



**AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN ORTAOKUL 5.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Ali GÖKALP

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

Uşak

Haziran, 2017

**AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN ORTAOKUL 5.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Ali GÖKALP

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2017



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 084007007 No'lu öğrencisi Ali GÖKALP 'in " Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerine Etkisi " adlı tezi 29 /06 / 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL	
Üye	: Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	
Üye	: Doç. Dr. Adem SEZER	
Üye	: Doç. Dr. Erkan DİNÇ	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Mehmet DENİZ	

Prof. Dr. Sedat BAYRAKAL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışma süresince fikirlerini ve engin bilgilerini paylaşarak bana bilim insanı olma yolunda birçok yenilik katan, akademik ve sistemli çalışmayı öğreten, emeğini, değerli vaktini ve hiçbir zaman ödeyemeyeceğim olan hakkını esirgemeyerek tüm süreç boyunca beni destekleyen ve güdüleyen saygıdeğer tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL'e sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer bilim insanı Araştırma Görevlisi Ufuk ULUÇINAR' a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, uygulama yaptığım okulda yardımcı olan başta rehber öğretmenleri olmak üzere katkısı olan tüm okul personeline yardımlarından dolayı minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Eğitim-öğrenim hayatım boyunca hiçbir maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen anne ve babama teşekkür ederim.

Son olarak; sınıf arkadaşım, Sosyal Bilgiler Öğretmenim ve hayat arkadaşım Reyhan GÖKALP'e en derin teşekkürlerimi sunuyor ve ikimizin eseri olan biricik kızımız Bilge GÖKALP'e ilim, irfanın en kıymetli hazine olduğunu hep hatırlaması için bu eseri ona armağan ediyorum.

Ali GÖKALP

Uşak, Haziran-2017

ÖZET

AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİNİN ORTAOKUL 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

GÖKALP, Ali

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

Haziran-2017, 121 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisini belirlemektir.

Araştırma, 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 SPSS 22 paket programından yararlanılırken, betimsel istatistikler için yüzde, frekans testleri kullanılmış, fark testleri için bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C testleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

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. Ayrıca, nicel boyutuna ilişkin alt problemlerine yönelik verilerin sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin, günlük televizyon izleme sürelerinin, günlük internet kullanma sürelerinin, aile gelir düzeylerinin, aile yapılarının ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde istatistiksel bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen arabuluculuk eğitiminin kız

öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini erkeklere göre anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

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. Gerçekleştirilen bu araştırmanın hem kullanılan desen hem de bağımlı değişkeni yönünden özgün olması sebebiyle bu alanda yapılacak araştırmalara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran Arabuluculuğu, Hoşgörü Eğilimi, Sosyal Bilgiler, Değer Öğretimi

ABSTRACT**THE IMPACT OF PEER MEDIATION EDUCATION ON TOLERANCE
DISPOSITIONS OF 5TH GRADE STUDENTS**

GÖKALP, Ali

Master thesis, Social Studies Education

Consultant: Asst. Prof. Dr. Yusuf İNEL

June – 2017, 121 pages

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 5t 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 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. They indicate that there is no significantly difference among students in experimental group by parental education status, the hours that the they watch TV on daily, the times that they use the Internet on daily, family income, family structures, and the number of sibling. Furthermore, they revealed that the the effect of peer mediation education on tolerance dispositions of female student is greater than those of male

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.

Since the study is original by both the research design employed and the dependent variable included, it has been thought that this study will contribute to do more research and the literature.

Key words. Peer mediation, Tolerance disposition, Social studies, Values education.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Alt Problemler.....	2
1.1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler	2
1.1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Varsayım	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimi	6

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı	6
2.1.2. Sosyal Bilgilerin Önemi.....	7
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları	8
2.2. Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi	10
2.3. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hoşgörü	13
2.3.1. Ortaokul Sosyal Bilgiler (4-5-6 ve 7.sınıflar) Programlarında Hoşgörü Eğitimi	13
2.3.2. Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Hoşgörü Eğitimi	16
2.4. Hoşgörü.....	19
2.4.1. Hoşgörünün Tanımı	19
2.4.2. Hoşgörünün Unsurları.....	21
2.5. Hoşgörü Kategorileri	22
2.5.1 Dinde Hoşgörü	22
2.5.2. Kültürel Hoşgörü	24
2.5.3. Ailede Hoşgörü	25
2.5.4. Eğitimde Hoşgörü	25
2.6. Arabuluculuk.....	26
2.6.1. Arabuluculuğun Tanımı	27
2.6.2. Arabuluculuk Türleri	27
2.6.3. Akran Arabuluculuk.....	29
2.6.4. Akran Arabulucunun Nitelikleri ve Rolü.....	30
2.6.5. Akran Arabuluculuk Süreç Basamakları	31
2.7. İlgili Araştırmalar.....	34

2.7.1. Akran Arabuluculuk ve Hoşgörü Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	34
2.7.2. Akran Arabuluculuk ve Hoşgörü Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Deseni	44
3.2. Çalışma Grupları.....	45
3.2.1. Nicel Boyut İçin Çalışma grupları	46
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grupları.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Nicel Boyut Veri Toplama Aracı (Hoşgörü Eğilim Ölçeği).....	48
3.3.2. Nitel Boyut Veri Toplama Aracı (Odak Grup Görüşme Formu).....	49
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.4.1. Nicel Boyutta Verilerin Toplanması İşlemi.....	50
3.4.2. Nitel Boyutta Verilerin Toplanması İşlemi.....	54
3.5. Verilerin Analizleri	55
3.5.1. Nicel Verilerin Analizleri	55
3.5.2. Nitel Verilerin Analizleri	55
BÖLÜM IV	58
BULGULAR VE YORUM.....	58
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	58
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	68

BÖLÜM V.....	79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.1. Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	79
5.1.2. Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	83
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	96
EK-1. Akran Arabuluculuk Eğitimi Örnek Senaryolar.....	96
Etkinlik 1 (Paylaşılmayan Futbol Sahası).....	96
Etkinlik 2 (Ekşi Şaka).....	101
Etkinlik 3 (Sıkı Dostlar).....	106
Ek-2. Araştırma İzin Dilekçesi	111
Ek-3. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar	112
Ek-4. Beyin Fırtınası Formu	114
Ek-5. Akran Arabuluculuk Anlaşma Formu.....	115
Ek-6. Hoşgörü Eğilim Ölçeği	116
Ek-7. Odak Grup Görüşme Formu.....	120
Ek-8. Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Kullanma İzni	121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sosyal Bilgiler Dersi Değerler Tablosu.</i>	11
Tablo 2. <i>Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Doğrudan Verilecek Değerler Tablosu.</i>	12
Tablo 3. <i>Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü İle İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu</i>	14
Tablo 4. <i>Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü İle İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu</i>	14
Tablo 5. <i>Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü İle İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu</i>	15
Tablo 6. <i>Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü İle İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu</i>	16
Tablo 7. <i>T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü İle İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu</i>	19
Tablo 8. <i>Çalışma Grupları Demografik Değişkenler Tablosu</i>	45
Tablo 9. <i>Çalışma Grupları Demografik Değişkenler Tablosu</i>	46
Tablo 10. <i>Solomon Dört Grup Modelli Deneysel Desen Tablosu</i>	47
Tablo 11. <i>Odak Grup Görüşmeleri Katılımcıları Tablosu</i>	48
Tablo 12. <i>Veri Toplama İşlem Süreci (1. Hafta)</i>	51
Tablo 13. <i>Veri Toplama İşlem Süreci (2. Hafta)</i>	52
Tablo 14. <i>Veri Toplama İşlem Süreci (3. Hafta)</i>	53
Tablo 15. <i>Veri Toplama İşlem Süreci (4. Hafta)</i>	53
Tablo 16. <i>Kategorilere İlişkin Kodlar Tablosu</i>	56
Tablo 17. <i>Öntest Uygulanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları</i>	58

Tablo 18. Öntest Uygulanan Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin t-Test Sonuçları.....	59
Tablo 19. Öntest Uygulanan Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması İçin t-Test Sonuçları.....	59
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının (Öntestli ve Öntestsiz Tüm Gruplar) Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının (Öntestli ve Öntestsiz Tüm Gruplar) Son Test Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 22. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 23. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Betimsel İstatistikleri	62
Tablo 24. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 25. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 26. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilimi Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	64
Tablo 27. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi (Cut Point) Sonuçları ..	64
Tablo 28. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Aile Yapısı Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 29. Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları	66

Tablo 30. <i>Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 31. <i>Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Günlük Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 32. <i>Grup A Sorun Çözme ve Özerklik Teması</i>	69
Tablo 33. <i>Grup A Beceri Öğretimi Teması</i>	69
Tablo 34. <i>Grup A Değer Öğretimi Teması</i>	71
Tablo 35. <i>Grup A Kavram Öğretimi Teması</i>	72
Tablo 36. <i>Grup A İçsel Motivasyon Teması</i>	72
Tablo 37. <i>Grup D Sorun Çözme ve Özerklik Teması</i>	73
Tablo 38. <i>Beceri Öğretimi Teması</i>	74
Tablo 39. <i>Grup D İlkler Teması</i>	75
Tablo 40. <i>Grup D Değer Öğretimi Teması</i>	76
Tablo 41. <i>Grup D Öfke Kontrolü Teması</i>	77
Tablo 42. <i>Grup D İçsel Motivasyon Teması</i>	78

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
vd.	: Ve diğerleri
vb.	: Ve benzeri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
bkz.	: Bakınız
T.C.	: Tırkiye Cumhuriyeti
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kşltşr Teşkilatı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
TDK	: Tşrk Dil Kurumu
HEÖ	: Hoşgörü Eğilim Ölçeği
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
AAEP	: Akran Arabuluculuk Eğitim Programı
S	: Standart Sapma
N	: Denek Sayısı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Okullar toplumsal hayatın bir parçasıdır. Öğrenciler vakitlerinin büyük bir bölümünü bu toplumsal yapılarda geçirmektedir. Toplumsal etkileşimin olduğu her yerde, anlaşmazlıklar doğal ve kaçınılmazdır (Türk ve Türnüklü, 2013, s.2). Çatışmanın olup olmaması bizim seçimimiz değildir ama çatışmamız olduğunda ne yapacağımız bizim seçimimizdir. Çatışma her zaman olacaktır. Çatışma olmadan zaten kişisel büyüme ve sosyal değişim olmaz ve çatışma günlük hayatımızda olacaktır ama şiddet olmamalıdır (Schrumpf, Crawford, Bodine, 2007a, s.39).

Öğrencilerin göstermiş olduğu şiddet içerikli olaylar okullarda kabul edilmeyen davranışların başında gelmektedir. Öğrencilerin okul ortamlarında birbirlerine uyguladıkları şiddet (fiziksel, sözel, psikolojik) kendilerini güvenli, mutlu ve huzurlu hissetmelerini engellemektedir (Türk, 2013). Bu çıkarımdan hareketle, okulların bireylerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, üst düzey düşünme yetilerinin (yaratıcılık, eleştirel düşünme vb.) geliştiği, yeni bilgi ve becerilerle beslendikleri bir ortam olması beklenir.

Şiddet olayları öğrencilerin okula bağlılıklarını, öğrenme-öğretme sürecini etkilemekte ve okul içinde işbirliği içinde bulunan tüm eğitim-öğretim kadrosunun enerjilerinin çoğunun bu çatışmaların çözülmesi için harcamasına sebep olmaktadır (Johnson, Johnson, 1996).

Öğrenciler ailede olduğu gibi vakitlerinin birçoğunu okul ortamında geçirmektedir. Bu süreç zarfında öğrenciler pek çok yaşantıyla yüz yüze gelmektedir. Bu yaşantısal çevrede bazen istedikleri olurken, bazen de istemediği durumlara şahit olabilirler. Yapılan araştırmalar kişinin amaçlarına, çıkarlarına ve gereksinimlerine ulaşmak isterken bir engele takıldığında farklı tepki ve davranışlarda bulunabildiğini ortaya koymaktadır. Bunlar; arkadaşlarına vurma, hakaret etme, arkadaşının eksigi veya kusurundan dolayı farklılıklarına saygı duymayarak hoşgörüsüz bir biçimde alay etme ve benzeri davranışlardır. Bu yıkıcı ve yanlış yaklaşımların

sonucunda birey, şiddetin ve zulmün kaynağı olabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı anlaşmazlıkların nasıl yönetileceği konusunda uzun yıllardır binlerce kitap, makale, tez ve proje hazırlanmıştır (Bush & Folger, 2013).

Yukarıdaki değindiğimiz çatışmalar sonucu, birey karşılaştığı problemi ya kendisi halletmeye çalışacak ya da bir yetişkinin müdahale etmesini bekleyecektir. Akran Arabuluculuk, ne yetişkinin ne de çatışma yaşayan tarafların müdahalesi olmadan yapıcı bir üçüncü şahsın çatışma yaşayan öğrencilerin arasına girerek problemi yetişkin müdahalesi olmadan, demokratik bir şekilde iki tarafın da memnun olabileceği şekilde çözümüne yardım etme süreci olarak ifade edilmiştir (Schrumpf, Crawford, Bodine, 2007b). Böylelikle öğrenciler özerk bir şekilde kendi problemlerinin sorumluluğunu üstlenecektir. Kendi problemlerini çözmeye fırsatı sağlamakla birlikte sosyal becerilerinin gelişmesine imkân sunacaktır.

Akran arabuluculuk araştırmalarının yurt dışına nazaran yeni bir araştırma konusu olması ve bu alanda yeni yeni nitel yöntemlere yer verilmeye başlandığı göze çarpmaktadır (Türk, 2013). Bu bilgiler dahilinde böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Akran arabuluculuk eğitiminin 5.sınıf ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1.1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

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?
5. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?

6. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin anne eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin baba eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin kardeş sayılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile yapılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
10. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile gelir düzeyine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
11. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük internet kullanma sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
12. Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

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

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Akran arabuluculuk eğitiminin 5.sınıf ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda çatışma çözme programları oluşturmanın iki ana nedeni vardır. Bunlar, okullarda şiddetin önlenmesi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Çatışmaların ifade edebilme ve çözebilme yetisi, insan haklarının barışçıl ifade edebilmesinde temel noktadır. (Schumpf vd., 2007a, s.32). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının bir tanesi de sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (MEB, 2016). Bu amacını gerçekleştirmek için; sosyal bilgiler dersi bünyesinde temel öğeler barındırır. Bu öğeler, beceriler, kavramlar, değerler, genel amaçlar ve öğrenme alanlarıdır (Balcı ve Yelken, 2013).

Çatışma çözmenin yöntemleri ve becerileri aynı zamanda barış sağlama becerileridir. Çatışma çözme ve barışçıl davranma, demokratik toplumların vatandaşlarında olması gereken

sorumluluklar olarak görülmelidir. Bireyler, sorunlarını barışçıl yollar ile ifade edebildiklerinde ve sorunlarına ortak çözüm yolları aradıklarında sadece insani değerini ve benlik algılarını yükseltmez, aynı zamanda demokrasinin gelişimine katkıda bulunurlar. Öğrencilerine barışçıl davranmalarını için gerekli olan ortamı sunan okullar, eğitimin en yüksek idealine ulaşmış demektir (Schrumpf vd., 2007a).

Yukarıda vurgusu yapılan “Barış” değeri, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanında doğrudan verilmesi istenen bir değer olarak karşımıza çıkar (MEB, 2016). Tüm bunlar dikkate alındığında akran arabuluculuk ve sosyal bilgiler dersinin, barış değeri, sorumlu vatandaşlar yetiştirme gibi ortak paydaları olduğunu görmekteyiz.

Bu araştırmada uygulanan akran arabuluculuk eğitiminin bireylerin sosyal becerilerine ve kazandırılması gereken değerlere sahip olunmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan çalışmanın bağımlı değişkeni olan hoşgörü değeri ile araştırmada kullanılan yöntemin daha önceden akran arabuluculuk eğitimi kapsamında çalışılmamış olması bu çalışmanın özgün tarafını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Uşak İli Banaz ilçesi bir devlet ortaokulunun deney gruplarıyla,
2. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine uygulan akran arabuluculuk eğitimi programı için uygulanan 24 etkinlik ve bu uygulamada geçen 4 haftalık süreyle,
3. Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan hoşgörü eğilimi ölçeği ile odak grup görüşmesi sorularıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayım

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin benzer olduğu varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.

3. Deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hoşgörü eğilim ölçeğindeki soruları ile deney grupları içerisinde oluşturulan odak grup görüşmesi katılımcılarının odak grup görüşmesi formundaki soruları yanıtlarken hiç bir etkileşimde bulunmadıkları ve içten davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Arabuluculuk: "Tarafsız bir üçüncü kişinin yardımıyla, tarafların sorunu çözmek için birlikte çalıştığı bir iletişim sürecidir" (Schrumpf, vd., 2007a, s.22).

Akran Arabulucu: Sorun çözme sürecini kolaylaştıran, çatışmaların anlaşmaya varabilmeleri için yardımda bulunan, yansız üçüncü bir taraftır (Schrumpf, vd., 2007a, s.22).

Akran: "Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, böğür, toydaş, öğür anlamına gelmektedir" (TDK, 2017).

Değer: "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür" (TDK, 2017).

Hoşgörü: "Bir toplumda tüm farklılıklara rağmen bir arada yaşamayı mümkün kılan, karşılıklı sevgi, saygı, güven ve anlayış esasına dayalı olarak kurulan fonksiyonel bir iletişim sürecidir" (Gözübüyük, 2002, s.40).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimi

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal Bilgilerin ne olduğuna yönelik XX. yüzyıl boyunca birbirinden farklı pek çok cevap verilmiştir. On yıllardır okullarda sosyal bilgiler dersine yer verilmesine rağmen, sosyal bilgiler öğretiminin amaç, içerik ve yönteminin çerçevesi çizilememiş, üzerinde ittifak edilen bir tanım ortaya konamamıştır. Sosyal Bilgilerin anavatanı olarak görülen Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de de pek çok tanımlama denemesinde bulunulmuştur. Yıllarca süren tartışmaların ardından, profesyonel sosyal bilgiler eğitimcilerinden oluşan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1992 yılında kapsamlı ve üzerinde uzlaşılan bir tanım ortaya koymuştur (Demir, 2014, s.20).

NCSS tarafından kabul edilen tanımının ardından ülkemizde de sosyal bilgilerin tanımı, bu alan üzerinde çalışan bilim insanları tarafından yapılmaya başlanmıştır. Öncelikle, yeni Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon aşağıda verilen şekilde tanımlamıştır.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2004).

Bu tanımın ardından Türkiye’de Sosyal Bilgiler üzerine çalışan bazı bilim adamları da bu disiplini tanımlamaya çalışmıştır. Sönmez (2005, s. 455)'e göre, “Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir”. Öztürk (2007, s.24) ise Sosyal Bilgileri, "hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı" şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.2. Sosyal Bilgilerin Önemi

Sosyal Bilgiler öğretimi, uygun yaşantılar sunarak bireylerin kendilerini tanımalarına yardımcı olur. Dahası, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini kavrayabilmek için gerekli görülen kavramlar ve genellemelerin oluşturularak, geliştirilmesi bu ders aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Bireylerin sınırsız isteklerinin karşılanmasında, sınırlı kaynağa sahip olan sosyal bilgiler, beceri, kavram ve tutum geliştirebilecek türde yaşantılar hazırlayarak, bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının farkına varması ve ekonomik yeterlilik kazanmasına yardım eder (Sağlamer, 1997'den akt. Akgül, 2006, s.31).

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal hayata adapte olması açısından önemli bir konumdadır. Bireyin yakınsak çevresiyle olan ilişkileri düzenlemesi için sosyal bilgiler dersinin bu ilişkileri gözönüne alarak yapılandırılmasıyla gerçekleşebilir. Sosyal Bilgiler bireyin yaşadığı toplumla yakından ilişkili olup, birey bu ders ile hem toplumunu hem de yaşadığı zamanı ve geleceğini de yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Tüm bunlarla birlikte birey, vatanının, milletinin tarihini bilerek geleceğe emin adımlarla yürüyen ahlaklı, iyi bir vatandaş yetiştirmede önemli bir yere sahiptir (Oran, 1957'den akt. Yükselir, 2006). Ayrıca, içerik açısından da bireylerin sosyal ve kültürel anlamda yaşantılar ve tecrübe edinmeleri için en önemli derstir. Öğrenciler, hem içinde yaşadıkları toplumun tarihini ve bugünü öğrenir hem de diğer toplumlar hakkında bilgi edinirler. İnsanlığın yüzyıllardan bu yana oluşturduğu zengin kültürel birikimlerini bu kapsamlı içerikle tanıma fırsatı bulur (Öztürk ve Otluoğlu, 2002'den akt. Zayımoğlu Öztürk, 2011, s.23).

Sosyal Bilgiler dersi aynı zamanda öğrencilerde diğer insanlara değer gösterme, empati geliştirme, farklı yaşam biçimleri ve kültüre sahip bireylere saygı ve hoşgörü becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur. Bunun yanında, insan sistemleriyle alakalı olan ekonomik, kültür ve devlet ile fikirler üretmelerine, üst düzey düşünme biçimlerinden olan problem çözme ve eleştirel düşüncelerine, insanların nasıl iletişim kurduklarını anlamalarına ve gelecek bilincini oluşturmalarına katkı sağlar (Yılmaz, 2006'dan akt. Gömleksiz ve Cüro, 2010, s.8).

Kısaca Sosyal Bilgiler, çağın gerektirdiği koşullara uyum sağlayabilen, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlere sahip ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, karşılaştığı bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde yeniden oluşturabilen, kullanan ve

düzenleyen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, doğru kararlar alabilen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimlerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin vatandaşlar yetiştirilmesi açısından önemli bir derstir (MEB, 2015a, s.1).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçları

"Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak öğrencilerin" (MEB, 2015a, s.2):

1. Toplumun özgür bir üyesi olarak bireysel özellikleri ile birlikte millî, manevi ve evrensel değerlerin farkına vararak erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak, özgürlük ve sorumluluklarının bilincinde, demokratik hayata etkin bir şekilde katılarak karşılaştığı sorunlara barışçıl çözümler üreten, yaşamın her alanında hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmaları,
3. Yaşadığı çevre ve dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyıp insan ile çevre arasındaki etkileşimi coğrafi sorgulama becerilerini kullanarak açıklamaları,
4. Ekonomi okuryazarı olarak ekonomik kaynakların sürdürülebilir ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları,
5. Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
6. Küreselleşmenin toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve ekolojik alanlardaki etkileri hakkında bilgi sahibi olarak dünyadaki karşılıklı etkileşimin farkına varmaları ve insanlığa faydalı olma bilincine ulaşmaları,
7. Teknolojinin toplumsal ihtiyaçlardan doğduğunu ve toplumları etkilediğini kavramaları, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Vatandaşlık yeterliliklerinin gereği olan temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Belirtilen bu sekiz madde ışığında; MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan programda Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel amaçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (MEB, 2004, s.3):

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafî özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.

13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.

14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

2.2. Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi

Türk Dil Kurumu değer kavramını, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" şeklinde tanımlamıştır.

Toplumsal yaşam içerisinde varlığını nesilden nesile devam ettiren değerler, o toplumun tüm yönleriyle değerlendirilmesi için oldukça önemli görülmektedir (Aypay, Uluçınar, Kaya ve Tosuntaş, 2011). Değer kavramı, bir toplumun kendi tarihsel süreç içerisinde devamını sağlayabilmesi için bireylerin büyük bir kısmı tarafından kabul edilen ortak duygu, düşünce, amaç, temel ahlaki ilke veya inançlar (Özgüven, 1999) şeklinde tanımlanmaktadır. Değerlerin kendilerine ait birtakım has özellikleri vardır. Bu özellikler; "*Değerler toplumun ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşılandığında ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır, değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışları yönlendiren güdülerdir olup, değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşıması olup, değerler normları da içerir*" şeklinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sıralanmıştır (MEB, 2016).

Halstead ve Taylor (2000) değeri “davranışlara geneler olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen standartlar, Welton ve Mallan (1999) ise “davranışların, güzelliğın, etkililiğın ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler şeklinde tanımlamışlardır. Değerler kısaca, yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Öztürk, 2007, s.258).

Değerlerin öğretimindeki amaç; demokrasinin bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi ve geliştirilmesi demokratik bir siyasal yapıyla birlikte, demokratik siyasal kültürün geliştirilmesine bağlıdır. Demokratik siyasal kültür ise, insan davranışlarının örüntüsünden oluşmaktadır. Bu bağlamda, demokratik siyasal kültürün geliştirilmesi ise demokratik yurttaşlık eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Buradan hareketle, "sosyal bilgiler eğitiminin, bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır" (Öztürk, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016) Sosyal Bilgiler programını oluşturan temel öğelerden olan; öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ait doğrudan verilecek değerler, 4.5.6.7 sınıflar sosyal bilgiler dersi bazında bir bütün olarak görülmesi için Tablo 1’ de şu şekilde göstermiştir:

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Dersi Değerleri Tablosu

Öğrenme Alanı	4.Sınıf Değer	5.Sınıf Değer	6.Sınıf Değer	7.Sınıf Değer
Birey ve toplum	Duygu ve Düşüncelere saygı ve hoşgörü	Sorumluluk	Bilimsellik	Farklılıklara saygı
Kültür ve Miras	Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik	Estetik	Kültürel mirasa duyarlılık	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık	Vatanseverlik
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Temizlik, sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık	Sorumluluk	Dürüstlük
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik	Akademik dürüstlük	Çalışkanlık	Bilimsellik
Gruplar, Kurumlar	Yardımsızlık	Dayanışma		

ve Sosyal Örgütler Güç, Yönetim ve Toplum	Bağımsızlık	Adil olma, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı	Hak ve özgürlüklere saygı	Adil olma
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık	Yardıms severlik	Barış

Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından okutulan 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait doğrudan verilecek değerler de ve bu değerlere ait üniteler Tablo 2’de gösterilmiştir (MEB, 2016).

Tablo 2

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Doğrudan Verilecek Değerler Tablosu

ÜNİTE NO	ÜNİTE ADI	DEĞERLER
1	Bir Kahraman Doğuyor	Sorumluluk
2	Milli Uyanış: Yurdumuz İşgaline tepkiler	Vatanseverlik
3	“Ya İstiklal Ya Ölüm”	Dayanışma, özgürlük ve bağımsızlık
4	Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	Özgüven, sorumluluk, çağdaşlaşma
5	Atatürkçülük	Çalışkanlık
6	Atatürk Dönemi Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü	Barış, Türk büyüklerine saygı
7	Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	Duyarlılık

Sosyal bilgiler ve 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tablolarda bahsi geçen değerler de insanlık tarihinin çok uzun bir süreci içerisinde oluşmuş olup, bu değerler duyuşsal alan eğitimi ile öğrencilere kazandırılır. Kazandırma aşamasında, *gizil ve doğrudan öğretim* olmak üzere iki yol kullanılır. Gizil programla öğretimde değerler bir disiplin ve içerik şeklinde planlı olmayıp okul atmosferi içerisinde doğal akışında verilir. Doğrudan öğretimde ise değer öğretim programı içerisinde yer almakla beraber belirlenen değerler; “Değeri telkin etmek, aşlamak, değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi” gibi

farklı yaklaşımlarla planlı bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu değerlerin öğretimi her ne kadar farklı olsa da bu iki temel yol birbirlerini tamamlar bir özelliktir. 2004 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler programı da değerler yer almış ve bunların öğretimi için doğrudan öğretim yolu benimsenmiştir. Bazı değerlerin öğretiminde bahsi geçen iki yolda kullanılarak öğrenciler değerleri fark eder, içselleştir daha sonra bu içselleşen değerleri davranışa dönüştürür. Böylece öğrenciler kendi değerleri üzerinde düşünerek değerlerin toplumsal rolünü öğrenmiş olurlar (Akbaş, 2008).

2.3. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hoşgörü

2.3.1. Ortaokul Sosyal Bilgiler (4, 5, 6 ve 7.sınıflar) Programlarında Hoşgörü Eğitimi

Sosyal Bilgiler dersi için hoşgörü gibi demokratik yaşamın kaçınılmaz bir gereği olan bu değeri kazandırmak adına temel misyonlar yüklenmiştir. Hoşgörü ve demokrasi kavramları birbirlerinin neden ve sonucudur. Birey, hoşgörü değerini demokratik bir ortamda kazanır. Elde ettiği bu değer, bireyin çevresiyle iyi ilişkiler kurmakta bir araç vazifesi görür (Başaran, 1995).

Sosyal Bilgiler dersi, bireye toplumsal çevresine etkin bir biçimde nasıl uyum sağlayacağını ve kendinden farklı olanlara nasıl hoşgörü ile yaklaşacağını öğretmeyi amaçlar. Demokratik yaşamın değeri de ancak bu amacın gerçekleşmesiyle anlaşılabilir (Deveci, 2002, s.5). Sosyal Bilgiler Programı, demokratik bir toplumda çocuklara çeşitli bilgi, beceri, değerler kazandırır. Bu sayede çocuklar, kendi yetenekleri doğrultusunda topluma katkı sağlarlar ve çocukların mutlu bir yaşam sürmeleri mümkün olur (Gültekin, 2008’den akt. Türe, 2014, s.31).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerden biri olan ve değer eğitiminin önemli bir parçası olan hoşgörü değeri, programda kazanımların içinde de yer almaktadır. Bu kazanımlar tablo ile gösterilmiştir. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan hoşgörü ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar Tablo 3’te gösterilmiştir (MEB, 2013a).

Tablo 3

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ile İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu

Öğrenme Alanları	Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Hoşgörüyle İlgili Kazanımlar
Birey ve Toplum	Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Küresel Bağlantılar	Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, "Birey ve Toplum" öğrenme alanında hoşgörü ile ilişkili iki kazanıma rastlanmıştır. "Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder." ve "Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar." kazanımlarında, farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme vurgulandığı için doğrudan hoşgörü ile ilgili olduğu söylenebilir (Tablo 1'e bkz.).

Tablo 3'te yine; "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer alan "Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder." Kazanımı, Türk büyüklerine saygı değerini; "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer alan "Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur." ve "Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır." kazanımları da farklı kültürleri tanıtmayı amaçladıklarından farklılıklara saygı değeri ile ilişkilendirilebilir (Tablo 1'e bkz.).

Tablo 4

Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ile İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu

Öğrenme Alanları	Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Hoşgörüyle İlgili Kazanımlar
Birey ve Toplum	Çocuk olarak haklarını fark eder.
Güç Yönetim ve Toplum	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.
Küresel Bağlantılar	Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan hoşgörü ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar Tablo 4’te gösterilmiştir(MEB, 2013a). “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Çocuk olarak haklarını fark eder.” kazanımı eşitlik değeriyle; “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.” kazanımı adil olma değeriyle; “Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.” kazanımı da Bayrağa ve İstiklal marşına saygı değerleriyle ilgilidir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan “Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.” kazanımı farklılıkları kabul etme ve barış değerleri ile ilişkilendirilebilir (Tablo 1’e bkz.).

Tablo 5

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ile İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu

Öğrenme Alanları	Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Hoşgörü İle İlgili Kazanımlar
Birey ve Toplum	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Güç Yönetim ve Toplum	Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan hoşgörü ile ilişkilendirilebilecek kazanımların yer aldığı Tablo 5’e (MEB, 2013b) bakıldığında, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.” kazanımı hak ve özgürlüklere saygı değeriyle ilişkilidir(Tablo 1’bkz). “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında bulunan “Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.” ve “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” kazanımları, özgürlük, eşitlik ve saygı değerleriyle ilişkilendirilebilir (Tablo 1’e bkz).

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında hoşgörüyle ilişkilendirilebilecek kazanımlar Tablo gösterilmiştir. Tablo 6’ya (MEB, 2013b) bakıldığında, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle

iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.” ve “Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.” kazanımlarının özgürlük değeri ile ilgili olduğu görülebilmektedir (Tablo 1’e bkz).

Tablo 6

Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ile İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu

Öğrenme Alanları	Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Hoşgörüyle İlgili Kazanımlar
Birey ve Toplum	Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.
Kültür ve Miras	Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.
Bilim Teknoloji ve Toplum	Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerinin bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.

Tablo 6’ da “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.” kazanımı doğrudan hoşgörü değerinin içinde geçtiği bir kazanımdır. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki “Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.” kazanımı özgürlük değeri ile “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.” kazanımı da saygı ve adil olma değerleriyle ilişkilendirilebilir (Tablo 1’e bkz).

2.3.2. Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Hoşgörü Eğitimi

Ortaokul sekizinci sınıflar T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi bilindiği üzere sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutulmaktadır (MEB, 2015b). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, 20.07.2010 tarih ve 75 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilen çizelgeye göre belirlenen haftalık 2 ders saatine uygun olacak şekilde ayarlanmıştır (MEB, 2010a).

Sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programında bu dersin genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2010b, s.4):

- “Atatürk’ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılapçı niteliklerini öğrenerek kişilik özelliklerini örnek alır,
- Millî Mücadeleden hareketle, Türk milletinin özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik, millî birlik ve beraberlik anlayışı ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini kavrar,
- Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk inkılabının tarihi anlamını ve önemini kavrar,
- Dönemin ağır şartları dikkate alınmak suretiyle, Türk inkılaplarının büyük güçlülere rağmen gerçekleştirildiğini kavrar,
- Türk Millî Mücadelesi ve İnkılabının, millî ve milletler arası özelliklerini kavrayarak, başka milletlerce de örnek alındığını fark eder,
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler,
- Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur,
- Atatürk’ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur,
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir,
- Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti’nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılaplarının oluşturduğunun bilincine varır.
- Türkiye’nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olur,
- Kanıtı dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar,
- Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir,

- Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır”.

Böyle bir dersin öğretimi, yaşanmış gerçeklerin anlatılması ve önemini yitirmemiş olguların öğrenciler tarafından kavranması açısından büyük önem taşır (Altıkulaç, 2008, s.22). Genel amaçlarına bakıldığında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yardımseverlik, uzlaşma, milli birlik ve beraberliğin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu ders ile başkalarının hak ve özgürlüklerine, dinine, diline, etnik yapısına, siyasi görüşüne saygı duyan, hoşgörülü bireylerin yetişmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait üniteler ve bu ünitelere ait doğrudan verilecek değerler Tablo 2’de mevcuttur (Tablo 2’ye bkz.). Bu derse ait hoşgörü ile ilgili ünite bazında kazanımları Tablo 7’de verilmiştir (MEB, 2010c).

Tablo 2 ve aşağıda verilen Tablo 7’ye bakıldığında, doğrudan hoşgörü kavramı geçerse de bu değer dolaylı olarak: “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesinde yer alan “Atatürk’ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasal hakları dönemin çeşitli ülkelerindeki kadın haklarıyla karşılaştırarak değerlendirir.” kazanımının eşitlik değeriyle doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. “Atatürkçülük” ünitesinde bulunan “Millî egemenlik, eşitlik, adalet, demokratik hak kavramlarını Atatürkçü düşünce sistemindeki halkçılık ilkesi ile ilişkilendirir.” kazanımı, eşitlik değerini doğrudan içermekle birlikte adil olma ile de ilgilidir. “Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü” ünitesinde bulunan “Atatürk’ün ölümü üzerine yayımlanan yazılı ve görsel kanıtlardan hareketle onun kişilik özellikleri ile fikir ve görüşlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımı Atatürk’ün hoşgörüsü ile ilişkiliyken “Lozan Barış Antlaşması’nın Türk dış politikasının gelişimine yaptığı etkileri değerlendirir.” kazanımı ise barış değeriyle ilişkilidir. “Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesindeki “1945 ve sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir.” kazanımının içinde doğrudan özgürlük değeri geçmektedir.

Tablo 7

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ile İlişkilendirilebilecek Kazanımlar Tablosu

Üniteler	Sekizinci Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Hoşgörüyle İlgili Kazanımlar
Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar Atatürkçülük	Atatürk'ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasal hakları önemin çeşitli ülkelerindeki kadın haklarıyla karşılaştırarak değerlendirir. Millî egemenlik, eşitlik, adalet, demokratik hak kavramlarını Atatürkçü düşünce sistemindeki halkçılık ilkesi ile ilişkilendirir.
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü	Atatürk'ün ölümü üzerine yayımlanan yazılı ve görsel kanıtlardan hareketle onun kişilik özellikleri ile fikir ve görüşlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. Lozan Barış Antlaşması'nın Türk dış politikasının gelişimine yaptığı etkileri değerlendirir.
Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir.

2.4. Hoşgörü

2.4.1. Hoşgörünün Tanımı

Hoşgörü soyut bir kavram olduğu için, her insan, belli bir çerçevede de olsa hoşgörü kavramına başkasından farklı bir anlam yüklemektedir (Kepenekçi, 2004, s.252). Hoşgörü kavramının eğitimle ilişkisini belirlemek ve de hoşgörü kavramını eğitimin konusu yapmak için, bu soyut kavrama hangi anlamların yüklendiğini somutlaştırmak gerekir (Başaran, 1995, s.47)

İlgili literatür incelendiğinde, hoşgörü kavramına ilişkin birçok tanım yer almaktadır. İngilizcede karşılığı “tolerance” olan hoşgörü, Felsefe Terimleri Sözlüğü’nde “Başkalarının düşünce ve kanılarını hoş görme, onların da geçerliliklerine karşı tepki göstermeme; başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmesini ve düşüncelerine göre yaşamasını hoş görme tutumu” olarak tanımlanmıştır (BSTS, Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975’ten akt. Türe, 2014). Gözübüyük (2002, s.40), hoşgörüyü “Bir toplumda tüm farklılıklara rağmen bir arada yaşamayı mümkün kılan, karşılıklı sevgi, saygı, güven ve anlayış esasına dayalı olarak kurulan fonksiyonel bir iletişim süreci” biçiminde tanımlar. Başaran (1995, s.49) hoşgörüyü, “İnsanın karşısındaki insanla etkileşirken onunla eş duyum içinde olmaya; etkileşim konusunda onun algılarını tanımaya çalışması; böylece ona tepkide bulunması ve ona belli bir

sınır içinde kusurluluk hakkı tanınması” şeklinde tanımlamıştır. Diğer tanım, “Başkalarının kendisinden farklı düşünme ve yaşama biçimleri olmasını kabul eden kimsenin tutumu” biçiminde tanımlamaktadır (Özdoğan, 1995, s.63). Yurt dışı alan yazında da hoşgörü “Aynı toplumda yaşayan farklı görüş ve özelliklere sahip birey ve grupların barış içinde bir arada yaşamasına olanak sağlayan sosyal bir erdem ve siyasi bir prensip” (Pasamonik, 2004, s.206). “Dünyadaki farklı kültürel zenginliği kabul etme, takdir etme ve bu çeşitliliğe saygı duyma” (UNESCO, 1995, s.9) ve “Bireyler, topluluklar ve uluslararasıdaki farklılıkların dünyayı zenginleştiren çeşitliliğin kaynağı olduğunu kabul etmek” olarak tanımlanmaktadır (O’donnell, 1995, s.33).

Bu tanımlara bakıldığında sevgi, karşılıklı saygı ve empati değerlerinin vurgulandığı görülmektedir. İnsan birlikte yaşayan sosyal bir varlıktır ve birlikte yaşamanın gerektirdiği birtakım ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların karşılanması sırasında bazı problemlerin ortaya çıkması neredeyse kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla, hoşgörü değerinin, ortaya çıkacak problemlerin sağlıklı, huzurlu ve barış içerisinde giderilmesini sağlayan ana değerlerden olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Hoşgörü, ahlaki bir vazife olmanın yanında siyasi ve yasal bir gereksinimdir. Barış ortamının gerçekleşmesini mümkün kılan hoşgörü, savaş kültürünün yerini barış kültürünün almasına önemli katkılar sağlar (UNESCO, 1995, s.9). Farklılıkların uyumunu sağlayan hoşgörü demokratik toplumların barış ve uzlaşma içinde yaşamasını sağlayan temel değerlerden biri olduğu söylenebilir.

Hoşgörü tek taraflı bir iletişim tarzı da olmamalıdır. İletişim sürecinde bir kişinin sürekli hoşgörü bekleyen, diğerinin ise hoşgörü göstermek zorunda kalan durumuna düşmemesi önemlidir (Tatar, 2009, s.70). Bu yüzden hoşgörüyü sürekli olarak tek tarafın isteklerinden taviz vereceği bir durum olarak algılanmamalıdır. Kime, nerede, ne zaman, hangi durumda hoşgörü ile bakılması gerektiği ölçüsü, birey ve toplum hayatı bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda eğitime, eğitim-öğretim kurumlarına ve özellikle de öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü bir erdem olan hoşgörüyü genç bireylere benimsetip yerleştirecek olan etkili süreç eğitimidir ve bu süreçte öğretmenin rolü büyüktür (Akbay, 1995’ten akt. Türe, 2014 s.23).

Hoşgörünün öğelerini sevgi, saygı, güven ve anlayış olarak sıralamak mümkündür (Gözübüyük, 2002, s.38). Bu öğeleriyle toplumda kaynaşmanın ortaya çıkmasını olanaklı kılacaktır. Bu kaynaşma sağlandığı zaman hoşgörünün evrensel ilkeleri ortaya çıkar.

Hoşgörünün evrensel olan bu ilkeleri arasında; bütünleşme, özgürlük, adalet, eşitlik, dayanışma, fikir alış-verişi ve denetim gibileri sayılabilir. Hoşgörü bir anlayış ve hayat biçimidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996, s.354).

2.4.2. Hoşgörünün Unsurları

Alan yazılarında hoşgörü kavramının tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Ancak, Hoşgörünün sınırlarını belirlemek ve hoşgürsüzlükten kaynaklanan sorunları tanımlamak açısından, bu kavramı oluşturan unsurları da bilmek önemlidir. Hoşgörünün unsurları, kendisini oluşturan bileşenlerdir (Kalın, 2013).

Aslan (2008) tarafından hoşgörünün unsurları şu şekilde ifade edilmektedir:

- **Ehemiyyet, önem:** Hoşgörü konusu olan şey önemlidir. Çünkü önemli olmayan bir şeye karşı takınılan tavır hoşgörü değil kayıtsızlıktır. Kayıtsızlığın olduğu yerde de hoşgürden söz etmek mümkün değildir. Bir şeyin önemli olduğunu kabul etmek, önem vermek, o şeye karşı kayıtsız kalınmadığının göstergesidir,
- **Muvafakat ve Onaylama:** Hoşgörü gösterilecek şeyin önce varlığının kabul edilmesi gerekir. Bu kabul benimseme ve yapma anlamında değil, mevcut olan farklılığı kabul ederek, bu kabul durumunu davranışa yansıtmaaktır.
- **Sulh ve İyilik:** Ahlaki bir değer olarak hoşgörü, birey ve toplum için önemli ve güzel bir olgudur. Hoşgörünün amacı, barış ortamının sağlanması konusunda birey ve toplum huzuruna katkı sağlamaktır,
- **Reddetmeme:** Farklı inanç, düşünce, yaşayışların doğal seyrini reddetme, hoşgörü anlayışı içinde yer alamaz. Bu anlayış içerisinde yer alan her şey tabii çerçevesinde kabul görmektedir. Bunun dışında kalan gönülsüz bir kabulleniş, olumsuz bir tavırla karşılaşmak istememenin bir sonucudur,
- **Farklılık:** Hoşgörünün ortaya çıkma sebebi olan farklılıklar olmazsa, hoş görüden bahsetmek de mümkün olmaz. Hoşgörünün doğasında farklılık, başkalık gibi unsurların bulunması bir zorunluluktur. Bu farklılıklardan kasıt, insanın doğuştan getirdiği cinsiyet, ırk, dil, din, etnik köken gibi farklılıklardır,
- **Sapmama:** Hoş görülen değerlerin, hoş görülenin doğasına uygun olması anlamına gelmektedir. Buna hadde tecavüz etmeme veya sınırı geçmeme de denebilir. Kendi doğasının dışına sapmalar, hiçbir zaman hoşgörünün alanı içerisine girmezler,
- **Tahammül, katlanma:** Hoşgörü anlayışında farklı din, inanç, dil, cinsiyet gibi unsurların tabii seyrini reddetme gibi bir durum olmadığı için, bireyi sıkıntıya sokacak negatif bir olgunun varlığı da söz konusu değildir. Hoşgörü sahibinin hoş gördüğü şeye karşı olumsuz bir tavır yoktur. Ancak hoşgörünün de sınırları olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü her şeyi olduğu gibi kabul etmek ve hiçbir şeyden rahatsızlık duymamak hoşgörü değildir. Ayrıca sınırın olmadığı yerde kavramsal bir tanımlama yapmak da mümkün değildir (Aslan, 2008, s.20-21).

İnsan, doğası gereği çevresinde olup bitenleri anlamak ister ve bunun için de düşünme, sorgulama, merak etme, tahmin etme ve anlamlandırma gibi bir takım zihinsel eğilimler gösterir. İnsanlar bu eğilimlerini yönlendirmede yaşantıları yoluyla oluşturdukları ve genel olarak kişiliklerini de yansıtan bazı bireysel ölçütler kullanırlar. Çevreyi anlamada, bir bakış açısı oluşturmada ve nasıl yaşamak ya da davranmak gerektiği konusunda yaşantılara yön veren önemli bir ölçüt de bireylerin sahip oldukları değerlerdir (Çelik, 2016).

Çatı bir değer olma özelliği taşıyan hoşgörü değeri de bünyesinde birçok değer barındırmaktadır. Özünde anlayış gösterme, anlayışla karşılama olan hoşgörünün ön koşulu olan değer olarak ise sevgi değeri ön plana çıkmaktadır (Kolaç, 2010). Büyükkaragöz ve Kesici (1996) göre, etrafımızdaki insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek, o insanlarla kurulan iletişim sürecinin en önemli unsuru olan hoşgörünün karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış gösterme öğelerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Kolaç (2010) göre, hoşgörü bünyesinde sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşıdığı gibi demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını da sağlayabilmektedir.

İnsan sosyal bir varlıktır, tek başına yaşayamaz. Zaruri ihtiyaçlarını karşılaya bile sosyal yaşamını devam ettirebilmesi için başkalarına ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar sosyal yaşamlarını devam ettirirken bir arada yaşamak ve diğer insanlarla ilişki kurmak zorundadır. Bu zorunlulukta hoşgörünün bileşenlerinden olan empati kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Kişilerarası ilişkinin olumlu sonuçlanabilmesi için bireyin önce kendisini daha sonra karşındakileri anlayabilmesine ve onları kabul etmesine bağlıdır. Bireyde bu özellikler olmadığı takdirde iletişimin aksamasına ya da kopmasına neden olur. İletişimin aksamaması yanında sağlıklı bir iletişim süreci için birey gerekli iletişim bilgisine ve becerisine sahip olmalıdır. Bu şartları sağlayan bireyde kendilerine olan güveni artmakta, olayları ve durumları gereği gibi yorumlayabilmekte, kendileriyle ve başkalarıyla barışık ve olumlu iletişim kurabilmektedir (Elikesik, 2013).

Sonuç olarak; hoşgörünün bünyesinde birden çok değeri barındırdığı ve bu değerler de bireyin toplumuyla ve kendisiyle barışık olmasını sağlayan yapı taşları olduğunu söylenebilir.

2.5. Hoşgörü Kategorileri

Hoşgörünün tanımı ve hemen ardından unsurları hakkında bilgi verdikten sonra bu kavramın daha da iyi anlaşılır kılmak için, bünyesindeki belli başlı unsurlar “Dinde Hoşgörü, Kültürel Hoşgörü, Ailede Hoşgörü, Eğitimde Hoşgörü” açıklanmaya çalışılacaktır.

2.5.1. Dinde Hoşgörü

Din kavramı, Arapçada borç, itaat, yol, millet, örf, adet, hüküm gibi anlamlara gelir. Ahmet Hamdi Akseki ise dini şu şekilde tanımlamaktadır: “Din ilahi bir kanun olup akıl bağlı olan kimseleri maddi ve manevi hayatlarında hayırlı yola götüren bir delil, Allah tarafından vaz olunmuş bir kanun, Allah’ın emirlerini peygamberleri tarafından bildirdiği gibi ve insanlar

tarafından inanılan yol demektir. Bu tanıma göre din deyince aklımıza tek tanrılı büyük dinler gelmektedir. Oysa dünya üzerinde çok çeşitli dinler vardır; fakat dünyada dinsiz bir toplum görülmemiştir. Ne kadar ilkel olursa olsun her toplumun kendine özgü bir dini vardır (Tatlılıoğlu, 1989).

Dünya dinleri özellikle beş büyük din “ Hıristiyanlık, İslam, Hinduizm, Budizm ve Yahudilik” bir taraftan taraftarlarını kendi belirlediği kurallar çerçevesinde günahtan, nefretten, diğer insanlar kötülük etmekten men ederken diğer taraftan da onlara insanlar arasında barış, sevgi, hoşgörü, adalet, eşitlik ve işbirliğini emretmektedir. Dinlerde var olan bu ortak gayenin yanında dinlerin birbirinden farklı yönleri de bulunmaktadır. Dinlerin teolojileri, gelenekleri, ibadetleri, dünya görüşleri açısından farklılıkları mevcuttur. Bu farklılıklar tarihsel süreçte çoğu kez din mensupları arasında tartışmalara, savaşımlara, dışlamacı tavırlara sebep olmuş ve az da olsa günümüzde de olmaya da devam etmektedir. İşte bu tür olumsuzluklardan sakınmak veya onları en aza indirmek için günümüz dünyasında dinler arası ilişkilerde, dinler arasında var olan bu farklılıklardan ziyade, onları bir araya getiren ortak noktaların ön plana çıkarılması ve farklılıkları yerine bunların paylaşılması düşüncesi vurgu bir şekilde dile getirilmektedir (Battal, 2008).

Temel olarak semavi dinlerde hoşgörünün büyük bir yeri vardır. Semavi dinlerde insan ve insani değerler; hoşgörü, ahlak, saygı, sevgi çok önemli olarak gösterilmiştir (Önger, 2013, s. 35).

Avrupa Konseyi'nin 2 Şubat 1993 tarihli 1202 sayılı Tavsiye Kararı'nın 11. Maddesi “Tek Tanrılı üç dininde dayandığı ilkelerin diğer bir din mensuplarına karşı saygınlık ve hoşgörü kapsadığını belirtmektedir. Ve her insanın Tek Tanrı'nın eseri olup bu sıfatı ile dini görüş ve inançları ne olursa olsun diğer insanlar ile aynı değerde ve haklara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Avrupa tarihi, tek Tanrılı üç din: Müslümanlık, Hristiyanlık ve Musevilik kültürlerinin karşılıklı saygı ve hoşgörü esasları çerçevesinde bir arada yaşadıklarında uluslararası refah ve huzura katkıda bulduklarını öğretir” demektir (Güleryüz, 1995'ten akt. Önger, 2013, s.36).

İslam'ın temel kaynakları olan Kuran ve hadis kültürüne bakıldığında başkalarının haklarına saygıyı da içine alan evrensel bir ahlak sisteminin olduğu açıkça görülmektedir. Evrensel olan Kuran'ın ortaya koyacağı ahlaki ilkelerde mantıksal olarak evrensellik özelliği taşımak zorundadır. Hoşgörü de evrensel ahlakın oluşmasında, yeni ve farklı yaşamların bileşkesinde önemli bir alfabedir (Doğan, 1995).

Sonuç olarak; insani bir değer olan hoşgörünün, dinler için önemli bir yerde olduğunu görebiliriz. Dinin; toplum içinde huzur, güven ve barış ortamı sağlamasında hem de

uluslararası evrensel bir hoşgörü ortamı oluşturmada etkili bir araç vazifesi yaptığını söyleyebiliriz.

2.5.2. Kültürel Hoşgörü

Kültürün değişik kaynaklarda çok farklı tanımları vardır. Sosyal bilimler bu sözcüğü kendi alanları içerisinde tanımlamışlardır. Kültür ile ilgili çalışma yapan birçok bilim adamı kültürü yeni baştan tanımlamaya çalışmıştır. Kültür üzerine önemli çalışmalar yapan Amerikalı antropologlar Kroeber ve Kluckhohn (1952), kültür konusunda yayınladıkları bir eserde kültür kavramının yüz altmış dört farklı tanımının olduğunu belirtmişlerdir (Güvercile, 1997, s.6).

Kültür, bir toplumun yaşam biçimlerinin tümünü içermektedir. Yani insanın var olduğu gerçeklerin bütünüdür. İnsanın kendini yaşadığı toplum içerisinde nasıl gördüğü, nasıl düşündüğünü, isteklerini nasıl düzenlediği kültür unsurlarının bir bütünüdür. Bir toplumun tarihsel süreci içerisinde oluşturduğu, ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve manevi tüm özellikleridir. Bu özellikler içinde insanların giyim tarzlarından, yemeklerine, eğlenme biçimlerine kadar tüm yaşamsal faaliyetleri vardır (Küçük, 2009).

Hoşgörü, bir felsefi ve sosyal düşünce yöntemi olarak, ulusallık ve evrensellik bütünleşmesinde, başka bir ifadeyle millilik ve evrenselliğin birbirini tamamlaması ile meydana çıkar. Türk- İslam düşüncesinde ortaya çıkan bu hoşgörü anlayışının merkezinde adalet, insanlık ve sevgi duygusu yatmaktadır. Dünyanın neresinde ve hangi zamanda olursa olsun, adalet ve adalete bağlı kanunlarla yönetilmek toplumların tercihi olagelmıştır (Musaoğlu, 1995, s.207).

Toplumların gelişmişlik seviyesi, “insan” kavramına atfettiği değerlerle ölçülüdür. Bütün sosyal ilişkiler, bu değerler tarafından şekillendirilir. İnsanlığı yücelten hürriyet, eşitlik ve adalet prensipleri, belirli değerlerle hayat bulur. Türk kültürü bakımından bu değerlerin en önemlilerinden biri, insanı Allah’ın mukaddes bir emaneti olarak görmektir. Hiç şüphesiz bu İslamiyet’in Türk kültürüne kazandırdığı bir değerdir; ancak Türk kültürünün de buna uygun bir yapıya sahip olduğunu da belirtmeliyiz. Türk kültürü buna uygun olmasaydı, bu değer boş bir çerçevede kuru bir mahiyette kalabilirdi. İnsanı Allah’ın emaneti olarak gören değer, Türk kültürünün var olduğu bütün alanlarda tayin edici bir fonksiyon ortaya koymuştur. Hoşgörü, Türklerde belirli bir bilginin gereğini yapmakla sınırlı değildir. Türkler hoşgörüyü kendi hayat tarzlarının bir fonksiyonu haline getirmişlerdir. O sebeple, Türkler nereye gitmişlerse, oraya hoşgörüyü de götürmüşlerdir. Hoşgörü Türk kültürünün tabii halinden başka bir şey değildir (Güner, 1995’ten akt. Önger, 2013, s.47).

Özetle hoşgörü, kültürün ayrılmaz bir parçası ve hoşgörü değerinin Türk kültüründe de önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

2.5.3. Ailede Hoşgörü

Türk Dil Kurumuna göre "Aile; evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük" birliktir.

Aile kurumu, çocuğun tüm yönleriyle gelişimin sağlandığı, kişilik yapısının yanında duygu dünyasının şekillenip, ihtiyaç duyduğu tüm gereksinimlerin karşılandığı bir yapıdır. Bu yapı içinde dünyaya gelen birey hem fiziksel hem de sevgi, güven, kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarını aile ortamında elde eder. Birlikte yaşamın gereği olan sevgi, paylaşma, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlerin kazanımı ilk önce bu kurum ortamında kazanılır (Koşkunlu, 2008).

Yaşadığımız çağda önemli yere sahip olan hoşgörüyü toplumsal hayatın her karesinde görebilmekteyiz. Toplumsal yaşamın getirdiği yükümlülüklerin üstesinden gelebilmek, sağlıklı bir iletişim süreci oluşturabilmek, güvenin ve saygının egemen olduğu toplumsal bir yaşam için hoşgörüye ihtiyaç vardır (Aydın, 2003).

Aile yönetimi ile toplumdaki yönetim biçimi arasında paralellik olup, aile kurumu toplumun en küçük temel yapı taşı olmasıyla beraber toplumu yönetenleri etkiler. Bununla beraber toplumu yönetenler de aileyi de etkilemiş olur. Bu durumun sonucu olarak çocuklarda bu etkileşimden nasibini almış olur. Çocuklar toplum içinde karşılaştığı durumların hangilerinde hoşgörülü, hangilerinde hoşgörüsüz davranacaklarını toplumu yönetenlerin etkisinde kalan aile ortamında öğrenir. Çocukluğun ilk evrelerinde kazanılan bu tutum kalıcı izli olup, çocuğun tüm hayatı boyunca etki eder. Aile kurumunun yanında çocuğun yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği okullar da bu davranışın şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğer okulun yönetim biçimi demokratik yönde ise, öğrenci ailesinde kazandığı hoşgörü değerini daha da içselleştirebilir ya da okulun yönetim tarzına göre bu tutum tam tersi yönde şekillenebilir (Başaran, 1995).

Tüm bu bilgilerin doğrultusunda, çocukların eğitiminde aile kurumu başlangıç noktası olduğunu ve çocuklar için de model alınan ilk çevre aile olup, etkili bir hoşgörü eğitimi kazandırmada ailelere büyük sorumluluklar düştüğünü söyleyebiliriz.

2.5.4. Eğitimde Hoşgörü

"Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik bio-kimyasal yapı oluşturma süreci ve bu sürecin sonucunda elde edilen dirik ürünler olarak tanımlanabilir" (Sönmez, 2005, s.6).

Eğitimin temel amacının insanın bireysel gelişiminden çok toplumsal gereksinmelere yönelmesi, söz konusu dönemin koşullarıyla ilişkilendirilebilir. İnsanın yetiştirilmesinde önceden belirlenmiş idealler çerçevesinde bir programın tercih edilmesi aynı zamanda insan karakterinin söz konusu toplumun değerlemeleriyle yoğrulması anlamına gelmektedir. Eğitimin insanın dünya ile kurduğu bir tür ilişki şekli olduğunu ön görürsek bu bağın ancak belirlenen ideler etrafında oluşması kaçınılmazdır. Bu durum eğitimin nasıl bir insan anlayışının üzerinde yürüdüğünü bize göstermektedir (Cenan, 2016).

Geleceğe güvenle bakmada toplumun eğitim seviyesi önemli bir yere sahiptir. Yaşamın küçük bir kesitini oluşturan okullarda verilen temel eğitim, öğrencilerin davranışlarını etkilemede büyük bir paya sahiptir. Yöneticiler ve öğretmenler bu örgütün tutumunda etkin rol alır. Karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı iletişim ile hem örgütün hem de örgüt içinde insan haklarına saygı, empati ve kişilerarası çatışmaların önlenmesi için okullarda hoşgörü eğitimi çok önemli bir etkidir. Onun için okul toplumdan ayrı bir kurum olarak değil, dış dünyaya açılan bir kapı olmalıdır. (Üste, 2007).

Her toplumda, başkalarını tanıma ve hoşgörüyü öğretme meselesi, daha geniş bir problemin bir parçasıdır. Bu, çocuklarımızın karakterini, onlara hayatları için ahlak ve değerleri öğretmekle şekillendirmektir. Fransız ekonomist ve politikacı Jacques Dolers'in "Learning: the Treasure Within (1996)" isimli UNESCO raporunda tanımladığı gibi, eğitimin dört ana temeli şunlardır: (1)bilmek için öğrenme, (2) olmak için öğrenme, (3) uygulama için öğrenme, (4)birlikte yaşamak için öğrenme. Günümüz dünyasında, iletişim teknolojisindeki hızlı gelişme ve küreselleşmenin etkileri sayesinde birlikte yaşamak gittikçe daha önemli bir hayat tarzı olmuştur. Bu tür gelişmeler, dünyamızı her birinin diğerlerini tanıdığı ve bütün iş ve işbirliğini grup olarak birlikte gerçekleştirdiği global bir köye dönüştürdü. Biz böylece, bugünün ve yarının dünyasında başarının, anlayabilme, değerlendirebilme ve diğerleriyle birlikte çalışabilmeye bağlı olduğunu söyleyebiliriz (Kouchok, 2008'den akt. Önger, 2013, s.54).

Kısaca eğitim bireylerin davranışlarında kendi deneyimleriyle, bu davranışlarında istenilen yönde değişme meydana getirme süreci olduğunu, toplumların gelişmiş ya da geri kalmasıyla eğitim arasında doğrudan ve pozitif yönde bir ilişki barındırdığını, daha iyi yarınlar için hoşgörüyle eğitmek, hoşgörü için eğitim vermek, eğitimin içine hoşgörüyü sindirerek topluma katkı sağladığını söyleyebiliriz.

2.6. Arabuluculuk

Arabuluculuğun tanımı ve diğer öğelerinden bahsetmeden önce arabuluculuğun ortaya nasıl çıktığına dair aşağıdaki anekdota yer verilmesi uygun görülmüştür.

Yaklaşık olarak otuz beş yıl önce, Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli bölgelerinde, birçok grup ve birey, *arabuluculuk* adı verilen anlaşmazlık çözümü süreci ile ilgilenmeye başlamıştır. Arabuluculuk uzun süre boyunca iş anlaşmazlıkları alanında kullanılmış olmasına rağmen, topluluk, aile ve kişiler arası çatışma gibi diğer alanlarda, yeni ilgi alanları olmaya başlamıştır. Arabuluculuktan yararlanma, yaklaşık olarak son otuz yıllık süreç içerisinde artmıştır. 1965

öncesinde, iş ilişkileri alanı dışında arabuluculuk neredeyse duyulmamıştı, Sonraları, 1960'ların sonlarında, arabuluculuk, iki farklı yönde dikkat çekmiştir: sivil liderler ve yargı sistemi çalışanları, arabuluculukta kentsel çatışmalara ve alevlenme noktalarına yanıt verme potansiyelini görmüşlerdir. Ve topluluk kuruluşları ve yasal reformcular, arabuluculukta resmi yargı sisteminin yanında topluluk kaynaklarının oluşturulması potansiyelini görmüşlerdir. Gerçeklerin ve yaklaşımların oldukça farklı olmasına rağmen, ortak etki, komşu ya da topluluk tartışmaları arabuluculuğu fikrinin yaygın olarak kabul gören ve meşru bir konsept haline dönüştürülmesiydi (Bush & Folger, 2013, s.7).

2.6.1. Arabuluculuğun Tanımı

Arabuluculuk, tarafsız, yansız ve amirane karar verme yetkisi olmayan kabul edilebilir bir arabulucu tarafından, çatışan tarafların gönüllü ve karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüme ulaşmalarında, bir anlaşmazlık ya da pazarlığa aracılık edilmesidir (Moore 1987'den akt. Şahin, s.45).

Başka bir tanımda ise; tarafsız, bağımsız ve uzman bir üçüncü tarafın müzakerede oynadığı roldür. Müzakerelere katılan arabulucu veya hakem çözüm yolunun niteliğini belirleyebilir. Hakemlik yapmak ile müzakere yapmak arasında bir yerde bulunan bu taktik, üçüncü bir tarafın gönüllü olarak yardımını isteme yönündeki bir taktiktir (Lipsky vd., 2003'ten akt. Sığı, Varoğlu, s.223).

Tanımlardan anlaşıldığı üzere arabuluculuk, taraf tutmayan, yansız üçüncü bir tarafın olduğu, gönüllülük ilkesine dayanıp ve arabulucuların yargılama gücünün olmadığı, anlaşmanın çözümü için dayatma ve zorlamada bulunmadığını kısacası çatışanların çözüm bulmakla, arabulucunun ise bu süreçte onların birlikte çalışmasına yardım etmekle sorumlu bir kişi olduğunu söyleyebiliriz. Arabuluculuğun gücü aşağıda verilen tanımlamalarla daha da belirgin hale gelmiştir:

- ✓ Çatışmalar, çatışanların kendileri tarafından çözülmedikçe gerçekten çözülmüş olmaz,
- ✓ Çatışanlar, çatışmayı neyin çözeceğine en iyi karar veren kişilerdir,
- ✓ Çatışanlar kendi kararları doğrultusundaki anlaşmayı en iyi uygulayabilirler (Schumpf, vd., 2007a, s.22).

2.6.2. Arabuluculuk Türleri

Sığı ve Varoğlu (2013) göre; arabuluculuk süreci farklı yaklaşımlarla hayat bulabilmekte ve bu yaklaşımlar da aşağıda bir tasnife göre arabuluculuk türlerini ve bu türlerin sergileyebileceği bazı davranışları oluşturmaktadır.

Kolaylaştırıcı Arabuluculuk;

- Taraflarla iletişim kurar, tarafların güvenini kazanır ve taraflar arasındaki etkileşimi ayarlar.
- Belli başlı konu ve ilgi alanlarını tanımlar, durumu açıklığa kavuşturur ve eksik bilgiyi tamamlar.
- Taraflar arasındaki mesajlara aracılık yapar, pozitif değerlendirmeler önerir.
- Tüm tarafların isteklerinin tartışılmasını ve iletişimin kesintisiz devamını sağlar.
- Taraflara tüm gerekli bilginin verildiğinden emin olur ve tarafsızlığını sıkça vurgular.
- Kendi imkanlarıyla tedarik ettiği bilgiyi taraflarla paylaşır ve iletişimi kesip masadan kalkmak isteyen tarafı ikna eder ve masada tutar.

Çözüm Bulucu Arabuluculuk(Formüle Edici);

- Toplantının tempo ve resmiyetini ve fiziki çevreyi kontrol eder.
- Arabuluculuğun mahremiyeti konusunda teminat verir, ortak çıkarların ve beklentilerin altını çizer.
- Zamanlamayı kontrol eder.
- Kabul edilebilir bir çıktı için bir çerçeve bulunmasına ve tarafların onurlarını korumasına yardım eder.
- Konulara odaklanmış bir sürecin devamını sağlar ve anlamlı öneri ve teklifleri sunar.
- Anlamlı öneri ve teklifleri sunar.
- Tarafların kabul edebileceği makul ödünler sunar ve önerileriyle tarafları ikna etmeye çalışır.
- Mevcut kabul edilebilir bir alternatif çözüm için taraflara yüklenir ve önerileriyle tarafları düşünmeye sevk eder.
- Belli aralıklarla durumu tekrar tanımlar ve konularını taraflara izah eder.

Yönlendirici Arabuluculuk (Manipüle Edici);

- Tarafları masada tutar ve tarafların beklentilerini değiştirir.
- Verilen ödümler için sorumluluk üstlenir, anlaşmazlığın muhtemel sonuçları hakkında tarafları aydınlatır ve taraflar tarafından verilen ödümleri ödüllendirir.
- Bilgiyi destekler, süzerek kullanır ve taraflara esneklik yapma konusunda taraflara baskı yapar.

- Kaynak vaadinde bulunur ve geri çekilmeleri halinde tarafları ceza ile tehdit eder.
- Varılacak anlaşmaya uyulması hususunda tarafları ikaz eder ve pazarlık sürecinde gerekirse pozisyon gücünü kullanır.

Babacan Arabuluculuk (Görmüş Geçirmiş);

- Toplumsal normlara, geleneklere vurgu yapar, ayıplanma ve kınamayı sık sık kullanır.
- Konunun tekniğine girmez, olaylara yukarıdan bakar.
- Kızır da sever de.

Bu sınıflandırmanın dışında; Mitchell 1993, Kressel 2000 ve Riskin 2003 bilim insanlarına ait farklı sayı ve özelliklere sahip arabulucuların varlıklarından bahsedilmiştir (Sığırı, Varoğlu, s.236).

2.6.3. Akran Arabuluculuk

Akran arabuluculuğu, aralarında çatışma bulunan tarafların çatışmalarını müzakere yoluyla çözmelerine yardım etme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreç sayesinde bireylerden ziyade çatışma sorununa yönelme imkânı tanır. Bu süreçte akran arabuluculuğu öğrenen bireyler gelecekte yaşayabilecekleri çatışmaları çözme becerileri kazanırken, aynı zamanda öz kontrol, öfke kontrolü, iletişim, sorun çözme ve eleştirel düşünebilme gibi yaşamında kullanabileceği becerileri de öğrenir (Schrumpf, vd., 2007a).

Akran arabulucusu olan birey, çatışma yaşayan tarafları bir araya getirir ve her iki tarafın karşılıklı konuşmalarına fırsat verir. Bu işlem esnasında birbirlerinin konuşmasını kesmeden dinleyebilmelerini sağlayarak, çatışma çözme adımlarını izler. Böylelikle sorunlarını çözmelerine yardımcı olur (Smith ve Sidwell, 1990'dan akt. Gülkokan, 2011).

Yukarıda akran arabuluculuk sürecine ilişkin tanımların ardından bu sürecin sağlamış olduğu ve akran arabuluculuğun kendisine has birtakım faydaları vardır. Bunlar: “Akran arabuluculuk, öğrencilere çatışmayı günlük yaşamın bir parçası olarak görebilmeyi öğretir ve onlara büyüme ve öğrenme sağlar. Akran arabuluculuk, öğrencilere sorumlu davranmanın öğretilmesinde cezadan daha etkili olabilmektedir. Akran arabuluculuk şiddetin, vahşetin ve okula devamsızlığın azalmasına yardımcı olabilir. Akran arabuluculuk, öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunlarıyla uğraşmak üzere ayırdıkları zamanı azaltır. Akran arabuluculuk, öğrencilerin gelişmiş iletişim kurma, sorun çözme ve farklılıkları anlamaları yolu ile kendi sorunlarını çözebilme güçlerini arttıran bir yaşam becerisidir. Akran

arabuluculuk, okul ortamı içerisinde birçok insanın ve grubun karşılıklı olarak birbirlerini anlayabilmesini sağlar” (Schrumpf, vd., 2007a).

Okullarda en sık kullanılan çatışma çözme yöntemlerinden biri olan akran arabuluculuk programlarının tercih edilmesinin nedenlerinden biri de disiplin olaylarının çözümünde en az risk içeren araç olmasıdır. Akran arabuluculuk programı her öğrenciye çatışma çözümünde yapıcı yollar sunarken okul ortamını da genel olarak geliştirir. Akran arabuluculuk sürecinde akran arabulucular, kendilik kontrolü, öfke yönetimi, iletişim, sorun çözme, eleştirel düşünebilme, planlamalar yapabilme gibi içselleştirdikleri çatışma çözme becerilerini yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Akran arabuluculuk eğitimine katılan öğrenciler kazandıkları bu beceriler sayesinde gittikçe artan bir iç denetim ve olumlu benlik kavramı geliştirirler (Schrumpf, vd., 2007a).

Akran arabuluculuk programları, toplumda yaygın olarak sergilenen kazan-kaybet tutumuna karşı önemli bir alternatif olarak, çatışmaları kazan-kazan olarak yani kaybedenin olmadığı bir şekilde yeniden ele alır. Böylece taraflar arasında işbirliği içerisinde ortak platformda olası yapıcı çözüm yolları üretilip değerlendirildikten sonra uygulamaya konulur (Schrumpf, vd., 2007a).

Görüldüğü üzere akran arabuluculuk eğitimi ile okullarda yaşanan çatışmalara yapıcı çözümlerin getirildiği görülmektedir. Bireylerin kendilerini ifade etme, empati, farklılıklara saygı ve hoşgörü gibi temel değer ve becerileri kazandırmada katkısının olduğu, öğretmen, idareci ve okulun diğer personelleri disiplin sorunlarıyla enerjilerini daha az harcayarak var olan enerjilerini eğitim ve öğretime yansıtarak, bunun sonucunda okullarda eğitim ve öğretimin kalitesi de yükseltilmiş olacağı sonucuna varabiliriz.

2.6.4. Akran Arabulucunun Nitelikleri ve Rolü

Arabulucu, objektif ve yansız bir duruş sergilemenin yanında anlaşmazlık karşısında bağımsız bir kişidir. Her bir tarafın kendi kendini ifade etmesini ve aynı zamanda diğer tarafın dinlemesini ve tarafların birlikte ortak tatmin edici bir sonuçla anlaşmaya ulaşmalarını sağlar (Cornelius & Shoshuna 1993'ten akt. Şahin, 2008, s.54). Çatışan tarafların yapıcı bir şekilde problemlerini çözüp, ortak paydada buluşabilmesi için akran arabulucunun sahip olması gereken bir takım özellikleri vardır. Bunlar; kişisel, sosyal ve kuramsal özellikler olmak üzere 3 alanda toplanmıştır (Zengin, 2008, s.48). (Domenici & Littlejohn 2001'den akt. Şahin, 2008, s.54-55) göre arabulucunun sahip olması gereken rol ve nitelikler ise; “kolaylaştırıcıdır,

tarafsızdır, yetkilendirme önerir, arabulucu yüz yöneticisi ve son olarak rol modelidir.” Başka bir bilim insanı tarafından arabuluculuğun niteliklerine ve rollerine ilişkin açıklanan özellikleri de şu şekildedir: “akran arabulucu; tarafsız, empatik dinleyici, saygılı, bilgileri gizli tutan, insanların birlikte çalışmasına yardım edendir” (Schrump, vd., 2007b, s.34).

2.6.5. Akran Arabuluculuk Süreç Basamakları

Akran arabuluculuk sürecine ilişkin olarak, bu alan üzerinde çalışan bilim insanları süreç basamaklarını her ne kadar farklı sayıda kademelendirse de içeriklerinin ve amaçlarının aynı yönde oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bölümünde akran arabuluculuk süreç basamaklarına ilişkin bazı çalışmalara yer vermeye çalışılacaktır.

Taraflardan birinin avantajsız durumda olmasına yol açmamak için arabuluculuk odasındaki fiziksel çevre düzenlenir. Böylece taraflar eşit şekilde arabulucunun taraf tutmadığını görür ve tarafların daha iyi iletişim kurmaları sağlanır. Arabulucu, eşit şekilde yüzleri birbirine dönük şekilde olan tarafların ortasında yerini alır. Oturuma başlamadan önce gerekli form ve araç-gereçler hazırlandıktan sonra altı adımdan oluşacak akran arabuluculuk süreç basamakları şu şekildedir (Schrump, vd. 2007b):

1. Adım: Arabuluculuğu Kabul Etme

- Giriş yapılır ve arabuluculuk tanımlanır.
- Kurallar belirtilir: arabulucular nötr, taraf tutmazlar, arabuluculuk özeldir, tarafların sırayla konuşmaları ve dinlemeleri istenir ve son olarak sorunu çözmek için işbirliği yapılması istenir.
- Kurallara uyulması ve arabuluculuk için her iki taraftan söz alınır.

2. Adım: Bakış Açılarını Anlamak

- Her iki tarafa da sorunla ilgili kendi görüşünü anlatması istenir.
- Her bir taraf dinlenir ve kişi kendini ifade ettikten sonra onun söyledikleri arabulucu tarafından özetlenir.
- Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Olay olduğu zaman ne hissettiniz? Bu sorular taraflara yöneltilerek, tarafların sorunu açıklama fırsatı tanınır.
- Her iki taraf arabulucu tarafından sonuna kadar dinlenir ve tarafların söylemleri özetlenir.

3. Adım: Çıkarlara Odaklanma

- Ne istiyorsunuz? Niçin istiyorsunuz? Sorularıyla her iki tarafın da çıkarları belirlenir.
- Eğer anlaşmaya varamazsanız ne olur? Eğer diğer tarafın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz? Ve en son olarak Gerçekten isteğiniz nedir? Soruları taraflar dinlenip söyledikleri özetlendikten sonra bu sorular ile çıkarlar açıklığa kavuşturulur.
- Sırayla her bir taraf için “ Sizin çıkarlarınız...” şeklinde çıkarları özetlenir.

4. Adım: Kazan-kazan Seçenekleri Yaratma

- Taraflara beyin fırtınası açıklanır ve beyin fırtınasının kuralları belirtilir.

Aklınıza gelen her fikri söyleyiniz. Fikirleri eleştirmeyiniz ve tartışmayınız.
Mümkün olduğunca çok sayıda ve alışılmadık fikir ortaya atınız.

- Elde edilen fikirler Beyin Fırtınası formuna yazılır.

5. Adım: Seçenekleri Değerlendirme ve Bir Çözüm Seçme

- Taraflardan en iyi fikirleri ya da fikir parçalarını belirtmeleri istenir. Bu fikirler *Beyin Fırtınası Alıştırma Sayfası* üzerinde işaretlenir.
- İşaretli seçenekler aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir.

Bu seçenek iyi bir çözüm mü?

Yapabilir misiniz?

Bu çözümün işe yarayacağını düşünüyor musunuz?

6. Adım Anlaşma Yapma

- Tarafları “Kim, nerde, ne zaman, nerede, nasıl” sorularıyla ayrıntılı bir eylem planı yapmalarına yardım edilir.
- *Akran Arbuluculuk Sözleşmesi* yazılır. Ve taraflara hangi konuda anlaştikları tekrar sorularak tarafların anlaşmayı özetlemeleri sağlanır.
- Arbuluculuk oturumu kapatılır.

Bir diğ er arabuluculuk süreci ise:

1.Basamak: “Tarafların, aralarındaki sorunu ve yaşadıklarını nedenleriyle birlikte belirtmelerine yardımcı olma,

2.Basamak: Tarafların, yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte belirtmelerine yardımcı olma,

3.Basamak: Diğ erinin bakış açının anlaşılmasına ve empati kurulmasına yardımcı olma,

4.Basamak: Tarafların isteklerini ve bunların nedenlerini belirtmelerine yardımcı olma,

5.Basamak: Her iki tarafın kazancına olan çözüm seçeneklerini üretmelerinde yardımcı olma,

6.Basamak: Çözüm seçeneklerinden birisinin tercih edilmesine ve *Yapıcı-Barişç il Anlaşmaya (Kazan-Kazan)* ulaşılmasına yardımcı olma” olarak basamaklandırılmıştır (Türnüklü, İkiz, Kaçmaz, Balcı, 2009, s.156-165).

Ve son olarak (Johnson ve Johnson 1995’ten akt. Gülkökan, 2011, s.71-73):

1. Aşama: Saldırğanlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi,
- 2.Aşama: Çatışmanın her iki tarafın da arabulucu desteğ i almayı istediklerini belirtmesi arabuluculuk sürecinin tanıtımı,
3. Aşama: Müzakere sürecinin kolaylaştırılması,
4. Aşama: Anlaşmanın resmileştirilmesi,
5. Aşama: Anlaşmanın takibi.

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

2. Aşama: Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmeleri: Öğrenciler arasında saldırğanlığın sonlandırılması ve tarafların sakinleşmesinin ardından arabuluculuk süreci başlayabilir. Çatışan taraflardan biri ya da ikisi arabulucudan yardım talebinde bulunabilir. Bu durum da tarafların sorunlarını yapıcı biçimde çözm e istekli olduklarının göstergesidir. Ancak öğrenciler böyle bir talepte bulunmayabilirler. Arabuluculuk gönüllülük esasına dayanan bir modeldir. Ancak okulda akran arabuluculuğ u yerleşene kadar, okul idaresi ve öğretmenler tarafından akran arabuluculuğ u teşvik edilebilir. Yetişkinlerin teşvik etmesi, süreci kolaylaştıracak ve geliştirecektir. Arabuluculuk başlamadan önce arabuluculuk mekâmı düzenlenir. Mekânın genel özellikleri temiz ve düzenli olmalıdır. Bunun yanında çatışmanın tarafları arabulucunun karşısında fakat birbirlerinin yüzlerine ve gözlerine bakacak biçimde oturmalıdırlar. Taraflar ve arabulucu eşkenar bir üçgenin uçlarına oturur gibi oturmalıdır. Bu oturma düzeni sağlandığında etkili iletişimin gereklerinden biri olan göz kontağ ı kurma sağlanmış olur. Taraflara arabuluculuk sürecine ilişkin bilgiler açıklanmalıdır. Bu çerçevede arabuluculuk süreci ve arabulucunun rolü açıklanmalı; arabuluculuğ un hedefleri tartışılmalı, kurallar belirlenmeli ve taraflardan bu kurallara

ilişkin görüşleri alınmalı, gereksinim duyulursa ayrı ayrı özel görüşme yapılabileceği belirtilmelidir.

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

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

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

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu safhasında Hoşgörü ve Akran Arabuluculuk eğitimine ilişkin erişilebilen yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalardan bahsedilecektir.

2.7.1. Akran Arabuluculuk ve Hoşgörü Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Hoşgörü sözcüğünün Batı dillerinden olan tolerans (tolerance) kavramıyla karşılaştırılması hoşgörü ve tolerans üzerine yazılmış eserlerde sıkıntı yaratmaktadır. Yurtdışında toleransla ilgili çok sayıda kaynağa rastlamak mümkündür (Önger, 2013). Bu çalışmada kaynak olarak seçtiğimiz araştırmalar özellikle eğitimde hoşgörü üzerinedir.

Watson ve Johnston (2006)'da doküman incelemesine dayalı araştırmalarında, bünyesinde birçok milleti barındıran Amerikan toplumunun içindeki farklılıkların bir bütün halinde

yaşaması için hoşgörünün önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim-öğretimin okullarda uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü ve öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda yapılandırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Stevens ve Charles (2005)'te, çok kültürlü yapıya sahip olan Amerikan toplumundaki öğretmen adaylarının hoşgörü algılarını ortaya çıkarabilmek için nitel bir araştırma yapmışlardır. Öğretmen adaylarıyla çalışıp, bu öğretmenlere araştırma konusuyla ilgili video izlettirip video ile ilgili sorular sormuşlardır. Elde edilen verileri içerik analizi ile analiz ettikten sonra, öğretmenlerin arasında ayrımcılığın yaygın olduğu ve ırkçılık, etnik köken gibi çeşitlilikler konusunda da farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Lintner (2005)'teki araştırmasında, ilkökul çağındaki öğrencilerin fotoğraflar yardımıyla hoşgörü algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, farklı kategorilere sahip fotoğraflar Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere gösterilmiş olup, öğrencilerin bu fotoğraflar hakkında düşündüklerini yazmalarını istemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin farklı kültür, ekonomik ve fiziksel yapıya ait insanlar hakkında çok az şey bildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Wan (1999)'daki farklı ülkelerde yayınlanan "Sindirella" adlı hikaye kahramanının olduğu kitapları, doküman incelemesine dayalı yaptığı çalışmasında, incelemiştir. Bu kitapları inceleyen bireylerin hikayeyi kendi kültürüne göre yorumladığını tespit etmiştir. Bu tespitten yola çıkarak hoşgörü eğitimine dair olan hikaye kahramanlarının derslerde kullanılmasının bireylerin hoşgörü algısını geliştirebileceği sonucuna varmıştır.

Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Douglas (1995), araştırmalarında, akran arabuluculuk eğitiminin okul ve aile içi çatışmaları yönetme üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla ilkökul öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubuyla araştırmalarını yürütmüştür. Deney grubundaki öğrencilere müzakere ve akran arabuluculuk eğitimi verdikten sonra elde edilen verilerin analizleri sonucu, deney grubundaki öğrencilerin yarısına yakın bir oranın müzakere yoluyla çatışmalarını çözdüklerini görmüşlerdir.

Johson ve Johson (2001) araştırmalarında, farklı iki ülkede akran arabuluculuk eğitim programlarının değerlendirmesini yapmış hem de ana sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar yaş seviyelerinin değişkenlik gösterdiği çalışma gruplarıyla programın etkililiğini araştırmışlardır. Şehirlerdeki ilkökullarda çatışma kaynaklarının daha çok sözel ve fiziksel kaynaklı olduğu,

akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere oranla uzlaşma ve yapıcı çatışma yollarını daha fazla kullandıkları sonucuna varmışlardır.

Gauley (2006), gerçekleştirdiği araştırma kapsamında okullardaki idareci, aile ve öğrenciler ile görüşmeler yapıp, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda arabulucu olan öğrencilerin küçük yaştaki öğrencilere daha fazla yardım edebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu da büyük sınıflarda eğitim gören öğrencilerin arabulucularla alay ettikleridir. Ayrıca akran arabulucular, bekledikleri desteği görmediklerini ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bell, Coleman, Anderson, Whelan ve Wilder (2000)'deki araştırmalarında, ilköğretim akran arabuluculuk eğitiminin etkisini incelemek için 6, 7, ve 8. Sınıflarda bulunan otuz öğrenciyi akran arabulucu olarak eğitilmiştir. Akran arabuluculuğu sistemi okulda öğrenim gören öğrencilerin hepsine açık olarak tasarlanmıştır. Öğrencilere herhangi bir çatışmayla karşılaşmaları durumunda arabuluculuğa ya da disiplin kuruluna başvurma alternatifi sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, çatışmaların 2 tanesi hariç diğerleri başarıyla sonuçlanmıştır. Öğretmelerin sınıf-içi davranış değişikliklerine ilişkin raporlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Okuldaki disiplin olaylarında ise % 54 ile %74 arasında değişen oranda azalma yaşandığını gözlemlemişlerdir.

Terry ve Gerber (1997)'deki çalışmada, bir lisede uygulanan akran arabuluculuk programının değerlendirmesini yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmada dört grupta yer alan kişilerle inceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılanlara anket çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden % 69'u programın farkında olduklarını söylemekle beraber bu öğrencilerin büyük bir bölümü çatışma yaşadıklarında yardımı akran arabuluculardan değil, bir arkadaşından istediklerini, çalışma kapsamındaki akran arabulucular ise programı etkili bulmakla beraber akran arabuluculuk programının yeterli düzeyde olmadığını söylemişlerdir.

Theberge ve Karan (2004)'te yaptıkları çalışmasında, görüşme ve anketlerle lisede uygulanan akran arabuluculuk eğitiminin sonuçları bir yıl süren bir araştırmanın sonucunda değerlendirilerek akran arabuluculuk programlarını geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda, okuldaki akran baskısı akran arabuluculuğun kullanılmasını engellediğini, lakap takma ve dedikodunun okuldaki çatışmaların büyük bir bölümü oluşturduğunu görmüşlerdir.

Kinasewitz (1996), lise öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuk yoluyla saldırgan davranışlarının azaltılmasını amaçladığı çalışmada, 36 öğrenciye çatışma çözme ve akran arabuluculuk becerileri eğitimi vermiştir. Gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, 66 öğrencinin yaşadığı farklı 24 çatışmanın akran arabuluculuk yoluyla çözümü denenmiş ve uygulama sonucunda çatışmaların 21'inin başarıyla sonuçlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca okulda yaşanan disiplin olaylarının azaldığı saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da, öğrencilerin akran arabuluculuğa ilişkin görüşleri olumlu olduğu ve herhangi bir anlaşmazlık durumunda barışın sağlanmasına yönelik alternatiflerin olabileceğinin farkında olduklarıdır.

Kiago (2009)'daki araştırmasında, okulda yaşanan kişilerarası yıkıcı çatışmaları azaltmada akran arabuluculuğun etkisini incelemek amacıyla karma desenli bir yöntem kullanmış olup, araştırmanın yapıldığı okulda akran arabuluculuk programının etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Burrell, Zirbel ve Allen (2003), gerçekleştirdikleri meta-analitik çalışmada eğitim ortamlarında akran arabuluculuk konusunda yapılan araştırma sonuçlarını değerlendirmişlerdir. 1985 yılı ve sonrasında yapılan araştırmaları kapsayan çalışmanın dâhil ettikleri araştırmaların çalışma gruplarını anaokulundan başlayarak liseye kadar olan eğitim kademeleri oluşturmuştur. İnceledikleri araştırmalar sonucunda, akran arabuluculuğun okul iklimine olumlu etkisinin olduğunu, okul idarecisi ve öğretmenlerinin akran arabuluculuğunun öğrenci çatışmalarını ve yaşanan disiplin olaylarını azalttığı düşüncesinde oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Diğer taraftan, akran arabulucusu olan öğrencilerin akademik anlamda başarılarının yükseldiği ve özsaygı düzeylerinin arttığı sonuçlarına da ulaşmışlardır.

2.7.2. Akran Arabuluculuk ve Hoşgörü Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türe (2014) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı ve Hoşgörü Eğitimine Bakışı” nitel araştırmaya dayalı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısını ve hoşgörü eğitimine bakış açıları ile derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemeye çalışmış olup, araştırma verilerini yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplamıştır. Çalışmanın bulguları ışığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü kavramını farklı

boyutlarıyla tanımladıkları ve okunan kitap, aile, yaş gibi değişkenlerin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algılarının gelişiminde etkili olduğunu sonucuna varmıştır.

Kalın (2013)'te ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek için betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada verileri, bu araştırmada da kullanılan, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” aracılığıyla toplanmış olup, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu, anne-baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin olumlu yönde geliştiği onucuna varmıştır.

Tatar (2009) “Okul Öncesi Eğitiminde (beş–altı yaş) Hoşgörü Eğitimi” başlıklı yüksek lisans tezinde deneysel araştırma deseni kullanmış olup, uygulanan eğitimin sonrasında yardımlaşma, hatalara karşı hoşgürsüz olma gibi değişkenlerin olumlu yönde değiştiğini görmüşlerdir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları” tarama modeline dayanan çalışmalarında, öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını bilişsel alanda belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu demokrasi bulunan bir yerde hoşgörü kendiliğinden ortaya çıkan bir olgudur ve demokrasinin olduğu toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği ön planda olduğu ve demokrasinin olduğu yerde hoşgörünün de olduğu görüşüne katıldıklarını çalışma verilerinin sonucunda ulaşımlardır.

Önger (2013) “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hoşgörü –Eskişehir Odun Pazarı İlçesi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tutum ve Görüşleri” yüksek lisans tezini nicel araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak yapılandırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslekteki hizmet süreleri ve yöneticilik yapma durumlarına göre hoşgörü algısı tutum ölçeğine katılma dereceleri arasında farklılık gözlemlemiştir.

Çalışkan ve Sağlam (2012) “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi ve bu ölçme aracıyla elde ettikleri verilerden öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini farklı değişkenlere göre incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, bu

araştırmada da kullanılan 18 maddelik *Hoşgörü Eğilim Ölçeğini* (HEÖ) elde etmişler olup, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin yüksek olduğunu görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından kızların erkeklerden daha hoşgörülü oldukları, sınıf düzeyi ile hoşgörü eğiliminin ters orantıda olduğunu, annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin doğru orantıda olduğu ama babaların eğitim düzeyinin hoşgörü eğilimlerinde bir etkisi olmadığını sonucuna ulaşımlardır.

Kolaç (2010) tarafından gerçekleştirilen “Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi” konulu araştırmasında ilkokul ve ortaokul Türkçe Öğretim Programları “değerler” ve “hoşgörü” kavramlarına yer vermeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada adı geçen Türk mutasavvıfların felsefelerindeki hoşgörünün temelleri üzerinde durularak Türkçe öğretim programında ve Türkçe dersinde faydanılması için tavsiyelerde bulunmuştur.

Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz (2012) “Üniversitede Demokratik Bir Değer Olarak Hoşgörü” çalışmalarında, öğretim elemanlarının hoşgörü değerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu ölçek yoluyla da farklı değişkenler açısından hoşgörü değerindeki farklılaşmaya bakmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarına, dersin öğretim elemanını seçme özgürlüğüne, farklı konularla ilgili itiraz ve önerilerini dile getirmelerine olumlu yaklaştıkları, kılık kıyafet hususunda herhangi bir kısıtlamaya gidilmesinin doğru olmayacağı yönünde görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşımlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretim elemanlarının öğrencilerin sahip oldukları siyasi kimliklerini ya da görüşlerini belli edecek herhangi bir işaret kullanmalarına hoşgörülü yaklaşmadıklarıdır.

Demircioğlu (2008)’deki araştırmasında, tarihi bir hikaye ile sekizinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü algılarını tespiti için yirmi tane sekizinci sınıf öğrencisiyle çalışmış olup, bu öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde tarihi bir hikaye okunmuş ve öğrencilerden bu hikaye hakkındaki görüşleri yazılı olarak istenmiştir. Görüşlerin karşılıklı olarak tartışılmasından sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu tarih dersinde hikaye kullanmanın eğlenceli dikkat çekici, farklı dini inanış ve etnik kökene sahip insanların barışçıl bir ortamda yaşayabilmek için de hoşgörünün önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Gürkan (1995) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin hoşgörü kavramına bakışını belirlemeyi amaçlamıştır. Sekiz açık uçlu sorudan oluşan anket ile verilen toplanmıştır. Toplanan verilerin sonucunda, katılımcıların hoşgörüyü insanların ayırımı yapmadan birbirlerine iyi niyetli, sevecen ve saygı göstermesi şeklinde tanımladıklarını görmüştür.

Kepenekçi (2004) “Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hoşgörü kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. İçerik analizi ile veriler analiz edilmiş olup, “Hoşgörünün Doğru Algılanması” kategorisinde, anlayış ve farklılıklara saygı, “Hoşgörünün Yanlış Algılanması” kategorisinde ise tahammül etme ve aldırış etmeme kavramlarına ulaşmıştır.

Akran arabuluculuk eğitimi kapsamında ulaşılan yurtiçi çalışmalara bakıldığında, altı yüksek lisans, iki adet doktora tezi ve bu alana ilişkin makalelerin olduğu; özellikle lisansüstü tez çalışmalarının büyük bir bölümünün Prof. Dr. Abbas Türnüklü danışmanlığında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bahsi geçen araştırmaların hangi amaçla yapıldığı, araştırmalarda uygulanan yöntemleri ve araştırmalarda varılan sonuçlar kısa bir şekilde anlatılmaya çalışılacaktır.

Gülkocan (2011), araştırmasında, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin anlaşmazlıklarını çözmeye akran arabuluculuğu eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanarak gerçekleştirdiği araştırmada, deney grubuna etkinlik temelli (akran arabuluculuk) eğitim programı uygulanmış olup, araştırma sonucunda bu eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farkın alanlar lehine olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın ikinci etabında ise akran arabuluculuğu eğitiminin öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi incelemeye çalışılmış olup, bu amaç doğrultusunda deneyimli akran arabulucular ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucundan elde edilen verilerin analizleri yapıldıktan sonra eğitilmiş arabulucuların, arabuluculuk sürecini doğru bir şekilde yönettiği ve akran çatışmalarını çözebildikleri sonucuna varmıştır.

Şevkin (2008)’deki çalışmasında, müzakere ve Arabuluculuk eğitim Programının 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemek için yarı deneysel desenli bir araştırma yapmıştır. Etkinlik temelli eğitimin ardından veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin sonucunda eğitim programı 4. sınıflarda etkili iken 5. sınıflarda herhangi bir etkiye yol açmadığı ve eğitim programının deney grubu lehine anlamlı

bir farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır. Eğitim programını cinsiyet değişkeni açısından değerlendirdiğinde, programın erkek öğrenciler üzerinde etkili olduğunu görmüştür.

Zengin (2008), araştırmasında, müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmasını yarı deneysel desen yöntemle yapılandırıp, deney grubu öğrencilerinin olumlu ve yapıcı çatışma çözüm becerilerinin geliştiğini sonucuna ulaşmıştır.

Taştan (2004), "çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi" adlı doktora tez çalışmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen birinci aşama sonucunda, çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, çatışma çözme becerisi eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmasının ikinci aşamasında ise deney grubundan seçtiği 10 öğrenciye arabuluculuk eğitimi vererek programın etkiliğini test etmiştir. Uygulamış olduğu eğitim sonucunda akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin, arabuluculuk basamaklarını doğru şekilde uygulayabildiği ve akran çatışmalarını çözebildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Sezen ve Bedel (2015) "Müzakere ve Arabuluculuk Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Yaklaşımlarına ve Öfkelerine Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışmasında, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Eğitim sonrasında elde edilen veriler ışığında, deney grubu öğrencilerin sürekli öfke puanlarında anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı ama yapıcı problem çözme, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve öfke kontrolünün artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Koruklu ve Aysan (2004), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desende gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin eğitimden sonra çatışma eğilimlerinde ise anlamlı düzeyde azalma, iletişim becerilerinde ve empatik eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış gözlemlemişlerdir.

Türk ve Türnüklü (2013), gerçekleştirdikleri çalışmalarında akran arabuluculuğu eğitiminin lise öğrencilerinin yaşadıkları çatışma durumları üzerindeki etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusuna yapılan işlemler sonrasında elde edilen bulgular, akran arabuluculuğunun öğrencilerin çatışmalarını uzlaşmacı bir şekilde çözmelerinde etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

Arslan (2014) “ 7.Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Bir Akran Arabuluculuk Eğitiminin Akran Arabulucuların Çatışma Çözme Becerilerine Olan Etkisinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanmıştır. Akran arabuluculuk eğitimiyle, yedinci sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerileri düzeyinin deney grubu öğrenciler lehine artışın görüldüğü; bu artışın da kalıcı olduğu araştırma bulgularına dayanarak ifade etmiştir.

Güloğlu (2011)’deki çalışmasında, çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin akran arabuluculuk uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespiti için nitel yöntemle dayanan bir çalışma yapmıştır. Verilerini içerik analiziyle analiz ettikten sonra araştırma bulgularına ulaşmıştır. Eğitimi alan öğrencilerin okul dışında da kullandıkları ve çatışan ve arabulucu öğrencilerin arabuluculuk basamaklarından olan empati basamağında zorlanması gibi birtakım sonuçlara ulaşmıştır.

Sünbül (2008), dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, müzakere ve arabuluculuk eğitim programının çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre çatışmalarını çözmede daha yapıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak; ülkemizde akran arabuluculuk çalışmalarının yaklaşık olarak son 15 yılda araştırma konusu olduğu görülmektedir. Yine ülkemizde bu araştırma konusu içinde en çok katkının “Abbas Türnüklü” ve yine kendilerinin danışmanlığında yapılan araştırmaların olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Yine ilgili literatür incelendiğinde, akran arabuluculuk kapsamında bağımlı değişkeni hoşgörü eğilimi olan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çıkarımı daha net ve anlaşılır kılabilmek adına, (Türk, 2013) tarafından akran arabuluculuk yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına ilişkin tespitlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Akran arabuluculuk araştırmalarına ilişkin yurt içi çalışmalar incelendiğinde yurt dışı literatüre nazaran ülkemizde daha yeni bir araştırma konusu olduğunu dile getirmiştir. Yeni bir araştırma konusu olması sebebiyle son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların hız kazanmıştır. Yurt içi literatürde akran arabuluculuk modelinin uygulamalarında program değerlendirmelerine ağırlık verildiği ve bağımlı değişken olarak daha çok beceri ve özelliklerin (atışma çözme becerileri, empati becerileri, saldırganlık düzeyleri gibi) alındığı belirtmiştir. Süreci değerlendiren araştırmaların yurt dışı araştırmalardan az olduğu söylemiş olup, akran arabuluculuk sürecinin değerlendirme çalışmalarının başlandığı ve bu nedenle nitel veri toplama teknik ve analizlerine de yer vermeye başlandığı sonucuna varmıştır.”



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseninden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri çözümleme tekniklerinden bahsedilecektir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nicel ve nitel yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirilmesiyle ortaya çıkan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler, araştırmaya kattığı zenginlik ve güvenilirlik açısından araştırmacılar tarafından giderek tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır, Kül, 2013).

Karma yöntemde, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisi de birlikte kullanılır ve bu yöntemde; *Yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı* olmak üzere üç farklı desen vardır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ancak ayrı ayrı analiz edilerek bulguların birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılır. Açımlayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonra nicel bulguları daha detaylı açıklamak için nitel veriler toplanır. Keşfedici sıralı desende ise önce nitel veriler toplanarak katılımcıların bakış açıları keşfedilmeye çalışılır. Elde edilen bulgulara göre de nicel verilerin toplanmasına gidilir (Creswell, 2014). Açıklamadan hareketle, bu araştırmada önce nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanması yapılmıştır. Böylece, araştırmada karma desen yöntemlerinden *açımlayıcı sıralı desen* kullanılmıştır.

Akran Arabuluculuk Eğitiminin ortaokul 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla araştırmanın nicel boyutu, Solomon *dört grup deneysel desen* ile gerçekleştirilmiştir. Yansız atama ile oluşturulmuş dört grubun ikisi deney, ikisi kontrol grubu şeklinde belirlenmiştir. Deney başlamadan önce bir deney ve bir kontrol grubuna öntest uygulanırken, sontest bütün gruplara uygulanmıştır. 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).

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 açıklamadan hareketle, araştırmanın nitel boyutu, temel nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlemiş olup, araştırmanın nitel boyutundaki veriler odak grup görüşmeleri vasıtasıyla toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

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 öğrencileridir.

Çalışma yapılacak olan kontrol ve deney gruplarının öğrenci sayıları yansız olarak 24' er kişi olarak atanmıştır. Bu yansız olarak atanan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 8 ve 9' da yer almaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grupları Demografik Değişkenler Tablosu

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>f</i>	<i>Aile yapısı</i>	<i>f</i>	<i>Aile gelir Düzeyi</i>	<i>f</i>
Erkek	50	Tek kardeş	2	Çekirdek	73	0-1299 TL	38
Kız	40	1 kardeş	15	Geniş	23	1300-2499 TL	40
		2 kardeş	44			2500-3499 TL	8
		3 kardeş	29			3500 TL ve Üzeri	10
		4 kardeş	5				
		5 kardeş	1				
Toplam	96						

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma yapacak tüm gruplardaki öğrenci sayılarının toplam 96 olduğu görülmektedir. Bu 96 katılımcının %58,3'ü erkek %41,7'si kızdır. 96 katılımcıdan sadece 2 tanesinin “tek kardeş”, 1 katılımcının ise “5 kardeş” olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı bakımından 44 frekansa ve %45,8 oranla en fazla sahip kategorinin “2 kardeş” olduğunu söyleyebiliriz.

Aile yapıları incelendiğinde, 73 katılımcının anne, baba ve çocuktan oluşan “çekirdek aile” yapısının en fazla sayı ve %76'lık bir orana sahip olduğunu görmekteyiz. Aile gelir düzeyleri

incelendiğinde ise 96 katılımcıdan 38’i “0-1299tl, 1300-2499 tl” arası 40 kişi, “3500 tl ve üzeri “ 10 ve son olarak 8 kişiyle en az frekansa sahip “2500-3499 tl” olduğunu görmekteyiz.

Tablo 9

Çalışma Grupları Demografik Değişkenler Tablosu

<i>Eğitim</i>		<i>Meslek</i>				<i>İnternet</i>		<i>Tv</i>			
<i>Anne</i>	<i>f</i>	<i>Baba</i>	<i>f</i>	<i>Anne</i>	<i>f</i>	<i>Baba</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>		
İlkokul	27	İlkokul	19	Ev hanımı	82	İşçi	53	1 saat	67	1 saat	36
Ortaokul	40	Ortaokul	33	Hemşire	1	Çiftçi	7	2 saat	15	2 saat	35
Lise	23	Lise	30	İşçi	9	Öğretmen	2	3 saat	3	3 saat	16
Üniversite	6	Üniversite	14	Diğer	4	Polis	1	4 saat ve üzeri	11	4 saat ve üzeri	9
						Diğer	33				
Toplam 96											

Tablo 9’da anne babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde, en az frekansa sahip olan seviyenin “üniversite” mezunu oldukları görülmektedir. En fazla pay ise 40 frekansla anne, 33 frekansla babanın oluşturduğu “ortaokul” seviyesidir.

Meslek gruplarına bakıldığında annenin 82 frekans ve %85,4 ortalama ile “ev hanımı” oluşturmaktadır. Babanın mesleği incelendiğinde ise %55,2 ortalama ve 53 frekansla işçidir. Annenin “işçi” frekansı 9’ dur. Babanın ait olduğu “diğer” meslek gruplarının frekansı 33 ile en fazla ikinci meslek olurken annenin “diğer” meslek frekansı ise 4 ile en az paya sahip ikinci meslek grubudur.

Katılımcıların internette geçirdikleri süreler incelendiğinde 67 frekans ve %69,8 ortalama en fazla paya sahip olan “1 saat” kategorisidir. En az paya sahip ise 3 frekansla “3 saat” tir. Araştırmanın çalışma gruplarının Tv başında geçirdikleri süreler incelendiğinde “1 saat” 36 , “2 saat” 35 frekansla ve ikisinin toplam %74 ortalama ile en fazla paya sahip sürelerdir. “4saat ve üzeri” ise 9 frekansla en az paya sahip kategoridir.

3.2.1. Nicel Boyut İçin Çalışma Grupları

Araştırma *Solomon Dört Grup Modeline* dayanan bir çalışma olduğu için 4 farklı 5. Sınıf seçilmiştir. Seçilen bu sınıflardan 2 adeti deney grubunu ve diğer ikisi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Sınıfların ortalama mevcutları 30’un üzerinde olmasına rağmen, çalışma yapılacak gruplar 24’er kişiyle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmanın nedeni; sınıflardaki okuma-yazma seviyesi yetersiz öğrenciler ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) yani, kaynaştırma olarak nitelendirebileceğimiz öğrencilerin varlığıdır. Dolayısıyla, bu öğrenciler

çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu tespitler ise; okul rehber öğretmeni ve çalışma yapılacak grupların branş öğretmenlerinden edinilen bilgiye göre yapılmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutunda Akran Arabuluculuk Eğitiminin ortaokul 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test – son test kontrol gruplu *Solomon Dört Grup Modelli Deneysel Desen* kullanılmış olup veriler *Hoşgörü Eğilim Ölçeği* yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki deneysel deseninde yer alan gruplar ve yapılan işlemler Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

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.

3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu

Araştırmada karma desen yöntemlerinden *açımlayıcı sıralı yöntem* uygulanmasından dolayı önce nicel verilerin toplanması amacıyla nicel boyut çalışma grupları oluşturulmuştur. Nicel boyut için deney grupları arasından rastgele seçilen öğrenciler ise araştırmanın nitel boyut çalışma grubunu temsil edecektir.

Nitel boyut araştırma verileri odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. 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. Rastgele oluşturulan bu katılımcılara ait görsel Tablo 11’ de yer almaktadır.

Tablo 11

Odak Grup Görüşmeleri Katılımcıları Tablosu

A GRUBU		D GRUBU	
KATILIMCILAR		KATILIMCILAR	
A1		D13	
A2		D11	
A4		D15	
A6		D16	
A17		D14	
A21		D18	
A22		D27	
A30			
TOPLAM	8 KATILIMCI	TOPLAM	7 KATILIMCI

Tablo 10’da verilen A ve D gruplarındaki öğrenciler aynı zamanda araştırmanın nicel boyutundaki *Deney A ve Deney D* grubu öğrencileridir. Araştırmanın nitel boyutu, A grubundan 8 katılımcı ile D grubundan 7 katılımcı olmak üzere toplam 15 ortaokul 5.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, karma bir çalışma olması nedeniyle veriler hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan veriler için Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012) tarafından geliştirilen *Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ)*’den (ön-test ve son-test uygulamaları için), nitel boyut kısmındaki verilerin tespiti için ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan, *Odak Grup Görüşme Sorularından* yararlanılmıştır.

3.3.1. Nicel Boyut Veri Toplama Aracı (*Hoşgörü Eğilim Ölçeği*)

Kendini değerlendirme/Kağıt kalem testi ölçeği olan *Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ)*, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanan, 18 madde ve 3 alt boyut [değer (9 madde), kabul (5 madde), empati (4madde)] oluşan bir ölçektir. 5’li likert tipi bir değerlendirme yapılan [(1) “hiç uygun değil”, (2) “uygun değil”, (3) “biraz uygun”, (4) “uygun” ve (5) “tamamen uygun”] ölçeği yanıtlayan katılımcılardan her maddede yer alan maddelerin kendilerini ne derecede yansıttığını işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir. Ölçekteki tüm maddeler olumlu yorumlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 18,

maksimum puan 90'dır. Puanın yüksekliği, hoşgörü eğiliminin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Bahsi geçen *HEÖ* Ek-6'da yer almaktadır.

Hoşgörü Eğilim Ölçeğine yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Yapı geçerliliğin sınanması için temel bileşenler analizden varimax döndürme tekniği kullanılmış ve ölçeğin özdeğeri 1.00'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İşlemler sonrası ölçekten çıkarılan maddeler sonucu ölçek 18 maddeden oluşmuş olup, ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansının % 47.97 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin değer alt ölçeği toplam varyansının % 35,22'sini açıklamakta ve faktör yükleri .42 ile .74 arasında değişmektedir. Kabul alt ölçeğinin faktör yükleri .56 ile .72 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 6.88 açıklamaktadır. Son alt ölçeği olan empatinin faktör yükleri .41 ile .75 arasında sıralanmakta olup, toplam varyansın % 5.87'sini açıklamaktadır. Ölçeğin uyum indeksleri yapıldıktan sonra ölçeğin hem çok faktörlü hem de tek faktörlü olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir.

İç tutarlılık güvenilirliği Cronbach alfa ile incelenen *HEÖ*'nin değer alt ölçeği için .86, kabul alt ölçeği için .70 , empati alt ölçeği için .63 ve testin tamamı için .89 güvenilirlik katsayıları ve ölçeğin iki yarı güvenilirliği için; değer alt ölçeği .85, kabul alt ölçeği .69, empati alt ölçeği .55 ve ölçeğin tamamı için .85 güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Son olarak yapılan madde analizi ile düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .43 ile .63 arasında değiştiği bulunmuştur.

3.3.2. Nitel Boyut Veri Toplama Aracı (*Odak Grup Görüşme Formu*)

Çalışmanın nitel boyutundaki verilerin toplanması amacıyla soru listesini içeren görüşme formu, uzmanların görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygun olarak hazırlanan sorular, ek sorularla desteklenmiştir. Bu ek sorular önceden belirlenmeyip, görüşme süreci içerisinde araştırmacı tarafından formdaki verilen ana soruların cevaplarına göre yöneltilmiştir. Formda kullanılan açık uçlu toplam 8 sorudan oluşmaktadır. *Odak Grup Görüşme Form Soruları* Ek-7'de mevcuttur. Araştırma verileri iki farklı seçilen odak grup katılımcılarıyla elde edilmiştir. İki ayrı odak grubuna Ek-7' de yer alan aynı sorular sorulmuştur. Veriler, 21 ve 22 dakikalık tek oturumdan oluşan, U düzeni oturma şekli ile elde edilmiştir. Görüşme süreci, araştırma yapılan okulun imkanları çerçevesinde, okul rehberlik odasında gerçekleşmiş ve süreç gerekli izinler alındıktan sonra kamera ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. Nicel boyutundaki veriler ön-test ve son-testli deneysel işleme, nitel kısmındaki veriler ise odak grup görüşmesi formuyla elde edilmiştir.

3.4.1. Nicel Boyutta Verilerin Toplanması İşlemi

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının toplam sayısı 4'tür. İki tanesi deney grubunu, iki tanesi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okulun rehber öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinin bilgileri doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının sosyal, ekonomik ve diğer değişkenler açısından birbirlerine denk sınıflar olduğu bilgisi alınmıştır. Okul idaresi ve diğer eğitim-öğretim kadrosundan edinilen bilgiye göre; çalışma yapılacak ortaokul 5. sınıf şubelerinin arasında herhangi bir başarı üstünlüğü olmadan oluşturulduğu bilgisi de ayrıca edinilmiştir. Böylelikle çalışma yapılacak olan kontrol ve deney gruplarının öğrencileri rastgele seçilen 24'er kişi olarak atanmıştır.

Akran arabuluculuk eğitim programı uygulanmadan önce, hangi sınıfların deney ve hangi sınıfların kontrol grubu olarak seçimi yansız olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ve yine eğitim uygulama öncesi, Hoşgörü Eğilim Ölçeği Tablo 10'da gösterildiği gibi *Deney Grubu A'ya ve Kontrol Grubu E'ye* ön-testleri eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Ön-testlerin uygulamasının hemen ardından 4 hafta sürecek olan eğitim etkinlikleri deney gruplarına uygulanmıştır. Eğitim süresinin bitiminin akabinde Tablo 10'da yer alan tüm deney ve kontrol gruplarına Hoşgörü Eğilim Ölçeği son-testi uygulanarak araştırmanın nicel boyut süreci sonlandırılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen Akran Arabuluculuk Eğitim Programı etkinliklerden oluşur. Etkinlikler araştırmacı tarafından özgün olarak geliştirilip, uzman görüşü alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur. AAEP, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği problemlerin senaryo formuna dönüştürülmüş 24 etkinlikten oluşmaktadır. Örnek etkinlikler Ek 1'de mevcuttur. Bu etkinlikler akran arabuluculuk süreç basamaklarına uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma, Schrupp, vd. (2007b)'nin öğrenci el kitabında yer alan etkinliklerinin süreç basamaklarına uygun olarak ve yine onların süreç basamakları esas alınarak oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde resmi makamlardan araştırma izni alınarak eğitim süreci başlamıştır. Resmi makamlar tarafından verilen araştırma izin belgesi Ek 2' de mevcuttur. Daha sonra okul idaresi tarafından uygulama yapılacak her bir deney şubesi için

haftada 2 ders saati(40+40 dak.) izin alınmıştır. Deney şubelerinin Salı günleri 3'üncü ve 4'üncü saat ile yine aynı gün 6'ncı ve 7'inci saatler okul idaresi tarafından eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde araştırmacıya verilmiştir.

Eğitim süreci başlamadan önce 5-A ve 5-D deney gruplarının sınıf mevcudu 32'dir. Bu deney şubelerinden 24'er kişi seçilmiştir. Diğer sekizer öğrenci sürece dahil edilmemiştir. Bu seçilmeyen öğrenciler gruplara aktif olarak katılmasalar da araştırmacının gözetiminde çalışmalara yardımcı olmak üzere belirlenmiştir. Uygulama yapılacak olan deney grupları 3'er kişilik 8 gruba ayrılmıştır. Gruplar belirlenirken: İlk iki (2) kişi yan yana oturan öğrenciler diğeri ise, rastgele ya da öğrencilerin isteğine göre oluşturulmuştur. Kontrol ve deney grupları belirlenip, deney gruplarındaki öğrencilerin seçimi yapıldıktan sonra ön-testler belirlenen sınıflara uygulanıp, 4 hafta sürecek olan akran arabuluculuğu eğitimine geçilmiştir.

Eğitim süresi boyunca gruplarda yer alan 3 öğrenci, etkinliklerde belirtilen rolleri oynamışlardır. Bu öğrencilerden 2 tanesi çatışan yani birbiri ile problemlili öğrenci diğeri ise; akran arabulucu rolünü üstlenmiştir. Bu öğrenciler Ek 1' de yer alan *Taraf A*, *Taraf B* ve *Arabulucu* şeklinde gösterilmiştir. Bir ders saati (40 dk.) içerisinde 3 etkinlik 3 farklı grup tarafından canlandırılmıştır. Diğer ders saati içinde ise 3 farklı etkinlik yine farklı 3 grubun canlandırması şeklinde devam etmiştir. 8 farklı grubun döngüsü tamamlandıktan sonra, her grubun içindeki arabulucular kendi içindeki öğrencilerle yer değiştirilmiştir. Böylelikle grupta yer alan tüm öğrenciler 3 farklı rolü üstlenmişlerdir. *Deneye Grubu A*, *Deney Grubu D* ve bu gruplardaki öğrencilerin 4 hafta boyunca üstlendikleri rol değişimleri ve etkinlik adları Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15'de mevcuttur.

Tablo 12

Veri Toplama İşlem Süreci

1.Hafta

<i>Deney Grubu A</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>	<i>Deney Grubu D</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>
1. Grup A2	Arabulucu		1.Grup D15	Arabulucu	
A5	Taraf A	Paylaşımamayan	D14	Taraf A	Paylaşımamayan
A22	Taraf B	Futbol Sahası	D27	Taraf B	Futbol Sahası
2. Grup A4	Arabulucu		2.Grup D9	Arabulucu	
A30	Taraf A	Ekşi şaka	D16	Taraf A	Ekşi şaka
A1	Taraf B		D6	Taraf B	
3. Grup A9	Arabulucu		3.Grup D26	Arabulucu	
A19	Taraf A	Sıkı Dostlar	D21	Taraf A	Sıkı Dostlar
A17	Taraf B		D4	Taraf B	
4. Grup A6	Arabulucu		4.Grup D7	Arabulucu	
A3	Taraf A	Birimiz	D8	Taraf A	Birimiz
A15	Taraf B	Hepimiz İçin	D23	Taraf B	Hepimiz İçin

5. Grup A8	Arabulucu		5. Grup D18	Arabulucu	
A7	Taraf A	Hoşgörülü	D12	Taraf A	Hoşgörülü
A23	Taraf B	Sandık	D2	Taraf B	Sandık
6. Grup A25	Arabulucu		6.Grup D11	Arabulucu	
A24	Taraf A	Sıra	D13	Taraf A	Sıra
A14	Taraf B	Arkadaşım	D1	Taraf B	Arkadaşım

Tablo 13

*Veri Toplama İşlem Süreci**2. Hafta*

<i>Deney Grubu A</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>	<i>Deney Grubu D</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>
7. Grup A21	Arabulucu		7.Grup D25	Arabulucu	
A18	Taraf A	Fısıltı	D5	Taraf A	Fısıltı
A11	Taraf B		D10	Taraf B	
8. Grup A13	Arabulucu		8.Grup D29	Arabulucu	
A12	Taraf A	Büyük Sınav	D17	Taraf A	Büyük Sınav
A27	Taraf B		D20	Taraf B	
1. Grup A2	Taraf A		1.Grup D15	Taraf A	
A5	Arabulucu	Önce Can	D14	Arabulucu	Önce Can
A22	Taraf B		D27	Taraf B	
2. Grup A4	Taraf A		2.Grup D9	Taraf A	
A30	Arabulucu	Küçük şeyler	D16	Arabulucu	Küçük şeyler
A1	Taraf B		D6	Taraf B	
3. Grup A9	Taraf A		3.Grup D26	Taraf A	
A19	Arabulucu	Tablet	D21	Arabulucu	Tablet
A17	Taraf B		D4	Taraf B	
4. Grup A6	Taraf A		4.Grup D7	Taraf A	
A3	Arabulucu	Başkanlık	D8	Arabulucu	Başkanlık
A15	Taraf B	Sorunu	D23	Taraf B	Sorunu

Tablo 13'e bakıldığında, 8 grup ilk döngüsünü tamamladıktan sonra gruplar farklı bir rol ile farklı bir etkinlik ile devam etmektedir. Gruplar kendi içinde dinamik bir yapıya sahip olup, kendilerine sıra geldiğinde farklı bir senaryoda farklı bir role bürünerek akran arabuluculuk sürecini sürdürmektedir.

Tablo 14

*Veri Toplama İşlem Süreci**3.Hafta*

<i>Deney Grubu A</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>	<i>Deney Grubu D</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>
5. Grup A8	Taraf A		5. Grup D18	Taraf A	
A7	Arabulucu	Engelleri	D12	Arabulucu	Engelleri
A23	Taraf B	Aşalım	D2	Taraf B	Aşalım
6. Grup A25	Taraf A		6.Grup D11	Taraf A	
A24	Arabulucu	KarTopu	D13	Arabulucu	KarTopu
A14	Taraf B		D1	Taraf B	
7. Grup A21	Taraf A		7.Grup D25	Taraf A	
A18	Arabulucu	Filli Tiyatro	D5	Arabulucu	Filli Tiyatro
A11	Taraf B		D10	Taraf B	
8. Grup A13	Taraf A		8.Grup D29	Taraf A	
A12	Arabulucu	Kırık Küre	D17	Arabulucu	Kırık Küre
A27	Taraf B		D20	Taraf B	
1. Grup A2	Taraf A		1.Grup D15	Taraf A	
A5	Arabulucu	Eğlence	D14	Arabulucu	Eğlence
A22	Taraf B	Zamanı	D27	Taraf B	Zamanı
2. Grup A4	Taraf A		2.Grup D9	Taraf A	
A30	Arabulucu	Medeni İnsan	D16	Arabulucu	Medeni İnsan
A1	Taraf B		D6	Taraf B	

Tablo 15

*Veri Toplama İşlem Süreci**4. Hafta*

<i>Deney Grubu A</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>	<i>Deney Grubu D</i>	<i>Rol</i>	<i>Senaryo Adı</i>
3. Grup A9	Taraf B		3.Grup D26	Taraf B	
A19	Taraf A	12 Ok	D21	Taraf A	12 Ok
A17	Arabulucu		D4	Arabulucu	
4. Grup A6	Taraf B		4.Grup D7	Taraf B	
A3	Taraf A	Meraklı	D8	Taraf A	Meraklı
A15	Arabulucu	Öğrenci	D23	Arabulucu	Öğrenci
5. Grup A8	Taraf A		5. Grup D18	Taraf A	
A7	Taraf B	Göç	D12	Taraf B	Göç
A23	Arabulucu		D2	Arabulucu	
6. Grup A25	Taraf B		6.Grup D11	Taraf B	
A24	Taraf A	Sıcak Sandalye	D13	Taraf A	Sıcak Sandalye
A14	Arabulucu		D1	Arabulucu	
7. Grup A21	Taraf B		7.Grup D25	Taraf B	
A18	Taraf A	Havahı Sınıf	D5	Taraf A	Havahı Sınıf
A11	Arabulucu		D10	Arabulucu	
8. Grup A13	Taraf B		8.Grup D29	Taraf B	
A12	Taraf A	Sıralarımız	D17	Taraf A	Sıralarımız
A27	Arabulucu		D20	Arabulucu	

Tablo 15’te görüldüğü üzere 4. Haftanın sonunda 24 farklı senaryo değişen gruplar tarafından canlandırılarak eğitim süreci sonlandırılmıştır. Okul imkanları kısıtlı olduğu için etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen masası sınıfın ortasına gelecek şekilde yerleştirilip, sırası gelen grup sınıf önünde etkinliğini sunmuştur. Oturma düzenine ait görseller Ek 3’ te mevcuttur. Eğitim esnasında öğrencilere süreçle ilgili olarak *Beyin Fırtınası Formu* dağıtılmıştır. Bu formun örneği Ek 4’ te mevcuttur. Bu form sayesinde öğrenciler aralarındaki çatışma durumlarının çözümüne yönelik fikirlerin üretilmesi istenmiştir. Daha sonra üretilen bu fikirler, akran arabulucunun aracılığı ile çatışan her iki tarafın da kazançlı çıkabileceği ortak bir fikrin üretilmesi sağlanmıştır. Öğrenciler çatışma durumunu bir daha yaşamamak için ya da ileride bir daha çatışma durumu yaşanması halinde akran arabuluculuk merkezine başvuracaklarını beyan eden *Akran Arabuluculuk Anlaşması Formunu* imzalamışlardır. İmzalanan bu form örneği Ek 5’ te mevcuttur.

Etkinlikler bittikten sonra tüm deney ve kontrol gruplarına *Hoşgör Eğilim Ölçeği* son-testi uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Böylelikle araştırmanın nicel boyutu sona erip, nitel boyutuna ilişkin verilerin toplandığı safhaya geçilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyutta Verilerin Toplanması İşlemi

Bu araştırmanın nitel boyutundaki veriler *Odak Grup Görüşme Formu* ile toplanmıştır. 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).

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 grupla 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 için kullanılmıştır. Böylece ham verilerin toplanma işlemini bitmiş ve analiz işlemine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizleri

Araştırma verileri nicel verilerin analizleri ve nitel verilerin analizleri olmak üzere iki boyutta yapılandırılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizleri

Araştırmanın nicel kısmından elde edilen veriler, betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde; fark testlerinden bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi ile kesme noktası (Cut Point) ve yek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

3.5.2. Nitel verilerin Analizleri

Araştırmada, nitel veriler odak grup görüşmesi yoluyla toplanarak veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; içeriğin tüm yönleri incelenip, veriler alt ve üst sınıflara ayrılır. Sınıflara ayrılan verilerin arasındaki ilişkiyi göstermek için matris hazırlanır. Daha sonra

sınıflamalar sayısal verilere dönüştürülüp, bu veriler üzerinde nitel veri analizi programlarıyla bilgisayarda gerekli analizler yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

İçerik analizi; sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, belirli kurallara dayalı kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Krippendorff, 2004). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde farklı aşamalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerden kategorilere ulaşabilmek için oluşumu için kodlama yapılmıştır. Bu kodlar ait olduğu kategoriler altında sınıflandırılmış daha sonra kategoriler isimlendirilmiştir. İsimlendirilen kategorilere ait kodlar temaları oluşturmuştur. Temaların oluşumunu sağlayan kodlar tablolaştırılmıştır. Daha sonra ise her bir grubun ve gruba ait katılımcının konu hakkındaki görüşlerinin ayrı ayrı görülebileceği tablolar elde edilmiştir.

Tablo 16

Kategorilere İlişkin Kodlar Tablosu

<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAR</i>
Sorun Çözme	<i>Problem-sorun-halletmek-çözmek</i>
Özerklik	<i>Kendimiz hallediyoruz-kendileri halletsin-kendileri çözsün-kendi arasında çözsün</i>
Beceri Öğretimi	<i>Empati-sır-sözünü kesmemek</i>
Değer Öğretimi	<i>Bariş-iyi-küslük-affetmek-art niyet-dostluk-sevgi-saygı-huzur-özür dilemek-dürüstlük-kavga</i>
Kavram Öğretimi	<i>Yaşıt</i>
İçsel Motivasyon	<i>Hissetmek-güzel- heyecan-mutluluk-üzüntü-iyi</i>
İlkeler	<i>Objektif-gizlilik</i>

Tablo 16 incelendiğinde, kategori başlığı altında yer alan her bir kavram temaları temsil etmektedir. Kod başlığı altında toplanan kavramlar ise temaların oluşturulmasında yardımcı olan anahtar kelimeler yani kodlardır. Toplamda 8 tema ve bu temaları meydana getiren 33 kod kullanılmıştır. *İlkeler* ve *Öfke Kontrolü* başlıklı temalar Odak Grup D' ye *Kavram Öğretimi* teması ise Odak Grup A'ya özeldir. Diğer 5 tema (*Sorun Çözme*, *Özerklik*, *Beceri Öğretimi*, *Değer Öğretimi*, *İçsel Motivasyon*) ise hem Odak Grup A hem de Odak Grup D için ortak kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Kodlar, araştırmacı tarafından yöneltilen odak grup görüşme formundaki soruların katılımcılar tarafından verdiği cevaplara göre düzenlenmiştir. Her kod ait olduğu temayla ilişkili olup, katılımcıların araştırmanın amacına yönelik verileri detaylandırma işlevi görmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Öntest uygulanan deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için öntest uygulanan deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 17

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

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

Öntestlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların öntest 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.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öntest uygulanan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için öntest uygulanan deney grubunun öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 18

Öntest Uygulanan Deney Grubunun Öntest ve Sontest 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			

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

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 19

Öntest Uygulanan Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest 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			

Öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(23)} = -2,213$, $p < .05$). Bu fark sontest puanları lehinedir. Öntest puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,59$) ve sontest 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, öntest ve sontest puanları arasında

oluşan bu farkın öntestlerin öğretici etkisinden kaynaklanabileceği akla gelmektedir. Ancak, araştırmanın dördüncü alt probleminde öntest uygulanan ve uygulanmayan deney grupları ile yine öntest uygulanan ve uygulanmayan kontrol gruplarının son test puanları arasında bir farka rastlanılmamıştır. Böylelikle, bu farkın öntestin 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 öntest puanları ile son test puanları arasında oluşan istatistiksel farkın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişiminden kaynaklanmış olabileceğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney ve kontrol gruplarının (öntestli ve öntestsiz tüm gruplar) son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için tüm grupların son test puanlarına tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının (Öntestli ve Öntestsiz 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 21

Deney ve Kontrol Gruplarının (Öntestli ve Öntestsiz 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 20' deki varyans analizi sonuçlarına göre öntestli deney grubu, öntestsiz deney grubu, öntestli kontrol grubu ve öntestsiz 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, öntest uygulanan deney grubu ($\bar{X} = 4,37$) ile öntest uygulanmayan deney grubu ($\bar{X} = 4,53$) hoşgörü eğilim puanları arasında; öntest uygulanan kontrol grubu ($\bar{X} = 3,83$) ile öntest uygulanmayan kontrol grubu ($\bar{X} = 3,94$) hoşgörü eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öntestlerin öğretici etkisinin olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle kovaryans analizine (ANCOVA) gerek olmadığı ve ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılabileceği kanaatine varılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına yeniden bakıldığında, Öntest uygulanan deney grubu ile öntest uygulanan kontrol grubu ve öntest uygulanmayan kontrol grubu arasında öntest uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yine öntest uygulanmayan deney grubu ile öntest uygulanan kontrol grubu ve öntest uygulanmayan kontrol grubu arasında öntest 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.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için arabuluculuk eğitimi alan deney grupları öğrencilerinin sontest puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 22

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Erkek	24	4,33	,340	46	-2,019	,049
Kız	24	4,57	,460			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t

testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{(46)} = -2,019$, $p < .05$). İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olsa da p değerinin .05'e çok yakın bir değer çıkması nedeniyle doğru bir yorumlama yapabilmek için etki büyüklüğüne (d) bakma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle Green ve Salkind (2005)'in önerdiği formül ile etki büyüklüğü (d) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucu etki büyüklüğü ($d=0,58$) çıkmıştır. Bu değer, Cohen (1988)'in etki büyüklüğü sınıflamasına göre orta büyüklükte olduğu görülmektedir. Böylelikle, p değerinin .05'e yakın olması farkın olmayabileceği şüphesini ortadan kaldırmıştır. Tablo 22'ye bakıldığında, erkeklerin ortalaması ($\bar{X} = 4,33$) ve kızların ortalaması ($\bar{X} = 4,57$) dir. Bu bulgu kızların lehine bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile kızların erkeklere göre daha hoşgörülü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin anne eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin son test puanları tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi ile karşılaştırılmıştır. Bu alt problemin çözümünde annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısının 2 olması nedeniyle yapılacak analizin doğru sonuçlar vermeyeceği düşünülmüştür. Dolayısıyla annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi lise mezunu olanlar birleştirilerek kukla değişken oluşturulmuş ve bu şekliyle analiz yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 23

Akan Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Sıra	N	\bar{X}	S
İlkokul	1	15	4,37	,413
Ortaokul	2	17	4,56	,330
Lise ve üstü	3	16	4,42	,500
Toplam		48	4,45	,418

Tablo 24

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	,319	2	,160	,912	,409
Gruplarıçi	7,879	45	,175		
Toplam	8,198	47			

Tablo 23'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($F_{(2-45)}=,912$; $p>.05$). Annesi ilkokul mezunu olanların hoşgörü eğilim puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,37$), Annesi ortaokul mezunu olanların hoşgörü eğilim puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,56$) ve annesi lise ve üstü mezuniyete sahip olan öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 4,42$)'dir. Bu bulgu anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin baba eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin sontest puanları tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi ile karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 25

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Sıra	N	\bar{X}	S
İlkokul	1	11	4,43	,396
Ortaokul	2	15	4,35	,471
Lise	3	15	4,55	,406
Üniversite	4	7	4,48	,389
Toplam		48	4,45	,418

Tablo 26

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Hoşgörü Eğilimi Puanlarının Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	,301	3	,100	,558	,645
Gruplarıçi	7,897	44	,179		
Toplam	8,198	47			

Tablo 25'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($F_{(3-44)}=,558$; $p>.05$). Babası ilkokul mezunu olanların hoşgörü eğilim puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,43$), babası ortaokul mezunu olanların hoşgörü eğilim puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,35$); babası lise mezunu olanların hoşgörü eğilim puanları ortalaması ($\bar{X} = 4,55$) ve babası üniversite mezunu olanların hoşgörü eğilim puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,48$)'dir. Bu bulgu baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin kardeş sayılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Bu alt problemin çözümü için kardeş sayılarının hücre sayılarının yetersiz olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi içerisinde yer alan kesme noktası (Cut Point) analizi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 27

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi (Cut Point) Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
$\geq 3,00$	26	4,48	,416	46	,536	,595
$\leq 2,00$	22	4,42	,427			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(46)}= ,536$, $p>.05$). Tablo 27'e bakıldığında, üç ve daha fazla kardeşe sahip

olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4,48$) ve iki ve daha az kardeşe sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4,42$)'dir. Bu bulgu kardeş sayılarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile akran arabuluculuğu eğitimi kardeş sayılarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile yapılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Problemin çözümü için arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin sontest puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 28

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Aile Yapısı Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Çekirdek	35	4,51	,400	46	1,656	,105
Geniş	13	4,29	,438			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin aile yapısı değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(46)}= 1,656, p>.05$). Tablo 28'e bakıldığında, çekirdek aileye sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4,51$) ve geniş aileye sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4,29$)'dur. Bu bulgu aile yapılarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile akran arabuluculuğu eğitimi aile yapılarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile gelir durumlarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Bu alt problemin çözümü için aile gelir durumu hücre sayılarının yetersiz olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi içerisinde yer alan kesme noktası (Cut Point) analizi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 29

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
1299 TL ve altı	16	4,42	,412	46	,402	,690
1300 TL ve üstü	32	4,47	,426			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(46)} = ,402$, $p > .05$). Tablo 29'a bakıldığında, 1299 TL ve altında aile gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,42$) ve 1300 TL ve üstü aile gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,47$)'dur. Bu bulgu aile gelir düzeylerine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile akran arabuluculuğu eğitimi aile gelir düzeylerine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük internet kullanma sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Bu alt problemin çözümü için günlük internet kullanma süresi hücre sayılarının yetersiz olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi içerisinde yer alan kesme noktası (Cut Point) analizi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 30

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanma Süreleri Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
1 saat	33	4,46	,439	46	-,135	,893
2 saat ve üstü	15	4,44	,381			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin günlük interneti kullanma süresi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında

anlamli bir farklılık yoktur ($t_{(46)} = -,135, p > .05$). Tablo 30'a bakıldığında, günlük 1 saat ve altında interneti kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,46$) günlük 2 saat ve üstü interneti kullanan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,44$)'dir. Bu bulgu günlük interneti kullanma sürelerine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile akran arabuluculuğu eğitimi günlük interneti kullanma süresine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onikinci alt problemi "Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusudur. Bu alt problemin çözümü için günlük televizyon izleme süresi hücre sayılarının yetersiz olması nedeniyle bağımsız gruplar için t-testi içerisinde yer alan kesme noktası (Cut Point) analizi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 31

Akran Arabuluculuğu Eğitimi Almış Öğrencilerin Günlük Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine Göre Hoşgörü Eğilim Puanlarının Karşılaştırılması için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
1 saat	22	4,49	,452	46	-,614	,542
2 saat ve üstü	26	4,42	,392			

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, grupların hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(46)} = -,135, p > .05$). Tablo 31'e bakıldığında, günlük 1 saat ve altında televizyon izleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,49$) ve günlük 2 saat ve üstü televizyon izleyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 4,42$)'dir. Bu bulgu günlük televizyon izleme sürelerine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile akran arabuluculuğu eğitimi günlük televizyon izleme süresine göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık yaratmamıştır.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Ek-7’de yöneltilen her soru ve bu sorulara ait ek sorulara ilişkin bulgular *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.

Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda Odak grup Görüşmesi Grup A ‘da 6 ve Odak Grup Görüşmesi Grup D’ye ait 7 kategori vardır. Ana ve ek sorulara ait cevaplar bir bütün halinde grup içinde değerlendirilmiştir. Böyle bir değerlendirme yapılmasının nedeni ise bazı öğrencilerin yöneltilen sorular karşısında heyecanlanması ve buna benzer kontrol edilemeyen değişkenlerin olmasıdır. Bu değişkenler yüzünden sorulara cevap vermek katılımcıya zor bir durum yaşattığı için görüşme sohbet havasında ilerlemiştir. Görüşmeyi yöneten araştırmacı ise öğrencilere yöneltilen soruların cevapları için zorlamaya gitmemiştir. Bazen de yöneltilen sorulara yönelik farklı cevaplar gelmiştir. Öğrencilerin buldukları yaş ve gelişim döneminden dolayı bu cevaplar hoşgörü ile karşılanmıştır. Bu cevaplar yöneltilen soruya yönelik olmasa da uygulanan eğitimin kazandırılması öngörülen çıktıları olduğu için bu cevaplar kayıt altına alınmış ve uygun olan kategori içerisine yerleştirilmiştir. Böylece süreç samimi olarak ve zorlama olmadan, sıcak bir atmosfer ortamında devam etmiştir. Katılımcılardan konuyla ilgili detaylı bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

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 temalarıdır. Katılımcıların temalarla ilişkili cevapları tablolarda verilmiştir.

Sorun Çözme ve Özerklik Teması:

Tablo 32

Grup A Sorun Çözme ve Özerklik Teması

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

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 33

Grup A Beceri Öğretimi Teması

<i>BECERİ ÖĞRETİMİ</i>	<p>A30: Empati yapıyoruz öğretmenim.</p> <p>A17: Kimse kimsenin sözünü kesmemeli.</p> <p>A4: Eğitimden önce küstüğümüz kişinin sınırlarını başkalarına verebiliyorduk.</p> <p>A4:Kavgaların sebepleri daha açık anlatılabiliirdi.</p>
-------------------------------	---

Tablo 33'ün *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 sırlarını 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 34

Grup A Değer Öğretimi Teması

DEĞER ÖĞRETİMİ	
	<p>A30: Barıştırmak ve kendimi çok iyi hissettim çünkü artık aralarında küslük olmadığı için.</p> <p>A6: Hocam, bir de dostluğu anladık.</p> <p>A22: Sevgi, Huzur.</p> <p>A22: Aralarındaki problemi barışarak çözdüler.</p> <p>A21: Problemi özür dileyerek çözdüler.</p> <p>A30: Ve ikisini barıştırdık.</p> <p>A30: Saygıyı öğrendim.</p> <p>A4: Küstüğüm kişiyle barışmayı öğrendim.</p> <p>A21: Özür dilemeyi öğrendim.</p> <p>Arkadaşımınla sevgi, saygıyı öğrendim.</p> <p>A30: Kavgalarımızı dövüşle hallediyorduk. Benim arkadaşlarım problemlerini hep kavgayla hallediyordu. Ama artık öyle değil.</p> <p>A21: Hep bağırıyor ve çığırıyor. Hatta kızlar saçını, başını yolluyordu. Barıştırmaya çalışsak da barıştırmıyorlardı. Ama artık öyle olmuyor.</p> <p>A30: Dünyada küslük olmasın, barış olsun, herkes dürüst olsun.</p>

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 hoşgörüyle 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 hoşgörüyle ilişkili değerleri görebilmekteyiz.

Kavram Öğretimi Teması:

Tablo 35

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. Kavram, düşüncelerin birimidir, kavramdan olmadan düşünce olmaz (Demir, 2014).

“*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 *Hoşgörüyü* ilgili kazanımıyla ilişkilidir.

İçsel Motivasyon Teması:

Tablo 36

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 karşılaşılabilecekleri 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 gözönüne 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 tiyatrunun 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 37

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 38

Grup D Beceri Öğretimi Teması

BECERİ ÖĞRETİMİ

D27: Konuşurken onun lafını kesmeyendir.

D18: Canlı yapabiliydik. Kağıttan okumak yerine aklımızdan canlandırabiliydik.

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 yapabiliydik. Kağıttan okumak yerine aklımızdan canlandırabiliydik.*” 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 39

Grup D İlkeler Teması

<i>İLKELER</i>	<p>D18: Arabulucu taraf tutmayandır.</p> <p>D15: Arabuluculuk merkezinde konuşulan burada kalır.</p> <p>D13: Taraf tutmayandır.</p>
-----------------------	--

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 40

*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 temasının oluşturulmasında etkili olmuştur. Bu kavramların ait olduğu birtakım değerler vardır. Kavgaacı 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 41

Grup D Öfke Kontrolü Teması

ÖFKE KONTROLÜ	<p>D14: Ben çok sinirliydim ama eğitimi alınca sinirimi kontrol altına alabiliyorum</p> <p>D16: Ben de çok sinirliydim. Ben de artık sinirimi kontrol altına alabiliyorum.</p> <p>D15: Eğitimi almadan önce ben de biraz sinirliydim. Eğitimi abime öneririm. O biraz sinirli.</p> <p>D14: Bu eğitimi abime öneririm. Çünkü biraz sinirlidir.</p> <p>D13: Belki de tanımadığımız insanlar da sinirlerine hakim olabilirler.</p> <p>D16: Kuzenime öneririm. Sinirli olduğu için.</p>
----------------------	---

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 çözümlenme 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 araştırmamızın önceki bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. *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 eğitimini 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 42

Grup D İçsel Motivasyon Teması

<i>İÇSEL MOTİVASYON</i>	<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, gruptaki kodu belirtilen bireyler eğitim sürecine aktif şekilde dahil olup süreçle ilgili memnuniyetlerini dile getirdiğini söylemek yerinde olacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma karma desenli bir çalışma olduğu için, verilerin sonuç ve tartışma bölümü nicel boyut ve nitel boyut olmak üzere iki safhada ele alınmıştır.

5.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. “Öntest uygulanan deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin sonuç ve Tartışma

Alt probleme ilişkin farklılığı ölçmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış olup, deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarının akran arabuluculuk eğitim programı başlamadan önce çalışmanın bağımlı değişkenin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2. “Öntest uygulanan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt probleme ilişkin farkı tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmış olup, t-testi sonuçları ile deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklılık sontest puanlı yönüne olduğu için akran arabuluculuk eğitim programının araştırmaya katılan deney grubunun hoşgörü eğilimlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varabiliriz.

3. “Öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sontest puanları lehine yönelik olan bu fark, problemin çözümü için öntest uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar için t-testi ile elde edilmiştir. Kontrol gruplarına hiçbir eğitim programı uygulanmadığı halde anlamlı bir farkın oluşması akıllara öntestlerin öğretici etkisinden kaynaklandığını getirirse de *Deney ve kontrol gruplarının (öntestli ve öntestsiz tüm gruplar) son test puanları arasında*

anlamli fark var midir? Alt probleme yönelik öntest uygulanan ve uygulanmayan deney grupları ile yine öntest uygulanan ve uygulanmayan kontrol gruplarının son test puanları arasında bir fark gözlenmemiştir.

4. “Deney ve kontrol gruplarının (öntestli ve öntestsiz tüm gruplar) son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Problemin çözümü için tüm grupların son test puanlarının varyans analizinin (One-Way Anova) bulgularına göre, bu alt probleme yönelik hoşgörü eğilimleri puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Dunnett C çoklu karşılaştırma testi ile farklılığın hangi gruplarda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öntest uygulanan deney grubu ile öntest uygulanmayan deney grubu hoşgörü eğilim puanları arasında; öntest uygulanan kontrol grubu ile öntest uygulanmayan kontrol grubu hoşgörü eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılığın oluşmaması ile öntestlerin 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 öntest uygulanan deney grubu ile öntest uygulanan kontrol grubu ve öntest uygulanmayan kontrol grubu arasında öntest uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öntest uygulanmayan deney grubu ile öntest uygulanan kontrol grubu ve öntest uygulanmayan kontrol grubu arasında öntest uygulanmayan deney grubu adına da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu alt problemin çözümü için elde edilen veriler ışığında, akran arabuluculuk eğitim programının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki ettiği sonucuna varabiliriz.

5. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

T-testi sonuçlarına göre, Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. P değerinin .05 yakın olmasından dolayı, bu farklılığın doğru yorumu için Green ve Salkind (2005)'in önerdiği formül ile etki büyüklüğü (d) hesaplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Etki büyüklüğü $d = 0,58$ olarak hesaplanmıştır. Cohen (1988)'in etki büyüklüğü sınıflamasına göre bu değer farklılık olmayacağına dair soru işaretlerini ortadan kaldırmıştır. Tüm bu bulgular sonucunda araştırmaya katılan deney grubundaki kızların deney sürecine katılan erkeklerden daha hoşgörülü oldukları yani cinsiyet değişkeninin araştırmanın bağımlı değişkininin kızlar lehine etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Çalışkan ve Sağlam (2012) “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” ve Kalın (2013) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmalarında, kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha hoşgörülü bir yapıda olduklarını sonucuna varmışlardır. Bu sonuçların, araştırmanın bu alt probleminin sonuçlarıyla paralel nitelikte olduğu söyleyebiliriz.

6. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin anne eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile akran arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısının düşük olması sebebiyle ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için annesi üniversite mezunu olanlar ile annesi lise mezunu olanlar kukla değişken ile birleştirilip analiz sonuçları elde edilmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre, anne eğitim durumlarının öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer, başka bir ifade ile annenin eğitim düzeyinin deney grubundaki katılımcılarının hoşgörü eğilimlerini farklılaştıracak nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışkan ve Sağlam (2012) “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasında, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin arttığı sonucunu tespit etmişlerdir. Kalın (2013) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, anne öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın bu alt probleminden elde edilen sonuçların yukarıda bahsi geçen araştırmaların sonuçlarıyla farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

7. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin baba eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt problemin çözümü için arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin sontest puanları tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi ile karşılaştırma sonucu öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının baba eğitim durumlarına göre benzer olduğu görülmüştür. Bu durum da şunu gösterir; baba eğitim düzeyi, akran arabuluculuk eğitim programı kapsamındaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini anlamlı düzeyde farklılaştıracak şekilde etki etmediği sonucunu doğurur.

Çalışkan ve Sağlam (2012) “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasıyla baba eğitim düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeylerinde farklılığa yol açacak bir etki yapmadığı sonuca ulaşmışlardır. Çalışkan ve Sağlam (2012) sonuçlarıyla araştırmanın bu alt probleminden elde edilen sonuçların benzer özellikte olduğunu ifade edebiliriz. Kalın (2013) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna varmıştır. Bu sonuç ile bu araştırmanın bu alt probleminden elde edilen sonuçların farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

8. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin kardeş sayılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Kardeş sayılarına göre hücre sayıları yetersiz olduğundan, değişkenin bulgularına erişebilmek için t-testi içerisinde yer alan (Cut Point) kesme noktası analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonucuna göre akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kardeş sayısı değişkeni araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu ve kardeş sayısının araştırmanın bağımlı değişkenine herhangi bir etki etmediği sonucuna varabiliriz.

9. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile yapılarına göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Akran Arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin aile yapısı değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bağımsız gruplar için uygulanan t-testi analizinin bulgularından elde edilmiştir. Bu bulgular da akran arabuluculuğu eğitiminin aile yapılarına göre öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık yaratmadığına işaret eder.

10. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin aile gelir düzeyine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Bağımsız gruplar için t-testi analizinin bulgularına göre, akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durumda gösterir ki; deney grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre hoşgörü eğilimlerinde bir farklılık olmadığı sonucudur.

11. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük internet kullanma sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Günlük internet kullanım sürelerine göre hücrelerde yer olan öğrencilerin katılımı az olduğu için t-testi içerisinde yer alan (Cut Point) kesme noktası analizinden faydalanılmıştır. Bağımsız gruplar için uygulanan t-testi bulgularına göre akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İnternet kullanım süresinin araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu ve internetin günlük kullanım süresinin araştırmanın bağımlı değişkenine herhangi bir fark yaratmadığı sonucunu doğurmaktadır.

12. “Arabuluculuk eğitimi almış öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Günlük televizyon izleme sürelerine göre hücrelerde yer olan öğrencilerin katılımı az olduğu için t-testi içerisinde yer alan (Cut Point) kesme noktası analizinden faydalanılmıştır. Bağımsız gruplar için uygulanan t-testi bulgularına göre akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin günlük televizyon izleme süresi değişkenine göre hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Televizyon izlenme süresinin araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin benzer olduğu ve televizyon izlenme süresinin araştırmanın bağımlı değişkenine herhangi bir fark yaratmadığı sonucuna varabiliriz.

5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

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 grupta *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 sonucuna varabiliriz.

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 artacağını söyleyebiliriz.

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 kazandırmayı öngördüğü ortak paydaları olduğu sonucuna varabiliriz.

İçsel Motivasyon Teması ise hissetmek, güzel, heyecan, mutluluk, üzüntü ve iyi kavramlarından oluşmaktadır. Akran arabuluculuk eğitim programının akran arabuluculuk süreç basamaklarına uygun olarak yapılandırılan 24 farklı örnek olaydan oluşmaktadır. Katılımcılar, günlük hayatta yaşanmış veya yaşanması muhtemel çatışma durumlarını sınıf ortamı içerisinde rol oynama tekniğine uygun olarak canlandırmışlardır. Sürece aktif olarak katılan birey güzel, mutluluk, üzüntü vb. duygu durumları yaşayıp içsel yönden sürece motive olduklarını görmekteyiz. Bunun sonucunda, sürece aktif olarak katılan bireyin öğrenmelerinin daha kalıcı ve öğrendiklerinin transfer edilmesinin daha kolay olduğu sonucuna varabiliriz.

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 yaşatabilmektedir. Bu durumda toplum içerisinde birlikte yaşayan bireylerde güven duygusunu zedeleyebilmektedir. Akran arabuluculuk eğitim programının da bu tema kapsamında 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. Çatışmanın yaşamın bir parçası olduğu ve elimizde olmadığı ama çatışma durumu olduğunda yapmamız gerekenin elimizde olduğundan söz edilmişti. Böylece bireyler çatışma durumlarında şiddetin anlamsız ve bir çözüm yolu olmadığını anlayabilir. Akran arabuluculuk eğitimi ile araştırmaya katılan öğrencilerin demokratik okul kültürü daha sonra demokratik, barışçıl ve hoşgörüyeye dayanan bir toplum oluşturulmasında katkı sağlayacağı sonucuna varabiliriz.

Odak Grup A için oluşturulan *Kavram Öğretimi* teması “yaşıt” kavramından elde edilmiştir. Kavramların düşüncelerin birimi olduğunu ve kavram olmadan düşüncelerin oluşamayacağını önceki bölümlerde bahsetmiştik. Araştırmacının, “*Akran Nedir?*” sorusuna yönelik yaşıt cevabı katılımcılara kazandırılmıştır. Odak grup görüşmeleri esnasında yine bu soruya yönelik “*bütün 5.sınıflar kardeştir, hepimiz yaşıtız*” cevabı ile hem kavramın hem de kardeşlik ülküsünün gizil olarak kazanıldığını görmekteyiz.

Türk (2013)'ün çalışmasının tespitlerinden yola çıkarak, nitel veri toplama teknik ve analizleri akran arabuluculuk sürecinin değerlendirilmesinde önemli paya sahip olduğunu ve Akran arabuluculuk eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, bağımlı değişkeni hoşgörü eğilimi olan herhangi bir araştırmanın olmadığını görmekteyiz. Akran arabuluculuk konusunda süreci değerlendiren nitel araştırma teknik ve analizlerin de yeni yeni yer vermeye başladığı söyleyebiliriz.

Konuyla ilgili alan yazı incelendiğinde, akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisini incelemek amacıyla bağımlı değişkeni hoşgörü olan ve bu değişkenin incelenmesi adına nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı benzer araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve alan yazından elde edilen verilerden hareketle birtakım öneriler sunulmuştur.

- ✓ Akran arabuluculuk eğitim programı kapsamında, araştırma bulgularından hareketle etkinlik temelli arabuluculuk eğitim programının uygulama süresinin kısa olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle, akran arabuluculuğuna ilişkin verilecek eğitimlerin süre olarak yarım ya da tam dönem uygulanması önerilebilir.
- ✓ Akran arabuluculuk eğitim programı kapsamında, nitel bulgulardan yola çıkarak rol oynama tekniğine uygun olarak yapılandırılmış etkinliklerin doğaçlama (yaratıcı) drama şeklinde düzenlenmesi önerilebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerine çatı değer olarak hoşgörünün kazandırılması sürecinde akran arabuluculuğu eğitimi değer öğretimi yöntemi olarak kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi* (s.335-354). Ankara: Pegem Akademi.

Akgül N. İ. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar (*Niğde İli Örneği*). Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf TC inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, E. (2014). *7.Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Bir Akran Arabuluculuk Eğitiminin Akran Arabulucuların Çatışma Çözme Becerilerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aslan, Ö. (2008). Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açından Analitik Bir Yaklaşım [Electronic Version]. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (2).

Aypay, A., Uluçınar, U., Kaya, M. F. & Tosuntaş, Ş. B. (2011). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.

Aydın, Z. M. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 125-158.

Balcı, F. & Yelken, P. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa 195-213*.

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.

Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı*, 47-57, Ankara.

- Battal, E. (2008). *Türkiye'deki Dinlerarası Diyalog Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- 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.
- Bush, B.R & Folger, P.J. (2013). *The Promise of Mediation (Arbuluculuk ve Getirileri)*. (Çev. G. Sart). Nobel Akademik ve Eğitim Danışmanlık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1994).
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 353-365.
- Cenan, Ş. (2016). *Antropolojik Açıdan Eğitim Kavramı ve Eğitimde Etik Sorunsalı*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. & Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Demir, M. (2014). *Yeni Eğitim Sisteminde (4+4+4) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: the experiences of turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, May/June, 105-110.

Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11, 113-123.

Doğan, L. (1995). İslam'da Dinler arası Hoşgörü. Uluslararası Hoşgörü Kongresi Bildiriler Kitabı. Antalya. (129-136).

Elikesik, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gauley, M. (2006). Evaluation of Respectful Conflict Resolution and Peer Mediation Program. Community-University Institute for Social Research University of Saskatchewan.

Gökçek, T., Babacan, Z., Kangal, E., Çakır, N. & Kül, Y. (2013). 2003-2012 Yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7) , 435-456.

Göksu, F. (2011). *Bir Kültürlerarası İletişim İncelemesi: Erasmus Programı İle Avusturya'ya Giden Türk Öğrencilerin Yaşantı ve Beklentileri Üzerine Yapılan Odak Grup Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gömlüksiz, M. & Cüro, E. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrencileri Toplumsal Yaşama Hazırlamada Etkilik Düzeyine ilişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* C. 20, S.1, s.247-274. Elazığ.

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.

Gülkocan, Y. (2011). *Akran Arabuluculuk Eğitimin İlköğretim Öğrenci Anlaşmazlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güloğlu, F. (2011). *Çatışan Öğrenciler İle Arabulucu Öğrencilerin “Akran Arabuluculuk” Uygulamalarına İlişkin 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.

Güverçile, İ. (1997), *Kültür Eğitim Etkileşimi ve Türkiye Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

İftar, G. K. (2004) ‘Bas makale: özel eğitimde fokus grup araştırmaları’ *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 1-7.

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, 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, 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, Maya Akademi: Ankara.

Kalın, Z. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. 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.

Kepekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38, 250-265.

Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. & Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 86-104.

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. <http://gradworks.umi.com/33/44/3344376.html> 20 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

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.

Koşkunlu, Y. (2008). *Muzaffer İzgü'nün "Annemin Akıl Almaz Maceraları" Serisindeki "Aile" Kavramının Çocuk Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Koruklu, Ö., N. & Aysan, F. (2004). Arabuluculuk Eğitiminin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2004 Sayı: 15

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology*. UK: Sage Publications.

Küçük, H. (2009). *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Kültür Kavramına Dair Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

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. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> 21 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2010a). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Ders saatlerine İlişkin Duyuru Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> 12 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2010b). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu

MEB, (2010c). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Ünitelendirilmiş Yıllık Plan).

MEB, (2013a). *Sosyal Bilgiler (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=38> 12 Şubat 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> 12 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2015a). Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı.

MEB, (2015b). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları.

MEB, (2016). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara.

Musaoğlu, M. (1995). "Türk tefekküründe hoşgörü", *Uluslararası Hoşgörü Kongresi*, Ankara: Bil-Kav yay., s. 207-210.

O'donnell, F. (1995). Tolerance: respecting diversity in a complex world. *Uluslararası Hoşgörü Kongresi*, 10-12 Haziran, Antalya.

Önger, S. (2013). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hoşgörü.-Eskişehir Odunpazarı İlçesi 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.

Özgüven, İ. E. (1999). Psikolojik testler. Üçüncü Baskı. Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk C. (Ed.). (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pasamonik, B. (2004). The paradoxes of tolerance. *The Social Studies*, September/October, 206-210.

Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-22.

Schrumpf, F., Crawford, K.D. & Bodine, J. R. (2007a). *Peer Mediation, Conflict Resolution in Schools, Program Guide (Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk)*. (Çev. Akbalık, G.F. ve Karaduman, D. B.) İmge Kitabevi. (orijinal çalışmanın yayın tarihi 1991).

Schrumpf, F., Crawford, K.D. & Bodine, J. R. (2007b). *Peer Mediation, Conflict Resolution in Schools, Program Guide (Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Öğrenci El Kitabı)*. (Çev. Akbalık, G.F. ve Karaduman, D. B.) İmge Kitabevi. (orijinal çalışmanın yayın tarihi 1991).

Sezen, B. & Bedel, A. (2015). Müzakere ve Arabuluculuk Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası Problem Çözme Yaklaşımlarına ve Öfkelerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 40(182), s. 63-75.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/4816/2337> 17 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır.

Sığrı, Ü. & Varoğlu, A.K. (2013). *Müzakere ve Arabuluculuk*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (öğretmen kılavuzu)*, Anı Yayıncılık: Ankara.

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 İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, G. H. (2008). *Arabuluculuk*. Ankara: Mentis Yayıncılık.

Taştan, N. (2004). *Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tatlıhoğlu, D. (1989). *Din Görevlilerin Sosyo-Ekonomik Yapıları Sosyolojik Bir Yaklaşım (Sivas İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

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.

https://www.researchgate.net/publication/234748476_Six_Factors_Inhibiting_the_Use_of_Peer_Mediation_in_a_Junior_High_School 20 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

Türe, H. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı Ve Hoşgörü Eğitime Bakışı*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Türk, F. (2013). *Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Çatışmaları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türk, F. & Türnüklü, A. (2013). *Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Çatışmaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, İzmir. Cilt 3, Sayı: 5*.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. & Balcı, F. (2009). *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*, Maya Akademi: Ankara.

TTK (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*.

UNESCO (1994). *Tolerance: the threshold of peace*.

UNESCO (1995). *The declaration of principles on tolerance*.

Üste, B. R. (2007). *İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ759629> 19 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükselir, K. (2006). Hatay ili ilköğretim Okullarında 6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmen Ve Müfettiş Görüşleri Çerçevesinde Amaca Uygunluğunun Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına ilişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, F. (2008). *Müzakere(Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EK 1. AKRAN ARABULUCULUK EĞİTİMİ ÖRNEK SENARYOLAR

Akran Arabuluculuk Senaryo Etkinliği 1

1-Akran Arabuluculuk İstemi Formu

Tarih .../.../2016

A) Çatışmalı Öğrencilerin İsmi

Taraf A Sınıf 5

Taraf B Sınıf 5

B) Çatışma Nerede Çıktı?(Bir tanesi işaretlenecektir)

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Okul Servisi | <input type="radio"/> Tuvaletlerde |
| <input type="radio"/> Sınıfta | <input type="radio"/> Kantinde |
| <input type="radio"/> Koridorda | <input type="radio"/> Spor Salonunda |
| <input type="radio"/> Bahçede | <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |

C) Sorunu Kısaca Tanımlayınız:

Taraf A ve Taraf B'nin dersleri boştur. Taraf A'nın sınıfı futbol sahasını kullanır. Bir tane futbol sahası olduğu için Taraf B'nin sınıfı oynayamaz. Bundan dolayı Taraf A ve Taraf B arasında çatışma çıkar. Taraf A, Taraf B'nin yüzüne futbol topu fırlatır. Aralarında sorun çıkar. Durumu gören müdür yardımcısı olaya müdahale eder ve bu ikisini arabuluculuk merkezine gönderir.

D) Arabuluculuk Kim tarafından istendi?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Öğrenci | <input type="radio"/> Müdür Yardımcısı |
| <input type="radio"/> Nöbetçi Öğrenci | <input type="radio"/> Öğretmen |
| <input type="radio"/> Rehber Öğretmen | <input type="radio"/> Nöbetçi Öğretmen |
| <input type="radio"/> Müdür | <input type="radio"/> Diğer(belirtiniz) |

Arabuluculuk isteyen kişinin imzasıMüdür yardımcısı.....

BU ÇİZGİNİN ALTINA YAZMAYINIZ

BU KISIM PROGRAM YÖNETİCİSİ TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR

Çatışma ne ile ilgilidir?(bir tanesini işaretleyiniz)

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Anlaşmazlık | <input type="radio"/> Önyargı |
| <input type="radio"/> Dedikodu | <input type="radio"/> İlişkiler |
| <input type="radio"/> Sıkıntı/Rahatsızlık | <input type="radio"/> Eşya kaybı veya zararı |
| <input type="radio"/> Lakap Takma | <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |
| <input type="radio"/> Dövmek, vurmak | |

PAYLAŞILAMAYAN FUTBOL SAHASI

ETKİNLİK 1

Taraf A ve Taraf B'nin dersleri boştur. Taraf A'nın sınıfı futbol sahasını kullanır. Bir tane futbol sahası olduğu için Taraf B'nin sınıfı oynayamaz. Bundan dolayı Taraf A ve Taraf B arasında çatışma çıkar. Taraf A, Taraf B'nin yüzüne futbol topu fırlatır. Aralarında sorun çıkar. Durumu gören müdür yardımcısı olaya müdahale eder ve bu ikisini arabuluculuk merkezine gönderir.

1. Adım “Arabuluculuğu Kabul Etme”

Arabulucu: *Selam, benim adım XXX ve bu oturum için Arabulucu seçildim. İsimleriniz lütfen?*

Taraf A: A

Taraf B: B

Arabulucu: A ve B ikiniz de hoş geldiniz. Arabuluculuk, benim yardımımla ikinizi de birlikte çalışacağınız bir iletişim sürecidir. Bu sürecin işe yaraması için bazı kurallar vardır. Öncelikle ben, Arabulucu olarak tarafsızım. Arabuluculuk özeldir; diğer öğrenciler hakkında bilgi vermeyeceğim, gizli kalacaktır.

Birbirimizin konuşma sırası olacaktır. Birimiz konuşurken, diğeri dinleyecek. Bu duruma ben de dâhilim. Hiç kimse kimsenin lafını bölmeyecek. Amacımız aramızdaki sorunu işbirliği yaparak çözmektir. Taraf A arabuluculuğu kabul ediyor ve söz veriyor musun?

Taraf A: Evet.

Arabulucu: *Taraf B sen de kabul ediyor ve kurallara uyacağına söz veriyor musun?*

Taraf B: Evet.

2. Adım “ Bakış Açılarını Anlama ”

Arabulucu: *Taraf A, bana senin bakış açını anlatır mısın?*

Taraf A: Taraf B ve ben okul bahçesinde futbol sahası yüzünden tartışıyorduk, kızdım ve topu Taraf B'nin suratına fırlattım. Daha sonra Taraf B üzerime doğru yürüyüp kötü sözler kullandı. Sonra da öğretmenimiz gelip bizi ayırdı.

Arabulucu: *Kızmıştın ve topu Taraf B'nin suratına fırlattın. Sonra Öğretiminin ayırdı. Bunlar olurken ne düşünüyordun?*

Taraf A: Taraf B zor durumdaydı. Topu atınca burnu acımış olabileceğini düşündüm. Ve üstelik çatışmayı ben başlattım. Şuan konuşmuyoruz. Taraf B bana kızgın gibi görünüyor.

Arabulucu: *Taraf A, şuan üzgünsün. Peki, Taraf B sen de bana bakış açını anlatır mısın? Olayı bir de senin tarafından duyalım.*

Taraf B: Dersimiz boştu. Futbol sahasını kullanmak istedik. Ama taraf A'nın sınıfı kullanıyordu. Ben de sınıfımla oynamak istiyorum. Ama Taraf A çok bencil olduğu için oynayamıyoruz.

Taraf A: Ben bencil değilim.

Arabulucu: *Taraf A, şuan Taraf B'nin konuşma sırasındır. Lütfen, sözünü kesme. Evet, Taraf B biraz daha anlatır mısın?*

Taraf B: Dediğim gibi sürekli onlar oynuyor, biz oynayamıyoruz. Taraf A da topu yüzüme atınca daha da sinirlenip kötü sözler kullanıp, üzerine atıldım.

Arabulucu: *Taraf A'nın futbol sahasını kullanmasından dolayı ve yüzüne topu fırlatınca kendini kaybettin.*

Taraf B: Evet.

Arabulucu: *Taraf A eklemek istediğin bir şey var mı?*

Taraf A: Hayır.

Arabulucu: *Peki Taraf B senin de eklemek istediğin bir şey var mı?*

Taraf B: Evet. Biz de onlar gibi aynı haklara sahibiz ve biz de futbol oynamak istiyoruz.

3.Adım “Çıkarlara Odaklanma”

Arabulucu: *Taraf A, Taraf B niçin sana kötü söz kullanıp, üzerine atılmıştır?*

Taraf A: Futbol sahasını onlarla paylaşmadığım için.

Arabulucu: *Taraf A, topu arkadaşının yüzüne fırlatman yardımcı oldu mu?*

Taraf A: Hayır.

Arabulucu: *Peki Taraf B, senin kötü söz kullanıp arkadaşının üzerine atılmanın bir faydası oldu mu?*

Taraf B: Hayır, sanmıyorum.

Arabulucu: *Taraf A, aynı şekilde Taraf B gibi futbol oynanmasına izin verilmeseydi ve yüzüne top fırlatılsaydı ne hissederdin?*

Taraf A: Muhtemelen Taraf B'nin yaşadıklarını hissederdim.

Arabulucu: *Yani kızgınlık hissederdin. Taraf A, gerçekten isteğin nedir?*

Taraf A: Ne demek anlamadım. Biraz açar mısınız?

Arabulucu: *Taraf B ile futbol sahasını paylaşır mıydın?*

Taraf A: Evet, olabilir ama nasıl?

Arabulucu: *Taraf B, sen ne istiyorsun?*

Taraf B: Beden eğitimi derslerinde biz de bahçedeki sahada futbol oynamak istiyoruz.

4. Adım “Kazan- Kazan Seçenekleri Yaratma”

Arabulucu: *Benim anladığım kadarıyla her ikinizde aynı sahada futbol oynamak istiyorsunuz. Ve bu durumu problem yaşamadan çözmeniz için düşünmenizi istiyorum. Evet, beyin fırtınası ile olası çözümlerin listesini yapınız. Bu teknikle fikirler saçma da olsa önemli değil. Aklınıza ilk gelenleri söyleyin. Hiç kimse sizi fikirlerinizden dolayı yargılamayacak, suçlamayacak. Hoşgörülü bir ortamda fikirler üretilecektir. Aranızdaki problemi çözmek için dağıtacağım formadaki sorulara yanıt veriniz.(beyin fırtınası formu dağıtılacak)*

Taraf A: ilk Hafta iz oynarız. İkinci hafta onlar oynar. Ya da bunun tam tersi olabilir.

Taraf B: ilk ders onlar ikinci ders biz oynarız.

Taraf A: Ya da ortaklaşa bir takım grup iki ders saati boyunca birlikte top oynarız.

Arabulucu: *Başka aklınıza gelen bir şey var mı?*

Taraf A: Hayır.

Taraf B: Yok.

5. Adım “Seçenekleri Değerlendirme”

Arabulucu: *Bu fikirlerden hangisi size en uygundur?*

Taraf A: Ortaklaşa takım kurarsak eğer boş dersimiz boyunca doya doya oynarız.

Taraf B: Evet olabilir.

Arabulucu: *Her ikinize de bu karar uygun mu? Ve çözüm yolu aranızdaki problemin yok olmasına yararı olacak mı?*

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

6. Adım “Anlaşmaya Varma”

Arabulucu: *Evet, her ikiniz de ortaklaşa takım grup boş dersinizde beraber futbol oynayacaksınız. Doğru mu?*

Taraf A: Evet.

Taraf B: Tamam.

Arabulucu: *Anlaşmak isteğiniz başka bir şey var mı?*

Taraf A: Topu yüzüne fırlatıp canını yaktığım için özür dilerim.

Taraf B: Ben de kötü sözler ettiğim için senden özür diliyorum.

Arabulucu: *Sorun çözüldü mü?*

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

Arabulucu: *Lütfen bu anlaşmanın doğru olup olmadığını inceleyiniz, daha sonra imzalayınız.*

3-Akaran Arabuluculuk Anlaşması Formu

Tarih .../.../2016

Biz arabuluculuğa gönüllü olarak katıldık ve anlaşmaya vardık. Aramızdaki sorunların adil bir şekilde çözüldüğüne inanıyoruz. Gelecekte de çözemediğimiz sorunlarımız olduğunda yeniden arabuluculuk almayı kabul ediyoruz.

Taraf A

Eğer gelecekte de benzer bir durum aynı davranışta bulunmayacağım. Ve paylaşımcı olacağım.

Taraf B

Ben de böyle bir durum olursa arkadaşıma kötü sözler söylemeyeceğim ve her ikimizin memnun olacağı bir seçenek üretmeye çalışacağım.

İmza

imza

Arabulucunun İmzası

(Her ikisi de Arabuluculuk sözleşmesini imzalar Arabulucu her ikisinin de ellini sıkar)

Arabulucu: *katıldığınız için teşekkür ederim.(arabulucu da her ikisiyle tokalaşır) Siz ikiniz de el sıkışır mısınız?*

(Taraf A ve Taraf B el sıkışıp odadan ayrılırlar)

Akran Arabuluculuk Senaryo Etkinliği 2

1-Akran Arabuluculuk İstemi Formu

Tarih .../.../2016

A) Çatışmalı Öğrencilerin İsmi

Taraf A Sınıf 5

Taraf B Sınıf 5

B) Çatışma Nerede Çıktı? (Bir tanesi işaretlenecektir)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Okul Servisi <input type="radio"/> Sınıfta <input type="radio"/> Koridorda <input type="radio"/> Bahçede | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Tuvaletlerde <input type="radio"/> Kantinde <input type="radio"/> Spor Salonunda <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |
|---|--|

C) Sorunu Kısaca Tanımlayınız:

Taraf A ve Taraf B teneffüs zili çaldıktan sonra sınıfta çatışma yaşar. Taraf B, Taraf A' ya sürekli olarak " Limon Kafa" olarak seslenmektedir. Taraf A sarışın olduğu için Taraf B tarafından lakap takılmıştır. Taraf A, bu duruma dayanamaz ve Taraf B'nin en güzel kaplı defterini yırtar. Aralarında bağırışma çıkar. Bu sırada koridorda dolaşan nöbetçi öğretmen bu duruma şahit olur ve bu ikisini arabuluculuk merkezine gönderir.

D) Arabuluculuk Kim tarafından istendi?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Öğrenci <input type="radio"/> Nöbetçi Öğrenci <input type="radio"/> Rehber Öğretmen <input type="radio"/> Müdür | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Müdür Yardımcısı <input type="radio"/> Öğretmen <input type="radio"/> Nöbetçi Öğretmen <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |
|--|--|

Arabuluculuk isteyen kişinin imzasıNöbetçi öğretmen.....

BU ÇİZGİNİN ALTINA YAZMAYINIZ

BU KISIM PROGRAM YÖNETİCİSİ TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR

Çatışma ne ile ilgilidir? (bir tanesini işaretleyiniz)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Anlaşmazlık <input type="radio"/> Dedikodu <input type="radio"/> Sıkıntı/Rahatsızlık <input type="radio"/> Lakap Takma <input type="radio"/> Dövmek, vurmak | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Önyargı <input type="radio"/> İlişkiler <input type="radio"/> Eşya kaybı veya zararı <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |
|---|--|

EKŞİ ŞAKA
ÖRNEK OLAY 2

Taraf A ve Taraf B teneffüs zili çaldıktan sonra sınıfta çatışma yaşar. Taraf B, Taraf A'ya sürekli olarak "Limon Kafa" olarak seslenmektedir. Taraf A sarışın olduğu için Taraf B tarafından lakap takılmıştır. Taraf A, bu duruma dayanamaz ve Taraf B'nin en güzel kaplı defterini yırtar. Aralarında bağırışma çıkar. Bu sırada koridorda dolaşan nöbetçi öğretmen bu duruma şahit olur ve bu ikisini arabuluculuk merkezine gönderir.

1. Adım "Arabuluculuğu Kabul Etme"

Arabulucu: *Selam, benim adım XXX ve bu oturum için Arabulucu seçildim. İsimleriniz lütfen?*

Taraf A: A

Taraf B: B

Arabulucu: A ve B ikiniz de hoş geldiniz. Arabuluculuk, benim yardımımla ikinizi de birlikte çalışacağınız bir iletişim sürecidir. Bu sürecin işe yaraması için bazı kurallar vardır. Öncelikle ben, Arabulucu olarak tarafsızım. Arabuluculuk özeldir; diğer öğrenciler hakkında bilgi vermeyeceğim, gizli kalacaktır.

Birbirimizin konuşma sırası olacaktır. Birimiz konuşurken, diğeri dinleyecek. Bu duruma ben de dâhilim. Hiç kimse kimsenin lafını bölmeyecek. Amacımız aramızdaki sorunu işbirliği yaparak çözmektir. Taraf A arabuluculuğu kabul ediyor ve söz veriyor musun?

Taraf A: Evet.

Arabulucu: *Taraf B sen de kabul ediyor ve kurallara uyacağına söz veriyor musun?*

Taraf B: Evet.

2. Adım "Bakış Açılarını Anlama"

Arabulucu: *Taraf A, bana senin bakış açını anlatır mısın?*

Taraf A: Ben sarışın bir çocuğum. Bundan dolayı taraf B bana sürekli olarak "Limon Kafa" diye seslenmektedir. Bu durum beni çok üzüyor, arkadaşlarımla yanında utanıyorum. Taraf B'nin böyle şekilde seslenmesine dayanamayarak, masasının üstünde duran defterini yırttım. Taraf B, aşırı tepki göstererek bağırmağa başladı. Sonra koridorda dolaşan nöbetçi öğretmenimiz bize müdahale etti.

Arabulucu: *Kızgın bir şekilde Taraf B'nin sırasına yönelip defterini yırttın ve öğretmeninizi ayırdı. Bunlar olurken ne düşünüyordun?*

Taraf A: Taraf B hem ağlamaklı hem de sinirliydi. Yırtığım defter babasının aldığı en sevdiği deftermiş. Ama beni çok sinirlendirmişti. Çünkü ben “limon Kafa” değilim.

Arabulucu: Anlıyorum. Peki, Taraf B sen de bana bakış açını anlatır mısın? Olayı bir de senin tarafından duyalım.

Taraf B: Taraf A'ya sürekli olarak “Limon Kafa” olarak sesleniyorum. Ben limonu çok severim. Taraf A'ya bakınca aklıma limon geliyor. Ondan dolayı ona böyle sesleniyorum.

Arabulucu: Taraf A, sarışın olduğu için limon aklına geliyor ve o şekilde sesleniyorsun. Evet, Taraf B biraz daha anlatır mısın?

Taraf B: Tamam. Bugün teneffüste yine öyle seslendim. O da geldi ve en güzel kaplı defterimi yırttı defteri babam almıştı. Babama şimdi ben ne diyeceğim? Çok korkuyorum.

Arabulucu: Taraf A eklemek istediğin bir şey var mı?

Taraf A: Var. Ben “limon Kafa” değilim.

Arabulucu: Peki Taraf B senin de eklemek istediğin bir şey var mı?

Taraf B: Evet. Defterimi istiyorum. Yoksa babam bana çok kızar.

3. Adım “Çıkarlara Odaklanma”

Arabulucu: Taraf A, Taraf B'nin defterini niçin yırtmıştın?

Taraf A: Bana “limon Kafa” dediği için.

Arabulucu: Defterini yırtman bir çözüm getirdi mi?

Taraf A: Hayır.

Arabulucu: Peki. Taraf B, aynı şekilde sen de sarışın olsaydın ve sana sürekli “Limon Kafa” denilseydi ne hissederdin?

Taraf B: Üzülürdüm, utanırdım.

Arabulucu: Himm. Arkadaşının hissettiklerini hissederdin. Taraf A, Gerçekten isteğin nedir?

Taraf A: Sarışın olduğum için “limon Kafa” denilmesini istetemiyorum.

Arabulucu: Taraf B, ya senin gerçekten isteğin nedir?

Taraf B: Defterimi istiyorum. Yoksa babam bana kızar; defterime sahip çıkmadığım için.

4. Adım “Kazan- Kazan Seçenekleri Yaratma”

Arabulucu: Benim anladığım kadarıyla biriniz lakap takılmasını istemiyor, diğeriniz ise; defterini istiyor. Şimdi bu durumu problem yaşamadan çözeniz için düşünmenizi istiyorum. Evet, beyin fırtınası ile olası çözümlerin listesini yapınız. Bu teknikle fikirler saçma da olsa

önemli değil. Aklınıza ilk gelenleri söyleyin. Hiç kimse sizi fikirlerinizden dolayı yargılamayacak, suçlamayacak. Hoşgörülü bir ortamda fikirler üretilecektir. Aranızdaki problemi çözmek için dağıtacağım formadaki sorulara yanıt veriniz.

Taraf A: Limon Kafa” demesin.

Taraf B: Defterimi yırttı, yenisini alsın.

Taraf A: Sınıfta arkadaşlarımın önünde benden özür dilesin.

Taraf A: Benim param yok. Defter alamam.

Taraf B: Ben de özür dilemem.

Arabulucu: *Başka aklınıza gelen bir şey var mı?*

Taraf A: Hayır.

Taraf B: Eğer parası yoksa Babam çıkışta beni almaya gelecek ve defterime ne olduğunu Taraf A'nın anlatmasını istiyorum.

5. Adım “Seçenekleri Değerlendirme”

Arabulucu: *Bu fikirlerden hangisi size en uygundur?*

Taraf A: Tamam. Babasıyla konuşurum. Defterini yırtığımı söylerim. Ama ben de özür dilemesini istiyorum. Hem de sınıfın ortasında tüm arkadaşlarımın önünde.

Taraf B: Evet olabilir.

Arabulucu: *Her ikinize de bu karar uygun mu? Ve çözüm yolu aranızdaki problemin yok olmasına yararı olacak mı?*

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

6. Adım “Anlaşmaya Varma”

Arabulucu: *Evet, şimdi; Taraf A, Taraf B'nin defterini yırtığını okul çıkışında Taraf B'nin babasına söyleyecek, Taraf B de sınıfın ortasında “Limon Kafa “ dediği için arkadaşlarınız önünde senden özür dileyecek. Doğru mu?*

Taraf A: Evet.

Taraf B: Tamam.

Arabulucu: *Anlaşmak isteğiniz başka bir şey var mı?*

Taraf A: Yok.

Taraf B: Yok.

Arabulucu: Sorun çözüldü mü?

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

Arabulucu: Lütfen bu anlaşmanın doğru olup olmadığını inceleyiniz, daha sonra imzalayınız.

3-Akaran Arabuluculuk Anlaşması Formu

Tarih xx/yy/2016

Biz arabuluculuğa gönüllü olarak katıldık ve anlaşmaya vardık. Aramızdaki sorunların adil bir şekilde çözüldüğüne inanıyoruz. Gelecekte de çözemediğimiz sorunlarımız olduğunda yeniden arabuluculuk almayı kabul ediyoruz.

Taraf A

Gelecekte böyle bir sorun olursa arkadaşlarımla eşyalarına zarar vermeyeceğim. Ortak bir çözüm yolu aramaya çalışacağım.

Taraf B

Ben de arkadaşlarımla farklılıklarına saygı duyacağım. Çünkü herkesin kendine has bir ismi vardır. Lakap takmanın kötü bir şey olduğunu anladım.

İmza

imza

Arabulucunun İmzası

(Her ikisi de Arabuluculuk sözleşmesini imzalar Arabulucu her ikisinin de ellini sıkarak)

Arabulucu: katıldığınız için teşekkür ederim. (arabulucu da her ikisiyle tokalaşır) Siz ikiniz de el sıkışır mısınız?

(Taraf A ve Taraf B el sıkışıp odadan ayrılırlar)

Akran Arabuluculuk Senaryo Etkinliği 3

1-Akran Arabuluculuk İstemi Formu

Tarih .../.../2016

A) Çatışmalı Öğrencilerin İsmi

Taraf A Sınıf 5

Taraf B Sınıf 5

B) Çatışma Nerede Çıktı? (Bir tanesi işaretlenecektir)

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Okul Servisi | <input type="radio"/> Tuvaletlerde |
| <input type="radio"/> Sınıfta | <input type="radio"/> Kantinde |
| <input type="radio"/> Koridorda | <input type="radio"/> Spor Salonunda |
| <input type="radio"/> Bahçede | <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |

C) Sorunu Kısaca Tanımlayınız:

Taraf A ve Taraf B samimi, çalışkan iki kız arkadaştır. Taraf A, taraf B'nin dışında da başka bir arkadaşla da samimi olmaya başlar. Taraf B bu durumu kabullenemez ve içine kapanır. Kimseyle konuşmak istemez. Öğretmenine de sorun hakkında cevap vermez. Bu olaya dayanamayan üçüncü kız arkadaş Taraf A'yı ve Taraf B'yi arabuluculuk merkezine gitmesini önerir ve giderler.

D) Arabuluculuk Kim tarafından istendi?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Öğrenci | <input type="radio"/> Müdür Yardımcısı |
| <input type="radio"/> Nöbetçi Öğrenci | <input type="radio"/> Öğretmen |
| <input type="radio"/> Rehber Öğretmen | <input type="radio"/> Nöbetçi Öğretmen |
| <input type="radio"/> Müdür | <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |

Arabuluculuk isteyen kişinin imzasıÖğrenci.....

BU ÇİZGİNİN ALTINA YAZMAYINIZ

BU KISIM PROGRAM YÖNETİCİSİ TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR

Çatışma ne ile ilgilidir? (bir tanesini işaretleyiniz)

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Anlaşmazlık | <input type="radio"/> Önyargı |
| <input type="radio"/> Dedikodu | <input type="radio"/> İlişkiler |
| <input type="radio"/> Sıkıntı/Rahatsızlık | <input type="radio"/> Eşya kaybı veya zararı |
| <input type="radio"/> Lakap Takma | <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz) |
| <input type="radio"/> Dövmek, vurmak | |

SIKI DOSTLAR
ÖRNEK OLAY 3

Taraf A ve Taraf B samimi, çalışkan iki kız arkadaştır. Taraf A, taraf B'nin dışında da başka bir arkadaşıyla da samimi olmaya başlar. Taraf B bu durumu kabullenemez ve içine kapanır. Kimseyle konuşmak istemez. Öğretmenine de sorun hakkında cevap vermez. Bu olaya dayanamayan üçüncü kız arkadaş Taraf A'yı ve Taraf B'yi arabuluculuk merkezine gitmesini önerir ve giderler.

1. Adım “Arabuluculuğu Kabul Etme”

Arabulucu: *Selam, benim adım XXX ve bu oturum için Arabulucu seçildim. İsimleriniz lütfen?*

Taraf A: A

Taraf B: B

Arabulucu: A ve B ikiniz de hoş geldiniz. Arabuluculuk, benim yardımımla ikinizi de birlikte çalışacağınız bir iletişim sürecidir. Bu sürecin işe yaraması için bazı kurallar vardır. Öncelikle ben, Arabulucu olarak tarafsızım. Arabuluculuk özeldir; diğer öğrenciler hakkında bilgi vermeyeceğim, gizli kalacaktır.

Birbirimizin konuşma sırası olacaktır. Birimiz konuşurken, diğeri dinleyecek. Bu duruma ben de dâhilim. Hiç kimse kimsenin lafını bölmeyecek. Amacımız aramızdaki sorunu işbirliği yaparak çözmektir. Taraf A arabuluculuğu kabul ediyor ve söz veriyor musun?

Taraf A: Evet.

Arabulucu: *Taraf B sen de kabul ediyor ve kurallara uyacağına söz veriyor musun?*

Taraf B: Evet.

2. Adım “ Bakış Açılarını Anlama ”

Arabulucu: *Taraf A, bana senin bakış açını anlatır mısın?*

Taraf A: Ben ve Taraf B samimi dosttuk. Daha sonra ben X ile de arkadaş olmaya başladım. İlk zamanlar çok iyiydik ama Taraf B bizden giderek uzaklaştı. İçine kapandı. Çok nadir bizle konuşuyor. Bunun üzerine X'in önerisiyle bu merkeze geldik.

Arabulucu: *Üzgünsün ve taraf B'nin bu durumuna anlam veremiyorsun. Bunlar olurken ne düşünüyordun?*

Taraf A: Çok üzülüyorum. Çünkü Taraf B'ye kötü bir şey yapmadığım halde bizle çok az konuşuyor ve arada bir ağlıyor.

Arabulucu: Anlıyorum. Peki, Taraf B sen de bana bakış açını anlatır mısın? Olayı bir de senin tarafından duyalım.

Taraf B: Bilmiyorum.

Arabulucu: Neyi bilmiyorsun? Taraf B biraz daha açar mısın?

Taraf B: Tamam. Taraf A ile biz çok iyi arkadaşık. Ama X gelince Taraf A benden uzaklaştı. Sanki Taraf A bana değer vermiyor eskisi gibi.

Taraf A: Hayır, veriyorum. Sen benim canımsın.

Arabulucu: Taraf A, lütfen arkadaşımızı sonuna kadar dinleyelim. Evet, devam et. Seni dinliyoruz Taraf B.

Taraf B: Dediğim gibi ben eskisi gibi onunla sıkı dost olmak istiyorum.

Arabulucu: Peki Taraf A senin de eklemek istediğin bir şey var mı?

Taraf A: Evet, Taraf B, benim çok iyi bir arkadaşım. Üstelik X de onu çok seviyor ama Taraf B bize küskün.

3. Adım “Çıkarlara Odaklanma”

Arabulucu: Taraf A, Taraf B Niçin sana küsmüş olabilir?

Taraf A: X ile arkadaş olduğum için galiba.

Arabulucu: Taraf B, Taraf A ve diğer arkadaşlarıyla konuşmayı içine kapanmanın bu durumu çözmeye yardımcı oldu mu?

Taraf A: Hayır.

Arabulucu: Peki. Taraf A, sen Taraf B'nin yerinde olsaydın ne hissederdin?

Taraf B: Tabi ki de üzülürdüm ama ben ikisini çok seviyorum.

Arabulucu: Taraf A, Gerçekten isteğin nedir?

Taraf A: Taraf B ile yeniden samimi olup, hep birlikte bahçede kol kola yürümek, eğlenmek istiyorum.

Arabulucu: Anladım. Taraf B, ya senin gerçekten isteğin nedir?

Taraf B: Ben de aynı şeyleri istiyorum. Ama X'i benden daha çok seviyor. Eskisi gibi olmak istiyorum

4. Adım “Kazan- Kazan Seçenekleri Yaratma”

Arabulucu: Benim anladığım kadarıyla ikiniz de eskisi gibi olmak istiyorsunuz. Şimdi bu durumu problem yaşamadan ve kırgınlık olmadan çözeniz için düşünmenizi istiyorum. Evet,

beyin fırtınası ile olası çözümlerin listesini yapınız. Bu teknikle fikirler saçma da olsa önemli değil. Aklınıza ilk gelenleri söyleyin. Hiç kimse sizi fikirlerinizden dolayı yargılamayacak, suçlamayacak. Hoşgörülü bir ortamda fikirler üretilecektir. Aranızdaki problemi çözmek için dağıtacağım formadaki sorulara yanıt veriniz.

Taraf A: Taraf B'nin eskisi gibi gülmesini, birlikte oyun oynamasını istiyorum. Belki ben X ile daha çok vakit geçirmiş olabilirim. İlişkimi yeniden gözden geçirebilirim.

Taraf B: Taraf A X ile konuşmasın.

Taraf A: X ile devam ederim. Senin ile de devam ederim.

Taraf A: Taraf B, X ve ben voltran oluşturup, güçlerimizi birleştirebiliriz.

Arabulucu: Başka aklınıza gelen bir şey var mı?

Taraf A: Hayır.

Taraf B: Voltran olunabilinir. Belki Üç Silahşor de oluruz.

5. Adım “Seçenekleri Değerlendirme”

Arabulucu: Bu fikirlerden hangisi size en uygundur?

Taraf A: Ben ne X' den ne de Taraf B'den vazgeçerim. Onun için üçümüzün olduğu seçenek çok güzel.

Arabulucu: Taraf B, bu seçenek sana da uygun mu? Ve bu seçenek ikinizin arasındaki problemin çözümüne yararı olacak mı?

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

6. Adım “Anlaşmaya Varma”

Arabulucu: Evet, Ortak noktayı bulduk. Doğru mu?

Taraf A: Evet.

Taraf B: Tamam.

Arabulucu: Anlaşmak isteğiniz başka bir şey var mı?

Taraf A: Belki ben biraz bencil davranıp X ile daha fazla vakit geçirmiş olabilirim. Bu durumu gözden geçireceğim. Ve Taraf B'yi üzdiğüm için özür diliyorum.

Taraf B: Belki de ben de biraz kıskançlık yapmış olabilirim. Ben de özür diliyorum.

Arabulucu: Sorun çözüldü mü?

Taraf A: Evet.

Taraf B: Evet.

Arabulucu: *Lütfen bu anlaşmanın doğru olup olmadığını inceleyiniz, daha sonra imzalayınız.*

3-Akaran Arabuluculuk Anlaşması Formu

Tarih xx/yy/2016

Biz arabuluculuğa gönüllü olarak katıldık ve anlaşmaya vardık. Aramızdaki sorunların adil bir şekilde çözüldüğüne inanıyoruz. Gelecekte de çözemediğimiz sorunlarımız olduğunda yeniden arabuluculuk almayı kabul ediyoruz.

Taraf A

Gelecekte böyle bir sorun olursa ilişkilerimi gözden geçireceğim.

Taraf B

Ben de böyle durumlarda kıskançlık yerine, arkadaşlarımı paylaşmasını bileceğim.

İmza

imza

Arabulucunun İmzası

(Her ikisi de Arabuluculuk sözleşmesini imzalar Arabulucu her ikisinin de ellini sıkar)

Arabulucu: *katıldığınız için teşekkür ederim.(arabulucu da her ikisiyle tokalaşır) Siz ikiniz de el sıkışır mısınız?*

(Taraf A ve Taraf B el sıkışıp odadan ayrılırlar)

EK 2.

ARAŞTIRMA İZİN DİLEKÇESİ

Ltnk Tarih ve Sayısı: 17/11/2016-21984



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508-42 E.12957926
Konu : MEM'e bağl: Kurullarda
Araştırma izni.

16.11.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlg: a) Yenilik ve İğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YPT.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı, (2012/13 sayılı Genelge) b)04.11.2016 tarih ve 58066181/100E.5795 sayılı yazınız.

İlg (b) yazı ile müdürlüğünüze bağl okullarda araştırma yapmak istenmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulamaları ile ilgili mühürlü anket formları yazınız ekinde göndermiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirilmesi yapılarak "Akran Arabuluculuğu Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hıygörelü Eğitimlerine Etkisi" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bilal ŞAHİN
Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Çvranı	Araştırma Konusu	Münazar Tarih ve Sayısı
Ali GÖKALP	Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi	Akran Arabuluculuğu Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hıygörelü Eğitimlerine Etkisi	08/11/2016 12580081

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNIYDIR
17.11.2016

MİLLÎ Eğitim Müdürlüğü Uşak
Elektronik Adı: info@usak.meb.gov.tr
E-posta: smis@usak.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Müdür ÇÜMEN Memur
T.C. : 0807502233091
T.C.SB.02.004.322.10.00

Bu belge elektronik ortamda anılan müdürlüğün elektronik posta adresine gönderilmiştir. 2709-2116-3300-9568-20092 kod ile kayıt edilmiştir.

EK 3.

UYGULAMAYA İLİŞKİN FOTOĞRAFLAR



EK 3.



EK 4.**Beyin Fırtınası Çalışma Kâğıdı Formu**

Her iki tarafın da çıkarları doğrultusunda çatışmayı çözeceğini düşündüğünüz olası seçenekler nelerdir?

Düşünebildiğiniz diğer olasılıklar nelerdir?

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

EK 5.**Akran Arabuluculuk Anlaşması Formu**

Tarih .../.../2016

Biz arabuluculuğa gönüllü olarak katıldık ve anlaşmaya vardık. Aramızdaki sorunların adil bir şekilde çözüldüğüne inanıyoruz. Gelecekte de çözümediğimiz sorunlarımız olduğunda yeniden arabuluculuk almayı kabul ediyoruz.

Taraf A

Taraf B

İmza

İmza

Arabulucunun İmzası

EK 6.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği

Aşağıda verilen tabloda 18 adet madde bulunmaktadır. Bu maddeleri size uygun bir biçimde, baskı altında kalmadan özgür bir biçimde işaretleyebilirsiniz. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalıp, başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplardan dolayı herhangi bir not ile değerlendirilmeyeceksiniz. Her madde için bir işaretleme olacaktır. Bundan dolayı, size en uygun olan seçeneği bulup kutucuk içine ” **X**” işareti koymanız gerekmektedir. Bilimsel bir çalışmaya katkı yapacağınızdan dolayı şimdiden sizlere teşekkür ediyoruz.

Madde No		Tamamen uygun	Uygun	Biraz uygun	Uygun değil	Hiç Uygun Değil
1	İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım					
2	İnsanların farklı olması doğaldır					
3	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir					
4	İnsanları olduğu gibi kabul ederim					
5	Başkalarının da düşünceleri doğru olabilir					
6	Farklı düşünceleri hoşgörüyle karşılarım					
7	İnsanları severim					
8	Küskünleri barıştırmak beni mutlu eder					
9	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim					
10	Kimseden nefret etmem					
11	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım					
12	Affedici bir kişiyim					
13	Kavgacı biri değilim					
14	İnsanları düşman olarak görmekten kaçınırım					
15	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim					
16	Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabilirim					
17	Arkadaşlarımın içten davranmasını isterim					
18	Arkadaşlarıma içten davranırım					

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırma, “Akran Arabuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerine Etkisi” konulu tez kapsamında gerçekleştirilmektedir. Aşağıdaki soruları okuyup işaretlenme yapmanız istenmektedir. Bu işaretlemelerden bazıları tek, bazıları ise; birden fazladır. Birden fazla işaret yapmanız istenilen soruların yanında “Birden Fazla” uyarısı bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilecek olan bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Buradaki çalışma, sadece veri toplamak amaçlı olduğundan hiçbir şekilde not ile değerlendirilmeyeceksiniz. Özgür bir şekilde dilediğiniz seçeneği işaretleyebilirsiniz. Sizden istenilen bilgileri hiçbir baskı altında kalmaksızın yazabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

Ali GÖKALP

Not: Size uygun olan ifade için, parantezlerin içine “X” yazınız. **Örnek: (X)**

Cinsiyet : Erkek () Kız ()

Anne Eğitim Durumu:

() Okuryazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

Baba Eğitim Durumu:

() Okuryazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

Annenin Mesleği: Ev Hanımı Doktor Hemşire Öğretmen İşçi

Diğer (belirtiniz).....

Babanın Mesleği: Doktor İşçi Çiftçi Öğretmen Polis

Diğer (belirtiniz).....

Kardeş Sayısı:**Ailenin Yapısı:** Çekirdek Geniş**Ailenin Gelir Düzeyi:** 0TL-1299TL 1300TL-2499TL 2500TL-3499TL 3500TL ve Üzeri**Günde Kaç Saat İnternete Giriyorsunuz:** 1 saat 2 saat 3 saat 4 saat ve üzeri**Günde Kaç Saat Televizyon İzliyorsunuz:** 1 saat 2 saat 3 saat 4 saat ve üzeri**Kitap Okuma Alışkanlığınız:** Haftada 1 kitap Ayda 1 kitap 3 ayda 1 kitap 6 ayda 1 kitap Senede 1 kitap

Hangi Tür Filmlerden Hoşlanırsınız: (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- () Dövüş () Animasyon () Korku () Polisiye
 () Macera () Çizgi Film () Belgesel () Bilim Kurgu

En sevdiğim Çizgi Film kahramanı:

Hangi Spor Türünden Hoşlanırsınız: (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

- () Futbol () Basketbol () Voleybol () Yüzme () Karate
 () Masa Tenisi () Badminton () Atletizm () Boks () Güreş

İleride Hangi Mesleği Yapmak İstersiniz:

- () Doktor () Öğretmen () Bilim İnsanı () Polis () Çiftçi () Esnaf
 () Sporcu () Sanatçı () Tiyatrocu () Şoför () Bankacı () Tamirci
 () Diğer(belirtiniz)....

Hangi Renkte Giyinmeyi Seversiniz: (Birden fazla İşaretleyebilirsiniz)

- () Siyah () Beyaz () Yeşil () Mavi () Sarı
 () Mor () Pembe () Kahverengi () Kırmızı () Gri () Hepsi

EK 7.**ODAK GRUB SORULARI**

- Akran arabuluculuk nedir? Sizce faydalı mıdır?
- Eğitim esnasında neler hissettiniz?
- Uygulamalar devam ederken bir anlaşmazlık oldu mu? Olduysa bu anlaşmazlığı nasıl çözdünüz?
- Eğitim sonrasında ne gibi değişiklikler oldu? Size neler kazandırdı?
- Bu eğitim öncesinde başkalarıyla yaşadığınız olumsuzluklarınızı nasıl çözüyordunuz?
- Bu eğitim sonrasında öğrendiklerinizi günlük hayatınızdaki olumsuzlukları çözmeye kullanmak ister misiniz? Neden?
- Akran arabuluculuk eğitimini çevrendeki insanlara önerir misiniz? Aldığınız eğitimi ailenize ya da mahallede / köyde arkadaşlarınıza anlattınız mı?
- Sizce akran arabuluculuk eğitimi daha iyi nasıl yapılabilirdi? Eksikleri var mıydı sizce?

EK-8.**HOŞGÖRÜ EĞİLİM ÖLÇEĞİNİN KULLANMA İZİNİ**

Gönderen: Halil İbrahim Sağlam < >

Gönderildi: 30 Mart 2016 Çarşamba 20:57

Kime: ali gokalp

Konu: Re: Hoşgörü Eğilim Ölçeğinize ilişkin izin

Kıymetli Ali Kardeşim,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, selamlarımı sunarım.

30 Mar 2016 15:39 tarihinde "ali gokalp" <gokalpali_1984@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Saygı Değer Hocam

Ben Ali Gökalp Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez Konum "Arabuluculuk Eğitiminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Ve Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi" olması itibariyle Bağımlı Değişkenlerimden biri sizlerin Hoşgörü Eğilim Ölçeği olmaktadır. Bu nedenden dolayı sizlerin Ölçeğini kullanmak için izin istemekteyim. Yardım ve anlayışınızdan dolayı Teşekkürler.

Ali Gökalp

Uşak Üniversitesi

Danışman Bilgilerim :Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD

Tel: