanmayan kontrol grubu arasında ön-test uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yine ön-test uygulanmayan deney grubu ile ön-test uygulanan kontrol grubu ve ön-test uygulanmayan kontrol grubu arasında ön-test uygulanmayan deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular akran arabuluculuğunun ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Boyut

Odak Grup Görüşmesi Grup A ve *Odak Grup Görüşmesi Grup D* şeklinde iki ayrı boyutta incelenmiştir. Her bir soru ve bu soruya ait alt sorular ayrı ayrı tablolar şeklinde düzenlenmeyip, tüm sorulara ilişkin bulgular grupların sahip olduğu temalar halinde düzenlenmiştir. Bu bulgular kategorilere ayrılarak, katılımcıların kategorilere ilişkin cevaplarını içerecek şekilde tablolarda verilmiştir.

Odak Grup Görüşmesi Grup A

Bu grup, 6 kategori ve 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Gruptaki katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler aynı zamanda temalardır. Katılımcıların temalarla ilişkili cevapları tablolarda verilmiştir.

Sorun Çözme ve Özerklik Teması:

Tablo 8

Grup A Sorun Çözme ve Özerklik Teması

| | |
|--------------------|---|
| SORUN ÇÖZME | A30: Sorunlarımızı hallettiler. Kendi aralarındaki problemi çözsünler diye akran arabuluculuğu tavsiye ederim. |
| | A4: Sorunlarımızı kendimiz hallediyoruz öğretmenim. |
| | A6: Arkadaşımızla olan derdimizi akran arabuluculuk merkezinde çözebiliriz. |
| | A22: İkimizin arasındaki problemi arabuluculuk ile çözdük. |
| ÖZERKLİK | A6: Kendi sorunlarını yine kendileri halletsin diye akran arabuluculuğu öneririm. |
| | A4: Sorunlarımızı kendimiz hallediyoruz. |
| | A6: Kendi sorunlarını yine kendileri halletsin diye akran arabuluculuğu öneririm. |
| | A30: Kendi aralarındaki problemi kendileri çözsünler diye. |

5 katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda; bu katılımcılar, uygulanan eğitim programını “*sorun çözme*“ olarak algılamıştır. Bu katılımcılardan 3 tanesi de bu sorunları yine kendileri yani arabuluculuk rolünü üstlenen akranına gerek duymadan çözdüklerini ifade etmiştir. Böylece akran arabuluculuk merkezinin problem çözen bir ortam değil problemin çözülmesi için geliştirilen bir yardım süreci olduğunu gösteriyor. Katılımcıların kendi problemlerini kendileri çözebileceklerini anlamaları da “*özerklik*“ ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Alan yazılarında belirtildiği üzere, akran arabuluculuk eğitimi ile öğrenciler özerk bir şekilde kendi problemlerinin sorumluluğunu üstlenmesi beklenir.

Beceri Öğretimi Teması:

Tablo 9

Grup A Beceri Öğretimi Teması

| | |
|------------------------|--|
| BECERİ ÖĞRETİMİ | A30: Empati yapıyoruz öğretmenim. |
| | A17: Kimse kimsenin sözünü kesmemeli. |
| | A4: Eğitimden önce küstüğümüz kişinin sınırlarını başkalarına verebiliyorduk. |
| | A4: Kavgaların sebepleri daha açık anlatılabilirdi. |

Tablo 9’un *Beceri Öğretimi* teması incelendiğinde, **A30** kodlu katılımcı empati yaptıklarını dile getirmiştir. Akran arabuluculuk eğitim programı için hazırlanan etkinliklerin üçüncü bölümü “Çıkarlara Odaklanma” basamağıdır. Bu basamakta akran arabulucu “*Eğer diğer tarafın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?*” sorusunu çatışmalı taraflara yöneltilir. Böylece taraflardan biri kendini diğer tarafın yerine koyarak olayı onun bakış açısıyla görmüş olur. Kısacası taraflar birbirlerinin duygudaşı olmuş olur. Empati becerisi, sosyal bilgiler dersine has özel becerilerden

biridir (Demir, 2014). Ve bu beceri “Birey ve Toplum” öğrenme alanının 7. Sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde yer alan “İletişim” becerisinin altında sunulur. Yine bu beceri, araştırmada nicel verilerin toplanması için geliştirilen hoşgörü eğilim ölçeğinin 3 alt boyutundan biridir.

A17 kodlu katılımcının “*kimse kimsenin sözünü kesmemeli*” ifadesi iletişim becerisi içerisinde yer alır. Bu ifade sosyal bilgiler dersinin 7.sınıflarda kazandırılması amaçlanan iletişim becerisi içerisinde değerlendirilebilir. Bu becerinin de hoşgörülü bir toplum yapısını oluşturmak için iyi bir vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden birisi olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

A4 kodlu katılımcının ise iki ayrı beceriye ait cevapları olduğunu söyleyebiliriz. “*Eğitimden önce küstüğümüz kişinin surlarını başkalarına verebiliyorduk.*” Bu cevap, ikili ilişkilerde iletişimi olumsuz yönde etkileyebilecek “*gizlilik*” ilkesinin ihlal edilmesi söz konusudur. Böyle durumlar bireyler arası ilişkilerde problem yaşatabilecek bir durum olarak algılanabilir. Ama akran arabuluculuk eğitimi sonrası **A4** kodlu katılımcı bu durumun yanlış bir davranış olduğunu fark etmiştir.

“*Sizce akran arabuluculuk eğitimi daha iyi nasıl yapılabilirdi? Eksikleri var mıydı sizce? “* araştırmacı tarafından yöneltilen bu soruya **A4** katılımcısı , “*Kavgaların sebepleri daha açık anlatılabilirdi.*” Bu cevapla katılımcı *Eleştirel Düşünme Becerisini* kullandığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirme vizyonu içerisinde bu beceriyi değerlendirebiliriz.

Değer Öğretimi Teması:

Tablo 10

Grup A Değer Öğretimi Teması

DEĞER ÖĞRETİMİ

A30: Barıştırmak ve kendimi çok iyi hissettim çünkü artık aralarında küslük olmadığı için.

A6: Hocam, bir de dostluğu anladık.

A22: Sevgi, Huzur.

A22: Aralarındaki problemi barışarak çözdüler.

A21: Problemi özür dileyerek çözdüler.

A30: Ve ikisini barıştırdık.

A30: Saygıyı öğrendim.

A4: Küstüğüm kişiyle barışmayı öğrendim.

A21: Özür dilemeyi öğrendim.

Arkadaşımınla sevgi, saygıyı öğrendim.

A30: Kavgalarımızı dövüşle hallediyorduk. Benim arkadaşlarım problemlerini hep kavgayla hallediyordu. Ama artık öyle değil.

A21: Hep bağırıyor ve çığırıyorlardı. Hatta kızlar saçını, başını yolluyordu. Barıştırmaya çalışsak da barıştırmıyorlardı. Ama artık öyle olmuyor.

A30: Dünyada küslük olmasın, barış olsun, herkes dürüst olsun.

Bu temaya ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların “barış, dostluk, sevgi, saygı, huzur,” kavramları üzerinde yoğunlaştığını görebiliriz. Bu kavramlar aynı zamanda hoşgörü değeri içerisinde yer alan elementlerdir. Hoşgörünün şemsiye bir değer olduğunu ve bünyesinde birçok değer barındırdığını önceki bölümlerde dile getirmiştik. **A22** ve **A21** kodlu katılımcıların ifade ettiği “Sevgi” değeri, hoşgöründe ön plana çıkan, ön koşul bir değer olduğunu söyleyebiliriz. Sevginin alt değeri olan dostluk değeri ise **A6** kodlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. **A30**, **A22** ve **A4** kodlu katılımcıların barış değeri üzerinde toplandıklarını görmekteyiz. Bu değer hoşgörü değeri içerisinde yer almakla birlikte sosyal bilgiler dersi “*Küresel Bağlantılar*”

öğrenme alanının 7. Sınıflarda ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 6. Ünitesinde doğrudan verilecek bir değer olduğunu da görmekteyiz.

Saygı değerini ise dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi hoşgörüyü ilgili kazanımlarda görmekteyiz. Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan “*Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar*” kazanımı farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme vurgulandığı için doğrudan hoşgörü ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, hoşgörü değerini kavram olarak göremesek de bu değeri oluşturan temel öğeleri ve hoşgörüyü ilişkili değerleri görmekteyiz.

Kavram Öğretimi Teması:

Tablo 11

Grup A Kavram Öğretimi Teması

| | |
|-------------------------------|---|
| <i>KAVRAM ÖĞRETİMİ</i> | A4: Akran, yaşıt demektir. Tüm grup: Bütün 5.sınıflar akrandır |
|-------------------------------|---|

Kavram öğretimine ilişkin bulgular, araştırmacının “*Akran nedir?*” ek sorusundan elde edilmiştir. Buna göre, “*Akran Nedir?*” sorusuna **A4** kodlu öğrenci “*yaşıt*” yanıtını vermiştir. Daha sonra bu soru, tüm grup tarafından “*Bütün 5. sınıflar akrandır*” şeklinde cevaplanmıştır. Bu temaya yer verilmesinin nedeni, düşüncenin oluşumunda kavram öğretimine dikkat çekmektir. Çünkü uygulama yapılan sınıflar akran arabuluculuk sürecine dair düşünce oluşturabilmesi için bu kavramların ne olduğunu bilmelidir. “*Akran Nedir*” sorusu önceden planlanmayıp, odak grup görüşmesi içerisinde araştırmacı tarafından yöneltilmiş ilave bir sorudur. Akranın anlamı olan yaşıt kavramı, “*Küresel Bağlantılar*” öğrenme alanında yer alan “*Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşıtlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.*” kazanımı farklı kültürleri tanıtmayı amaçladıklarından farklılıklara saygı değeri ile ilişkilendirilebilir. Bu değer, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi *Hoşgörüyle* ilgili kazanımıyla ilişkilidir.

İçsel Motivasyon Teması:

Tablo 12

Grup A İçsel Motivasyon Teması

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>İÇSEL MOTİVASYON</i> | A2: Heyecan, mutluluk hissettim. A4: Üzüntü hissettim. A30: Kendimi çok iyi hissettim. |
|--------------------------------|---|

Akran arabuluculuk eğitimi, araştırmacı tarafından geliştirilen 24 etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler sürece aktif olarak katılmıştır. Öğrencilerin sosyal hayatta karşılaşmış ya da karşılaşabilecekleri problemler, senaryo formuna dönüştürülmüş olup bu senaryolar öğrenciler tarafından sınıf ortamında canlandırılmıştır. Böylelikle öğrenciler süreci yaşayarak zevkli bir ortamda öğrenmişlerdir.

"Eğitimin çocuğun kişilik gelişimini de göz önüne alarak biçimlendirilmesi ve zevkli olması, çocuğun edilginlikten kurtarılıp etkin hale getirilmesi ve öğrenmeyi isteyen bireyler olarak yetiştirilmesi bu eğitimcilerin en önemli hedeflerindendi. Böylece çağdaş eğitim anlayışının merkezine birey konulmuş ve eğitime onun olduğu yerden başlanması çağdaş eğitimin gereği olarak kabul edilmiştir. Bu anlayış değişikliği okullarda oyun ve tiyatroyun artık bir boş zaman değil, sınıf içi etkinliği olarak sınıfların içine girmesini sağlamıştır" (Sağlam, 2004, s.2).

Yukarıdaki açıklamadan hareketle etkinlik merkezli öğretimlerin öğrenme ortamını zevkli hale getirdiği ve öğrenmenin merkezinde olan öğrencinin sürece daha da etkin katıldığı yapılan araştırmalarda somut bir şekilde ortaya konulduğunu söyleyebiliriz.

A2, A4 ve A30 kodlu katılımcılar, süreçle ilgili yaşadıkları duyguları “ *heyecan, mutluluk, üzüntü vb.*” bu şekilde ifade etmiştir. Böyle duyguları yaşamalarına olanak sağlayan ise öğretim sürecinin etkinlik merkezli olup süreçte aktif rol almalarıdır. Bireyin yorumlarında kendisinin etkin olması halinde içsel güdülenme vardır (Dilekmen, Ada, 2005). Öğretim sürecinde aktif olan bireyin, içsel yönden motivasyon yaşadıklarını söyleyebiliriz. İçsel yönden motive olan bireylerin de öğrenmelerinin daha kalıcı izli ve bireyin istenilen ölçüde başarılı oldukları araştırmalar tarafından ortaya konmuştur.

Odak Grup Görüşmesi Grup D

Grup D’ye ait bulgular 7 farklı tema 7 katılımcının vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu temalardan *Öfke Kontrolü ve İlkeler Teması* Grup A’ nın bulgularından farklı olarak yapılandırılmıştır. Geri kalan 5 tema (*Sorun Çözme, Özerklik, Beceri Öğretimi, Değer Öğretimi, İçsel Motivasyon*) ise Grup A ve Grup D’de aynıdır.

Sorun Çözme ve Özerklik Teması:

Tablo 13

Grup D Sorun Çözme ve Özerklik Teması

| | |
|--------------------|--|
| SORUN ÇÖZME | D13: Faydalıdır. Aramızdaki sorunu çözer. |
| ÖZERKLİK | D13: Sorunu çözmek için direkt öğretmenimize gitmemize gerek yok. O sorunu kendi aramızda çözebiliriz. D11: Sorunu biz çözüyoruz. Akran arabulucu sadece yardımcı oluyordu. |

D13 ve **D11** kodlu katılımcıların ifadesi doğrultusunda, akran arabuluculuk eğitiminin sorun çözme ve özerklik kavramlarıyla ilişkili olduğunu görmekteyiz. **D11** kodlu katılımcı akran arabulucunun sorun çözen değil, sorunun çözülmesi için bir araç olduğunu dile getirmiştir. Akran arabuluculuk eğitiminin temel amaçlarından bir tanesi, öğrencinin herhangi bir yetişkine ihtiyaç duymadan kendi sorunlarını kendisi çözebilmesidir. **D13** kodlu katılımcının ifadesi incelendiğinde ise tam da bu amacın gerçekleştiğini söylemek yerinde olacaktır. “ *Sorunu çözmek için direkt öğretmenimize gitmemize gerek yok.*” Cevabı özerklik ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim-öğretim kadrosu öğrenciler arasında yaşanan problemlerin çözümü için enerjilerinin çoğunu harcamaktadır (Johson, Johson, 1996). Bu ifadeden hareketle öğretmenler enerjilerini problem çözmek için harcamayarak, sahip olduğu enerjilerini öğretimde kullanmış olur. Böylelikle eğitim-öğretimin kalitesinin artacağı çıkarımına varabiliriz.

Beceri Öğretimi Teması:

Tablo 14

Grup D Beceri Öğretimi Teması

| | |
|----------------------------|--|
| BE CERİ Ö Ğ RETİM İ | D27: Konuşurken onun lafını kesmeyendir. D18: Canlı yapabildik. Kağıttan okumak yerine aklımızdan canlandırabilirdik. |
|----------------------------|--|

Her disiplin gibi sosyal bilgiler dersinin de kazandırmaya çalıştığı beceriler vardır. **D27** ve **D18** kodlu katılımcıların ifadeleri doğrultusunda bu becerilerden birkaçını görmekteyiz. **D27** “konuşurken lafını kesmemeliyiz” cevabı, akran arabuluculuk eğitimi sürecindeki tarafların uyması gereken kurallardan bir tanesi olup, aynı zamanda sosyal bilgiler dersi 7. Sınıflarda *Birey ve Toplum* öğrenme alanında doğrudan verilmesi öngörülen *İletişim* becerisiyle ilişkilidir.

Araştırmacı tarafından “Sizce arabuluculuk eğitimi daha iyi nasıl yapılabilirdi? Eksikleri var mıydı sizce?” sorusuna **D18** kodlu katılımcı şu şekilde cevaplamıştır: “Canlı yapabildik. Kağıttan okumak yerine aklımızdan canlandırabilirdik.” Bilindiği üzere uygulanan akran arabuluculuk eğitim programı araştırmacı tarafından geliştirilen problem senaryolarını içeren etkinlikler oluşturmaktadır. Bu etkinlikleri, sırası gelen grup kendilerine düşen rolü *doğaçlama drama* şeklinde değil de sadece etkinlikte yer alan rolü canlandırması şeklindedir. Doğaçlama drama, sabit bir metin olmaksızın katılımcıların yaratıcı olarak belirli rolleri canlandırdıkları bir teknik iken; rol oynamada ise sabit bir metin üzerinde oynanan, doğaçlama olmayan bir tekniktir (Kabapınar, 2007). Bu açıklamayla birlikte, **D18** kodlu öğrenci doğaçlama drama tekniğini ifade ederek, akran arabuluculuk eğitim sürecini hem eleştirmiş hem de sürece ilişkin öneri sunmuştur. Böylelikle hem *Eleştiri* becerisini hem de *Yaratıcı* düşünme becerisine yönelik ifadeleri dile getirmiş olduğunu söyleyebiliriz.

İlkeler Teması:

Tablo 15

Grup D İlkeler Teması

| | |
|----------------|---|
| İLKELER | D18: Arabulucu taraf tutmayandır. D15: Arabuluculuk merkezinde konuşulan burada kalır. D13: Taraf tutmayandır. |
|----------------|---|

Akran arabuluculuk sürecinin ve akran arabulucunun sahip olduğu özelliklere araştırmanın önceki bölümlerinde yer verilmişti. Bu özellikler aynı zamanda bu sürecin bileşenlerini oluşturan ilkelerdir. Bu temanın oluşturulmasında, araştırmacı tarafından “Akran arabuluculuk nedir?” sorusuna verilen cevaplar etkili olmuştur. **D13** ve **D18** kodlu katılımcılar akran arabulucunun sahip olması gereken özelliklerden biri olan taraf tutmayan yani *Objektiflik* ilkesine değinmişlerdir. **D15** kodlu katılımcı ise akran arabuluculuk sürecine ilişkin olarak *Gizlilik* ilkesi yönünde bir cevap vermiştir.

Değer Öğretimi Teması:

Tablo 16

Grup D Değer Öğretimi Teması

DEĞER ÖĞRETİMİ

D13: Faydalıdır. Çünkü bir daha kavga etmememizi sağlar.

D18: Bir daha kavga etmemek için.

D11: Arabulucu barıştırır onları.

D13: Tartışmamız oldu daha sonra karşılıklı özür diledik ve barıştık.

D16: Aklımıza eğitim geldiği için ertesi gün beraber özür diledik.

D14: Ondan özür diledim.

D11: Arkadaşımın hatası olduğunda ona hatasını söylüyorum. Ben de hata yapınca özür diliyorum.

D15: Kavga etmemeliyiz.

D18: Evet isterdim. Çünkü akran arabuluculuğu kullanmadan barışmak biraz zordur.

D13: Benden özür diledi ben de onu affettim.

D11: Kardeşime öneririm. Çünkü sürekli küsüyoruz.

D11: Tanımadığım tüm kişilere önerirdim. Bu eğitimle hatalarını görür ve daha iyi olmalarını sağlar.

D18: Art niyet duygularımızı engelliyor.

“Kavga etmemek, özür dilemek, barıştırmak, hatalı olduğunu söylemek, affetmek, küsmek, iyilik, art niyetli olmamak” katılımcıların ifade ettiği bu kavramlar değer temasın oluşturulmasında etkili olmuştur. Bu kavramların ait olduğu birtakım değerler vardır. Kavgacı biri olmamak, affetmek yani affedici bir kişilik yapısı, art niyetli olmamak, özür dilemek hoşgörü değerini oluşturan kabul alt değerinin unsurları olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmacı tarafından yöneltilen *“Bu eğitim sonrasında öğrendiklerinizi günlük hayatınızdaki olumsuzlukları çözmeye kullanmak ister misiniz? Neden?”* sorusuna yönelik **D18** kodlu öğrenci *“Evet isterdim. Çünkü akran arabuluculuğu kullanmadan barışmak biraz zordur.”* Cevabıyla barış değerine işaret ettiğini söyleyebiliriz. Katılımcı akran arabuluculuk eğitimini toplumsal ilişkilerde kullanılması gereken bir eğitim olarak görmüş ve ikili ilişkilerde barış ortamını sağlamada bu eğitimin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunun dışında barış ögesinin içerisinde değerlendirebileceğimiz küslük kavramı da **D11** kodlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacı tarafından, *“Akran arabuluculuk eğitimini çevrendeki insanlara önerir misin?”* **D11** kodlu katılımcı, kardeşine önereceğini söylemiştir. Önerme nedenini ise onunla küs olmamak, barış ortamında yaşamak isteği olduğunu söyleyebiliriz.

Öfke Kontrolü Teması:

Tablo 17

Grup D Öfke Kontrolü Teması

ÖFKE KONTROLÜ

D14: Ben çok sinirliydim ama eğitimi alınca sinirimi kontrol altına alabiliyorum

D16: Ben de çok sinirliydim. Ben de artık sinirimi kontrol altına alabiliyorum.

D15: Eğitimi almadan önce ben de biraz sinirliydim. Eğitimi abime öneririm. O biraz sinirli.

D14: Bu eğitimi abime öneririm. Çünkü biraz sinirlidir.

D13: Belki de tanımadığımız insanlar da sinirlerine hakim olabilirler.

D16: Kuzenime öneririm. Sinirli olduğu için.

Bu temanın oluşturulmasında önemli paya sahip olan *sinir* yani *öfke* kavramıdır. İnsan, ait olma, güç, özgürlük ve eğlence olmak üzere dört temel gereksinimle doğar. Hepimiz zaman, para, mal gibi belirli kaynaklarla bu dört temel gereksinimi karşılamak isteriz. Ama bu kaynaklar sınırlı olduğunda çatışma çıkar. Ve bu çatışma sonucunda birey yumuşak, sert ve ilkeli tepkilerde bulunur (Schrumpf vd. 2007b).

Sert tepkiler, çatışmada tehdit, saldırganlık ve öfkeyi içeren kavga olarak karakterize edilip, çatışmada kazan-kaybet yani bir tarafın kaybettiği diğer tarafın kazandığı yaklaşım olarak düşünülebilir. İlkeli tepkiler ise anlayış, saygı ve çözümleme yollarıyla hem oyunu hem de sonucu değiştirir. Kazan-kaybet yaklaşımının aksine her iki tarafında kazandığı, kazan-kazan seçenekleri sunar (Schrumpf vd. 2007a).

D13, D14, D15 ve **D16** kodlu katılımcıların, araştırmacı tarafından yöneltilen sorular karşısında öfkeyle alakalı cevaplar verdiğini Tablo 38’de görmekteyiz. Akran arabuluculuk eğitimi, 6 temel süreç basamağından oluştuğunu araştırmanın önceki bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştı. *Kazan-Kazan Seçenekleri Yaratma* basamağı ise ilkeli tepkiler anlayışında oluşturulmuş her iki tarafın da kazanmasını olanak sağlayan, bireylerin anlaşmanın çözümüne yönelik ürettikleri çözüm önerilerinin olduğu kısımdır. Bu sayede birey, çatışma durumunda göremediği çözümleri akran arabuluculuk eğitimi ile görmüş olur. Ve bireyin ihtiyacının karşılanmaması durumunda verilen sert tepki, ilkeli bir tepkiye dönüşür. Böylece birey bu sıkıntılı durumun etkisinden kurtulmuş olur.

D13, D14, D15 ve **D16** kodlu katılımcılar, uygulanan arabuluculuk eğitim etkinlikleriyle kendilerinde engellenme durumunu yaşatan çatışmaları barışçıl bir şekilde çözdüklerini ifade edebiliriz. Yaşamın kendisi olan okullarda problemler barışçıl ve demokratik bir şekilde çözüme kavuşmuş olur. Yine bu katılımcılar “*Akran arabuluculuk eğitimi çevrendeki insanlara önerir misiniz?*” araştırmacının sorduğu soruya yönelik **D15** “Eğitimi abime öneririm. O biraz sinirli.” **D14** “Bu eğitimi abime öneririm. Çünkü biraz sinirlidir.” **D16** “ Kuzenime öneririm. Sinirli olduğu için.” **D13**” Belki de tanımadığımız insanlar da sinirlerine hakim olabilirler.” Katılımcıların cevaplarını görmekteyiz. Bu cevaplarla akran arabulucuk eğitiminin sadece okullarla sınırlı kalmayıp, eğitimi alan katılımcıların yakınsak çevresinde bulunan kişilere de tavsiye edilebileceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Sonuç olarak, demokratik okul kültürü daha sonra demokratik, barışçıl ve hoşgörüyeye dayanan bir toplum yaratılmasında bu eğitimin etkisinin olabileceğini söyleyebiliriz.

İçsel Motivasyon Teması:**Tablo 18****Grup D İçsel Motivasyon Teması**

| | |
|-------------------------|---|
| İÇSEL MOTİVASYON | <p>D13: Bu ders süreci çok güzeldi. Sizinle çalışmak çok güzeldi.</p> <p>D27: Mutluyduk.</p> <p>D14: Çok güzeldi, mutluydum.</p> |
|-------------------------|---|

D13, D14 ve **D27** kodlu katılımcılar süreçle ilgili duygularını *güzel* ve *mutluluk* kavramlarıyla açıklamışlardır. Bu kavramlarda bireyin içsel yönden motive olduklarının göstergesidir. Grup A ve Grup B' de benzer duygular sahip katılımcılar vardır. Her iki görüşmede, gruplardaki kodu belirtilen bireyler eğitim sürecine aktif şekilde dahil olup süreçle ilgili memnuniyetlerini dile getirdiğini söylemek yerinde olacaktır.

SONUÇ VE TARTIŞMA**Nicel Boyut**

Araştırma nicel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grupları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark için bağımsız gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarının akran arabuluculuk eğitim programı başlamadan önce çalışmanın bağımlı değişkenin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Daha sonra ön-test uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı gruplar için t-Testi bulgularına göre farklılık tespit edilmiş olup bu farklılığın son-test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç ile akran arabuluculuk eğitim programının öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın tüm gruplarını içeren Ön-testli ve Ön-testsiz deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının analizleri sonucunda bahsi geçen grupların hoşgörü eğilimleri puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Dunnett C çoklu karşılaştırma testi ile farklılığın hangi gruplarda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ön-test uygulanan deney grubu ile ön-test uygulanmayan deney grubu hoşgörü eğilim puanları arasında; ön-test uygulanan kontrol grubu ile ön-test uygulanmayan kontrol grubu hoşgörü eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılığın oluşmaması ile ön-testlerin öğretici bir etki yapmadığı, böylelikle kovaryans analizine (ANCOVA) gerek olmadığı ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılabileceği sonucunu doğurmuştur. Dunnett C çoklu karşılaştırma testi ile ön-test uygulanan deney grubu ile ön-test uygulanan kontrol grubu ve ön-test uygulanmayan kontrol grubu arasında ön-test uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ön-test uygulanmayan deney grubu ile ön-test uygulanan kontrol grubu ve ön-test uygulanmayan kontrol grubu arasında ön-test uygulanmayan deney grubu adına da anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece elde edilen veriler ışığında, akran arabuluculuk eğitim programının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki ettiği söylenebilir.

Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. Akran Arabuluculuk Eğitimi almış 5.sınıf ortaokul öğrencilerinin akran arabuluculuk eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı başkanlığında iki oturumdan ve ayrı iki gruba *Odak Grup Görüşmesi* yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda her gruba ait temalar oluşturulmuştur. Bu temaların analizleri ve yorumları yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Odak grup görüşmesine katılan her iki gruptaki katılımcıların akran arabuluculuk eğitimi hakkındaki görüşleri arasında benzerlikler görülmüştür. *Değer Öğretimi Teması, Sorun Çözme ve Özerklik Teması, Beceri Öğretimi Teması ve İçsel Motivasyon Teması* her iki grup için ortak oluşturulmuştur. Ortak oluşmasına neden olan durum ise araştırmacının sorduğu sorulara benzer cevapların verilmesidir.

Değer Öğretimi Teması; barış, iyi, küslük, affetmek, art niyet, dostluk, sevgi, saygı, huzur, özür dilemek, dürüstlük ve kavga kavramları ile elde edilmiştir. Değer öğretimi temasında öne çıkan kavramlara bakıldığında, katılımcıların insani değerlerle birlikte toplum içinde yaşamın temel taşları olan kavramları dile getirdikleri görülmektedir. Bu kavramların aynı zamanda çatı bir değer olan *hoşgörünün* bileşenleri olduğu görülmektedir.

Sorun Çözme ve Özerklik Teması; problem, sorun, halletmek, çözmek ve kendimiz hallediyoruz, kendileri halletsin, kendileri çözsün, kendi arasında çözsün kavramlarından oluşmaktadır. Kavramlar incelendiğinde, okullarda çatışma programlarının oluşturulmasında etkili olan iki neden vardır. Bunların, okullarda şiddetin önlenmesi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olduğunu araştırmanın önceki bölümlerinde dile getirilmiştir. Böylece birey çatışma durumunu özerk bir şekilde çözebilir, kendi problemlerinin sorumluluğunu üstlenerek sorumlu bir vatandaş olma yolunda sağlıklı adımlar attığı sonucuna varabiliriz. Okullarda eğitim-öğretim kadrosu da enerjilerinin büyük bir bölümünü sorun çözmek değil de eğitim-öğretime ayırmış olur. Buradan hareketle okullarda eğitim-öğretimin kalitesinin de artacağı iddia edilebilir.

Beceri Öğretimi Teması; empati ve sözünü kesmemek kavramlarından oluşmaktadır. Bu kavramlar aynı zamanda sosyal bilgilerde kazandırılması öngörülen becerilerdendir. “*Sözünü kesmemek*” 7.sınıflar “Birey ve Toplum” öğrenme alanında doğrudan verilmesi öngörülen “*İletişim*” becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Empati becerisi ise sosyal bilgiler dersine has özel becerilerden biridir ve bu beceri “Birey ve Toplum” öğrenme alanının 7. Sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde yer alan “İletişim” becerisinin altında sunulur. Yine bu beceri, araştırmada nicel verilerin toplanması için geliştirilen hoşgörü eğilim ölçeğinin 3 alt boyutundan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. *Empati* ve *İletişim* becerisi aynı zamanda akran arabuluculuk eğitim programının barındırdığı özelliklerdendir. Tarafların çatışma durumlarını sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi için çatışma yaşadığı bireyin gözünden olayları görebilmesi için empati becerisine gerek duymaktadır. Empati becerisi akran arabuluculuk eğitim programının 3. *Adım Çıkarlara Odaklanma* süreç basamağında “*Eğer diğer tarafın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?*” sorusuyla alakalı olduğunu görmekteyiz. Sosyal Bilgiler ve Akran arabuluculuk eğitim programı birlikte değerlendirildiğinde, her ikisinin de öğrencilere kazandırmayı planladıklarında benzeştiği söylenebilir.

İçsel Motivasyon Teması ise hissetmek, güzel, heyecan, mutluluk, üzüntü ve iyi kavramlarından oluşmaktadır. Akran arabuluculuk eğitim programı, akran arabuluculuk süreç basamaklarına uygun olarak yapılandırılan 24 farklı örnek olaydan oluşmaktadır. Katılımcılar, günlük hayatta yaşamış veya yaşanması muhtemel çatışma durumlarını sınıf ortamı içerisinde rol oynama tekniğine uygun olarak canlandırmışlardır. Sürece aktif olarak katılan öğrencilerin güzel, mutluluk, üzüntü vb. duygu durumları yaşayıp içsel yönden sürece motive oldukları görülmüştür. Bunun sonucunda, öğrenmelerin daha kalıcı ve transfer edilmesinin daha kolay olacağı iddia edilebilir.

Her iki odak grup için bağımsız olarak oluşturulan temalar ise Odak Grup D için *İlkeler* ve *Öfke Kontrolü* teması, Odak Grup A için *Kavram Öğretimi* temasıdır. İlkeler teması objektif ve gizlilik kavramlarından oluşmaktadır. Bunlar akran arabulucunun sahip olması gereken temel vasıflardandır. Akran arabulucu gizlilik esasına dayalı, çatışma yaşayan taraflara eşit bir şekilde yaklaşım problem durumunu tarafların çözmesine fırsat yaratmaktadır. İkili ilişkilerde gizlilik derecesine sahip bazı bilgilerin üçüncü şahıslar tarafından duyulması bazen çatışma durumları oluşturmaktadır. Dahası bu durum toplum içerisinde birlikte yaşayan bireylerde güven duygusunu zedeleyebilir. Gerçekleştirilen akran arabuluculuk eğitim programının güven duygusunun korunması konusunda katkı sağladığı söylenebilir.

Odak Grup D için oluşturulan *Öfke Kontrolü Teması*, sinir ve kontrol kavramlarından elde edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin akran arabuluculuk eğitimini almadan önce sinirlerine hakim olmadıkları ama eğitimi aldıktan sonra öfkelerini kontrol altına alabildikleri görüşme verilerinde tespit edilmiştir. Çatışma yaşamın bir parçasıdır ve kimi zaman bireyler bu durumdan kaçamazlar. Böyle durumlarda öfke kontrolü sağlanarak şiddette başvurmadan çözüm üretmenin mikro ölçekte demokratik okul kültürü oluşturmada, makro düzeyde de ve hoşgörüye dayanan bir toplum oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Odak Grup A için oluşturulan *Kavram Öğretimi* teması “yaşıt” kavramından elde edilmiştir. Kavramların düşüncelerin birimi olduğunu ve kavram olmadan düşüncelerin oluşamayacağından önceki bölümlerde bahsedilmiştir. Araştırmacının, “*Akran Nedir?*” sorusuna yönelik yaşıt cevabı katılımcılara kazandırılmıştır. Odak grup görüşmeleri esnasında yine bu soruya yönelik “*bütün 5.sınıflar kardeştir, hepimiz yaşıtız*” cevabı; hem kavramın hem de kardeşliğin öneminin kazandırıldığı tespit edilmiştir.

Buraya kadar bahsedilen sonuçlardan hareketle etkinlik temelli arabuluculuk eğitim programının uygulama süresinin kısa olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, akran arabuluculuğu eğitimi verecek öğretmenlere ve araştırmacılara daha uzun süre uygulama yapmaları önerilebilir. Ayrıca, akran arabuluculuk eğitim programı kapsamında, nitel bulgulardan yola çıkarak rol oynama tekniğine uygun olarak yapılandırılmış etkinliklerin doğaçlama (yaratıcı) drama şeklinde düzenlenmesi önerilebilir. Son olarak, Sosyal bilgiler öğretmenlerine de çatı değer olarak hoşgörünün kazandırılması sürecinde akran arabuluculuğu eğitimini değer öğretimi yöntemi olarak kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2007, Kasım). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde (ss. 673-695). (Ed: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökeleli, Ş. Arslan, M. Zengin). İstanbul: Dem Yayınları.
- Arslan, E. (2014). 7.sınıf öğrencilerine uygulanan bir akran arabuluculuk eğitiminin akran arabulucuların çatışma çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başaran, İ. (1995). Hoşgörü ve eğitim, hoşgörü ve eğitim toplantısı. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No:2, Ankara.
- Bazarkulov, S. (2008). Değer öğretimi ve dinden öğrenme. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bell, K.S., Coleman, K.J., Anderson, A. & Whelan, P.J. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. *Psychology in The Schools* 37(6). 505-516.
- Burrell, N., Ziber, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A Meta-Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly* 21(1). 7-26.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 353-365.
- Cresswell, W. J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. UK: Sage Publications.
- Çalışkan, H. & Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 122, 1431-1446.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim bilim*, 4(1), 95-107.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: the experiences of turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, May/June, 105-110.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dinç, E. & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988. DOI: 10.17051/ieo.2016.79948.
- Gauley, M. (2006). Evaluation of respectful conflict resolution and peer mediation program. Community-University Institute for Social Research University of Saskatchewan.

- Göksu, F. (2011). Bir kültürlerarası iletişim incelemesi: erasmus programı ile avusturya'ya giden Türk öğrencilerin yaşantı ve beklentileri üzerine yapılan odak grup çalışması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözübüyük, M. (2002). Türkiye'de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaşmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülkokan, Y. (2011). Akran arabuluculuk eğitimin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güloğlu, F. (2011). Çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin "akran arabuluculuk" uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkan, T. (1995). Üniversite öğrencilerinin hoşgörü kavramına bakışı. Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı, 12-16, Ankara.
- İftar, G. K. (2004). Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-7.
- İnel, Y. & Gökalp, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 847-877.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *Journal of Educational Research*, 89(5), 280-286.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward M. & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32(4), 829-844.
- Johnson, W.D. & Johnson, R. (2001). Teaching students to be peacemakers: A Meta-analysis. research reports. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Seattle WA. 10-14 April 2001)
- Kabapınar, Y. (2007). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Kalın, Z. (2013). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırma Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kepenekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38, 250-265.
- Kılcan, B. (2016). Öğrencilerce; küsmek, barışmak ve barış eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 193-210.
- Kiango W. H. (2009). Exploring the impact of the organization of a peer mediation program on conflict resolution and school climate in an urban high school. Unpublished Doctoral Thesis. Cambridge College.
- Kinasewitz, M. T. (1996). Reducing aggression in a high school setting through a conflict resolution and peer mediation program. Unpublished Doctoral Thesis. Nova Southeastern University.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Koruklu, Ö., N. & Aysan, F. (2004). Arabuluculuk eğitiminin empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2004 Sayı: 15

- Koşkunlu, Y. (2008). Muzaffer izgü'nün "annemin akıl almaz maceraları" serisindeki "aile" kavramının çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuş, Z. & Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 769-790.
- Lintner, T. (2005). A world of difference: teaching tolerance through photographs in elementary school. *The Social Studies*, January/February, 34-37.
- MEB (2004). Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2013a). *Sosyal Bilgiler (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=38> 31 Mayıs 2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013b). *Sosyal Bilgiler (6-7. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=38> 31 Mayıs 2017 tarihinde alınmıştır.
- Önger, S. & Çetin, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin inanç turizmi ve hoşgörü algısı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 70-84.
- Önger, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitiminde hoşgörü.-Eskişehir Odunpazarı ilçesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdoğan, B. (1995). Ailede hoşgörü. Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı, 63-69, Ankara.
- Öztürk, C. (2007). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım. (3.baskı). C. Öztürk içinde, *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış* (s.22-49), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-22.
- Schrumpf, F., Crawford, K.D. & Bodine, J. R. (2007a). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk*. (Çev. Akbalık, G.F. ve Karaduman, D. B.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Schrumpf, F., Crawford, K.D. & Bodine, J. R. (2007b). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk öğrenci el kitabı*. (Çev. Akbalık, G.F. ve Karaduman, D. B.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, R. & Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolerance. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 17-25.
- Sünbül, D. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 Temel Eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahiroğlu, M. & Çetin, T. (2015). Değerler eğitiminde kullanılan yöntemler, M. Gündüz içinde, *Değerler Eğitimi* (s.19-48), Ankara: Maya Akademi Yayınları.

- Taştan, N. (2004). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terry, B.L. & Gerber, S. (1997). An evaluation of peer mediation program. Research Report. Eastern Washington University.
- Theberge, S. K. & Karan,C. (2004). Six factors inhibiting the use of peer mediation in a junior high school. *Professional School Counseling*. 7(4), s. 283 -290.
- Theodorson, G. A. & Theodorson, A. (1979). A modern dictionary of sociology. New York: Barnes & Noble.
- Türe, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı ve hoşgörü eğitimine bakışı. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Türk, F. & Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*,3(5), 55 - 68.
- Türk, F. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üste, B. R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*.7(1), 295-310.
- Vanderstoep, S. W. & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life, blending quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wan, G. (2006). Teaching diversity and tolerance in the classroom: a thematic storybook approach. *Education*, 127(1), 140-154.
- Watson S. W. & Johnson, L. (2006). Tolerance in teacher education. *Multicultural Education*, 13(3), 14-17.
- Yeşil, R. (2002). Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi. Ankara: Nobel Publishing.
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Zengin, F. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Araştırma Makalesi

Akran Arbuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerine Etkisi Ve Akran Arbuluculuğuna Yönelik Görüşleri²

The Impact Of Peer Mediation Training Ontolerance Tendencies Of Secondary School Grade 5 Students And Their Views On Peer Mediation

| | |
|---|---|
| <p>Ali GÖKALP Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, gokalpali_1984@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-3301-8392</p> | <p>Yusuf İNEL Dr. Öğr.Üy. Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ysf.inel@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-0739-5730</p> |
|---|---|

EXTENSIVE SUMMARY

Introduction

The values that have been on the agenda of educational sciences in recent years have been the subject of many fields, from philosophy to sociology, from psychology to anthropology. With the formal education programs, it is ensured that the values are given to the students within the framework of a plan (Şen, 2007). Values are expressed as general and abstract principles of behavior that emerged with the individual's bonds of belonging with his/her environment emotionally (Theodorson and Theodorson, 1979; Tahiroğlu and Çetin, 2015), and qualities that affect and direct all aspects of human life (Bazurkulov, 2008, p.1).

In schools, which are formal education institutions, in addition to students' cognitive learning, affective learning is also performed (Akbas, 2007). In schools, it is important to ensure that students gain democratic values within the context of their affective learning (Dinç and Üztemur, 2016). Because, the education given has a great impact on shaping the student behaviors. Tolerance education is essential for establishing an atmosphere of empathy based on mutual respect and understanding, and for the prevention of interpersonal violence within this organization (Üste, 2007). Schools are cosmopolitan places with a combination of diversity (Türk, 2013, p.2). It is also known that interpersonal conflicts are natural and unavoidable in the environments where there is diversity (Türk and Türnüklü, 2013, p.2). In addition, the administrative and instructional staff carrying out educational activities within schools spend most of their energy on disciplinary problems arising from situations of conflict (Johson and Johson, 1996).

When the International and domestic literature is reviewed, no study was found on teaching the students value of tolerance through peer mediation training program. Thus, it was decided to carry out this research on "The effect of peer mediation training on 5th grade students' tolerance tendencies", taking into account that primary education step is critical in the adoption of value of tolerance (Çalışkan and Sağlam, 2012, p.2), the importance of peer mediation program as a starting point for secondary education schools (Schrumpf, et al., 2007, p.13) and benefits of peer mediation training program with the value of tolerance.

The common denominators that peer mediation training program and Social Studies education program aim to give the students were seen. Within the framework of these common denominations, the peer mediation training program was structured to be the independent variable and the value of tolerance in Social Studies curriculum was structured to be the dependent variable

² Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

of the research, and the impact of peer mediation training on tolerance tendencies of Secondary School 5th grade students and the views of students participating in the study on peer mediation were aimed to be determined.

Material and Methods

In this research, an exploratory sequential design, one of the mixed method designs, which was formed by combining quantitative and qualitative approaches in a single study, was used. Experimental design with the Solomon four group test was used for the quantitative dimension of the study. Focus group interviews were used in the qualitative dimension of the study.

The study group consists of students of four classrooms in 5th grade determined by the researcher during the 2016-2017 academic year in a secondary school located in Banaz District of Uşak province. The number of students of the control and experimental groups to be studied was assigned as 24 individuals in a neutral manner. Students who were to participate in the focus group interview in the qualitative dimension of the study were selected randomly from the experimental groups. 8 students from the Experimental group A and 7 students from the Experimental group B participated in focus group interviews. Quantitative data of the study were collected using *Tolerance Tendency Scale (TTS)* (for pre-test and post-test applications) developed by Çalışkan and Sağlam (2012).

The data obtained from the study were analyzed using frequency and percentage from descriptive statistics, by t-test and one-way variance analysis (One-Way ANOVA) for dependent and independent groups, and using Dunnett C from multiple comparison tests. Statistical software package was used to analyze the data. Content analysis was used for the analysis of qualitative data, which is the second dimension of the study.

Results

There was no statistically significant difference between the pretest scores of the groups as a result of the comparison of pretest scores of the pretest applied Experimental group A and Control group E. This finding indicates that the groups were equal before the experiment began. As a result of the comparison of the pretest and posttest scores of the Experimental group A, a statistically significant difference was found in favor of the posttest. This means that peer mediation training given to students worked. As a result of the comparison of pretest and posttest scores of pretest applied Control group B, there was a statistically significant difference in favor of posttest scores. This finding suggests that the tolerance tendencies of the students who did not receive mediation training increased. Considering the fact that there was not any courses for increasing the tolerance tendency of the control groups, this difference between pretest and posttest scores can be attributed to the instructive effect of the pretests. However, in the fourth sub-problem of the research, there was no difference between the posttest scores of the pretest applied or not applied experimental groups and the pretest applied or not applied control groups. Thus, it was seen that this difference was not caused by the instructive effect of the pretest. Therefore, interviews were conducted with the students in the control group in order to make sense of this finding. From the data obtained, it was determined that the control group students frequently talked about the peer mediation training with the students in the experimental group. This finding suggests that the statistical difference between pretest scores and posttest scores of control group students may be due to experimental group students communicating with control group students. Finally, posttest scores of experimental and control groups (all groups, pretest applied and not applied) were compared. As a result of the analysis, there was a significant difference in favor of the experimental group between pretest applied experimental group and pretest applied control group and the control group with no pretest. Again, there was a significant difference in favor of the experimental group without pretest between the experimental group without pretest and the pretest applied control group and the control group without pretest. These findings can be interpreted as the fact that peer mediation has a significant effect on the tolerance tendencies of the 5th grade students. After the analysis of the qualitative data obtained from the research, "Problem Solving and Autonomy", "Skill Teaching", "Value Teaching" and "Concept Teaching" themes were reached from the answers given by the students of the Experimental group A. On the other hand, "Problem Solving and Autonomy", "Skill Teaching", "Principles", "Value

Teaching", "Anger Management" and "Internal Motivation" themes were obtained from the answers given by the students of the Experimental group B.

Conclusion and Discussion

According to the findings obtained from the analysis of quantitative data, it was concluded that peer mediation training increased the students' tolerance tendencies. In the qualitative dimension of the study, similarities were observed between the participants in both groups participating in the focus group interview about their views on peer mediation training. Value Teaching Theme, Problem Solving and Autonomy Theme, Skill Teaching Theme and Internal Motivation Theme were created jointly for both groups. The themes created independently for both focus groups are the Principles and Anger Management theme for Focus Group D and the Concept Teaching theme for Focus Group A. It is concluded that the theme of Principles consists of objective and confidentiality concepts.

The theme of Value Teaching has been obtained by the concepts of peace, good, being estranged, forgiveness, malicious intentions, friendship, love, respect, peace, apologizing, honesty and quarrel. When we look at the concepts that stand out in the theme of value teaching, it is seen that the participants expressed the concepts that are the basic pillars of life in society with human values. These concepts also appear to be components of tolerance, which is a roof-value.

The theme of Problem Solving and Autonomy consists of the concepts of problem, trouble, taking care, solving and we take care of it ourselves, let them handle themselves, let them solve, let him/her solve among themselves. When the concepts are examined, it is concluded that there are two reasons for creating conflict programs in schools, and these are prevention of violence in schools and educating responsible citizens. The Skill Teaching theme consists of the concepts of empathy and not interrupting someone's speech. These concepts are also skills that are expected to be acquired in Social Studies. It is possible to say that "Interrupting someone's speech" is related to "Communication" skills which are expected to be given directly in the learning domain of "Individual and Society" of the 7th grades. Empathy is one of the special skills specific to Social Studies course, and is presented under the "Communication" skills in the 7th grade "Communication and Human Relations" unit of "Individual and Community" learning domain. Again, this skill is one of the 3 sub-dimensions of the tolerance tendency scale developed for the collection of quantitative data in the research. Empathy and Communication skills are also the features that peer mediation training program include. In the Internal Motivation theme, it was observed that the students who actively participated in the process experienced states of emotions like good, happiness, sadness, etc., and they were motivated for the process in terms of the internal aspect. The themes created independently for both focus groups are the Principles and Anger Management theme for Focus Group D and the Concept Teaching theme for Focus Group A. The Principles theme consists of objective and confidentiality concepts. These are the essential attributes that the peer mediator should have.

It was found that the students could not hold their temper before they received peer mediation training, but that they could manage their anger after they received the training. In the Concept Teaching theme created for Focus Group A, it was seen that students learned that the concepts of "peer" and "of the same age" have the same meaning during the training.

Based on the results mentioned so far, it has been determined that the activity-based mediation training program had a short duration of implementation. Therefore, teachers and researchers who will provide peer mediation training can be advised to practice longer. In addition, based on qualitative findings within the scope of peer mediation training program, it may be suggested that the activities should be structured in accordance with the role playing technique, in the form of improvised (creative) drama. Finally, it may be advisable for Social Studies teachers to use peer mediation training as a value teaching method in the process of acquiring the habit of tolerating by students as a roof value.