

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİ, EMPATİ DÜZEYLERİ
VE BARIŞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ali Serdar SAĞKAL

**İzmir
2011**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİ, EMPATİ DÜZEYLERİ
VE BARIŞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ali Serdar SAĞKAL

**Danışman
Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ**

**İzmir
2011**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Barış Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

24/06/2011

Ali Serdar SAGKAL
Ali Serdar SAGKAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Abbas T¼RN¼KL¼

¼ye : Prof. Dr. Ragıp ¼ZY¼REK

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim t¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

24.06.2011



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

Tez Veri Giriş Formu

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	403245
Yazar Adı / Soyadı	Ali Serdar SAĞKAL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 37843688232
Telefon / Cep Telefonu	5064904838
e-Posta	serdarsagkal@adu.edu.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigating the effect of peace education program on the sixth grade elementary students' aggressiveness tendencies, empathy levels, and perceptions related to peace
Konu Başlıkları	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	313
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Dizin Terimleri	Barış=Peace Barış eğitimi=Peace education Saldırganlık=Agressiveness Empati=Empathy
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İznini	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

06.07.2011

İmza: *S. Sağkal*

Yazdır

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışması sürecinde daha iyisini başarabilmem için beni sürekli destekleyen, teşvik eden ve her türlü çabayı gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik gelişimimin yanısıra kişisel gelişimime de katkı sağlayan değerli hocamın, tecrübelerinden faydalanma fırsatı yakaladım. Değerli hocamı tanıdığım ve birlikte çalışma fırsatı yakaladığım için mutluluk duyuyorum.

Tezimin yazımı aşamasında önemli katkılarda ve önerilerde bulunan, daha iyisini yapmam konusunda her türlü kolaylaştırıcılığı sağlayan ve son derece hoşgörülü davranan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nermin KORUKLU'ya ve Yrd. Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında değerli katkılar sunan ve önerilerini paylaşan değerli hocam Doç. Dr. Fatoş ERKMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Barış eğitimi programının hazırlanması sürecinde öneriler sunan ve materyal desteğinde bulunan Ian HARRIS'e çok teşekkür ederim.

İstatistik konusunda katkı ve önerilerini sunan, yardıma ihtiyaç duyduğum her an bana zamanını ayıran ve hiçbir karşılık beklemeden birçok noktada bana destek olan Araştırma Görevlisi Tarık TOTAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde birlikte çok fazla zaman geçirdiğimiz, geceler süren çalışmalar yaptığımız, en zor zamanlarda birbirimize destek olduğumuz, sürekli fikir alış verişinde bulunduğumuz, tartışmalar yaptığımız değerli arkadaşım Tecelli YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

Etkinlik programının hazırlanması sürecinde yapıcı eleştirileriyle katkıda bulunan ve öneriler sunan meslektaşım ve değerli dostum Levent KURT'a çok teşekkür ederim.

Tezimin yazımı aşamasında, katkıları, önerileri ve motivasyon arttırıcı destekleri için Araştırma Görevlisi arkadaşlarım Özge BIKMAZ, Betül ALTAY, Berker BULUT ve Erkan ÖZCAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde her türlü kolaylaştırıcılığı sağlayan 100. Yıl İlköğretim Okulu idarecilerine ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmaya ilgi ve katılım gösteren sevgili öğrencilerime de teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, beni destekleyen, her zaman yanımda olan sevgili anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgisi, desteği ve ilgisiyle her zaman yanımda olan sevgili ablam Seher AKKUZU ve eşi Mehmet AKKUZU'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışmam sürecinde bana yardımlarını sunan tüm değerli hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Problem Cümlesi.....	7
Denenceler.....	7
Sayılıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
Kısaltmalar	10
BÖLÜM II	11
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
Barışa İlişkin Bazı Kuramsal Görüşler	11
Barışın Tanımı.....	11
Barış Eğitimi ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	14
Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı (Moral Exclusion / Inclusion Theory) ...	14
İlgi Gösterme Kuramı (Caring Theory)	15
Bütünleştirici Barış Kuramı (Integrative Theory of Peace)	16
Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı (Social Interdependence Theory)	19
Barış Stratejileri	21
Zor Kullanarak Barış.....	22
Adalet Yoluyla Barış.....	22
Dönüşüm Yoluyla Barış (Pasifizm)	22

Politika Yoluyla Barış.....	23
Sürdürülebilirlik Yoluyla Barış.....	23
Barış Eğitimi	23
Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	26
Barış Eğitiminin İçeriği ve Kapsamı.....	27
Barış Eğitimi Modelleri.....	38
Barış Eğitiminin Amaçları	42
Barış Eğitiminin İlkeleri.....	45
Barış Psikolojisi ve Barış Eğitimi	50
Birleşmiş Milletler ve Barış Eğitimi	52
Saldırganlık ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler	52
Saldırganlığın Tanımı.....	53
Saldırganlık ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	54
İçgüdü Kuramları	54
Psikoanalitik Kuram.....	54
Etiyolojik Kuram.....	54
Engellenme - Saldırganlık Hipotezi.....	55
Sosyal Öğrenme Kuramı	55
Empati ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler.....	56
Empatinin Tanımı.....	56
Empati ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	58
Ben – Merkezcilik ve Empati.....	58
Batson'un Empati – Özgecilik Hipotezi	59
İlgili Araştırmalar	59
Okullarda Uygulanan Barış Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	59
Okullarda Uygulanan Barış Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	67
BÖLÜM III.....	75
YÖNTEM.....	75
Araştırma Modeli	75
Çalışma Grubu	77

Veri Toplama Araçları	78
Saldırganlık Ölçeği.....	79
Çocuklar İçin Empati Ölçeği.....	81
Görüşme Formu	82
Veri Çözümleme Teknikleri.....	84
Nicel Veri Çözümleme Teknikleri	84
Nitel Veri Çözümleme Teknikleri.....	85
Bariş Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri.....	86
Bariş Eğitimi Programının İçeriği	88
BÖLÜM IV	91
BULGULAR VE YORUMLAR	91
Saldırganlık Eğilimlerine İlişkin Bulgular	91
Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular	103
Bariş Eğitimi Programı'na Katılan Öğrencilerin Bariş İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	115
BÖLÜM V.....	145
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	145
Sonuç ve Tartışma.....	145
Öneriler	149
KAYNAKÇA	151
EKLER.....	169
Ek – 1: Bariş Eğitimi Programı	170
Ek – 2: S.Ö.	309
Ek – 3: Ç.E.Ö.	311
Ek – 4: Görüşme Formu	313

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Dünya Görüşüne Ait Üç Üst Kategorinin Karakteristik Özellikleri	18
Tablo 2	Barışı Koruma, Barış Yapma ve Barış İnşa Etme Stratejilerine Dayalı Barış Eğitimi Programlarının İçerik ve Kapsam Karşılaştırması	29
Tablo 3	Araştırma Deseni	77
Tablo 4	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları	78
Tablo 5	Barış Eğitimi Programı Etkinlikleri ve Ders Saati Dağılımları	89
Tablo 6	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu	93
Tablo 7	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları	95
Tablo 8	Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu	97
Tablo 9	Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları	99
Tablo 10	Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu	101

Tablo 11	Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 12	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	105
Tablo 13	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 14	Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	109
Tablo 15	Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 16	Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	112
Tablo 17	Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 18	Şiddet Kavramına İlişkin Görüşler.....	116
Tablo 19	Barış Kavramına İlişkin Görüşler	119
Tablo 20	Şiddete Başvurmadan Anlaşmazlıkların Çözümüne İlişkin Görüşler...	122
Tablo 21	Barış Eğitimi Aldıktan Sonra Davranışlarda Yaşanan Değişimler	124

Tablo 22	Bariş Eğitimi Programına Katılmanın Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkisi.....	127
Tablo 23	Bariş Eğitimi Programına Katılmanın Öğretmenler ile İlişkiler Üzerindeki Etkisi.....	130
Tablo 24	Bariş Eğitimi Programına Katılmanın Aile İçi İlişkiler Üzerindeki Etkisi	133
Tablo 25	Bariş Eğitimi Programının Sınıf Ortamı Üzerindeki Etkisi	136
Tablo 26	Bariş Eğitimi Programının Okulda Yaşanan Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkisi.....	139
Tablo 27	Bariş Eğitiminde Yaşanılan Deneyimlere İlişkin Öğrenci Görüşleri....	142

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1** Mekansal ve Zamansal Boyutlar 35
- Şekil 2** Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği 94
- Şekil 3** Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği 98
- Şekil 4** Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği .. 102
- Şekil 5** Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği..... 106
- Şekil 6** Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği 109
- Şekil 7** Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği..... 113

ÖZET

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİ, EMPATİ DÜZEYLERİ VE BARIŞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

SAĞKAL, Ali Serdar

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Haziran 2011, 313 Sayfa

Bu araştırmada, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma, 2010 – 2011 öğretim yılında İzmir ili Menemen ilçesinde alt sosyo-ekonomik düzey bir bölgede bulunan 75. Yıl İlköğretim Okulu ve 100. Yıl İlköğretim Okulu'nda öğrenimlerine devam eden altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı 100. Yıl İlköğretim Okulu altıncı sınıflarının tamamı (5 şube) deney grubu, 75. Yıl İlköğretim Okulu altıncı sınıflarının tamamı (5 şube) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunda 158 öğrenci (84 kız, 74 erkek), kontrol grubunda ise 123 öğrenci (57 kız, 66 erkek) yer almıştır. Yirmi dört oturumdan oluşan barış eğitimi programı, haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada

nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarına Gültekin (2008) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği ve Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Yüksel (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel işlemin etkili olup olmadığını incelemek için öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, barış eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında ve empati düzeylerinin artmasında etkili bir program olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları, kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, aileleriyle olan ilişkilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde dönüştüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Barış, Barış Eğitimi, Saldırganlık ve Empati.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE EFFECT OF PEACE EDUCATION PROGRAM ON THE SIXTH GRADE ELEMENTARY STUDENTS' AGGRESSIVENESS TENDENCIES, EMPATHY LEVELS AND PERCEPTIONS RELATED TO PEACE

SAGKAL, Ali Serdar

M. A., Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Abbas TURNUKLU

June 2011, 313 pages

In this research, the effect of peace education program on the sixth grade elementary students' aggressiveness tendencies, empathy levels and perceptions related to peace have been investigated.

The research was carried out with the participation of students who are registered at 2010 – 2011 academic year in 75. Year Elementary School and 100. Year Elementary School which are located in a lower socio-economic level region in Menemen town of Izmir.

Pretest – posttest control group quasiexperimental design has been used in the research. It is determined that, all the sixth grade classes of 100. Year Elementary School in which the researcher worked as a psychological counselor were selected as experiment group and all the sixth grade classes of 75. Year Elementary School were selected as control group. In the experiment group of the research, 158 students (84 girls, 74 males), and in the control group, 123 students (57 girls, 66 males) took part. Peace education program which is composed of twenty four sessions were applied on experiment group two hours in a week. And the process lasted in a total of

twelve weeks. On the other hand, control group has not been provided any treatment. Both qualitative and quantitative data collection methods were used together in the research. Before and after experimental treatment, Aggression Scale developed by Gültekin (2008), and Scale of Empathy for Children which was developed by Bryant (1982) and adapted by Yüksel (2003) have been applied on experiment and control groups. Moreover, with the purpose of investigating the perceptions of students in experiment group related to peace, semi-structured interview form prepared by researcher has been used. The study in which pretest – posttest control group quasiexperimental design was used, to examine the effectiveness of experimental treatment, One Factor Analysis of Covariance was used. In the analysis of quantitative data, the program of SPSS 18.0 was used and significance level was determined as .05. However, content analysis was used for the analysis of qualitative data obtained by using semi structured interview technique.

When the findings obtained in the research are examined, it is seen that peace education program is effective in increasing the empathy levels and decreasing the aggressiveness tendencies of sixth grade elementary students. In the interviews carried out with students; it is found that students gained awareness related to the concepts of peace and violence; their interpersonal communication and conflict resolution skills and relationships with their peers, teachers and families improved; additionally atmosphere of class and school became more positively.

Key Words: Peace, Peace Education, Aggression, and Empathy.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tarih boyunca saldırganlık ve şiddet olayları insan yaşamına büyük zararlar vermiştir. Geçtiğimiz yüzyıla damgasını vuran 1. ve 2. Dünya Savaşı'nda milyonlarca insan hayatını kaybetmiştir. Japonya'da Hiroshima ve Nagasaki'ye atılan nükleer bombalar insan yaşamının yanısıra doğal çevreye de onarılamayacak ölçüde büyük hasarlar vermiştir. Yaşanılan askeri ve siyasi gerginlikler soğuk savaş döneminde de devam etmiştir. Dünya çapında olmasa da, bazı ülkeler ya da etnik gruplar arasında yaşanan askeri çatışmalar ise halen devam etmektedir.

Günümüzde çatışmalı bölgeler (İsrail – Filistin arasındaki sıcak çatışma gibi) hariç olmak üzere dünyanın birçok yerinde askeri çatışmaların yerini toplumsal ve kültürel çatışmalar almıştır. Küreselleşmenin de etkisiyle, toplumlarda farklı kültürler bir araya gelmeye ve çeşitlilikler artmaya başlamıştır. Kültürel farklılıklar; bireylerin düşünce, duygu, inanç ve davranışlarında farklılıklara yol açmıştır. Farklı kültürlerden gelen kişilerin bireysel farklılıklara saygı ve tolerans göstermediği durumlarda anlaşmazlıklar kaçınılmaz bir hal almıştır. Dolayısıyla 20. yüzyılın sonu ile 21. yüzyılın başında üzerinde durulan temel konular; toplumsal ve bireysel farklılıkların kabul edildiği, bu farklılıklara saygı ve tolerans gösterildiği, anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözüldüğü, insan hak ve özgürlüklerinin korunduğu bir barış kültürünün yaratılması olmuştur. Ülkeler, toplumlar ve bireyler arasında barışın sağlanması hedeflenmesine rağmen anlaşmazlıkların şiddet yoluyla çözümüne yönelik eğilimlerin ise devam ettiği gözlenmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (2010) yaptığı bir açıklamaya göre şiddet nedeniyle her yıl 1.5 milyondan fazla insan hayatını kaybetmekte, bu sayıdan daha fazla insan ise intihar

teşebbüsü, kişilerarası ya da toplumsal şiddet nedeniyle ciddi yaralanmalar geçirmektedir. 2000 yılında yapılan tahmini hesaplamalara göre her gün yaşları 10 – 29 arasında değişen ortalama 565 çocuk, ergen ya da genç yetişkin, şiddet olaylarında hayatlarını kaybetmektedir (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano, 2002).

Problem Durumu

Toplumda yaşanan anlaşmazlık, gerilim ve şiddet olaylarının yansımaları okullarda net bir şekilde görülmektedir. Özellikle 1990'lı yılların başlarından itibaren dünya genelinde okullarda artış gösteren şiddet olaylarının, 2011 yılı itibariyle halen eğitimciler, ebeveynler ve çocuklar için önemini ve ciddiyetini koruduğu gözlenmektedir. Okul öncesinden 12. sınıf düzeyine kadar 49.3 milyon öğrencinin eğitim gördüğü Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin yürüttüğü bir araştırmanın sonuçlarına göre; 2007 – 2008 yıllarında devlet okullarının %85'inde şiddet içeren suç olayları yaşanmıştır (Snyder ve Dillow, 2011). 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında okullarda yaşanan şiddet olaylarının en çok ilköğretim ikinci kademe düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe şiddet olayına başvurma oranı her 1000 öğrencide 41 iken; ilköğretim birinci kademe bu oran her 1000 öğrencide 26, lise düzeyinde ise her 1000 öğrencide 22 olarak tespit edilmiştir. (Neiman ve DeVoe, 2009). ABD'de Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin yürüttüğü bir başka araştırmada ise 12 – 18 yaş arasındaki öğrencilere karşı işlenen suç oranlarının 1992 yılından 2008 yılına kadar olan süreçte, okul içinde her 1000 öğrenci için 144 suçtan 47 suça düştüğü; okul dışında ise her 1000 öğrenci için 138 suçtan 38 suça düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Hem okul içinde hem de okul dışında şiddete uğrama oranlarının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, hem okulda hem de okul dışında şiddete uğrama oranlarının alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen öğrencilerde görülme oranı daha fazla olarak bulunmuştur (Aud ve diğer., 2011).

Türkiye genelinde okullarda yaşanan şiddet olaylarının istatistiksel bir biçimde sunulduğu kapsamlı ve güvenilir bir çalışma bulunmamasına rağmen; araştırmacıların yapmış oldukları çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul şiddetinin ülkemizde de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırma ve geliştirme birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (2008) 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında yürüttüğü bir çalışmada, her dört öğrenciden birinin şiddete uğradığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin %30'unun okulda kendilerini güvende hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Uz Baş ve Topçu Kabasakal (2010), 951 ilköğretim öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında öğrenciler arasında en sık fiziksel şiddete başvurulduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyetlere göre karşılaştırma yapıldığında, fiziksel şiddete başvurma sıklığının erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre, iki buçuk kat daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler en güvenilir ortam olarak sınıfı belirtirlerken; en az güvenilir ortam olarak okul bahçesini işaret etmişlerdir. Tümnüklü ve Şahin (2004), ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fiziksel şiddet, küfür, eşyanın izinsiz alınması, dalga geçme, lakap takma gibi çatışma durumlarında kullandıkları çatışma çözme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin daha yoğun olarak fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetişkine şikâyet etmek gibi yıkıcı çatışma çözme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. İstanbul'da 2004 yılında 3483 lise ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin yarısından fazlasının son bir yıl içerisinde fiziksel kavgada buldukları tespit edilmiştir. Cinsiyetlere göre bakıldığında erkeklerin kavgada bulunma oranının (%70) kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İlk suç işleme yaşı olarak öğrencilerin yarıya yakını 13-15 yaş aralığını belirtmişlerdir (Yılmazçetin Eke ve Ögel, 2006).

Yukarıda görüldüğü gibi hem yurtdışında hem de yurtiçinde yapılmış olan araştırmaların sonuçları okullarda yaşanan şiddet olaylarının ciddiyetini koruduğunu ve bu konuda önleme çalışmalarının gerekliliğini açık bir şekilde göstermektedir.

Mevcut araştırmalar öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde kendilerini yetersiz hissettiklerini, sorunlarla başa çıkmada öğrencilere

olumlu olmayan tepkiler gösterdiklerini ve fiziksel ceza gibi olumsuz başa çıkma stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Siyez, 2009). Hâlbuki okullarda kullanılan ceza ya da baskı yöntemleriyle sorunları aşmanın mümkün olmadığını; anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözülebilmesi ve barış kültürünün yaratılabilmesi için öğrencilere öz denetim becerilerinin kazandırılması gerektiğinin farkına varılması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1995; Knoff, 1987). Kontrol odaklı disiplin yaklaşımlarıyla anlaşmazlıklarla baş etmeye çalışmak ve öğrencilerde güvensizlik yaratmak yerine okul atmosferinin dönüştürülmeye çalışılması gerekmektedir (Harris, 2000).

Öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının önlenmesinde ve okul atmosferinin dönüştürülmesinde okul temelli önleme programlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada, okul psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir. Psikolojik danışmanların, kolaylaştırıcı, destekleyici ve terapist rollerinin ayırımına varmaları gerekmektedir. Psikolojik danışmanlar, sadece bireysel psikolojik danışma hizmetlerine odaklanmamalıdır. Bunun yanı sıra okul iklimi, kültürü ve müfredatının geliştirilmesinde kolaylaştırıcı rol oynamalıdır (Kvaraceus, 1971). Psikolojik danışmanlar, okulda şiddet olaylarının önlenmesine yönelik olarak her zaman risk faktörlerini azaltıcı; koruyucu faktörleri ise güçlendirici bir yaklaşım sergilemelidirler (Conyne, 2004).

Okullarda yaşanan öğrenci şiddetinin önlenmesinde son yıllarda özellikle “Barış Eğitimi”ne verilen önemin arttığı gözlenmektedir. Harris ve Morrison (2003), nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için şiddet ve yıkıcılık içeren davranışların önlenmesi; güvenli ve barışçıl bir okul ikliminin yaratılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu durumu gerçekleştirebilmek için de çocuklara küçük yaşlardan itibaren şiddetin alternatiflerinin öğretilmesi ve barış yapma becerilerinin kazandırılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Fountain (1999), barış eğitimini, kişilerarası, gruplararası ya da uluslararası düzeyde yaşanan anlaşmazlıkların barışçıl çözümü için bireylere bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yurtdışında okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği araştırmaların (Danesh, 2008a; Hallak, 2001; Johnson ve

Johnson, 2004; Kadivar, 2007; Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, 2002; Smith, 2001; Sommerfelt ve Vambheim, 2008; Spears, 2004; Walker, 2007) sonuçlarına bakıldığında, barış eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin ve psikolojik sorunlarının azaldığı; yapıcı anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, öz saygı düzeylerinin arttığı ve şiddetsizliğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, barış eğitimi uygulanan okullarda disiplin olaylarının azaldığı, anlaşmazlıkların müzakere yöntemiyle uzlaşma (kazan – kazan) ile sonuçlandığı ve sınıf içi uyumun arttığı tespit edilmiştir. Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise ülke gerçekleri ve gereksinimlerinin yanısıra okulun içinde bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarına duyarlı olarak geliştirilen ve etkililiği incelenen okul temelli önleyici barış eğitimi programlarına rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, sözü edilen gereksinimin giderilmesi hedeflenerek; alt sosyo-ekonomik düzey bir bölgede yer alan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin tümüne barış eğitimi programı uygulanmıştır. Barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesinde, doğrudan öğrenci şiddeti üzerine odaklanıp, disiplin ve ceza yöntemlerine başvurmak yerine; asimetrik bir yaklaşım benimsenerek öğrencilere barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu becerileri kazandırmak amacıyla da kullanılabilir en etkili okul temelli önleme programlarından biri olarak “Barış Eğitimi” göze çarpmaktadır.

Mikro (birey) ve makro (dünya) düzeyde sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılması, çocuklara küçük yaşlardan itibaren barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasına bağlıdır. Okullarda barış eğitimleri uygulanarak öğrencilerin şiddetin nedenlerini – sonuçlarını öğrenmeleri ve alternatif anlaşmazlık çözüm stratejilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Barış eğitiminin amacı sadece kısa vadede şiddetin önlenmesi değil; uzun vadede kişilerarası, gruplararası ve ülkelerarası ilişkilerde barışçıl dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlamak olmalıdır.

Şiddetin önlenmesi ve barış kültürünün yaratılmasında okullar proaktif rol oynamalıdır. Okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için rekabete dayalı yarışmacı bir eğitim değil; işbirliğine dayalı bir eğitim yaklaşımı teşvik edilmelidir. Eğitimin amacı, bireyleri akademik açıdan güçlendirmenin yanısıra çok kültürlü bir bakış açısı içerisinde farklılıklara saygı gösteren, işbirliğine ve diyaloga açık, barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerine sahip, etkin vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır.

Bu yaklaşım içerisinde, ülkemizin gerçeklerini ve gereksinimlerini dikkate alan, araştırmanın gerçekleştirildiği okulun koşullarını ve ihtiyaçlarını gözeten, kültüre duyarlı bir barış eğitimi programı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen barış eğitimi programının, tüm okullarda altıncı sınıf düzeyinde uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklı sınıf düzeylerinde barış eğitimi programları geliştirmek isteyen araştırmacılar tarafından bu çalışmanın kılavuz olarak kullanılabilirliği öngörülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümleleri şunlardır:

Barış Eğitimi Programı'na katılan ve katılmayan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri arasında fark var mıdır?

Barış Eğitimi Programı'na katılan ve katılmayan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri arasında fark var mıdır?

Barış Eğitimi Programı'na katılan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri nelerdir?

Denenceler

Araştırmanın temel problemlerine bağlı olarak oluşturulan aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

Denence 1: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 2: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 3: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 4: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Denence 5: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Denence 6: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Yukarıda verilen denencelerin test edilmesinin yanısıra deney grubunda yer alan öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerini nitel veriler yoluyla incelemek amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin şiddet kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin barış kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin anlaşmazlık çözüm yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin davranışlarındaki değişimlere ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Barış eğitimi programına katılmanın arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Barış eğitimi programına katılmanın öğretmenler ile ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Barış eğitimi programına katılmanın aile içi ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
8. Barış eğitimi programının uygulanmasının sınıf ortamı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
9. Barış eğitimi programının uygulanmasının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
10. Barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırma kapsamında öğrenciler oturumlara gönüllü olarak katılmışlardır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılında İzmir ili Menemen ilçesinde alt sosyo-ekonomik düzey bir bölgede yer alan 75. Yıl İlköğretim Okulu'nda ve 100. Yıl İlköğretim Okulu'nda altıncı sınıfa devam eden öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada belirlenen saldırganlık eğilimleri “Saldırganlık Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen empati düzeyleri “Çocuklar İçin Empati Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada belirlenen barışa ilişkin görüşler “Görüşme Formu”ndan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Barış (Peace):

Barış, şiddetin olmaması durumundan daha çok şeyi ifade eden ve hayal etmeyi motive eden bir kavramdır. Barış, insanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmaları, adaletin esaslarına saygı göstermeleri, temel ihtiyaçlarını karşılamaları, insan haklarına değer vermeleri durumunu vurgulamaktadır. Barış, yaşama saygı göstermeyi ve ayrımcılık yapmadan ya da önyargılı davranmadan tüm insanların onuruna saygı göstermeyi içermektedir (Harris ve Morrison, 2003, s. 12).

Barış Eğitimi (Peace Education): Barış eğitimi hem bir felsefedir hem de dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği, anlaşmazlık çözümü gibi becerileri içeren bir süreçtir (Harris ve Morrison, 2003).

Saldırđanlık (Aggression): Saldırđanlık, bireyin bir başkasına yönelik zarar verme niyeti ya da beklentisiyle sergilediği davranış anlamına gelmektedir (Geen, 2001).

Empati (Empathy): Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun açısından bakması, karşısındakinin duygularını ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlaması, hissetmesi ve bunu karşısındakine iletmesi sürecidir (Rogers, 1970, 1983; akt. Dökmen, 2009).

Kısaltmalar

S.Ö : Saldırđanlık Ölçeği

.E.Ö : Çocuklar İçin Empati Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, barış kavramı, barış eğitimi, saldırganlık ve empati ile ilgili açıklamalara, kuramsal görüşlere ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Barışa İlişkin Bazı Kuramsal Görüşler

Aşağıda öncelikle barış kavramının tanımlarına, barış eğitimi ile ilgili temel kuramlara, barış stratejilerine, barış eğitiminin tarihsel gelişimine, barış eğitiminin içeriği ve kapsamına, barış eğitimi modellerine, barış eğitiminin amaçlarına ve ilkelerine değinilmiştir.

Barışın Tanımı

Alan yazın incelendiğinde, barış kavramına ilişkin yapılan tanımlamaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Barış kavramına ilişkin araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar aşağıda verilmiştir.

Barış kavramını, şiddetin olmadığı güvenli bir ortam olarak tanımlamanın yetersiz kalacağı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (örn. Harris, 2002; Harris ve Morrison, 2003). Harris'e (2002) göre, barış "pozitif bir güç olarak,

başkalarını affetmeyi, başkalarına saygı göstermeyi, başkalarıyla işbirliği yapmayı ve şiddetin tüm türlerini azaltmayı vurgulayan bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (s. 17). Ayrıca, Harris, içsel ve dışsal barış kavramlarını da dile getirmiştir. İçsel barış kavramı, bireyin başkalarını düşündüğü ve başkalarına saygı gösterdiği bir durumu ifade ederken; dışsal barış kavramı, ailede, toplumda, kültürde ve uluslararası ilişkilerde yaşanan barış durumunu temsil etmektedir.

Galtung (1996), barış kavramının olumlu barış ve olumsuz barış olmak üzere iki boyutta tanımlanabileceğini belirtmiştir. Olumsuz barış, şiddetin azaltılması ya da olmaması anlamına gelirken; olumlu barış ise anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde dönüştürülmesini ifade etmektedir. Ayrıca, Galtung, doğal barış, doğrudan olumlu barış, yapısal olumlu barış ve kültürel olumlu barış basamaklarından oluşan olumlu barış tipolojisini hazırlamıştır. Doğal barış, insanların savaş ya da mücadele içerisinde olmak yerine, birbirleriyle işbirliği yapmalarını ifade etmektedir. Doğrudan olumlu barış, insanların birbirlerinin yaşamlarına, kimliklerine, öznel iyi oluşlarına saygı göstermeleri ve birbirlerine sözel ya da fiziksel olarak iyi davranmaları anlamına gelmektedir. Yapısal olumlu barış, baskının, sömürünün, bölünmüşlüğü, marjinalleştirilmenin yerine özgürlük, eşitlik, diyalog, entegrasyon, dayanışma ve katılım koşullarının oluşmasıdır. Kültürel olumlu barış ise toplumun birçok katmanında barış ve barış değerlerinin meşrulaştırıldığı ve barış kültürünün inşa edildiği bir ortamı ifade etmektedir.

Galtung’un (1996) barış tanımına benzer bir tanımlama da Opatow, Gerson ve Woodside (2005) tarafından yapılmıştır. Bu yazarlara göre barış, “savaşın olmaması (olumsuz barış) ya da uyum ve adalet durumudur (olumlu barış)” (s. 304).

Yukarıda verilen tanımlara benzer olarak, Johnson ve Johnson (2005b, 2010) barışı “savaşın olmaması ya da karşılıklı yarar içeren uyumlu ilişkilerde şiddetin olmaması” olarak tanımlamaktadırlar. Bunun yanında, Johnson ve Johnson (2005b, 2010) barışın tanımını yaparken üç unsurun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Birincisi, barış insanların ya da grupların karakteristik bir özelliğini değil; onların arasındaki ilişki durumunu betimlemektedir. İkincisi, barış

durağan bir süreci değil; tam aksine dinamik bir süreci içermektedir. Üçüncü olarak barış, taraflar arasındaki durağan bir durumu değil; aksine etkin bir durumu ifade etmektedir.

Perkins'e (2002) göre, barış kavramı beş model içerisinde incelenebilmektedir. Bu beş model, arkadaşça barış, etik barış, karşılıklı bağımlılık barışı, hukuksal barış ve misilleme barış boyutlarını içermektedir. Arkadaşça barış modeli, taraflar arasındaki arkadaşlığa, uyuma ve güvene dayalıdır. Etik barış modeli, tarafların birbirleriyle olan ilişkilerinde etik, adaletli ve hak çerçevesinde davranmalarını temsil etmektedir. Karşılıklı bağımlılık barış modeli, tarafların ortak çıkarları doğrultusunda birlikte hareket etmeleri anlamına gelmektedir. Hukuksal barış modeli, kanun, adalet, mahkeme gibi hukuk mekanizmalarının güvencesinde sağlanan barışı ifade etmektedir. Son olarak, misilleme barış modeli ise savaşın kaçınılmaz olduğu durumlarda önleyici saldırı ile barışın korunması anlamına gelmektedir.

Harris ve Morrison (2003), barış kavramının tek bir tanımının olmadığını ve barışın birçok model içerisinde farklı boyutlarıyla değerlendirilebileceğini dile getirmişlerdir. Ulusal düzeyde barış, kanun ve adaletin eşit ve düzgün bir şekilde işlediği, insanların birbirlerinin haklarına saygı gösterdiği bir ortam olarak ifade edilmektedir. Kültürel düzeyde barış, medya yoluyla barış sembollerinin paylaşılması anlamına gelmektedir. Kurumsal düzeyde barış, örgütsel düzeyde yöneticiler ve personeller arasında yaşanan anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözülmesini ifade etmektedir. Psikik düzeyde barış ise sakin olma ve ruhsal açıdan bireyin kendisi ile yaşamı arasında bir bağ kurma durumu olarak tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak, barış kavramının tanımlanmasına ilişkin farklı bakış açılarının mevcut olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu alanda araştırma yapacak kişilerin barış kavramına ilişkin yapılan farklı tanımlamaları göz önünde bulundurmalarının ve bütüncül bir yaklaşım izlemelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Barış Eğitimi ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı (Moral Exclusion / Inclusion Theory)

Opatow ve diğerleri (2005) barış eğitiminde “Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı”nı ileri sürmüşlerdir. Ahlaki dışlama, bireyin psikolojik olarak kendisini dışlanmış kişiden ayrı ve bağımsız tutması; dışlanmış kişilere karşı ahlaki sorumluluk taşımaması; dışlanmış kişileri adil davranılması gereken değil harcanabilir varlıklar olarak görüp, adalet dışı uygulamalara göz yumması anlamına gelmektedir. Ahlaki dahil etme ise herkese adil davranılmasını, kaynakların eşit bir şekilde paylaşılmasını, gerektiğinde özveride bulunulmasını gerektirmektedir (Opatow, 1990).

Ahlaki dışlama / dahil etme kuramını kullanarak sosyal problemlerin barış eğitimi yoluyla çözümünde dört eğitim alanı bulunmaktadır (Opatow ve diğer., 2005):

1. Birarada Varolabilmek İçin Eğitim:

Kültürel çeşitlilik eğitimi ya da çok kültürlü eğitim olarak da bilinen bu eğitim türünde, gruplararası etnik ya da dini çatışmaların olduğu, hoşgörüsüzlük, önyargı ya da düşmanlık gibi tutumların sergilendiği ortamlarda, insanlar arasında hoşgörünün ve işbirliğinin sağlanması, gruplararası dışlamanın ortadan kaldırılması, herkesin birarada var olabildiği bir düzen oluşturulması amaçlanmaktadır.

2. İnsan Hakları İçin Eğitim:

Bu eğitim modelinde, bireylerin sivil, politik, ekonomik, sosyal, çevresel, kültürel ve gelişimsel haklarını öğrenmeleri, bu hakların evrenselliği hakkında içgörü kazanmaları ve bu haklardan mahrum kılınan ya da dışlanan grupların farkına

varmaları hedeflenmektedir. Bu farkındalık, sosyal adaletin yerine getirilmesinde eyleme geçmek için bir başlangıç noktası olacaktır.

3. Cinsiyet Eşitliği İçin Eğitim:

Bu eğitim modelinde, kişilerarası ilişkilerde, kamusal ya da toplumsal alanlarda kadın ve erkek arasındaki cinsiyet eşitsizliği üzerinde durulmaktadır. Kadınların, gelenekler ya da baskıcı yapılar nedeniyle buldukları dezavantajlı durumlara yönelik öğrencilere farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Amaç, cinsiyetler arasında yaşanan ayrımcılığın ve ahlaki dışlamanın ortadan kaldırılması ve kadınların sistem içerisine ahlaki bir şekilde dahil edilmesidir.

4. Çevrecilik İçin Eğitim:

Bu eğitim modelinde, ahlaki dışlamanın bir başka formu olan doğaya verilen zarar üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin, doğal yaşamın önemini farkına varmaları, çevreyi koruyucu bilgi, beceri ve tutum kazanmaları hedeflenmektedir.

İlgi Gösterme Kuramı (Caring Theory)

İlgi gösterme kuramı, “ilgi etkileşimlerinin ve ilgi ilişkilerinin yapısına ilişkin bilgi veren, ilişkilerin nasıl kurulacağını, sürdürüleceğini ve güçlendirileceğini gösteren bir kuram” olarak tanımlanmaktadır (Noddings, 2008, s. 87). İlgi gösterme kuramında iki kavram ön plana çıkmaktadır: ilgi gösteren (carer) ve ilgi gösterilen (cared for). İlişkilerde başarılı bir etkileşimin gerçekleşmesi için ilgi gösteren, ilişkilerinde karşısındakine tüm dikkatini ve ilgisini verirken; ilgi gösterilen’den, ilgi gösterenin ilgisine bir karşılık vermesi ya da ilgi gösterenin ilgisini onaylaması beklenmektedir. İlgi gösterme kuramını diğer ahlaki kuramlardan ayıran en önemli özelliği de iki kişi arasında (ilgi gösteren ve ilgi gösterilen) etkileşimin sağlanmasıdır. Günlük yaşamda, yetişkinlerin ilişkilerinde karşılıklılık ve eşitlik olduğu görülmektedir. Bu durum, yetişkinlerin ilişkilerinde hem ilgi gösteren hem de ilgi gösterilen durumuna geçebildiklerini göstermiştir. Her ilişkide (öğrenci –

öğretmen, hasta – hemşire, anne – bebek) karşılıklılık ve eşitlik olmamasına rağmen yine de ilgi gösterilenden rolünü değiştirmese dahi bir geribildirim vermesi beklenmektedir (Noddings, 2008).

İlgi gösterme kuramına göre kişilerarası ilişkilerde en önemli unsurlardan biri de diyalogdur. Diyalog yoluyla insanlar birbirlerini tanırlar ya da ihtiyaçlarının farkına varırlar. Barış eğitimlerinde ilgi gösterme kuramının kullanımıyla, çocuklar ilişkilerde ilginin öneminin farkına varırlar ve koşulsuz diyalog kurma becerisi kazanırlar (Noddings, 2008).

Bütünleştirici Barış Kuramı (Integrative Theory of Peace)

Bütünleştirici barış kuramı, “barış, bireyin kendi içerisinde, kişilerarası, gruplararası, uluslararası ya da küresel alanda; psikolojik, sosyal, politik, etik ve ruhsal durumuna ilişkin ifadeleridir” kavramı üzerine kurulmuştur (Danesh, 2008b, s. 148). Bütünleştirici barış kuramı, dört alt kuramdan oluşmaktadır (Danesh, 2006, 2007, 2008a, 2008b):

1. Barış; psikososyal, politik ve ruhsal bir durumdur.
2. Barış, birlik düşüncesi üzerine kurulu bir dünya görüşüdür.
3. Birlik görüşü üzerine kurulu bir dünya görüşü, barış kültürünün oluşturulmasını gerektirmektedir.
4. Birlik düşüncesi üzerine kurulu bir dünya görüşü yaratabilmek için kapsamlı, bütünleştirici ve yaşam boyu süren bir eğitim yaklaşımına gereksinim vardır.

Bütünleştirici barış kuramına göre barışın kökleri aşağıdaki maddelere dayanmaktadır (Danesh, 2008b, s. 149):

1. İnsanların fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması.
2. Özgürlük, adalet ve birbirine bağlılık arayışı.
3. Anlam, amaç ve doğruluk arayışı.

Bütünleştirici barış kuramının dayandığı üç temel kavram vardır (Danesh, 2006, 2007, 2008a, 2008b): birlik kavramı, dünya görüşü kavramı ve bireysel ve toplumsal gelişim kavramı.

1. Birlik Kavramı:

Birlik kavramı, “iki ya da daha fazla varlığın bilinçli ve amaçlı bir şekilde uyum, bütünleşme ve işbirliği içerisinde bir araya gelmesi ve aynı ya da daha üst düzey bir bütünleşmeyle yeni varlıklar ortaya çıkarması” olarak tanımlanmaktadır (Danesh ve Danesh, 2002). Danesh (2008b) anlaşmazlığı birlikteliğin olmaması durumu; birlikteliğin olmamasını da anlaşmazlığın nedeni olarak görmektedir. Birlikteliğin yaşanmasını sağlayacak tek güç sevgidir.

2. Dünya Görüşü Kavramı:

Danesh (2008b), dünya görüşü kavramını, mekanik, organik ve bağlamsal olmak üzere üç çerçeve içerisinde incelemektedir. Mekanik dünya görüşü, bireyin ve dünyanın değişmesini ve gelişmesini mekanik bir çerçevede değerlendirmektedir. Organik dünya görüşü, bireyi sürekli değişim içinde olan, kendini yenileyebilen ve çevreye uyum sağlayabilen organizma olarak görmektedir. Bağlamsal dünya görüşü ise insanların davranışlarının sosyal ve tarihsel bir bağlamda değerlendirildiğinde bir anlam ifade ettiğini kabul etmektedir. Bireyin dünya görüşü kazanmasında, eğitim, deneyimler, doğuştan gelen yetenekler ve yaratıcılık belirleyici etkenler olarak rol oynamaktadır. Psikososyal gelişim dönemleri kapsamında irdelenen dünya görüşünün üç üst kategorisinin karakteristik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Dünya Görüşüne Ait Üç Üst Kategorinin Karakteristik Özellikleri

Hayatta Kalmaya Dayalı Dünya Görüşü	Kimliğe Dayalı Dünya Görüşü	Birliğe Dayalı Dünya Görüşü
Çocukluk döneminde normaldir	Ergenlik döneminde normaldir	Yetişkinlik döneminde normaldir
Endüstri öncesi tarım dönemindeki sosyal gelişim	Birey ve toplumun bir araya gelmesi	İnsanlığın bir olduğuna ilişkin bilinç düzeyinde olgunluğa ulaşma safhası
Fakirlik, adaletsizlik, anarşi, fiziksel tehdit ve savaş koşulları altında gelişir	Otoriter ve devrimci koşullar altında ortaya çıkar	Bireysel ve toplumsal gelişim
Yaşam süreçleri tehlikeli olarak görülür	Yaşam, hayatta kalma alanı olarak görülür	Yaşam, birlikteliği inşa etme süreci olarak görülür
İnsan doğasının iyi – kötü gibi zıt kutuplarda değerlendirilmesi	İnsan doğasına bireysel ve grup kimlikleri (etnisite, ulus, ırk, din, vb.) üzerinden bakılması	İnsan doğasını asil, yaratıcı, bütünleştirici ve tabiatın gücüne duyarlı olarak görür
Yaşamın amacı hayatta kalmaktır	Yaşamın amacı sahip olmak ve kazanmaktır, bu insanın açgözlü ve bencil yönünü göstermektedir	Yaşamın amacı, eşit, adil, liberal, ahlaki, çeşitliliği ve birliği içeren barış kültürünün yaratılmasıdır
Bütün ilişkiler baskı ya da boyun eğme ortamında yer alır, zor kullanılır ya da itaat edilmesi beklenilir	Tüm ilişkiler en uç düzeyde rekabet parametreleri çerçevesinde kurulur	Tüm ilişkiler adaletin birliği parametreleri çevresinde çeşitlilik bağlamında kurulur
Çatışma ve şiddet kaçınılmazdır	Çatışma insan doğasının doğal bir parçası olarak görülür ve gelişim için gerekli olduğu düşünülür	Çatışma, birliğin olmaması anlamına gelir
Otoriterlik, liderliğin ve yönetimin temel formudur	Tarafların olduğu demokrasi, liderliğin ve yönetimin temel formudur	Birlik odaklı bütünleştiren bir demokrasi, liderliğin ve yönetimin temel formudur

Kaynak: Danesh (2008b, s. 151).

3. Bireysel ve Toplumsal Gelişim Kavramı:

Danesh (2008b), insan gelişiminin bilinç ekseninde gerçekleştiğini ve bu bilinç düzeyinin hem bizim davranışlarımız üzerinde hem de çevrenin dönüşümü üzerinde etki bıraktığını ileri sürmüştür. Bilinç düzeyi artan bir bireyin davranışları da paralel düzeyde gelişecek ve zincirleme olarak toplumun da gelişimi sağlanmış olacaktır.

Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı (Social Interdependence Theory)

Karşılıklı sosyal bağımlılık kuramının tarihsel olarak başlangıcı fizikte mekanik kuramlardan, alan kuramlarına geçiş dönemine dayandırılabilir. Alan kuramındaki gelişmeler Gestalt psikolojisinin gelişimini etkilemiştir. Gestalt psikolojisinin kurucularından biri olan Kurt Koffka grupların dinamik bir bütünlüğe sahip olduğunu ve bu nedenle bireyler arasında karşılıklı bağımlılık düzeylerinin değişkenlik gösterebileceğini vurgulamıştır. Kurt Lewin, Gestalt psikolojisinin ilkelerini kullanarak, grup üyeleri arasındaki karşılıklı bağımlılığın ancak ortak amaçlar doğrultusunda gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür (Johnson, 2003).

Deutsch (1942, 1962; akt. Johnson, 2003) Lewin'in görüşlerinden hareketle karşılıklı sosyal bağımlılık kavramını daha geniş bir kapsamda incelemiş ve karşılıklı sosyal bağımlılığın iki boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Bunlardan birincisi, bir kişinin hedefine ulaşabilmesi için diğer kişinin hedefine ulaşması ve bunun için bireylerin işbirliği içerisinde olmaları gerektiğine ilişkin görüşü ifade eden olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık boyutudur. Olumlu karşılıklı sosyal bağımlılıkta, bireyler hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerini desteklerler. İkinci boyut ise bir kişinin hedefine ulaşabilmesi için diğer kişinin kaybetmesi ve bunun için de bireylerin rekabet içerisinde olmaları gerektiğine ilişkin görüşü ifade eden olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılıktır. Dolayısıyla olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılıkta bireyler hedeflerine ulaşabilmek için birbirleriyle rekabet ederler ve birbirlerine engel olmaya çalışırlar.

Deutsch (1949, 1962; akt. Johnson, 2003), karşılıklı bağımlılığın türüne dayalı olarak yaşanan psikolojik süreçler de farklılık göstermektedir. Kişilerarası ilişkilerde olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık varsa, yaşanan psikolojik süreçler şunlardır: (a) bir kişinin eylemi diğer kişinin eyleminin yerini tutar, (b) bireyler başkalarından etkinlenmeye ya da başkalarını etkilemeye açıktır ve (c) bireyler birbirlerine olumlu psikolojik enerji aktarırlar. Kişilerarası ilişkilerde olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılık olduğu durumlarda ise yaşanan psikolojik süreçler şunlardır: (a) bir kişinin eylemi diğer kişinin eyleminin yerini tutmaz, (b) bireyler başkalarından etkilenmez ya da başkalarını etkilemez, ilişkilerde direnç vardır ve (c) bireyler olumlu psikolojik enerjilerini sadece kendileri için kullanırlar.

Deutsch (1949, 1962; akt. Johnson, 2003), karşılıklı bağımlılığın türüne dayalı olarak etkileşim stillerinin farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır. Olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık, bireyler arasında teşvik edici bir etkileşim oluşmasını sağlarken; olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılık ise bireyler arasında karşıt etkileşimin oluşmasına neden olur. Teşvik edici etkileşimde, bireyler hedeflerine ulaşabilmek için işbirliği içerisinde çalışıp, birbirlerine destek olurlarken; karşıt etkileşimde, bireyler hedeflerine ulaşabilmek için karşısındaki kişilere engel olmaya ya da onların heveslerini kırmaya çalışırlar.

Bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için işbirliği sürecinde beş temel unsurun sağlanmış olması gerekmektedir (Johnson, 2003; Johnson ve Johnson, 2010). Bu unsurlardan birincisi, olumlu karşılıklı bağımlılıktır. Bireyler işbirliği sürecinde ortak hedefler belirlemeliler ve bu hedeflere ulaşmak için birlikte çaba göstermelidirler. İşbirliğinin ikinci temel unsuru, bireysel hesap verebilirlik ve kişisel sorumluluktur. Bireyler işbirliği sürecinde hem kendi hedeflerine ulaşmak için çalışırlarken hem de diğer bireylerin hedeflerine ulaşmalarında kolaylaştırıcı davranmaları gerekmektedir. Üçüncü unsur, işbirliği sürecinde teşvik edici bir etkileşimin kurulmasıdır. Bireyler hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerine yardım etmeli, birbirlerini desteklemeli ve birbirlerinin çabalarını övmelidirler. İşbirliğinin dördüncü temel unsuru sosyal becerilerin uygun kullanımınıdır. Bireylerden kişilerarası ilişkilerinde ve küçük grup çalışmalarında ortak hedeflere ulaşabilmek

için liderlik, karar verme, iletişim ve çatışma çözme becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Son olarak da, bireylerin işbirlikli grup sürecine dahil olmaları ve bir bütün olarak hedeflerine yönelik gelişim göstermeleri gerekmektedir.

Barış Stratejileri

Barış stratejileri üç kategori içerisinde incelenebilmektedir (Harris, 2000; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005a, 2010): Barışı Koruma Stratejisi (Peacekeeping Strategy), Barış Yapma Stratejisi (Peacemaking Strategy) ve Barış İnşa Etme Stratejisi (Peacebuilding Strategy). Barış koruma stratejisinde temel amaç, şiddetin gerekirse zor kullanılarak durdurulmasıdır. Barış koruma stratejisinde savaşı ya da şiddeti durdurmak mümkündür; fakat insanların kendi iç dünyalarında yaşadıkları acıları ortadan kaldırmak mümkün değildir. NATO'nun 11 Eylül sonrasında uluslararası terör örgütleriyle yoğun bir mücadele içerisine girmesi barışı koruma stratejisine makro düzeyde bir örnektir. Okul düzeyinde barış koruma stratejisi ise öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmaları, disiplin cezası uygulanması, okulda özel güvenlik biriminin kurulması, metal dedektör ve x – ray cihazlarının kurulması ve öğrencilerin üstlerinin aranması olarak düşünülebilir. Barış yapma stratejisinde temel amaç, bireylere anlaşmazlık çözme yöntemlerinin (müzakere, arabuluculuk, hakemlik) öğretilmesi ve bireylerin anlaşmazlıklarını şiddete başvurmadan barışçıl bir şekilde çözme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının okullarda uygulanması barış yapma stratejisine bir örnek olabilir. Barış inşa etme stratejisinde temel amaç ise şiddetsizliğin ve sosyal adaletin benimsendiği bir barış kültürünün yaratılmasıdır (Harris, 2000; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005a). Harris (2000), okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için öğrencilerin mikro ve makro düzeyde yaşanan şiddet olaylarının nedenlerini öğrenmeleri, barışa ilişkin bilgilerinin, becerilerinin ve tutumlarının gelişmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Harris ve Morrison (2003), barış stratejilerini farklı bir paradigmayla daha ayrıntılı bir şekilde açıklamışlar ve çalışmalarında altı kategori içerisinde bu stratejileri sunmuşlardır: Zor Kullanarak Barış, Adalet Yoluyla Barış, Dönüşüm

Yoluyla Barış (Pasifizm), Politika Yoluyla Barış, Sürdürülebilirlik Yoluyla Barış ve Barış Eğitimi.

Zor Kullanarak Barış

Zor kullanarak barış stratejisi, askeri olarak silahlanmayı ve diğer ülkelerin ordularıyla güç dengesi kurulmasını gerektirir. Askeri güç dengesinin korunamadığı durumlarda, diğer ülkelerin güç dengesini koruyamayan ülke için tehdit unsuru oluşturabileceği varsayımı üzerinde durulmaktadır. Zor kullanarak barış stratejisi, üç temel nedenden dolayı barışı sağlamak için rasyonel bulunmamaktadır. Birinci problem, sürekli olarak silahlanmaya yapılan yatırımların boyutu ekonomik olarak sivil büyümenin önünde engel teşkil etmektedir. İkinci olarak, en iyi silahları üreterek sosyal problemleri teknolojik yöntemlerle çözmek mümkün değildir. Son olarak da, savaşlar hem milyonlarca insanın ölümüne sebep olabilir hem de ekolojik denge bozulabilir (Harris ve Morrison, 2003).

Adalet Yoluyla Barış

Adalet yoluyla barış stratejisi, sosyal baskılar, ekonomik sömürler gibi yapısal şiddetin adalet yoluyla ortadan kaldırılması stratejisidir. Adalet yoluyla barış stratejisinde, fakirlik, hastalık, açlık ve insan hakları ihlali gibi durumların ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Adalet yoluyla barışın gerçekleştirilebilmesi, politik yollardan da gelişmelerin sağlanmasını gerektirdiğinden bireyler için risk unsuru taşımaktadır (Harris ve Morrison, 2003).

Dönüşüm Yoluyla Barış (Pasifizm)

Dönüşüm yoluyla barış stratejisi, şiddetin tüm formlarının reddedilmesi ve tam bir şiddetsizlik anlayışının benimsenmesi durumudur. Pasifist bir yaklaşım olan şiddetsizlik anlayışı, genelde edilgen bir yaklaşım olarak düşünülmesine rağmen burada kastedilen şey “etkin şiddetsizlik” yaklaşımının uygulanmasıdır. Etkin şiddetsizlik yaklaşımı, anlaşmazlık durumlarında şiddetin hiçbir formuna

başvurmaksızın, barışçıl bir anlaşma yapabilmeyi gerektirmektedir (Harris ve Morrison, 2003).

Politika Yoluyla Barış

Politika yoluyla barış stratejisi, uluslararası anlaşmazlıkların çözümünde rol oynayacak kurumlar oluşturulması ve bu kurumların yasal ve politik yollardan anlaşmazlık çözümünde devletlere alternatif yollar sunmasıdır. Birleşmiş Milletler'in uluslararası alanda yaptıkları, politika yoluyla barışa örnek olabilir (Harris ve Morrison, 2003).

Sürdürülebilirlik Yoluyla Barış

Sürdürülebilirlik yoluyla barış stratejisi, insanların iyi oluş düzeylerini yükseltmek için teknolojinin sınırlarının zorlandığı, daha iyi bir ortam düzenlemek için gerekirse doğal yaşamın ortadan kaldırıldığı, sadece kısa süreli kazançların göz önünde bulundurulup, çevreye verilen tahribat nedeniyle uzun sürede doğacak zararların gözardı edildiği bir yaklaşımdır (Harris ve Morrison, 2003).

Barış Eğitimi

Harris ve Morrison'a (2003) göre, barış eğitimi felsefi boyutta şiddetsizlik, sevgi, tutku, saygı gibi tutumların ve değerlerin aktarıldığı; dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği ve çatışma çözümü gibi konularda bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Barış eğitiminde, şiddeti ortadan kaldırmak amacıyla dolaylı bir yöntem kullanılarak, çocukların şiddetin nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözümüne ilişkin barış yapma becerileriyle donatılmaları hedeflenmektedir.

Harris ve Morrison'a (2003) göre, barış eğitiminde, öğrencilerin okulda ve toplumda yaşanan şiddet olaylarının farkına varmaları gerekmektedir.

Anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözülebilmesi için öğrencilere müzakere, uzlaşma, şiddetsiz mücadele ya da anlaşma yapma gibi bir takım barış stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Çatışma, yaşamın doğal bir parçasıdır, her yerde vardır ve kaçınılması mümkün değildir. Dolayısıyla insanları ötekileştirmeden, onlarla empati kurarak, makro ve mikro düzeyde bu anlaşmazlıkların nasıl barışçıl bir şekilde çözülebileceği öğrencilere öğretilmelidir.

Harris ve Morrison (2003), barış eğitiminin bir güçlendirme eğitimi olarak da düşünülebileceğini belirtmişlerdir. Barış eğitiminde bireylerin öz güven kazanmaları sağlanır. Öğretmen ve öğrencinin eşit düzeyde olduğu bir ortamda, öğretmen öğrenciden daha çok bilgiye sahip olmasına rağmen karşılıklı diyalog yöntemiyle sorular üzerinden tartışmalar yürütülür. Barışın ne anlama geldiği, şiddetin halen hüküm sürme sebebinin ne olduğu, şiddet kültürünü barış kültürüne dönüştürebilmek için ne tür bilgi, beceri ve tutumlara ihtiyacımız olduğu üzerine tartışmalar yürütülür.

Johnson ve Johnson (2005), barış eğitimini “bireylerin yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddetsiz bir şekilde çözebilmeleri için bilgi, tutum ve davranışsal beceri kazanmalarını, karşılıklı yarar içeren uyumlu ilişkiler kurmalarını ve sürdürmelerini sağlamak” olarak tanımlamaktadırlar (s. 276).

Johnson ve Johnson’a (2005b) göre, barış eğitimi, tanımlanması ve sınırlarının belirginleştirilmesi zor olan bir konudur. Dünyanın çeşitli yerlerinde farklı ideolojilere, amaçlara, içeriklere dayalı çeşitli barış eğitimi programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu çeşitliliğin en temel nedeni, sosyal, kültürel, eğitimsel ve ekonomik koşullara bağlı olarak her toplumda yaşanan sorunların farklılık göstermesidir. Johnson ve Johnson (2005b), barış eğitimleri hakkında yapılan tanımları genel olarak üç kategori içerisinde sunmaktadırlar (s. 276):

1) Barış Eğitime İlişkin Bilişsel Tanımlar:

Bilişsel tanımlar, barışın doğasına ilişkin bilgi edinmeyi, barışın ve şiddetsizliğin felsefesini anlamayı, uluslararası sorunlara karşı duyarlılık kazanmayı, sosyal çalışmalar, tarih ve etnik sorunlar hakkında bilgi edinmeyi içermektedir.

2) Barış Eğitime İlişkin Duyuşsal Tanımlar:

Duyuşsal tanımlar, iyimserlik, kendini düzenleme, öz yeterlik, kendini iyiliğe adanma gibi değerleri ve tutumları içermektedir.

3) Barış Eğitime İlişkin Davranışsal Tanımlar:

Davranışsal tanımlar, anlaşmazlıkların şiddetsiz ve yapıcı bir şekilde çözümüne ilişkin becerileri içermektedir.

Salomon (2002) ise, çalışmasında barış eğitimi programlarını, çatışmalı bölgelerde barış eğitimi, gruplararası etnik çatışmaların bulunduğu bölgelerde barış eğitimi ve barışın ve huzurun olduğu bölgelerde barış eğitimi olmak üzere üç kategori içerisinde incelemektedir. Çatışmalı bölgelerde uygulanan barış eğitimi programları, insanların olaylara bakış açılarını değiştirmelerini ve bireylerin kendi sorumluluklarını alarak karşı grupta yer alan insanların çektiği acıların farkına varmalarını hedeflemektedir. İsrail ve Filistin bu kategoride barış eğitimlerinin uygulandığı ülkelerdendir. Gruplararası etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde uygulanan barış eğitimi programları, insanlar arasındaki saldırganlıkları, düşmanlıkları ve aşağılamaları dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Barışın ve huzurun olduğu bölgelerde uygulanan barış eğitimi programları ise buldukları bölgede barışçıl ortamın devamını sağlamak ve dünyanın çeşitli yerlerinde var olan şiddet olaylarına kayıtsız kalmamak için insanlara farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir.

Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

20. yüzyılın başında barış eğitiminin öncülerine bakıldığında birçoğunun kadın olduğu görülmektedir. Jane Addams (1907), Amerika'da göçmen gruplara ait çocukların okullara dahil edilmesi ve yoksulluğun ortadan kaldırılıp, demokratik bir toplum yapısının oluşturulması için çaba harcamıştır. Jane Addams, 1931 yılında Nobel Barış Ödülü'ne layık görülmüştür. İtalyan asıllı Maria Montessori ise Avrupa'da öğretmenlerin otoriter pedagoji yaklaşımından uzaklaşmaları için çaba harcamıştır. Maria Montessori, okullarda otoritenin değil; barışın hakim olduğu bir kültürün yaratılması gerektiğini vurgulamıştır (Harris, 2008, 2010).

Amerikalı ünlü filozoflardan ve eğitim kuramcılarında biri olan John Dewey de barış eğitimi üzerine görüşleri ileri sürmüştür. Dewey'e göre, tarih ve coğrafya gibi derslerin öğrencilere nasıl aktarıldığı önem arz etmektedir. Tarih dersinin amacı, ulusal bir bakış açısından geçmişte savaşlarda kazanılan zaferlerin vurgulanması olmamalıdır. Tarih dersinin amacı geçmişte yaşananların göz önünde bulundurularak şimdiki ve gelecek zamanda yaşanabilecek sosyal problemlerin nasıl çözülebileceğine ilişkin farkındalık kazandırmak olmalıdır. Tarih ve coğrafya dersleri çok kültürlülüğü ve küresel işbirliğini vurgulayan bir yapı içerisinde çocuklara aktarılmalıdır (Howlett, 2008).

Eleştirel pedagojinin kurucularından Paulo Freire'ya göre eğitimde, öğretmen öğrencilere bilgi aktaran, baskıcı bir konumda olmamalıdır. Freire'ya göre, eğitimde öğrenciler ve öğretmenler arasında demokratik ilişkiler kurulmalıdır. Öğrenciler, diyalog kurabilme, eleştirel düşünebilme, bilgiyi üretebilme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Freire'ya göre, sosyal dönüşüm ancak böyle bir yapı içerisinde sağlanabilir (Bartlett, 2008).

İlk akademik barış çalışmaları programı 1948 yılında Amerika'da Manchester Üniversitesi'nde başlamıştır. 1959 yılında Norveç'te Bert Roling liderliğinde Oslo Barış Araştırmaları Enstitüsü (The Peace Research Institute Oslo [PRIO]) kurulmuştur. Barış eğitiminin öncülerinden olan Johan Galtung da Oslo

Barış Araştırmaları Enstitüsü'nde etkin bir rol oynamıştır. 1980'li yıllarda Birgit Brocke – Utne, Betty Reardon ve Ian Harris barış eğitiminin kuramsal dayanaklarını açıklayan kitaplar yazmışlardır. 20. yüzyılda barış eğitimi programlarında, savaş, şiddet, ırkçılık, ayrımcılık, düşmanlık gibi temalar üzerinde odaklanılmıştır. Son zamanlarda ise barış eğitiminde, savaşın ya da şiddetin durdurulmasının da ötesinde; sosyal adaletin sağlandığı bir barış kültürünün yaratılması üzerinde durulmaktadır (Harris, 2008, 2010).

Barış Eğitiminin İçeriği ve Kapsamı

Barış eğitiminin içeriği ve kapsamına ilişkin alan yazın incelendiğinde bu konuda çalışmalar yapan araştırmacıların farklı kuramsal yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlarda, barış eğitiminin içeriği ve kapsamına yönelik farklı boyutlar ve kavramlar vurgulanmıştır.

Reardon'a (1988) göre, kapsamlı barış eğitiminin dört temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi, evren düzenini göz önünde bulunduran bütünsel bir eğitim yaklaşımı içerisinde, bireyin eğitim sürecinin merkezine alınmasıdır. Bu boyutta, bireyin yaşamdaki olayları evrensel ve bütüncül bir yaklaşım içerisinde değerlendirme bilinci ve farkındalığı kazandırılması hedeflenmektedir. Barış eğitiminin ikinci boyutu ise konulara insan bağlamında yaklaşım gösterilmesidir. Bu boyutta, evrensel düzen içerisinde bizi birbirimize bağlayan ve uyum içerisinde olmamızı gerektiren unsurlar vurgulanır. Üçüncü boyut, evrendeki ekolojik dengenin korunmasına yönelik farkındalık kazandırmaktır. Bu boyutta, tabiattaki doğal dengenin ve evrenin korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Barış eğitiminin dördüncü ve son boyutu da, eğitimin gelişimsel ve organik bir yapıya sahip olması gerektiğidir.

Reardon (1988), kapsamlı barış eğitiminin boyutlarının yanısıra bu eğitimin değerlerine ve niteliklerine yönelik kuramsal bilgiler de aktarmıştır. Reardon'a (1988) göre, barış eğitiminin kapsadığı yüksek değerler; evrene sahip çıkmak, global vatandaşlık ve insan ilişkileridir. Bireylerin bu değerleri kazanmaları için şu dört

kapasite türüne sahip olmaları gerekmektedir: Özen gösterme kapasitesi, ilgili olma kapasitesi, kendini adama kapasitesi ve uyum kapasitesi (Reardon, 1988). Bireyin özen gösterme kapasitesi kazanabilmesi için öncelikle kendisinin bilen ve seven biri olduğuna ilişkin bilgisinin gelişmesi gerekmektedir. Bireyin ilgili olma kapasitesi gösterebilmesi için yaşanan sorunlar hakkında bilgili olması ve bu sorunlara duyarsız kalmaması için kendi değerlerinin farkında olması gerekmektedir. Bireyin kendini adama kapasitesi gösterebilmesi için eyleme geçme yolunda bireysel ya da sosyal sorumluluk alma becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Uyum kapasitesi ise özen gösterme, ilgili olma, kendi adama gibi özelliklerin bir bütünlük içerisinde gösterilmesi anlamına gelmektedir.

Harris (1996b), uygulanacak barış eğitimi programının kapsamının kullanılan barış stratejisine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini vurgulamıştır. Barış inşa etme stratejisinin kullanıldığı bir barış eğitimi programının içeriğinde şiddetin altında yatan nedenlerin anlaşılması üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenciler, barış, şiddetsizlik ve ekolojik sürdürülebilirlik gibi konular hakkında bilgi sahibi olmakta ve global farkındalık kazanmaktadır. Beceri kısmında, öğrencilere ilgi gösterme, hoşgörü, dürtü kontrolü, işbirliği, öfke yönetimi gibi temel beceriler kazandırılmaktadır. Duygu kısmında, öğrencilerin sınıf içerisinde paylaşımda bulunarak negatif duygulardan arınıp, pozitif duygular hissetmeleri hedeflenmektedir. Pedagojik yaklaşım olarak işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Disiplin boyutunda, sınıf içerisindeki uyulması gereken kurallar demokratik bir şekilde sınıfça belirlenmektedir. Disiplin boyutunda, ceza yöntemi kullanılmamaktadır. Motivasyon boyutunda, okul içerisinde barış konusunda sanat projeleri yürütülmesi ya da barış liderlerinin ödüllendirilmesi gibi ritüeller oluşturulmaktadır. Okul yönetimi boyutunda ise demokratik bir tutum izlenmektedir. Burada bahsedilen barış inşa etme stratejisine dayalı barış eğitimi programının, barışı koruma ve barış yapma stratejilerine dayalı barış eğitimi programlarının içerik ve kapsam karşılaştırması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Barışı Koruma, Barış Yapma ve Barış İnşa Etme Stratejilerine Dayalı Barış Eğitimi Programlarının İçerik ve Kapsam Karşılaştırması

Okul Düzeyi	Barışı Koruma	Barış Yapma	Barış İnşa Etme
İçerik	Savaşların çalışılması Şiddetin nedenleri Savunma stratejileri Askeri güç Polis Statükoya saygı	Diplomasi Ceza hukuku Uluslararası hukuk Alternatif anlaşmazlık Çözüm mekanizmaları Sosyal düzeni sürdürme	Birleşmiş Milletler Adalet çabaları Barış hareketleri Şiddetsizlik teorisi Barış tugayları Kendini şiddetsiz değişime adanmak
Beceriler	Dövüş sporu Güvenlik Kendini savunma “Sadece Hayır! de”	Müzakere Problem çözme İşbirliği Arabuluculuk	Yardımseverlik Affetme Empati Toplum inşa etme
Duygular	Korku Öfke Endişe Rahatsız	Endişe Paylaşım Güveni tazelenmiş Korku yaşamamak	Tutku Sevgi Sakinlik Emin olmak
Pedagoji	Öğretmen merkezli Sıkı kontrol Ders anlatımı Kurallara dayalı Yarışmacı	Öğretmen tarafından yapılandırılmış Öğrenciler seçme hakkına sahip Projeler Anlaşmalar İşbirliği	Farklılıklara saygı göstermek Öğretmen, barış modelidir Ortak çalışmalar Onaylama Diyalog
Disiplin	Otoriteye saygı Öğretmen merkezli Ceza Otokratik	Müzakere Öğrenci katılımı Öğrencilerin kaygılarının dinlenmesi	Sınırlara saygı Öğrenciler sınırların belirlenmesinde yardım eder Davranışların sorumluluğunu almak için fırsat
Motivasyon	Okul meclisi Şiddeti önleme kulüpleri Şiddet karşıtlığı haftaları	Akran arabuluculuk Okul kapsamında etkinlikler Karşılıklı saygı	Öğrenciler yaşantılarını paylaşırlar Barış sanat projeleri Barış inşa etme öyküleri
Yönetim	Hiyerarşik İktidar doğru olanı yapar	İşbirliği Ortak karar verme	Demokratik Konum odaklı yönetim

Kaynak: Harris (1996b, s. 388).

Bar – Tal’a (2002) göre, barış eğitiminin toplumsal ve pedagojik boyutları vardır. Toplumsal boyutlar incelendiğinde, öncelikle barış eğitiminin içerisinde bulunduğu toplumun koşullarına bağlı olarak gelişmesi beklenmektedir. Okullarda uygulanacak barış eğitimi programlarının içeriği ve kapsamı, toplumun gereksinimlerine, hedeflerine ve sorunlarına uygun olmalıdır. İkinci olarak, barış eğitimi, toplumsal anlaşmaya dayalı olmalıdır. Toplumun her üyesinin, barış eğitiminin içeriği ve kapsamı hakkında uzlaşmış olması gerekmektedir. Son olarak da, barış eğitimi okullarda sadece öğrencilere uygulanarak değil; medya, edebiyat ve televizyon programları yoluyla, barış değerlerini toplumun her kesimine yayarak genişlemelidir. Diğer bir deyişle, barış eğitimi toplumsal platforma da hizmet etmelidir.

Bar – Tal (2002), barış eğitiminin toplumsal boyutlarının yanısıra pedagojik boyutları olduğunu da dile getirmiştir. Bar – Tal, barış eğitiminin öncelikle eğitimsel bir yönelim olduğunu belirtmiştir. Barış eğitimi, eğitimden ayrı bir konu ya da proje olarak düşünülmemelidir. Barış eğitimi, müfredatta yer alan Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilimler ve Edebiyat gibi derslerin kapsamında, belirli temalar çerçevesinde okullarda uygulanmalıdır. İkinci olarak, barış eğitimi açık fikirli olmayı gerektirmektedir. Barış eğitimi, herhangi bir doktrinin etkisinde kalmaksızın, farklı bakış açılarına açık olmayı, eleştirel düşünmeyi ve rasyonel karar verebilmeyi gerektirmektedir. Üçüncü olarak, barış eğitimi topluma uygun olmalıdır. Uygulanacak barış eğitimi müfredatı, içinde bulunulan toplumun sorunlarına ve gereksinimlerine duyarlı olmalıdır. Dördüncü olarak, barış eğitimi uygulamalarında deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ve bunları içselleştirmeleri ancak deneyimlerle sağlanabilir. Dolayısıyla, barış eğitimi, öğrencilere bilgi aktarımı ile değil, öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulama fırsatı sunarak işlenmelidir. Barış eğitiminin bir diğer pedagojik boyutu ise öğretmene bağlı olmasıdır. Barış eğitimi programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin hem bu konuda yeterince bilgili olmaları hem de eğitimin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak katılımcılara rol model olmaları gerekmektedir.

Staub (2002) ise, etkili bir barış eğitiminin hazırlanması sürecinde kapsam ve içeriğe yönelik kavramsal ve deneyimsel boyutların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Barış eğitiminin kavramsal boyutunda, çocukların öncelikle kendilerinin ya da toplumun başka grupları, başka insanları nasıl ötekileştirdiklerinin ve nasıl değersiz kıldıklarının farkına varmaları sağlanmalıdır. İkinci olarak, çocukların anlaşmazlıklarını yapıcı yöntemlerle çözebilmeleri için yapıcı anlaşmazlık çözüm yöntemlerinin öğretilmesi gerekmektedir. Üçüncü olarak, barış eğitiminde çocukların, bireyler ya da gruplar arasında yaşanan şiddet olaylarının ortaya çıkış nedenlerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Eğer çocuklar, şiddetin kaynağına yönelik farkındalık kazanırlarsa, bu farkındalık onların toplumda yer alan farklı gruplara karşı bakış açılarını değiştirecek ve onlarla empati kurabilme becerilerini geliştirecektir. Son olarak, barış eğitiminde çocuklara, içinde buldukları toplumda ya da dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşanan şiddet olaylarına seyirci kalmamaları için duyarlılık kazandırılmalıdır. Barış eğitiminde, çocuklar pasifist olarak değil; şiddetin önlenmesinde etkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmelidir.

Barış eğitiminin deneyimsel boyutunda ise öncelikle çocukların psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ihtiyaçların giderilmesinde, onlara gerekli ilgi gösterilmeli ve olumlu davranışlar kazanmaları yönünde rehberlik yapılmalıdır. Barış eğitiminde, yaparak yaşayarak öğrenme metodları kullanılmalıdır. İlişkilerde dönüşüm sağlanarak, kişilerarasında ya da gruplar arasında değersizleştirmenin ortadan kalktığı, insanların hareket ederken birbirlerinin de yararlarını gözettiği bir ortam oluşturulmalıdır. Şiddet gören ya da kurban durumuna düşen insanların yaralarını sarmalarında yardımcı olma sorumluluğu çocuklara kazandırılmalıdır. Çocuklara sadece kendi yararları için değil, toplumdaki diğer bireyler ya da gruplar için de önemli kararlar alabilme ve bunları yaparken ahlaki davranabilme cesaretinin kazandırılması gerekmektedir. Son olarak da, barış eğitiminde, çocukların barış yolunda bireysel çabalarının yanında başkalarıyla da işbirliği içinde olmaları ve barışın daha kolay sağlanabilmesi için birlikte hareket etmeleri teşvik edilmelidir (Staub, 2002).

Johnson ve Johnson (2005b, 2010) üzerinde fikir birliğinin sağlandığı bir barışın, barış eğitimiyle sağlanabilmesi için şu beş basamağın gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Milli Eğitim Sisteminin Kurulması:

Öncelikle her çocuğun eğitim fırsatlarından eşit bir şekilde yararlanabilmesi için milli eğitim sisteminin kurulması ve eğitimin zorunlu kılınması gerekmektedir. Özel okul sistemi içerisinde farklı ideolojilere sahip eğitim kurumları, çocukları kendi ideolojileri doğrultusunda, bilgi, beceri ve tutum kazandırmakta ve kendi emellerine ulaşabilmek için çocukları istismar etmektedirler. Dolayısıyla, eğitimde ayrışma yerine kurumlar arasında entegrasyonu sağlayacak milli eğitim sisteminin kurulması gerekmektedir. Şiddet eylemlerine başvuran çocukların ve gençlerin toplumla entegrasyonunun sağlanması gerekmektedir. Çocukların okulda deneyimsel yöntemlerle anlaşmazlık çözme ve işbirliği yapma becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır. Okul, barış hakkında bilginin verildiği bir kurum olmanın da ötesinde barışın yaşandığı bir ortam haline dönüştürülmelidir (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

2. Karşılıklılık ve Olumlu Karşılıklı Bağımlılık Kurmak:

Johnson ve Johnson'a (2005b, 2010) göre, karşılıklılığın kurulabilmesi, insanların ortak çıkarları, amaçları ve paylaştıkları üst bir kimliğin olmasına bağlıdır. İnsanları aynı çatı altında toplayan üst bir kimliğin oluşturulması aşamasında insanların öncelikle kendi kültürel kimliklerine saygılı olmaları, sonra başkalarının kültürel kimliklerine karşı saygılı olmaları, çeşitli kimlikleri içinde barındıran üst bir kimlik oluşturmaları ve bu üst kimliğin içerisinde çoğulcu değerlere yer vermeleri gerekmektedir. Dolayısıyla toplumda böyle bir karşılıklılık ve olumlu karşılıklı bağımlılık inşa edebilmek için öncelikle okullardan başlanmalı, barış eğitimleri uygulanmalı ve işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır.

3. Öğrencilere Zor Konularda Nasıl Karar Verebileceklerini Öğretmek:

Barışın devamlılığını sağlayabilmek ve bu konuda eyleme geçebilmek için bireylerin zor konularda karar verebilme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Bu noktada, çocuklara karar verme becerilerinin kazandırılmasında, derslerde yapıcı tartışma yöntemi kullanılabilir. Yapıcı tartışma yönteminin okullarda kullanılması; çocukların araştırma yapmalarını, bilgi toplamalarını, kendi pozisyonlarını belirlemelerini, anlaşmazlık durumlarının bulunduğu açık oturumlarda fikirlerini özgürce dile getirmelerini, perspektif alma ve sentez yapabilme becerileri kazanmalarını kolaylaştırabilir (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

4. Öğrencilere Anlaşmazlıkların Yapıcı Bir Şekilde Nasıl Çözülebileceğini Öğretmek:

Okullarda öğrencilere barış yapma, kazan - kazan müzakere kurabilme, anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözebilme becerileri kazandırılmalıdır. Öğrencilere problem çözme (müzakere) basamakları öğretilmelidir (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

5. Medeni Değerlerin Kazandırılması:

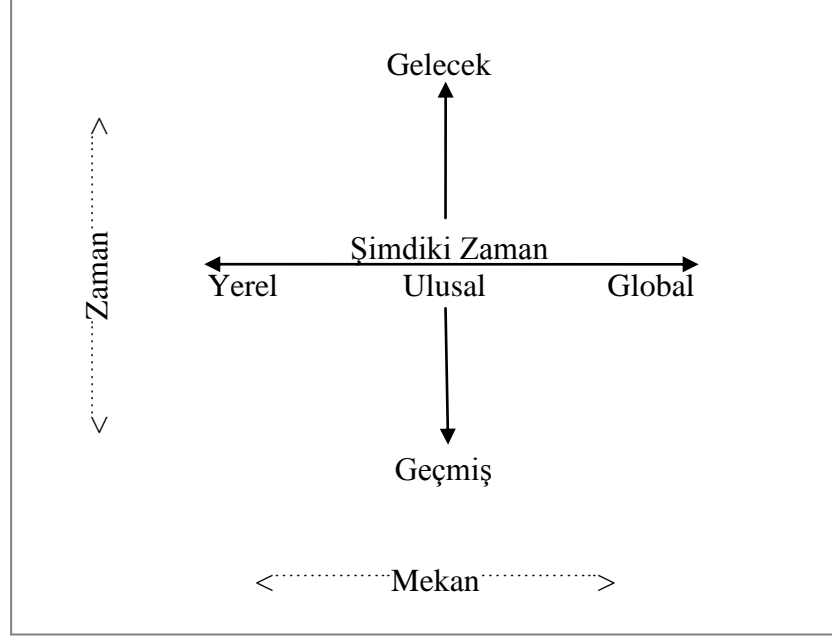
Okullarda verilen barış eğitimlerinde; kendini iyiliğe adama, sorumluluk duygusu, başkalarının emeğine ve fikirlerine saygı gösterme, insanlarla bütünsel bir ilişki içinde olma, başkalarıyla empati kurma ve başkalarına özen gösterme gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

Galtung'a (2008) göre, barış eğitiminin kapsamı beş bölümden oluşmaktadır:

1. Analiz: Gerçek dünyada yaşanan problemlerin uygun kuramlarla ele alınıp tartışılmasını ve içinde bulunulan durumun analiz edilmesini gerektirir.
2. Hedef Belirleme: Bu aşamada, ulaşılmak istenen barış durumuna ilişkin açık ve net hedefler belirlenir.
3. Eleştiri: Dünyanın içinde bulunulan zamandaki durumuyla, ulaşılmak istenen durumunu eldeki verileri ve değerleri kullanarak eleştirel bir bakış açısı ile tartışmayı ve yorumlamayı gerektirir.
4. Taslak Hazırlama: Dünyayı şu an içinde bulunduğu durumdan kurtarıp, istenilen duruma getirebilmek için neler yapılması gerektiği üzerine çalışmalar yapılır.
5. Eylem: Her barış eğitimi programı, barışı koruma ya da barış inşa etme gibi eylem kısmını kapsamak zorunda değildir. Barış eğitimi kapsamında, fizik ya da kimya laboratuvarlarında eğitsel çalışmalar yapılabilir ya da sosyoloji konusunda çalışmalar yürüten toplum kuruluşları ziyaret edilebilir.

Hicks'e (2008) göre, barış eğitiminde problemler yerel düzeyden global düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alınmalıdır. Bireyler yaşanan problemleri mekansal ve zamansal boyutlarıyla eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğrenmelidirler. Zamansal ve mekansal boyuta ilişkin grafik Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.

Mekansal ve Zamansal Boyutlar

Kaynak: Hicks (2008, s. 127).

Haavelsrud (2008) çalışmasında Hicks'in (2008) yaklaşımına benzer olarak barış eğitiminin kapsamına ilişkin üç kavram üzerinde durmuştur:

1. Mekansal Boyut:

Mekansal boyut, barış eğitiminde sosyal problemlerin mikro düzeyde (birey) mi yoksa makro düzeyde (dünya) mi ele alındığıyla ilgilidir. Barış eğitiminde problemler mikro ve makro düzeyde birlikte ele alındığında, kişilerarası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklardan, sosyal sınıf, etnik ve dini çatışmalara kadar geniş bir çerçevede tartışmalar yürütülmektedir. Barış eğitimi, mikro ve makro düzeyi birlikte kapsayabilir ve bu iki düzey arasında iki yönlü neden – sonuç ilişkisi kurulabilir (Haavelsrud, 2008).

2. Zamansal Boyut:

Öğrencilerin yaşanan problemleri daha iyi anlayabilmeleri için barış eğitiminin içeriğinin ne kadar geniş tutulacağı konusunda verilecek bir karar önem arz etmektedir. Haavelsrud'a (2008) göre, zamansal boyuta ilişkin karar verme sürecinde şu kategoriler göz önünde bulundurulmalıdır: Tarihsel bilgi, tanımlayıcı bilgi, tahmine dayalı bilgi, olması gereken durum ile ilgili bilgi ve şimdiki durumu değiştirebilecek taktik ve stratejiler ile ilgili bilgi.

3. Eylem:

Eylem boyutu, verilen barış eğitimi sonrasında katılımcılardan bir problemin çözümüne yönelik bir eylemde bulunmalarının beklenip beklenmediği ve bunun zamanlaması konusunda karar vermeyi gerektirmektedir (Haavelsrud, 2008).

Cabezudo ve Haavelsrud (2007), barış eğitiminin içeriğinin belirlenmesinde üç yaklaşımın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Olumlu ve Olumsuz Barış Kavramlarına İlişkin İçerik:

Bu yaklaşımda, barış eğitiminin içeriğinde hem olumsuz hem de olumlu barış kavramlarına derinlemesine yer verilmektedir. Burada bahsedilen olumsuz barış kavramı, ülke içerisinde ya da ülkeler arasında savaşın olmadığı bir durumu ifade etmektedir. Olumlu barış ise fiziksel şiddetin ortadan kalkmasının yanısıra toplumda yapısal şiddetin de uygulanmadığı, sosyal adaletin hakim olduğu bir durumu betimlemektedir. Olumlu ve olumsuz barış kavramlarının işlendiği barış eğitimi programlarında öğrenciler doğrudan (fiziksel) ve yapısal şiddetin insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri öğrenirler (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007).

2. Mikro ve Makro Düzeye İlişkin İçerik:

Cabezudo ve Haavelsrud (2007), barış eğitiminde problemlerin mikro düzeyden makro düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Zamansal ve mekansal boyut birlikte ele alınıp değerlendirme yapıldığında, yaşanan şiddet ya da savaş olaylarının nedenlerinin farkına varmanın ve bu olaylardan sonuç çıkarmanın daha mümkün olduğu vurgulanmıştır.

3. Yapıya ve Sürece İlişkin İçerik:

Barışçıl yapı “şiddetin olmadığı, sosyal adaletin hâkim olduğu, barış değerlerinin, katılımın ve farklılıkların kurumsallaştığı bir durum” olarak tanımlanmaktadır (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007). Barışçıl süreç ise kişilerarası ya da gruplararası etkileşimde barış değerlerinin hâkim olduğu bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla, barış eğitiminin içeriği belirlenirken toplumda hem bir barışçıl yapı hem de barışçıl bir süreç yaratmak hedeflenmelidir.

Bajaj (2008) ise, eleştirel barış eğitiminin kapsamına ilişkin şu noktalara değinmiştir:

1. Eleştirel barış eğitiminin amacı, programın geniş bir çerçevede değil derinlemesine işlenmesidir.
2. İnsan haklarına ilişkin konular durağan bir şekilde değil; daha geniş ve uluslararası düzeyde, eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmelidir.
3. Barış eğitiminin asıl amacı, etnik ya da göçmen grupları ile uyum sağlamanın da ötesinde yaşanan çatışmaların kökeninde neler olduğunun anlaşılması ve farkına varılması olmalıdır.
4. Paulo Freire'nin eleştirel bilinç yaklaşımı barış eğitiminde kullanılarak toplumda eşitlik, katılım ve sosyal adaletin gerçekleştirilmesi üzerine odaklanılmalıdır.

5. Barış eğitimi, toplumdaki asimetrik güç ilişkileri üzerine bireylerin farkındalığını arttırmayı hedeflemelidir.

Lin (2006) ise barış eğitiminde, koşulsuz sevgi, tutku, saygı ve affetme gibi değerlerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Barış eğitiminde öğrencilere, barış liderleri ve toplumsal barış hareketleri hakkında bilgiler aktarılmalı, barışçıl uzlaşma becerileri kazandırılmalıdır.

Sonuç olarak, barış eğitimi programlarının hazırlanmasında toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yaşanan sorunların mikro düzeyden makro düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında nasıl ele alınacağına ve içeriğinin nasıl şekillendirileceğinin belirlenmesi, araştırmacıların üzerine detaylı bir şekilde düşünüp karar vermeleri gereken bir konu olarak gözükmektedir.

Barış Eğitimi Modelleri

Dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan sosyal problemlere ve şiddet türüne göre farklı barış eğitimi programları geliştirilmiştir (Harris, 2010; Harris ve Morrison, 2003). Etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde gruplar arasında ötekileştirmenin ve düşmanlıkların ortadan kaldırılması, empati düzeylerinin artırılması amacıyla çok kültürlülüğe dayalı barış eğitimi programları uygulanmaktadır. Hiroshima ve Nagasaki şehirlerine yapılan nükleer saldırılar sonrasında Japonya'da çevresel barış eğitimi programları uygulanmaktadır. Hindistan'da ise şiddetsiz ve adil bir toplum düzeninin oluşturulması için Gandhi'nin şiddetsizlik felsefesine dayalı şiddetsizlik eğitimleri verilmektedir. Barışın hâkim olduğu İskandinav ülkelerinde ise az gelişmiş ülkelerde yaşanan sosyal problemlere ilişkin farkındalık kazandırılması amacıyla insan hakları eğitimi verilmektedir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra okullarda yaşanan şiddet olaylarının artması nedeniyle başta Amerika'da olmak üzere birçok ülkede çatışma çözme eğitimleri verilmiştir. Harris ve Morrison'a (2003) göre, barış eğitimlerine ilişkin dünyanın

çeşitli yerlerinde gerçekleştirilen bu çalışmaları; insan hakları eğitimi, çevresel eğitim, uluslararası eğitim, çatışma çözme eğitimi ve gelişim eğitimi olmak üzere beş model altında toplamak mümkündür.

1. İnsan Hakları Eğitimi Modeli:

İnsan hakları eğitiminde, eşitsizlikler ve politik baskılar nedeniyle toplumdaki bazı gruplara karşı yapılan ayrımcılığa ve adaletsizliğe ilişkin farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Çok kültürlü bir dünya görüşünün ve herkesin temel insan haklarına sahip olduğuna ilişkin inancın ve saygının toplumda benimsenmesi amaçlanmaktadır (Harris ve Morrison, 2003).

2. Çevresel Eğitim Modeli:

Çevresel eğitimin temel amacı, bireylere ekolojik güvenliğin sağlanması gerektiği konusunda farkındalık kazandırmaktır. Teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle birlikte doğal çevreye verilen zararın insanlık için gelecekte büyük bir tehdit oluşturacağına ilişkin bilgiler aktarılmalıdır. Bu eğitim türünde bireylerden bütünsel bir bakış açısıyla doğal çevre ile insan yaşamı arasındaki ilişkiyi eleştirel bir yaklaşımla tartışmaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Harris ve Morrison, 2003).

3. Uluslararası Eğitim Modeli:

Uluslararası eğitimde, dünya düzeni, dünya vatandaşlığı, küresel kimlik, farklı kültürleri tanımak, evrendeki problemlere ilişkin farkındalık kazanmak, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerini öğrenmek gibi temalar üzerinde durulmaktadır (Harris, 1999; Harris ve Morrison, 2003).

4. Çatışma Çözme Eğitimi Modeli:

Çatışma çözme eğitiminde bireylere öfke yönetimi, dürtü kontrolü, duygusal farkındalık, empati gelişimi, atılganlık, problem çözme, karar verme, etkin dinleme, sosyal dayanıklılık, akran arabuluculuk gibi becerileri de kapsayan alternatif anlaşmazlık çözüm becerileri kazandırılır. Çatışma çözme eğitimlerinin temel amacı çatışmaların şiddetsiz bir şekilde dönüştürüldüğü güvenli bir okul iklimi yaratmaktır (Harris, 1999; Harris ve Morrison, 2003).

5. Gelişim Eğitimi Modeli:

Gelişim eğitiminde, bireylerin toplumda yaşanan yapısal şiddet olaylarını makro düzeyde eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri hedeflenir. Gelişim eğitiminde, kapitalizmin toplumlar üzerinde yarattığı olumsuz etkiler vurgulanır. Toplumdaki bazı gruplara karşı eşitsiz ve demokratik olmayan bir tutumun izlenmesi, belirli bir bölgede ya da kesimde insanlar daha yüksek gelir elde ederken, diğer bölgede insanların fakirlik içerisinde olmaları gibi temel konular üzerinde tartışmalar yürütülür ve bireyin eleştirel bilinç düzeyinin arttırılması amaçlanır (Harris, 1999; Harris ve Morrison, 2003).

Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut'a (2010) göre, çatışmalı bölgelerde gerçekleştirilen barış eğitimi çalışmalarını dolaylı barış eğitimi ve doğrudan barış eğitimi olmak üzere iki model altında toplamak mümkündür.

1. Dolaylı Barış Eğitimi Modeli:

Dolaylı barış eğitimi, gruplararası çatışmaların yaşandığı bölgelerde doğrudan çatışma veya çatışma kültürüyle uğraşmak yerine, barış yapma ve uzlaşma kültürü yaratmak amacıyla bireylere bilgi, beceri, tutum, değer ve inanç kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolaylı barış eğitiminde, çatışma üzerine odaklanıp kısa vadede sonuç almaya çalışmak değil; uzun vadede toplumsal barış kültürünün yaratılması hedeflenmektedir. Dolaylı barış eğitimi, yansıtıcı düşünme, tolerans,

etnik empati, insan hakları ve çatışma çözme temalarını kapsamaktadır. Yansıtıcı düşünme, toplumda etnik gruplar arasında yaşanan çatışmaları eleştirel bir gözle yorumlamayı ve değerlendirme yapabilmeyi gerektirir. Tolerans, farklı düşünce, inanç, istek, tutum ve davranışlara sahip bireylerin ya da grupların bu farklılıklarını kabul edebilmeyi, bireylerin farklı gruplara karşı önyargılarının farkına varmalarını, açık fikirli olmalarını, tartışma ve diyaloglara girebilmelerini gerektirir. Etnik empati, farklı etnik gruplara mensup bireylerin neler düşündüklerini ya da neler hissettiklerini anlamayı gerektirir. Dolaylı barış eğitiminde, bireylerin farklı etnik gruplarla ilişkilerinde insan hakları prensiplerine bağlı olarak hareket etmeleri hedeflenmektedir. Bireylerin müzakere ya da arabuluculuk gibi alternatif anlaşmazlık çözüm yolları ile problemlerini çözme becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Bar-Tal ve diğer., 2010).

2. Doğrudan Barış Eğitimi Modeli:

Doğrudan barış eğitiminde, gruplararası çatışmaların yaşandığı bölgelerde doğrudan çatışma ve çatışma kültürüyle ilgilenilir. Doğrudan barış eğitiminde, bireylere barış ve çatışma kavramları tanıtılır ve bunların sonuçları hakkında karşılaştırmalı olarak bilgi aktarımında bulunulur. Geçmişte yaşanan çatışmalar sonucunda her iki tarafın da kayıplar yaşadığı vurgulanır. Yaşanan çatışma durumunun ardından barışın nasıl sağlanacağına ilişkin tartışmalar yürütülür. Müzakere, uzlaşma, arabuluculuk gibi anlaşmazlık çözüm yöntemleri kullanılarak sorunların çözülmesi, her iki tarafın da düşmanlık ya da korku gibi duygularından arınıp, karşılıklı umut, güven ve kabul duygularını yaşamaları teşvik edilir (Bar-Tal ve diğer., 2010).

Danesh (2008b) ise kendisinin geliştirmiş olduğu Bütünleştirici Barış Kuramı'na dayalı "Barış İçin Eğitim Modeli"ni ileri sürmüştür. Kapsamlı ve bütünleştirici bir yapısı ile barış için eğitim programı, 1992 – 1995 yıllarında Boşnak, Hırvat ve Sırp toplumları arasında yaşanan savaş yıllarının ardından ilköğretim birinci ve ikinci kademe düzeyinde öncelikle 6 okulda uygulanmış ardından ülke geneline yayılarak 112 okulda uygulanmıştır. Barış için eğitim

programı kapsamında 5.000 öğretmen ve 80.000 öğrenciye ulaşılmıştır. Barış için eğitim programının dört temel amacı vardır (Danesh, 2008b, s. 153):

1. Tüm öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmelerini ve ardından barış odaklı bir dünya görüşü kazanmalarını sağlamak,
2. Okulda ve toplumda barış kültürü yaratmak için öğrencileri güçlendirmek,
3. İyileştirici bir kültür içerisinde, bireylerin ve toplumun yaralarının sarılmasını sağlamak ve
4. Çatışma durumunda, barışçıl bir şekilde çözüme ulaşmanın yöntemlerini öğretmek.

Barış için eğitim programı, hem evrensel hem de yerel düzeyde toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir şekilde belirli konular göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Barış için eğitim programı, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde yaşanan anlaşmazlık durumlarını da kapsamıştır (Danesh, 2008b).

Barış Eğitiminin Amaçları

Reardon'a (1988) göre, kapsamlı barış eğitiminin yedi temel amacı bulunmaktadır (s. 61): Yansıtma, sorumluluk, risk alma, uzlaşma, iyileşme, yeniden düzenleme ve derin saygı. Kişisel, sosyal ya da global gerçeklere ilişkin farkındalık sahibi olmak, eleştirel düşünebilmek, etkili iletişim kurabilmek ve kazan – kazan müzakere yapabilmek için bireylerin yansıtıcı düşünme ve dinleme becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Sorumluluk, bireylerin akılcı, derinlemesine düşünebilme ve yorumlayıcı yansıtma yapabilme kapasitesi göstermelerini gerektirmektedir. Risk alma, sistemde bulunan eşitsizlikler nedeniyle yaşanan anlaşmazlıkların çözümü sonucunda ortaya çıkacak değişimleri göze alabilme kapasitesidir. Barış eğitiminin bir diğer amacıysa bireylere, kişilerarası, gruplararası ya da uluslararası anlaşmazlık durumlarında uzlaşma kapasitelerini kullanmalarını sağlamaktır. İyileşme ise çatışma sisteminin dönüştürülmesini, yeni paradigmalara olumlu bir yaklaşım benimsenip sağlıklı ve bütünsel bir toplum yapısının oluşturulmasını ifade etmektedir. Yeniden düzenleme, insanların kapasitelerini

ortaya çıkarmak için temel insani değerlere ilişkin içgörü kazanmayı, bu değerleri sanat, resim, felsefe yoluyla insanlarla paylaşmayı ve bu değerleri gerçek yaşamımızda kullanabilmeyi gerektirmektedir. Derin saygı, sadece iyiliğe ya da doğruluğa saygı göstermeyi değil, yaşama ait olan her şeye saygı göstermeyi ifade etmektedir. Reardon (1998), barış eğitiminin amaçlarından olan derin saygı'nın, diğer altı amacı da kapsayan bütünleştirici bir rolü olduğunu dile getirmiştir.

Chetkow – Yanoov'a (1996) göre, barış eğitiminin amaçları altı madde olarak belirlenebilir:

1. İnsanların ideolojilerinin ve bakış açılarının çeşitlilik gösterdiğine ilişkin bilgi edinilmesi
2. İnsanların, düşmanlık ya da işbirliği içerisinde olmalarının tutumlar ve duygular üzerinde yarattığı etkilerin farkına varılması
3. Barış kavramının anlaşılması ve barış yapma stratejisinde yaşanan güçlüklerin farkına varılması
4. Güç kullanımının anlaşmazlıkları nasıl tırmandırdığının, şiddetsizlik yaklaşımının ise anlaşmazlıklarda yaşanan tansiyonu nasıl düşürdüğünün farkına varılması
5. Barış yapma becerilerinin ve çatışma çözme tekniklerinin uygulamalı olarak öğretilmesi
6. Anlaşmazlık yaşayan tarafları biraraya getirip, yapıcı tartışma ortamı içerisinde karşılıklı çıkarlara uygun çözüm yolları aramalarının, birbirlerine olan güvenin ve öz farkındalık düzeylerinin artmasının sağlanması

Barış eğitiminin amacı bireyleri sessiz ve uyum gösteren pasifist bireyler olarak yetiştirmek değil, tam aksine problemlerini barışçıl yöntemlerle çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir (Harris, 2002; Harris ve Morrison, 2003).

Harris'e (2002) göre, barış eğitiminin on temel amacı vardır (s. 20):

1. Barış kavramının zenginliğini anlamak
2. Korkulara hitap etmek
3. Güvenlik sistemleri hakkında bilgi sağlamak
4. Şiddet davranışlarını anlamak
5. Kültürlerarası anlayışı geliştirmek
6. Geleceğe dönük yönelim sağlamak
7. Barışı bir süreç olarak öğretmek
8. Barış kavramı ile sosyal adalet kavramını ilişkilendirmek
9. Yaşama saygı duymaya teşvik etmek
10. Şiddeti sonlandırmak

Staub'a (2002) göre, barış eğitiminin amaçları, çocukların ve yetişkinlerin günlük yaşamda başkalarıyla saldırganlıktan uzak barışçıl ilişkiler kurmalarını, başkalarına ilgi göstermelerini, onların yaşamlarına katkıda bulunmalarını, hem toplumda hem de dünyada şiddeti önlemek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaktır.

Shapiro'ya (2002) göre, barış eğitiminin amacı, insanları kültürel sınırların da ötesinde birbirlerine bağlamak ve insanların, toplumların birlikteliğinin yaşam niteliği üzerinde yarattığı olumlu etkilere ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak olmalıdır (s. 70).

Johnson ve Johnson'a (2005a) göre, barış eğitiminin en temel amacı, bireylerin kendi içlerinde, kişilerarası ilişkilerde, gruplararası, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında barışı sağlamaktır.

Barış Eğitiminin İlkeleri

Harris (1996a), barış eğitiminin beş temel ilkesinin olduğunu ileri sürmektedir:

1. Bütün Çocuklar Barış Eğitiminden Yararlanabilir:

Kırsal ve varoş bölgelerde yaşanan şiddet olayları okullara da yansımakta ve bu durum gençlerin gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle, barış eğitimcilerinin şiddeti durdurma amacının ötesine geçerek olumlu barış kavramına odaklanmaları ve gençlerin zihinlerinde geleceğe dönük barış imajı oluşturmaları gerekmektedir (Harris, 1996a).

2. Şiddet Gençler Üzerinde Büyük Bir Psikolojik Etki Bırakmaktadır:

Barış eğitimcileri, öğrenci şiddetini ortadan kaldırmak ve şiddete uğrayan öğrencilerin yaralarını sarmak için barış yapma stratejisi içerisinde yer alan tutku, özen gösterme, arkadaşlık gibi araçları kullanmalıdırlar. Barış eğitimcileri, öğrenciler için rol model olmalıdırlar. Ayrıca barış eğitimcileri, öğrencilere etkin dinleme, öfke yönetimi gibi becerileri kazandırabilmek için bu konularda yetkin olmak zorundadırlar (Harris, 1996a).

3. Barış Eğitimi, Çatışma Çözme Yaklaşımından Daha Kapsamlıdır:

Barış eğitimi, çatışma çözme yaklaşımına göre daha kapsamlı bir yapıya sahiptir. Barış eğitiminde amaç sadece okul düzeyinde kişilerarası anlaşmazlıkların barışçıl çözümü değil toplumsal düzeyde de yaşanan sorunların barışçıl şekilde dönüştürülmesidir. Barış eğitiminde öğrenciler çatışma çözme tekniklerinin yanı sıra şiddetin kaynağını da öğrenirler. Barış eğitiminde sadece fiziksel şiddet değil yapısal şiddet olayları da ele alınır. Öğrencilere barış yapma stratejileri öğretilir (Harris, 1996a).

4. Barış Kavramı Tüm Derslerin İçerisine Dâhil Edilebilir:

Sınıf öğretmenleri barış kavramını tüm derslerinin içerisine dâhil edebilirler (Harris, 1996a; Harris ve Morrison, 2003). Çocuklar on yaşına kadar soyut düşünme yeteneğini kazanamadıkları için bu dönemde soyut barış kavramı yerine daha somut olan barış yapma becerileri öğretilir. On yaşından sonra öğrenciler gruplararası anlaşmazlık durumlarıyla ilgilenebilirler. On üç yaşından sonra ise öğrenciler şiddet ve anlaşmazlık durumlarının neden bu kadar sık yaşandığına ilişkin kendilerini sorgulamaya başlayabilirler. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini göz önünde bulundurarak barış kavramlarını müfredat programları içerisinde işleyebilirler (Harris, 1996a).

5. Barış Pedagojisini Tüm Öğretmenler Kullanabilir:

Son 20 yıl içerisinde barış eğitimi alanında yapılan çalışmalar sonucunda her yaş düzeyine özgün çeşitli barış eğitimi programları geliştirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, bu eğitim programlarına ulaşmayı deneyebilir, barış eğitimi konusunda bilgi ve becerilerini geliştirerek bu programı okullarında uygulayabilirler. Barış eğitimi sadece çocuklara değil aynı zamanda topluma karşı da bir sorumluluktur. Barış eğitiminin tüm okullarda yaygınlaşması ile toplumda barış kültürünün yaratılması mümkündür (Harris, 1996a).

Başka bir çalışmada ise barış eğitiminin ilkeleri altı başlık altında toplanmıştır (Bar-Tal ve diğer., 2010):

1. Barış Eğitimi Toplum Odaklı Olmalıdır:

Çocuklar ve gençler gelişim dönemlerinde toplumdaki duygu, düşünce ve davranışlardan etkilendikleri için barış eğitiminin sadece okullarda öğrencilere uygulanması yeterli değildir. Dolayısıyla, ebeveynler okula davet edilerek, barış eğitimine katılmaları sağlanmalı ya da barış eğitimcileri doğrudan topluma ulaşma çabası içerisine girmelidirler (Bar-Tal ve diğer., 2010).

2. Barış Eğitimi Bir Yönelimdir:

Barış eğitimi müfredattan ayrı bir konu ya da proje olarak düşünülmemelidir. Barış eğitimi barışçıl bir toplum oluşturmak için eğitsel bir yönelimdir. Dolayısıyla barış eğitimi birçok dersin müfredatı içerisinde yer almalıdır (Bar-Tal ve diğer., 2010).

3. Barış Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Başlamalıdır:

Erken yaşlarda kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığı psikoloji alanında yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren okullarda barış eğitimi programları uygulanmalıdır (Bar-Tal ve diğer., 2010).

4. Barış Eğitimi Açık Fikirli Olmalıdır:

Barış eğitimi herhangi bir doktrine bağlı olmayan, sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden, farklı görüşlere açık bir yapıya sahip olmalıdır. Öğrencilere, eleştirel bir bakış açısıyla yaşanan anlaşmazlıkları değerlendirme, sorunu tespit etme, çözüm seçenekleri üretme ve anlaşmaya varma becerilerini kullanma fırsatı verilmelidir (Bar-Tal ve diğer., 2010).

5. Barış Eğitimi İhtiyaçlara Uygun Olmalıdır:

Barış eğitiminin içeriği belirlenirken toplumda yaşanan sorunlara hitap edip etmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Barış eğitiminde sadece evrensel değerler ve davranış prensipleri üzerine odaklanmak, içinde bulunulan toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeyebilir. Bu nedenle, toplumsal sorunlar göz önünde bulundurulmalı ve böylelikle öğrenciler barış eğitiminde edindikleri bilgileri günlük yaşamda kullanma fırsatı yakalamalıdır (Bar-Tal ve diğer., 2010).

6. Barış Eğitimi Deneyimsel Öğrenmeyi Gerektirir:

Barış eğitimi, öğretmen merkezli ve sadece ders anlatımı şeklinde verilen bir eğitim değildir. Barış eğitiminde öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ve bunları içselleştirmeleri ancak deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilir (Bar-Tal ve diğer., 2010).

Harris ve Morrison (2003), barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin izlemesi gereken ilkeleri de beş başlık altında toplamışlardır. Bu ilkelerin eğitim ortamları dışında da kullanılmasının mümkün ve yararlı olduğu düşünülmektedir.

1. Demokratik Bir Toplum Oluşturmak:

Barış eğitimi, sınıfta ve toplumda birlik olma hissini, aidiyet algısını, karşılıklı saygı ve paylaşımın olduğu demokratik bir öğrenme ortamını yaratır. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmen, ders içeriğini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlar ve dersin işlenişi sırasında da öğrencilerin derse katılımını ve paylaşımda bulunmalarını teşvik eder. Barış eğitimcileri, sınıf kurallarını ve kabul edilebilir davranışların sınırlarını öğrencilerle birlikte belirler (Harris ve Morrison, 2003).

2. İşbirliğini Öğretmek:

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için izlenmesi gereken tipoloji şudur: Üyelerin birbirleriyle iletişim içerisinde olduğu bir grup birleşiminin gerçekleşmesi, üyelerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri, grupların kendi çalışmalarını diğer gruplara sunmaları, onlardan geri bildirim almaları ve son olarak eleştirel bir yaklaşımla farklı bakış açılarını değerlendirmeleridir (Harris ve Morrison, 2003).

3. Ahlaki Duyarlılığı Geliştirmek:

Ahlakın temelinde başkalarına karşı duyarlı olmak ve onlara ilgi göstermek vardır. Ahlaki duyarlılığın geliştirilebilmesi için sınıf içerisinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının büyük önemi vardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler heterojen gruplar içerisinde birlikte çalışma fırsatı yakalarlar ve bu durum onların çeşitliliklere ilişkin farkındalıklarının artmasında etkili olur (Harris ve Morrison, 2003).

4. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmek:

Eleştirel düşüncenin geliştirilebilmesi için öğretmen, sınıfında yapılacak tartışmalarda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeli ve diyalektik bir yaklaşım içerisinde öğrencilerin kendi bakış açılarını sunmaları için onları desteklemelidir. Öğrenciler, sosyal problemlere ilişkin akıl yürütme, fikirlerini açıklama ve ortak bir sonuç çıkarma yönünde yüreklendirilmelidir. Öğretmen, sosyal problem çözme sürecini sadece bir bilişsel süreç olarak görmemeli; öğrencilerin kendi duygularının ve niyetlerinin farkına varabilecekleri bir süreç olarak da değerlendirmelidir (Harris ve Morrison, 2003).

5. Öz Saygıyı Güçlendirmek:

Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin öz saygılarının geliştirilmesi için öğretmenler sınıflarında, öğrencilerinin görüşlerine değer verirler, öğrencilerini sorunlarını çözme becerisine sahip güçlü bireyler olarak görürler ve bunu onlara hissettirirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin başarı duygusunu yaşamalarına yardımcı olurlar, onların olumlu davranışlarını onaylarlar, birbirlerinden akran desteği almaları için onları teşvik ederler, öneride bulunurlar ve son olarak öğrencilere rehberlik yaparlar (Harris ve Morrison, 2003).

Barış Psikolojisi ve Barış Eğitimi

Son yıllarda barış, psikoloji dersleri kapsamına alınan bir konu olmuştur. Barış psikolojisi, psikolojinin bir alt dalı olarak şiddet olaylarının azalmasında düşüncelerin, duyguların ve davranışların etkisini araştırır. Barış psikolojisinin, barış eğitimine yönelik beş önermesi bulunmaktadır (Christie ve Wagner, 2010):

1. Şiddet Doğuştan Gelmez:

UNESCO'nun organizasyonunda birçok bilim adamının katılımıyla 1986 yılında İspanya'da gerçekleştirilen çalışmada, Sevilla Şiddet Bildirgesi ile şiddetin biyolojik temelleri sorgulanmıştır. Sevilla Şiddet Bildirgesi'nde "savaş nasıl insanların beyinde başlıyorsa, barış da aynı şekilde insanların beyinde başlayabilir" denmiştir. Barış psikolojisinde, insanların biyolojik olarak barış yapma potansiyeline sahip olduğu konusunda tartışmalar yapılması gerekmektedir. Barış eğitiminde insanların şiddet potansiyeline sahip olduğu gibi barış potansiyeline de sahip olduğu gösterilmelidir (Christie ve Wagner, 2010).

2. Kategorileştirmek Normaldir; Fakat Ötekileştirmeden Kaçınmak İçin Çaba Gerekir:

Sosyal kategorileştirmeye ilişkin psikoloji biliminin iki önemli önermesi vardır. Bunlardan birincisi, insanların ait oldukları grupların haricinde diğer gruplara ait insanları ötekileştirmesi, sosyal kategorileştirmenin kaçınılmaz bir sonucu değildir. Kategorileştirmek normaldir; fakat dış gruplara karşı önyargılardan kurtulmak için istek ve çaba gerekir. İkinci önerme ise bireyin kendi grubuna karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğunu göstermesi için diğer gruplara karşı olumsuz tutum içerisine girmesi gerekmez (Christie ve Wagner, 2010).

3. Ötekileştirilene Yönelik Düşman İmajı Yaratmak Bilişsel Olarak Kolaydır, Caziptir ve Sıklıkla Karşıtını Doğurur:

Ötekileştirilene yönelik düşman imajının grup içerisinde bilişsel olarak yaratılması ve insanların buna eğilim göstermesi kolaylıkla başarılabilir. Bu durum kısa süre içerisinde grup içi uyumu ve birlikteliği arttırabilir; fakat uzun vadede ötekileştirme eylemleri karşıtını doğurur ve gruplararası empati düzeyi azalır (Christie ve Wagner, 2010).

4. Çatışma ve Şiddet Kavramları Arasında Bir Ayrım Vardır ve Bu Ayrımdan Yola Çıkararak Şiddet Olayları Önlenebilir:

Psikolojide çatışma ve şiddet kavramları arasındaki sınırlar artık net olarak çizilmiştir. Çatışma kavramı, tarafların uyuşmayan hedefleri olduğu bir durumu ifade etmektedir. Şiddet kavramı ise insanlara fiziksel olarak zarar vermeyi ya da ihtiyaçlarına yönelik mahrumiyet yaşatmayı ifade etmektedir. Çatışma, günlük yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla bireylere, çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözme becerileri kazandırılmalı ve böylelikle şiddete başvurmadan anlaşmazlıklar çözümlenebilmelidir (Christie ve Wagner, 2010).

5. Davranış Değişimine Yönelik Baskıcı Yaklaşımlar Fazlaca Önemsendiğinden Belki de Bu Durum Karşıtını Doğuracaktır:

Davranış değişimine yönelik baskıcı tutumların öğrenme üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bireyler, baskıcı tutumlar altında yaratıcı problem çözme becerilerini ve seçenekler üretme yeteneklerini kullanamazlar. Bu durum, anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde çözümü için engelleyici bir unsur oluşturmaktadır (Christie ve Wagner, 2010).

Birleşmiş Milletler ve Barış Eğitimi

Uluslararası barış ve işbirliğini sağlamak için 1945 yılında kurulan Birleşmiş Milletler (BM) örgütü, barış kavramını daha çok savaşın olmaması (olumsuz barış) durumuna dayalı uluslararası bir politika olarak yürütmesine rağmen, barış eğitiminin gelişiminde önemli katkılar sağlamıştır (Page, 2008). Birleşmiş Milletler'in özel bir kurumu olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Kardeş Okullar Ağı (ASPNet) kapsamında 176 ülkeden 7900 farklı kurumun katılımıyla barışa ve kültürlerarası diyaloga katkıda bulunmak için projeler yürütmektedir. Birleşmiş Milletler'in Çocuk Yardım Fonu (UNICEF), 1959 yılında Çocuk Hakları Bildirgesi'ni çıkarmıştır ve çocuk hakları savunuculuğunu uluslararası düzeyde gerçekleştiren önemli bir kurum haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler, 12 Kasım 1984'te "Halkların Barış Hakkına Dair Bildiri"yi yayınlamıştır. Birleşmiş Milletler'in 1995 yılını "Hoşgörü Yılı" olarak ilan etmesinin ardından UNESCO aynı yıl içerisinde "Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi"ni yayınlamıştır. Birleşmiş Milletler, 2000 yılını Dünya Barış Yılı olarak ilan etmiştir. Sonrasında UNESCO tarafından 2001 – 2010 yılları "Barış ve Şiddetsizlik İçin 10 Yıl" olarak ilan edilmiştir (Harris, 2010). Birleşmiş Milletler tarafından 2007 yılı Mevlana ve Hoşgörü Yılı ilan edilmiştir.

Sonuç olarak, Birleşmiş Milletler, UNICEF ve UNESCO kurumlarının izlemiş olduğu bu politikalar, barış eğitimine yönelik kuramsal yaklaşımların gelişmesinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Saldırganlık ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

Bu bölümde, saldırganlığın tanımı açıklanmış ve saldırganlıkla ilgili bazı kuramlara yer verilmiştir.

Saldırganlığın Tanımı

Dollard, Doob, Miller, Mowrer, ve Sears (1939; akt. Bandura, 1973, s. 2) tarafından gerçekleştirilen kuramsal çalışmada saldırganlık, “hedefteki kişiye yönelik zarar verme amacıyla zincirleme bir biçimde gerçekleşen davranışlar” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamada saldırganlık içeren tüm davranışların sadece zarar verme amacıyla yapıldığına ilişkin bir yorum çıkması üzerine bazı araştırmacılar (örn. Berkowitz, 1965; Feshbach, 1970) saldırganlık kavramının, düşmanca ve araçsal saldırganlık olmak üzere iki kategori içerisinde incelebileceğini ileri sürmüşlerdir (akt. Bandura, 1973). Düşmanca saldırganlık, bireyin öfke duygusuyla birlikte dürtüsel ve plansız bir şekilde karşısındaki kişiye zarar verme amacıyla sergilediği davranıştır. Araçsal saldırganlık ise bireyin hedefine ulaşmak amacıyla kasıtlı olarak gerçekleştirdiği zarar verme davranışıdır. Düşmanca saldırganlıkta amaç, sadece karşıdaki kişiye zarar vermek iken; araçsal saldırganlıkta amaç, bireyin hedefine ulaşmasıdır (Bandura, 1973). Bushman ve Anderson (2001), düşmanca ve araçsal saldırganlığın tanımlanmasında düzenleme yaparak yakın amaç (proximate goal) ve nihai amaç (ultimate goal) kavramlarını dile getirmişlerdir. Tüm saldırganlık eylemlerinin temelinde zarar verme niyetinin olduğunu; fakat amaçsal yönelimlerin farklılık gösterdiğini vurgulamışlardır. Düşmanca saldırganlıkta yakın ve nihai amaç, karşıdaki kişiye zarar vermek iken; araçsal saldırganlıkta yakın amaç, karşıdaki kişiye zarar vermek, nihai amaç ise hedefe ulaşmak olarak belirtilmiştir.

Opatow’a (2000) göre, saldırganlık, yaşayan bir canlıya yönelik kasıtlı olarak zarar verme niyetiyle gerçekleştirilmiş fiziksel ya da sözel eylemi ifade etmektedir. Opatow, saldırganlığın günlük yaşamda çeşitli formlarda (fiziksel, araçsal, sembolik vb.) görülebileceğini belirtmiştir. Opatow, saldırganlığı ve şiddeti doğrudan ve yapısal olmak üzere iki kategori içerisinde incelemiştir. Doğrudan şiddet, başkalarına yönelik gerçekleştirilen saldırganlık eylemidir. Yapısal şiddet ise toplum içerisindeki gizli, kronik ve kurumsallaşmış bir durumu ifade etmektedir. Yapısal şiddet uygulanan toplumlarda, insanların temel ihtiyaçlarının paylaşılmasında ya da giderilmesinde eşitsizlik ve adaletsizlik hakimdir.

Saldırganlık ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Bu araştırmada saldırganlıkla ilgili olarak ele alınan İçgüdü Kuramları (Psikoanalitik Kuram ve Etiyolojik Kuram), Engellenme – Saldırganlık Hipotezi ve Sosyal Öğrenme Kuramının yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır.

İçgüdü Kuramları

Psikoanalitik Kuram

Freud'un kuramında yaşam içgüdü (eros), yaşamdan alınan tüm zevkleri kapsamaktadır. Yaşam içgüdüünün temel amacı, yaşamdan zevk almak; acıları ise engellemektir. Ölüm içgüdü (thanatos) ise bireyleri saldırganlığa iten içgüdüleri simgelemektedir (Bandura, 1973; Corey, 2008). Freud'a (1950; akt. Bandura, 1973) göre yıkıcı davranışların içgüdüleri tatmin edici bir işleve sahip olması nedeniyle saldırganlığı azaltmak mümkün değildir. Bu bakış açısı Freud'un saldırganlığa ilişkin görüşlerinin iyimser olmadığını göstermektedir. Freud'a göre saldırganlık kaçınılmazdır; fakat saldırganlığın kişilerarası ilişkilerde ne şekilde ifade edileceğini düzenlemek mümkündür.

Etiyolojik Kuram

Lorenz (1966; akt. Bandura, 1973), *Saldırganlık Üzerine* adlı kitabında insanların savaşıma içgüdüüne sahip olduğunu ileri sürmüştür. Lorenz'e göre, dış uyaranların saldırganlık enerjisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Saldırganlık enerjisinin kaynağı, insanın kendi içgüdü sistemi olduğu için düzenlenmesi mümkün değildir. Lorenz'e göre, saldırganlık içgüdüü dışarı salınıncaya kadar sürekli olarak artış göstermektedir. Toplumsal düzeyde insanların saldırganlık içgüdüüyle baş edebilmeleri için bu saldırganlık içgüdüünün farklı kaynaklara yönlendirilmesi gerekmektedir. İnsanların spora yönelmeleri, günlük ilişkilerinde daha çok gülmeleri, başkalarını sevgiyle karşılamaları Lorenz'in önerilerinden birkaçıdır.

Engellenme - Saldırganlık Hipotezi

Engellenme – saldırganlık hipotezi ilk defa Dollard ve Miller tarafından 1939 yılında Yale Üniversitesi'nde sunulmuştur. Engellenme – saldırganlık hipotezi, insanların hedeflerine ulaşmalarında engellenmelerinin saldırganlığa yol açacağını savunmuştur (Bandura, 1973; Franzoi, 2003; Cloninger, 2004; Kowalski ve Westen, 2005). Engellenme – saldırganlık hipotezinin üç temel önermesi vardır (Franzoi, 2003). Birinci önermede, engellenmenin her zaman saldırganlığa yol açacağı belirtilmektedir. İkinci önerme, her saldırganlık eyleminin öncesinde mutlaka bir engellenme olduğunu dile getirmektedir. Üçüncü önerme ise saldırganlık eylemi içerisinde bulunduktan sonra saldırganlık düzeyinin azalacağına ilişkindir. Engellenme – saldırganlık hipotezi, saldırganlığın açıklanmasında çevresel etkenleri göz önüne alması nedeniyle başlangıçta araştırmacılar tarafından beğeni toplamasına rağmen tüm saldırganlıkların sadece engellenmelere indirgenemeyeceği, engellenmenin bu nedenlerden sadece birisi olabileceği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır (Bandura, 1973; Franzoi, 2003; Kowalski ve Westen, 2005).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında saldırganlığın nedeni, ne içgüdülere ne de tamamen çevresel etkenlere bağlanmaktadır. Kısmen de olsa davranış çevreyi oluşturur ve oluşan çevre davranışları etkiler. Dolayısıyla çevre ile davranış arasında iki yönlü nedensel bir ilişki olduğu söylenebilir. Engellenme – saldırganlık hipotezinde saldırganlığın nedeni yaşanan engellenmeler olarak belirtilirken; sosyal öğrenme kuramında kötü davranılma sonucunda saldırganlığın ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Sosyal öğrenme kuramında, kötü davranılma sonucunda bireyin gösterdiği tepkinin öğrenilmiş baş etme yolları (yardım isteme, geri çekilme, vazgeçme, saldırma, vb.) ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğunu savunması nedeniyle, saldırganlığın azaltılması konusunda içgüdü kuramlarına ya da engellenme – saldırganlık hipotezine göre daha iyimser bir bakış açısına sahiptir (Bandura, 1973).

Bandura (1973) sosyal öğrenme kuramında saldırganlığın model alınarak ya da doğrudan deneyimler yoluyla öğrenilebileceğini vurgulamıştır. Model olarak öğrenme, bireyin edilgen olduğu bir süreç değildir. Model olarak öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat, bellekte tutma, öğrenilen davranışların motor davranış olarak sergilenmesi, pekiştirici ve motivasyon süreçleri gibi aşamaların gerçekleşmesi gerekmektedir. Deneyimler yoluyla öğrenmede ise davranışların sonuçları, belirleyici rol oynamaktadır. Saldırganlık davranışı sonrasında elde edilen iyi sonuçlar, bu davranışın tekrarlanmasını güçlendirirken; kötü sonuçlar saldırganlık davranışını azaltıcı bir rol oynamaktadır.

Empati ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

Bu bölümde empatinin tanımı açıklanmış ve empati ile ilgili bazı kuramlara yer verilmiştir.

Empatinin Tanımı

Sanat eleştirmeni Edgar Wind'e (1963; akt. Wispe, 1987) göre, Titchener (1909) tarafından İngilizce'ye Empathy (Empati) olarak çevrilen Almanca "Einführung" kavramı, ilk defa 1873 yılında Robert Vischer tarafından psikoloji ve estetik üzerine yazılan bir tartışma metninde kullanılmıştır. Amerika'da 20. Yüzyılın başında deneysel psikoloji çalışmalarında kullanılan empati kavramı, 1930'lu yıllarda kişilik kuramcıları tarafından kullanılmaya başlanmıştır. 1950'li yıllarda ise empati kavramı, Carl Rogers'ın öncülüğünü yaptığı danışan odaklı terapi yaklaşımında, terapötik ilerlemenin koşullarından birisi olarak vurgulanmıştır. Son zamanlarda ise empati kavramı, sosyal ve gelişimsel psikologlar tarafından özgecilik (altruizm) kavramının açıklanmasında kullanılmaktadır (Wispe, 1987).

Alan yazın incelendiğinde empati kavramına yönelik tanımlamaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Empatiye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde,

empatinin duygusal ve bilişsel tanımları olmak üzere iki boyut göze çarpmaktadır. Empati kavramının duygusal tanımında, dinleyicinin, konuşmacı ile aynı duyguları hissetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilişsel tanımlarda ise, dinleyicinin, konuşmacının perspektifinden olaylara bakması, konuşmacının duygularının ve düşüncelerinin farkına varması gerektiği belirtilmektedir (Bierhoff, 2002).

Alman psikolojisinin önemli figürlerinden olan Lipps'e göre Einfühlung kavramı, gözlemcilerin kendilerini algıladıkları objeye yansıtması anlamına gelmektedir (Wispe, 1987). Eisenberg ve Strayer (1987) ise empatiyi, karşıdaki kişinin duygusal durumunun farkına varmak ve duygusal durumuna ilişkin ona bir tepki vermek olarak tanımlamaktadır. Eisenberg ve Strayer (1987) empatinin, bilişsel perspektif alma, duygusal süreçler, iletişim ve bilgi alma gibi fonksiyonları olduğunu belirtmektedirler. Goleman'a (2000) göre empati, başkalarını anlamak, başkalarının gelişimine katkıda bulunmak, çeşitliliği ve politik farkındalığı arttırmak için gerekli becerilerden biridir. Empati, bireylerin başkalarının duygularını, kaygılarını ve ihtiyaçlarının farkında olmalarını sağlar. Empati, toplumda duygusal birlikteliğin, özgeciliğin ve ahlakın temelini oluşturur. Hoffman'a (2002) göre empati, "bireyin kendi durumundan daha çok, karşıdaki kişinin durumuyla ilgili tutarlı duygulara sahip olmasına yol açan psikolojik süreçlere katılması" anlamına gelmektedir. Matthews, Zeidner ve Roberts'a (2002) göre empati, bireylerin, kişilerarası ilişkilerde kendi gündemlerini bir kenara bırakıp, tamamen karşıdakine odaklanarak onun neler düşündüğünün ya da neler hissettiğinin farkına varması ve karşıdakinin dile getiremediği duygularına tepki vermesi anlamına gelmektedir. Rogers (1970, 1983; akt. Dökmen, 2009) ise empatiyi, bireyin kendisini karşıdakinin yerine koyarak olaylara onun açısından bakması, karşıdakinin duygularını ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlaması, hissetmesi ve bunu karşıdakine iletmesi olarak tanımlamıştır. Dökmen (2009), Rogers'ın (1970, 1983) empati tanımının üç temel öğeden oluştuğunu belirtmektedir:

1. Birey, kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısından bakmalıdır.
2. Birey, karşıdakinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak anlamalıdır.

3. Birey, karşısındaki kişiye empatik tepki vermelidir.

Alanyazın incelendiğinde düşünsel, duygusal ve hayal gücüne dayalı olmak üzere empatinin üç temel bileşeni olduğu ön plana çıkmaktadır (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2004). Düşünsel empati, danışanın perspektifinin düşünsel bir şekilde anlaşılmasını ifade etmektedir. Duygusal empati, danışanın sözlerinden ya da ifadelerinden onun duygusunun anlaşılmasıdır. Hayal gücüne dayalı empati ise “Danışanın yerinde ben olsaydım neler hissederdim?” sorusunu bireyin kendisine sorması ve bunu kendi içinde hissetmesi anlamına gelmektedir. Bierhoff (2002) ise temsili uyarılma, perspektif alma ve empatik duyguları gösteren davranış sergileme olmak üzere empatinin üç tür bileşeni olduğunu dile getirmiştir.

Empati ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Bu araştırmada empati ile ilgili olarak ele alınan Ben Merkezilik ve Empati ve Batson’ın Empati – Özgecilik Hipotezi’nin yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır.

Ben – Merkezilik ve Empati

Piaget tarafından ortaya atılan ben – merkezilik kavramı, çocukların işlem öncesi dönemdeki ben - merkezci düşünceleri ve davranışları ile ilgili kuramsal açıklamaları içermektedir. Dökmen (2009), ben – merkezci yaklaşıma sahip bireyin, kendisini başkasının yerine koymasının ve olayları karşısındakinin bakış açısından değerlendirmesinin güç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de ben merkezci bireylerin empati kurabilmeleri mümkün gözükmemektedir.

Kurdek ve Rodgon (1975, akt. Dökmen, 2009), algısal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç tür perspektif alma becerisinin olduğunu ve bu üç perspektif alma becerilerine sahip olmayan bireylerin ben merkezci davranacakları için empati kuramayacaklarını belirtmektedirler.

Batson'un Empati – Özgecilik Hipotezi

Batson'un empati – özgecilik hipotezine göre sıkıntıda bulunan bir kişi karşısında birey, iki tür duygusal reaksiyon gösterir. Bunlardan birincisi, karşıdaki kişinin yaşadığı sıkıntılar, empati kuran kişide de uyandırdığı için, empati kuran kişi bu sıkıntıdan kurtulmak için karşısındakine yardım eder. Başka bir deyişle, bireyin temel amacı, karşısındaki kişi sıkıntıda olduğu için ona yardım etmek değil; empati kurduğu kişinin sıkıntısını kendi içinde hissettiği için bundan kurtulmak istemesidir. Duygusal reaksiyonlardan ikincisi ise empati kurarak sıkıntıda bulunan bir kişinin düşüncelerinin, duygularının farkına varılması ve onun bu sıkıntılarında kurtulması için kendisine yardım edilmesidir. Dolayısıyla, sıkıntıda bulunan kişiyle empati kurulduğunda, empati kuranın amacı egoist bir güdüyle kendisini rahatlatmak değil; tam aksine karşısındaki kişinin bu sıkıntıdan kurtulması ve rahatlaması için özgeci bir davranış sergilemektir (Brown, 2006; Franzoi, 2003).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okullarda uygulanan barış eğitimi programları ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Okullarda Uygulanan Barış Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Öğrencilerin anlaşmazlıklara yönelik olumsuz tutumlarının ve yıkıcı anlaşmazlık çözüm stratejilerinin dönüştürülmesi, saldırganlık eğilimlerinin azaltılması, empati düzeylerinin artırılması, birbirleriyle yapıcı bir şekilde ilişki kurdukları güvenli ve barışçıl bir okul ortamının oluşturulması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen barış eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çalışma yapılmıştır.

Hallak (2001) doktora tez çalışmasında, Martin Luther King'in Şiddetsizlik İlkelerine dayalı Şiddetsizlik Eğitimi Programı'nın etkililiğini incelemiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yaşları 17 ile 32 arasında değişen bireylerin katıldığı 5 farklı gruba, 3 farklı ortamda şiddetsizlik eğitimi verilmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki okulların öğrencilerinin yanısıra öğretmenlerine ve personellerine de eğitim verilmiştir. Şiddetsizlik eğitimi, 2 günlük yoğun eğitim, 12 günlük eğitimcilerin eğitimi ve güçlendirme oturumu gibi farklı yapılandırmalarla uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların, kontrol grubundakilere göre, şiddetsizliğin felsefesine ilişkin bilgilerinin arttığı ve izleme testi sonucunda da bu bilgilerinin kalıcı olduğu gözlenmiştir. Eğitim alan yetişkinlerin şiddetsizliğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Davranışsal niyet, davranışsal yönetim ve fiili davranış düzeyleri bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Smith (2001) doktora tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademedeki yaşanan şiddet olaylarını azaltmak amacıyla geliştirdiği Şiddetsizlik Eğitimi Programı'nın etkililiğini incelemiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere 9 hafta boyunca Martin Luther King'in Şiddetsizlik İlkelerine dayalı Şiddetsizlik Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere, şiddetsizlik kavramını tanıtmak amacıyla bir günlük kısa bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonuçları; deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, Martin Luther King'in Şiddetsizlik İlkeleri'ne dayalı şiddetsiz anlaşmazlık çözüm tekniklerinin ve becerilerinin arttığını göstermiştir.

Spears (2004) doktora tez çalışmasında, Martin Luther King'in Şiddetsizlik İlkeleri'ne dayalı Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıları üzerindeki etkisini etnografik araştırma yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada, 9 öğrenci ve 5 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar; öğrencilerin dünya görüşünün olumlu yönde değiştiğini ve öğrencilerin kendilerini daha iyimser hissettiklerini göstermiştir. Barış, şiddetsizlik ve insan hakları çalışmaları sonucunda

öğrencilerin kendi davranışlarına ilişkin algılarının; farklılıkları kabul etme, kendine iyi davranma, ayağa kalkarak konuşma, eyleme geçmeden düşünme ve barışı koruma gibi beş tema etrafında toplandığı görülmüştür. Velilerle yapılan görüşmelerin sonuçları, velilerin sınıf öğretmeni Rachel Newman'ın uyguladığı barış eğitimine ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Ebeveynler görüşmelerde çocuklarıyla olan ilişkilerinin barış eğitiminin uygulanmasının ardından olumlu yönde geliştiğini ifade etmişlerdir.

Johnson ve Johnson (2004) tarafından geliştirilen Barış – Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiği iki farklı ülkede 16 farklı çalışmada incelenmiştir. Programın amaçları şunlardır: Öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılması, kişilerarası ya da gruplar arası çatışmaların çözülmesi, çatışma durumunda müzakere ve arabuluculuk yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin kendilerini düzenleme ve kontrol etme becerilerini kazanmaları. Barış – Yapıcılık Eğitimi Programı kapsamında, okuldaki tüm öğrencilere 30 gün boyunca günde 30 dakika süren bir eğitim verilmiştir. Otuz günlük eğitimin ardından, eğitimler yıl boyunca haftada bir kez vermeye devam edilmiştir. Eğitimlerde, öğrencilerin çatışmanın doğasını anlamaları, uygun bir çatışma çözme yöntemini seçmeleri, müzakere ve arabuluculuk basamaklarını öğrenmeleri yönünde etkinlikler uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından her gün farklı iki öğrenci arabulucu olarak belirlenmiş ve bu öğrencilerin oyun alanı, kantin, okul bahçesi gibi alanlarda arabulucu tişörtü giyerek dolaşmaları ve arkadaşlarının çatışmalarının çözümünde arabuluculuk yapmaları sağlanmıştır. 1988 – 2000 yılları arasında iki farklı ülkede 8 farklı okulda yürütülen 16 çalışmanın sonuçları incelendiğinde, eğitim alan öğrencilerin %90'ının müzakere ve arabuluculuk basamaklarının %100'ünü öğrendikleri görülmüştür. Eğitimin üzerinden bir yıl geçmesine rağmen öğrencilerin %75'inin müzakere ve arabuluculuk basamaklarının tamamını hatırladıkları tespit edilmiştir. Çatışma senaryosu formlarına ya da gerçek çatışma durumlarında yapılan gözlem sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk basamaklarını gerçek yaşamda da kullanabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin çatışma çözme yöntemlerini okul dışındaki ortamlarda da kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim öncesinde öğrenciler, çatışma durumlarında zorlama ya da geri çekilme stratejilerini

kullanırlarken; eğitim sonrasında bütünleştirici müzakere ve arabuluculuk yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Barış – yapıcılık eğitimi almayan öğrenciler, çatışmalarının çözümünde sadece kendi çıkarlarını gözetirken; eğitim alan öğrencilerin ortak çıkarlar üzerine odaklanıp kazan – kazan anlaşmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. İngiliz Edebiyatı ve Tarih derslerine entegre edilen barış – yapıcılık eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin derslerinde daha yüksek bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çatışmaya yönelik tutumları incelendiğinde, barış – yapıcılık eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Okulda yaşanan disiplin problemleri incelendiğinde, öğretmenlerin müdahale ettikleri çatışma olaylarında %60, okul idarecilerinin müdahale ettikleri çatışma olaylarında ise %90 bir azalma görülmüştür.

Okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla geliştirilen Barış – Yapıcılık Eğitimi Programı'nın ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde etkililiğinin incelendiği bir başka araştırmada (Shapiro ve diğer., 2002), öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Her biri 45 dakika süren ve 17 oturumdan oluşan Barış-Yapıcılık Eğitimi'nde başlıca etkinlik konuları şunlardır: Şiddete yönelik tutum, değer ve kavramlar, öfke yönetimi teknikleri, önyargıların farkına varma, problem çözme teknikleri, atılganlık, iletişim becerileri ve çatışma çözme teknikleri. Barış-Yapıcılık Eğitimi'nde genel olarak didaktik öğretim, tartışma, sokratik yöntem, canlandırma, deneysel egzersizler gibi etkinlik uygulama yöntemleri kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesinde okulda görev yapan tüm öğretmenlere yaklaşık 6 saat süren bir bilgilendirme eğitimi verilmiştir. Deney grubuna verilen eğitim, 4 aylık bir sürece yayılmıştır. Proje ekibi, gerektiğinde okuldaki öğretmenlere konsültasyon ve destek vermiştir. Bu süreçte, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları, Barış – Yapıcılık Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, psikososyal becerilerinin arttığını ve saldırgan davranışlarının azaldığını göstermiştir. Öğretmenlerin doldurduğu davranışsal gözlem ölçekleri incelendiğinde, saldırgan davranışlar içeren disiplin olaylarının ve cezalarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca

deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, okul arabuluculuk servisine daha az başvurdukları tespit edilmiştir.

Barış – Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiğinin incelendiği bir diğer çalışmada (Walker, 2007) ise öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Anasınıfı, 1., 3. ve 4. sınıfa devam eden 111 öğrenciye 20 saat süren barış – yapıcılık eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan anasınıfı, 1., 3. ve 4. sınıfa devam eden 99 öğrenciye yönelik herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın bulguları; barış – yapıcılık eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Deney grubunda yer alan sınıflar, düzeylerine göre karşılaştırıldığında; çatışmaya yönelik öğrenci tutumlarında en fazla değişimin 4. sınıf düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzakere basamaklarını tanıma ve kullanma düzeylerine bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Barış – Yapıcılık Eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin çatışmaya yönelik tutumları incelendiğinde, eğitim öncesine göre, deney süreci sonunda çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin barış, savaş ve şiddete ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada (Biaggio, De Souza ve Martini, 2004) ise Almanya, Portekiz, Şile, Brezilya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel ya da kamu okullarında okuyan 171 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde, dünya düzeyinde barış ve şiddet, sosyal düzeyde yaşanan şiddet, günlük yaşamda bireysel düzeyde yaşanan şiddet ve saldırganlık durumlarına ilişkin 11 soru sorulmuştur. Dünya düzeyinde barış ve şiddete ilişkin öğrenci görüşleri şunlardır: Almanya'daki yetişkinlerin %39'u savaşların kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, Almanya'daki ergenlerin de savaşların önlenmesine ilişkin ümitsiz oldukları görülmüştür. Brezilya'daki ergenler (%56) ve Şile'deki yetişkinler (%72) barışın dayanışma içerisinde gerçekleşebileceğini söylemişlerdir. Sosyal düzeyde yaşanan şiddet olaylarına ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, Almanya'daki gençler soygun olaylarını (%50) dile

getirmişlerdir. Katılımcı gruplar arasında, aile içi şiddet olaylarını dile getirenler sadece Şile’li yetişkinler olmuştur. Günlük yaşamda bireysel düzeyde yaşanan şiddet ve saldırganlık olaylarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, Şile’li ergenler sözel saldırganlığı (%39) bir problem olarak görmektedirler. Portekiz gençlerinin ve Alman yetişkinlerinin şiddet hakkında daha genel terimlerle (hapishane isyanları, terörist saldırıları, tecavüz) konuştukları görülmüştür. Sonuç olarak, öğrenci ergenlerin ve yetişkinlerin olumsuz bakış açılarının dönüştürülmesi noktasında barış eğitiminin yararlı olabileceği vurgulanmış ve öneri olarak çalışmanın sonunda sunulmuştur.

Frias (2008), 8 – 13 yaş arası çocukların barışa ve savaşa ilişkin resimlerini ve anne-babalarının tutumlarını farklı kültürler üzerinde incelediği doktora tez çalışmasında, ebeveyn ve çocuğun eşleştirildiği 38 çift ile görüşmeler yapmıştır. Amerika, Güney Kore ve Filipin kökenli Amerikalı ailelerin katıldığı araştırmada, çocuklarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde, İngilizce, Korece ve Filipince dilleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilerden öncelikle barışa ve savaşa ilişkin ayrı sayfalarda iki resim çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler resmi tamamladıktan sonra, o resimle neyi anlatmak istediklerine ilişkin kendilerine belirli sorular sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar kayıt altına alınıp, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmanın ardından, ebeveynlere Hawk / Dove Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları; çocukların barışa ilişkin görüşlerinin genel anlamda yedi tema altında toplandığını göstermiştir. Bunlar; olumsuz barış, barışçıl insanlar, insanlığa ait olmayan semboller, olumlu duygular, sessizlik durumu, olumlu sosyal eylemler - etkileşimler ve güzellik temalarıdır. Savaşa ilişkin kategoriler ise şunlardır: Saldırgan eylemler, savaşın sonuçları, olumsuz duygular, silah gibi objeler, çatışma, savaşan insanlar ve doğal felaket. Kültürel kökene göre yapılan değerlendirmelerde, Amerika ve Filipin kökenli ailelere ait çocukların resimleri mikro ya da kişisel düzeyde barışı sembollerken; Kore kökenli Amerikalı ailelere ait çocukların resimleri uluslararası düzeyde sağlanan barış anlaşmalarını konu almıştır. Araştırmacı çalışmasında bu durumun kültürel yaşantılardaki farklılıklardan kaynaklanabileceğini vurgulamıştır. Anne – baba tutumları ile çocuklarının resimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında,

barışçıl tutum sergileyen ailelere ait çocukların resimlerinde daha çok barış temaları yer alırken; savaşçı tutumlara sahip olan ailelere ait çocukların resimlerinde daha çok savaş temalarının işlendiği görülmüştür.

Kadivar (2007) doktora tez çalışması kapsamında, bütünsel ve sosyal dönüşümsel çok kültürlü barış eğitiminin lise öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Aynı lisede okuyan 12. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Çok kültürlü barış eğitimiyle, öğrencilerin, yaşam kalitelerini artırıcı becerilerle donatılması, günlük yaşamdaki zorluklarla mücadele edebilecek ve olumlu sosyal dönüşümü sağlayacak kişiler olarak yetişmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla hazırlanan çok kültürlü barış eğitimi programı, bir dönem boyunca deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarına işlem öncesinde, ortasında ve sonunda olmak üzere altışar haftalık aralıklarla uygulanmıştır. Sonuçlar; çok kültürlü barış eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, duyguları tanıma, yönetme ve ifade etme becerilerinin geliştiğini, kişisel ve akademik hedeflerini başarma becerilerinin arttığını, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştiğini, karar verme becerileri ile okulda, evde ve toplumda sorumlu davranma becerilerinin arttığını, günlük yaşamda akademik ve sosyal meselelerle baş etme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Sosyal duyarlılık ve kişilerarası beceriler, çatışmaları önleme, yönetme ve çözme becerileri ile gelecek yaşam hedefleri bakımından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında öntest - sontest sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin öz farkındalık, sosyal farkındalık, kendini yönetme ve sorumlu karar verme düzeylerinin arttığı, kişilerarası iletişim becerilerinin geliştiği, okul kültürü ve öğrenme ortamında olumlu yönde değişimler yaşandığı tespit edilmiştir.

Danesh ve Clarke – Habibi tarafından hazırlanan Barış İçin Eğitim Programı, 2000 – 2007 yılları arasında Bosna Hersek'te uygulanmıştır. Barış İçin Eğitim

Programı, çatışma yönetimi üzerine değil, birlik – beraberlik inşa etme ilkesi üzerine kurulmuştur. Barış İçin Eğitim Programı, kişilerarası ve gruplararası barışın anlaşılması ve gerçekleştirilmesi için bireyleri becerilerle donatmayı hedeflemiştir. Bugüne kadar uygulanan en kapsamlı, en geniş ve en uzun barış eğitimi programıdır. Barış İçin Eğitim Programı, 112 okulda yaklaşık 5000 öğretmen ve personel tarafından 80.000 öğrenciye uygulanmıştır. Barış İçin Eğitim Programı'nın uygulandığı okullarda, yaşanan çatışmalara ilişkin yaraların sarıldığı ve barış kültürünün yaratıldığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, programın etkililiğini kanıtlayıcı bir niteliğe sahiptir. Barış İçin Eğitim Programı, dokuz ciltten oluşan bütünlük müfredatıyla bugün barış araştırmacıları için yol gösterici olarak kullanılmaktadır (Danesh, 2008a).

“İyiliğin Özlemi” adlı barış eğitimi projesi İsveç'in Stockholm şehrinde anaokulundan liseye kadar geniş bir çerçevede ve birçok okulda uygulanmıştır. Projenin temel amacı; saldırganlığın ve şiddetin azaltılması, empati ve prososyal davranışların artırılmasıdır. “İyiliğin Özlemi” projesi iki temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin bilinç düzeyini arttırmak ve böylelikle bireyin kendi düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının farkına varmasını sağlamaktır. İkincisi ise bireyin sakin ve konsantre olma durumunun sağlanmasıdır. Projeye katılan okulların idarecilerine ve öğretmenlerine eğitimler verilmiş, gerekli materyaller temin edilmiştir. Eğitim alan öğretmenler, programı orijinal haliyle derslerinde uygulayabildikleri gibi, kendi dersleriyle bütünlük ve uyumlu bir şekilde de işleyebilmişlerdir. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçları; öğrencilerin kendilerini sakin ve iyi hissettiklerini, birbirlerine daha yakın ve daha bağlı olduklarını, stres yaratan durumlarda daha sakin ve şiddetsiz bir şekilde davrandıklarını, sınıf içerisindeki işbirliğinin ve uyumun arttığını göstermiştir (Sommerfelt ve Vambheim, 2008).

“İyiliğin Özlemi” adlı barış eğitimi projesinin yöntemlerinden olan yoga ve diyalog konularının etkililiği, yedinci ve dokuzuncu sınıf düzeyinde Norveç okullarında da test edilmiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, öğrencilere 15 yoga ve 5 diyalog oturumundan oluşan

toplamda 10 hafta süren bir barış eğitimi verilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen araştırmanın bulguları; öğrencilerin psikolojik sorunlarının azaldığını ve öz saygılarının arttığını göstermiştir. Ayrıca öğrenci davranışlarının ve sınıf atmosferinin olumlu yönde geliştiği gözlenmiştir. Dokuzuncu sınıf düzeyinde uygulanan çalışmanın sonuçlarında ise programın etkili olmadığı görülmüştür. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eğitiminde, sınıf öğretmenin etkin bir katılım göstermemesi, yeterince paylaşımda bulunmaması ve öğrenciler için rol model olarak davranmaması nedeniyle programın beklenen etkiyi yaratmadığı öngörülmektedir (Sommerfelt ve Vambheim, 2008).

Okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği yukarıdaki araştırmalarda; genellikle öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların bulguları incelendiğinde; barış eğitimi alan öğrencilerin yapıcı anlaşmazlık çözme becerilerinin geliştiği, şiddetsizliğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları, saldırganlık eğilimlerinin azaldığı, iletişim becerilerinin geliştiği, psikolojik sorunlarının azaldığı, özsaygı düzeylerinin arttığı, anlaşmazlıkların müzakere yöntemiyle uzlaşma (kazan – kazan) ile sonuçlandığı, okulda yaşanan disiplin olaylarının azaldığı ve sınıf içi uyumun arttığı tespit edilmiştir.

Okullarda Uygulanan Barış Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının etkililiğini incelemek amacıyla yapılmış birkaç çalışmaya rastlanılmıştır. Okullarda şiddet davranışlarının azaltılmasında, genellikle çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bölümde, Türkiye’deki okullarda barış eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların yanısıra çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimleri ile ilgili yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

İspirgil (2007), anlaşmazlık çözümü eğitiminin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlarıyla ve arkadaş olmadıkları kişilerle kullandıkları

anlaşmazlık çözümü stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, ad takma, karar verememe, kötü söz kullanma, verilen sorumluluğu paylaşmama, kasıtlı olarak vurma, hakaret edilme, arkadan çekiştirme, kuyrukta itip kakma gibi çatışma durumlarında öğrencilerin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri gözden geçirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin anlaşmazlık çözüm eğitimi almalarının ardından yapıcı çatışma çözme stratejilerini daha sık kullandıkları anlaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise çatışma çözüm stratejilerinde bir değişim olmadığı ve sıklıkla yıkıcı çatışma çözme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, anlaşmazlık çözümü eğitiminin öğrencilerin yıkıcı çatışma çözme stratejilerinin yapıcı olarak dönüştürülmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin 10 – 11 yaş grubu öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise deney grubunda yer alan öğrencilerin kaçınma / geri çekilme çatışma çözme stratejilerinin azaldığı, bütünleştirici / yapıcı çatışma çözme stratejilerinin ise arttığı gözlenmiştir (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Turk ve diğer., 2010).

Uysal (2006) yüksek lisans tez çalışmasında, çatışma çözme eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere her biri ortalama 50 dakika süren ve 9 oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Bu süreçte, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Çalışmanın sonuçları; deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini ve saldırganlık eğilimlerinin azaldığını göstermiştir. Dört haftalık izleme sonucunda, deney grubunun problem çözme ve saldırganlık puanlarında gözlenen farkın kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Kuş (2007) yüksek lisans tez çalışmasında, çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desenin

kullanıldığı araştırmada, deney grubuna her biri 120 dakika süren 5 oturumluk çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Sonuçlar; deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışmayı yıkıcı yöntemlerle ele alma eğiliminin azaldığını, çatışmayı yapıcı ve olumlu ele alma eğilimlerinin ise arttığını göstermiştir.

Güner (2007) doktora tez çalışması kapsamında, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, her biri 90 dakika süren ve 12 oturumdan oluşan çatışma çözme becerileri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığını, problem çözme becerilerinin ise arttığını göstermiştir. Kalıcılık etkisini belirlemek için eğitimden dört ay sonra deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. İzleme sonucunda, saldırganlık öntest ve izleme testi puanları ile problem çözme öntest ve izleme testi puanları arasında farklılık bakımından deneyle kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan bir başka araştırmada (Taştan ve Öner, 2008), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine akran arabuluculuğu eğitimi uygulanmış, bu programın akran arabuluculuğunun uygulama süreci ve akran çatışmalarının çözümü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında on öğrenciye her biri 80 dakika süren ve 5 oturumdan oluşan akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Sonuçlar; arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermiştir. Akran arabulucular ile yapılan görüşmeler, arabulucuların çatışma çözme sürecinde arabuluculuk basamaklarını rahatlıkla uygulayabildiklerini ve arkadaşlarının çatışmalarını çözme sürecinde kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya çikarmıştır. Taraflar ile yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Taraflar, arabuluculuk sürecinde kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini ve arabulucuların çatışmaların çözümünde kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, öğrenciler

arasındaki çatışmaları çözmeye arabuluculuk uygulamalarının etkili olduğunu göstermiştir.

Gündoğdu (2009) doktora tez çalışmasında, yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilere 14 hafta süreyle yaratıcı drama temelli çatışma çözme programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Plasebo grubuna ise 10 hafta süreyle çatışma çözme ile ilişkisiz etkinlikler uygulanmıştır. Problem çözme becerileri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Sürekli Öfke – Öfke Tarz Ölçeği alt ölçek puanları bakımından deney grubu ile kontrol grubu ve plasebo grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada (Turnuklu ve diğer, 2009), öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Alt sosyo ekonomik çevrelerde yer alan üç farklı ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmış ve 336 öğrenciye 31 saatlik çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre, empati düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin empati düzeylerinin, bu eğitimi almayan erkek öğrencilerin empati düzeylerine göre, anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Fakat bu eğitimi alan ve almayan kız öğrencilerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bir diğer çalışmada ise çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerinde etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı

araştırmada, deney grubunda yer alan 347 öğrenciye 31 saatlik çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Öntest – sontest fark kazanç puanlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir. Benzer bir biçimde deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, bu eğitimi almayan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre, anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir. Fakat bu eğitimi alan ve almayan kız öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevkin ve diğer., 2010).

Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kişilerarası çatışmalarının çözümü üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada (Turnuklu, Kacmaz, Sunbul ve Ergul, 2009), öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel kullanılmıştır. Alt sosyo ekonomik bir çevrede yer alan bir lisede yürütülen bu çalışmada, iki yıl içerisinde 830 dokuzuncu sınıf öğrencisine haftada 2 saat olmak üzere ve toplamda 16 hafta süren 32 saatlik çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Güz döneminde verilen eğitimin ardından, bahar döneminde her sınıftan 12 öğrenci arkadaşlarının tercihleri göz önünde bulundurularak akran arabulucu olarak seçilmiştir. Arabulucu olarak belirlenen öğrenciler arasından ikişer kişilik takımlar oluşturulmuştur. Bu ikişer kişilik takımlar her iki haftada bir dönüşümlü olarak, arabuluculuk görevini yerine getirmişlerdir. Görev değişimi sırasında öğrencilere arabuluculuk konusunda hatırlatıcı özellik taşıyan kısa eğitimler verilmiştir. Böylelikle arabulucu öğrenciler yıl boyunca akran çatışmalarının çözümünde etkin olarak rol oynamışlardır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, akran arabulucuların müdahale ettiği 253 çatışma durumunun %95'inin anlaşma ile sonuçlandığı görülmüştür. Çatışmaların akran arabulucuların yardımıyla müzakere edildiği ve çözüme ulaştırıldığı bu çalışmada, akran arabuluculuk modeline ilişkin öğrenci farkındalığının arttığı ve arabulucudan yardım almaya yönelik öğrenci tutumlarının olumlu yönde dönüştüğü gözlenmiştir.

Yorgun (2007) yüksek lisans tez çalışması kapsamında, şiddetle başetme eğitiminin lise öğrencilerinin şiddet davranışları ve öfke kontrollerine etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu

araştırmada, deney grubundaki öğrencilere 16 oturumdan oluşan Şiddetle Başetme Eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları; bilişsel davranışçı yaklaşımdan yararlanılarak hazırlanan şiddetle başetme eğitiminin, lise öğrencilerinin şiddet davranışlarını azaltmada ve öfke kontrollerini arttırmada etkili olmadığını göstermiştir.

Uysal ve Bayık Temel (2009) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçları; deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitim öncesine göre daha yapıcı / olumlu çatışma çözüm yaklaşımlarını kullandıklarını ve şiddet eğilimlerinin azaldığını göstermiştir. Öğretmen gözlemleri değerlendirildiğinde, eğitim sonrasında öğrencilerin şiddet davranışlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Türk ve Yunan gençleri arasında ilişki kurmak ve kurulan bu ilişkilerin iyileştirilmesi amacıyla hazırlanan “Uyuşmazlık Çözümünü Öğrenmek ve Barış Yaratmak” adlı proje (Genç, 2006) kapsamında gençlere uygulanan Türk – Yunan barış eğitimi girişiminin sonuçları yüksek lisans tez çalışmasında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; deney grubunda yer alan gençlerin, kontrol grubunda yer alan gençlere göre, tutumsal güven ve empati düzeyinde artış olduğunu göstermiştir. Fakat deney ve kontrol grubunda yer alan gençlerin davranışsal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tapan (2006), barış eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere etkili çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla on bir etkinlikten oluşan barış eğitimi programı hazırlanmıştır. Program, öğrencilere okul dışı saatlerde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubuna uygulanan barış eğitimi programının, öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan

görüşmeler sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya ilişkin daha olumlu çağrışımlara ve çatışma çözme stratejilerine sahip oldukları görülmüştür.

Coşkuner (2008) yüksek lisans tez çalışmasında, barış eğitimi programının ilköğretim öğrenci şiddeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde öğrenci şiddetini azaltmaya yönelik barış eğitimi programı geliştirilmiştir. Barış eğitimi programı kapsamında, öğrencilere barış, şiddet ve çatışma kavramlarını tanıtan; iletişim becerilerini kazanmalarını sağlayan; müzakere ve arabuluculuk süreçlerini öğreten toplam 32 saatlik bir etkinlik programı uygulanmıştır. Sonuçlar; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gazioğlu (2008), barış ve çatışma çözümlene eğitiminin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözümlene becerilerine olan etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan 330 öğrenciye, Barış Eğitimi (Harvard Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilmiş), Çatışma Çözümlene Eğitimi (Columbia Üniversitesi Teacher College tarafından geliştirilmiş) ve her iki programın birleşiminden oluşan Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümlene Eğitimi uygulamıştır. Sonuçlar; bahsedilen üç müfredatın da, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözümlene becerileri puanlarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir. Bu üç müfredat arasında en etkili olanın ise birleştirilmiş Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümlene Eğitimi olduğu tespit edilmiştir.

Arikan (2009), yabancı dil öğrenen onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce dil bilgisi dersinde verilen çevresel barış eğitiminin, öğrenme süreci ve ders başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. İki aşamalı bu araştırmanın ilk bölümünde, İngilizce Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerine çevresel barış eğitimi etkinlikleri

uygulanmıştır. Ardından katılımcılardan bu etkinlikleri 15 soruluk Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çevresel barış eğitimi etkinliklerine katılan İngilizce Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencisi olan 50 öğretmen adayı, okul deneyimi dersi kapsamında, ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerine verilen İngilizce dil bilgisi dersinde bu etkinlikleri uygulamışlardır. Etkinliklerin uygulanmasının ardından öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrencilere yazılı olarak 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın bulguları; öğretmen adaylarının yabancı dil bilgisi öğretiminde çevresel barış eğitimi etkinliklerinin kullanılmasını olumlu duygu ve düşüncelerle karşıladıklarını göstermiştir. Bu eğitimi alan ortaöğretim onuncu sınıf öğrencileri ise dersi eğlenceli ve anlamlı bulmuşlardır. Sonuç olarak, İngilizce dil bilgisi öğretiminde çevresel barış eğitimi etkinliklerinin hem derse yönelik ilgiyi ve öğrenmeyi artırırken hem de çevresel konulara ilişkin öğrencilerin tartışmalar yaparak farkındalık kazanmalarını sağladığı anlaşılmıştır.

Türkiye’de okullarda uygulanan barış eğitimi, çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının etkililiğinin incelendiği yukarıdaki araştırmalarda; genellikle öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların bulguları incelendiğinde; barış eğitimi, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı; yapıcı – barışçıl anlaşmazlık çözme becerilerinin geliştiği ve empati düzeylerinin arttığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi ve barış eğitimi programının genel kapsamına ve özelliklerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin incelendiği deneysel desende, araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle ederken, diğer değişkenleri kontrol eder ve bağımlı değişken üzerindeki etkisini gözlemler. Deneysel desende, deney grubuna bağımlı değişken üzerinde etkililiği incelenen bağımsız değişken (Barış Eğitimi Programı) uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmaz (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Deneysel desende, bireylerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanması gerektiği vurgulanmaktadır. Fakat eğitim ortamlarında öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamak zor olduğu için, araştırmacılar hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atanmanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmayı tercih etmektedirler (Gay, Mills ve Airasian, 2005).

Altıncı sınıflar ile gerçekleştirilen bu çalışmada, belirli sınıflara devam eden öğrencilerin yansız olarak yeni sınıflara atanmaları mümkün olmayacağı için yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın amacı, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında; empati düzeylerinin artmasında ve barışa ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan barış eğitimi programıdır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleridir.

Barış eğitimi programı, deney grubuna 2010 – 2011 eğitim öğretim yılında haftada iki ders saati olmak üzere toplam 24 oturumda ve 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim programına ilişkin bilgi sahibi olmaları için işlem öncesinde deney grubu olarak belirlenen okulun yöneticilerine, öğretmenlerine, personeline ve ayrıca altıncı sınıf öğrenci velilerine yönelik bir eğitim verilmiştir.

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Eğitim programını uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra, deney ve kontrol gruplarına Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca barışa ilişkin görüşlerin belirlenmesi için barış eğitimi programının uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan 11 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Aşırı veya aykırı durum örneklemesinde temel amaç, normal durumlara göre daha derinlemesine ve zengin bilgi edinilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Saldırganlık Ölçeği öntest - sontest fark kazanç puanlarına göre deney grubunda en çok kazanç sağlayan 10 öğrenci ile en az kazanç

sağlayan 10 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu öğrencilerle sınıf ortamı dışında görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan desen Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	Saldırganlık Ölçeği	Barış Eğitimi Programı (24 Oturum)	Saldırganlık Ölçeği
	Çocuklar İçin Empati Ölçeği		Çocuklar İçin Empati Ölçeği
Kontrol Grubu	Saldırganlık Ölçeği	-----	Saldırganlık Ölçeği
	Çocuklar İçin Empati Ölçeği		Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmasından dolayı bu bölümde evren ve örneklem yerine çalışma grubu hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma, İzmir ili Menemen ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 75. Yıl İlköğretim Okulu ve 100. Yıl İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı 100. Yıl İlköğretim Okulu altıncı sınıflarının tamamı (5 şube) deney grubu, 75. Yıl İlköğretim Okulu altıncı sınıflarının tamamı (5 şube) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesinin nedeni, barış eğitimi alan ve almayan öğrencilerin birbirlerini etkileme olasılığını en aza indirmektir. Araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı 100. Yıl İlköğretim Okulu'nun deney grubu olarak belirlenmesinin bir diğer nedeni ise deneklere eğitim verilmesinde uygulama açısından araştırmacıya kolaylık sağlayacak olmasıdır.

Araştırmanın yürütüldüğü okullar, alt sosyo ekonomik düzey bir bölgede bulunmaktadır. Eğitim öncesinde okullar hakkında edinilen bilgiler ve yapılan gözlemler sonucunda, her iki okulda da öğrenciler arasında sıkça çatışma ve şiddet olaylarının yaşandığı görülmüştür. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde her iki grubun da birbirine benzer özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre sayısal dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	84	57	141
Erkek	74	66	140
Toplam	158	123	281

Tablo 4'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin toplam sayısı 281'dir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 84'ü kız, 74'ü ise erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 57'si kız, 66'sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Saldırganlık Ölçeği, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır.

Saldırganlık Ölçeği

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla Gültekin (2008) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği (Bkz., Ek - 2) kullanılmıştır.

Ölçekte toplam 15 madde bulunmaktadır. Maddeler 3'lü Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre işaretlenmektedir. "Her Zaman" seçeneğine 3, "Bazen" seçeneğine 2 ve "Hiçbir Zaman" seçeneğine 1 puan verilen bu ölçekte, yanıtlanan maddelerin toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Puan aralığı 15 ile 45 arasında değişmektedir. Puanların yüksek olması, bireyin saldırganlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bireysel ya da grup olarak uygulanabilen ölçek, 5 – 7 dakika arasında cevaplandırılabilir (Gültekin, 2008).

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Saldırganlık Ölçeği'nin kapsam geçerliği çalışmasında, dokuz Haceteppe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesi ve araştırma görevlisi, biri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı araştırma görevlisi ve biri de psikolojik danışman olmak üzere 11 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, cevap çetele çizelgeleri ve frekans dağılımları yapılmıştır. Uzmanların %75'inin uygun bulduğu maddeler ölçeğe alınmıştır. Uzman görüşlerine bağlı olarak hazırlanan 52 maddelik ölçek üzerinden kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır (Gültekin, 2008).

Ölçeğin ilk deneme formu, 120 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda, öğrenciler tarafından anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan maddeler atılarak 40 maddeden oluşan yeni bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan bu yeni form, İzmit – Gebze'de üç farklı sosyo ekonomik düzey bölgede yer alan üç farklı okulda 367 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, birinci faktördeki yük değeri .30'dan küçük olan veya faktör yük değerleri farklı faktörlerde

birbirine yakın olan maddeler atılmıştır. Böylelikle, 15 maddeden oluşan ölçek formu hazırlanmıştır (Gültekin, 2008).

Gültekin (2008) ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Saldırganlık Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde, ölçekteki maddelerin özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktör bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, bulunan iki faktörün ortak varyanslarının .25 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin birinci faktördeki yük değerlerinin .43 ile .64 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan incelemelerde, birinci faktördeki yük değerleri ve çizgi grafiğindeki ani düşüş, Saldırganlık Ölçeği'nin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermiştir. Saldırganlık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, test edilen modelin uyum indeksleri olarak Ki-kare=346.68 sd=87, $p < .01$, İyilik Uyum İndeksi .95, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi .96, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi .97, Ortalama Hataların Karekökü .3 ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü .4 bulunmuştur. Elde edilen bu uyum iyiliği indeksleri test edilen modelde, model – veri uyumunun sağlandığını göstermiştir.

Gültekin (2008) Saldırganlık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısını, test tekrar test yöntemi ile 75 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine üç hafta arayla Saldırganlık Ölçeği uygulayarak hesaplamıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, Pearson Korelasyon Katsayısı .64 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, iç tutarlılık katsayısı da (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Altı, yedi ve sekizinci sınıflarda okuyan 1233 öğrenciye uygulanan Saldırganlık Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .82 olarak bulunmuştur (Gültekin, 2008).

Gültekin (2008) tarafından yapılan analizler sonucunda, Saldırganlık Ölçeği'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi görülmüştür.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin empati düzeylerini ölçmek için Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yüksel (2003) tarafından yapılan Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bkz., Ek – 3) kullanılmıştır.

Bryant (1982) Çocuklar İçin Empati Ölçeği'ni, Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen Yetişkinler İçin Empati Ölçeği'nden adapte etmiştir. Bryant (1982) tarafından adapte edilen bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe empati düzeyi de yükselmektedir (akt. Yüksel, 2003).

Bryant (1982; akt. Yüksel, 2003) ölçeğin güvenirlik katsayısını, test tekrar test yöntemi ile birinci, dördüncü ve yedinci sınıflara iki hafta arayla ölçeği uygulayarak hesaplamıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, Pearson Korelasyon Katsayısı birinci sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .81 ve yedinci sınıflarda .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) birinci sınıflarda .54, dördüncü sınıflarda .68 ve yedinci sınıflarda .79 olarak bulunmuştur.

Bryant (1982; akt. Yüksel, 2003) Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin benzer ölçekler geçerliği çalışması yapmıştır. Bu amaçla birinci sınıflarda Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Feshbach ve Roe tarafından geliştirilen Empati Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. İki ölçek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yedinci sınıflar için Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen Empati Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçek, Yüksel (2003) ve İngilizce'yi iyi düzeyde kullanma deneyimi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı çevrilmiştir. Yapılan çeviriler, doğruluk ve anlamlılık bakımından orijinal ölçek ile yeniden karşılaştırılmıştır. Bazı maddelerde, anlama bağlı kalınarak uygun görülen ifade değişiklikleri yapılmıştır.

Türkiye’de yapılan güvenilirlik çalışmasında, Yüksel (2003) ölçeğin güvenilirlik katsayısını, test tekrar test yöntemi ile 89 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta arayla ölçeği uygulayarak hesaplamıştır. Test tekrar test yöntemi ile hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Dördüncü sınıfta okuyan 237 öğrenciye uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .70 olarak bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan geçerlik çalışmasında, Yüksel (2003) ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmış ve tek faktörlü bir çözüm bulunmuştur. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur.

Görüşme Formu

Bu araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ekiz’e (2009) göre görüşme, insanların düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, önceden hazırlanmış sorular görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik içerisinde yeniden düzenlenip, sorulabilmektedir (Ekiz, 2009). Erkuş’a (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, bireyin serbest tepki vermesine olanak sağlayan açık uçlu sorular yöneltebilmektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından, hem ilgili alan yazın incelenerek hem de barış eğitimi üzerine çalışan uzmanların görüşleri göz önünde bulundurularak on sorudan oluşan Görüşme Formu (Bkz., Ek – 4) hazırlanmıştır. Görüşme formunda katılımcıların barışa ilişkin bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını yansıtacak sorulara yer verilmiştir.

Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesinde, program sonrasında

saldırganlık puanları açısından en az ve en çok kazanç sağlayan öğrencilerle yapılacak görüşmelerin programın etkililiği konusunda daha derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülmüştür. Ekiz'e (2009) göre, aşırı veya aykırı durum örneklemede, normal özellikler göstermeyen bireylerin ya da grupların araştırmaya dahil edilmesi, bu kişilerin deneyim, duygu ve düşünceleriyle ilgili daha derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır.

Aşırı veya aykırı durum örneklememesinin kullanıldığı bu araştırmada, Saldırganlık Ölçeği öntest - sontest fark kazanç puanlarına göre deney grubunda en çok kazanç sağlayan 10 öğrenci ile en az kazanç sağlayan 10 öğrenci belirlenmiştir. Cinsiyetlere göre sayısal dağılımlar incelendiğinde, 11 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciyle görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından Rehberlik Servisi Bireysel Psikolojik Danışma Odası'nda öğrencilerle birebir gerçekleştirilen görüşmeler, ortalama 5 – 10 dakika sürmüştür. Görüşmelerin kesintiye uğramaması için, öğrencilerle ders dışı saatlerde görüşme yapılması tercih edilmiştir. Görüşme öncesinde, öğrenciler bilgilendirilerek ses kaydı için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları ile veri kaybı yaşanması engellenmiştir.

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak örneklem grubu dışından üç öğrenci ile pilot görüşme yapıldıktan sonra, ses kayıtları yazıya dökülmüştür. İki uzmandan, dökümleri inceleyerek soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, sorulara verilen cevapların gerekli bilgileri sağlayıp sağlamadığı konusunda görüş alınmıştır. Bu çalışmaların ardından, 10 sorudan oluşan görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşme tekniğine yönelik güvenilirlik çalışması kapsamında, görüşmelerden elde edilen veriler bir hafta arayla araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesinde, Uyum Yüzdesi (Agreement Percentage) kullanılmıştır (Bakeman ve Gottman, 1997; Croll, 1986; Robson, 1993; akt. Türnüklü, 2000):

$$\text{Uyum Yüzdesi (Agreement Percentage)} = \frac{\text{Görüş Birliği} \times 100}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Sözel verilerin analiz sürecinde araştırmacının kodlama güvenilirliğini saptamak için yapılan çalışmada, kodlayıcı (intra-rater) güvenilirliği %93,75 olarak bulunmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Nicel ve nitel verilerin çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Nicel Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ve empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. İşlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler, deney grubuna barış eğitimi verilmesinin ardından her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel işlemin etkili olup olmadığını incelemek için öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (One Factor ANCOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik) 18.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Kovaryans analizi, bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan ortak değişken olarak tanımlanan ve başka bir değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini ve gruplararası karşılaştırılma yapılmasını

sağlayan güçlü bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007a, 2007b; Erkuş, 2009). Büyüköztürk'e (2007b) göre kovaryans analizinin varyans analizine göre iki temel avantajı vardır. Birinci olarak, kovaryans analizi hata varyansını azalttığı için daha büyük bir istatistiksel güç sağlamaktadır. İkinci olarak da, deneysel bir çalışmada öntest sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkı azaltmaktadır. Büyüköztürk (2007b) kovaryans analizinin, deney başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında fark olması durumu dışında da kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Ortak değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunması durumunda, öntest sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığında da kullanılabilecek güçlü bir istatistiksel teknik olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın denenceleri test edilirken, betimsel istatistik verilerine de yer verilmiştir. Betimsel istatistik, bir örneklemden toplanan verilerin tamamını temsil edecek değerlerin bulunup, bu değerlerin düzenlenmesini içermektedir (Ekiz, 2009).

Nitel Veri Çözümleme Teknikleri

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizinde, İçerik Analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirilir, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ekiz'e (2009) göre içerik analizinde, yapılan görüşmelerin içeriği incelenir, kategoriler oluşturulur, sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulur.

Bu araştırmada, içerik analizi çalışmasında şu adımlar izlenmiştir:

1. Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtlarının Word dokümanında dökümleri yapılmıştır. Görüşme dökümleri ile ses kayıtları bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.
2. Her bir soru için öğrencilerin verdiği cevaplar ayrı ayrı Word dosyalarına kaydedilmiştir. Araştırmacı ve bir uzman, her bir soru için dökümleri ayrı

ayrı inceleyip verileri kodlamışlardır. Yıldırım ve Şimşek (2006), içerik analizinin ilk aşamasında araştırmacıların elde ettikleri veriyi incelemeleri, anlamlı bölümlere ayırmaları, ayrılan her bölümün ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmaları ve bu bölümleri kodlamaları gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, araştırma amacı doğrultusunda okuduğu alanyazından ya da verilerden çıkardığı kavramlara göre kodlama yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3. Toplanan verilerin kodlanmasının ardından, bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda araştırmacı ve bir uzman, her bir soru için kodlanan verileri ayrı ayrı inceleyip tematik kodlamayı gerçekleştirmişlerdir.
4. Araştırmacı elde edilen verileri ortaya çıkan kavram ya da temaya göre birbirleriyle ilişkili olacak bir şekilde sunmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.
5. Son aşamada ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Barış Eğitimi Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri

Barış eğitimi programı, barışın ve şiddetin doğasının anlaşılmasını, barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varılmasını ve anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözümüne ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlayan, grupta uygulanan bir eğitim programıdır.

Türkiye'deki okullarda barış eğitimi programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda sınırlı sayıda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle, öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, barış eğitimi programının etkililiği test edilerek, barış eğitimi ile ilgilenen uzmanların okullarda bu programı uygulamaları hedeflenmiştir.

Barış eğitimi programının geliştirilmesinde ilgili kuramlardan ve benzer programlardan yararlanılmıştır (Acar, 2004; Anıl, 2005; Augoustinos ve Reynolds, 2001; Bal, 1991; Baltaş ve Baltaş, 1993; Bettmann ve Tiven, 2004; Blum, 2001; Brander ve diğer., 2008; Cin, 1995; Dayton, 1990; Dökmen, 2009; Erkan ve Kaya, 2005a; Erkan ve Kaya, 2005b; Fisher, Ury ve Patton, 2008; Franzoi, 2003; Goldstein, 1997; Gordon, 2005; Gölpınarlı, 1991; Güner, 2007; Gürüz ve Eğinli, 2008; Hallak, 2001; Horata ve Karaismailoğlu, 2007; Karaalioğlu, 1981; Kolukısa, Tokcan ve Akbaba, 2010; Köknel, 1996; Kreidler, 1997; Kulaksızoğlu, 2004; Kurt ve Sertel, 2006; Kuzucu, 2007; Mert, 1995; Nicholson, 1996; Ok, 2005; Önder, 1995; Özmen, 2006; Schloredt ve Brown, 1996; Schrupf, Crawford ve Bodine, 2007; Sevgi, Ögel, Cömert ve Eke, 2007; Sezgin, 1990; Smith, 2001; Şahin, 2007; Taştan, 2006; The Member States of UNESCO, 1995; Tuğrul, 1995; Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009; Uğurlu, 1958). Yurtdışında gerçekleştirilen barış eğitimi çalışmaları göz önünde bulundurularak, Türkiye'nin gerçeklerini ve gereksinimlerini gözeten, araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin ihtiyaçlarına ve kültürel öğelerine duyarlı bir Barış Eğitimi Programı (Bkz., Ek – 1) geliştirilmiştir.

Alan yazında barış eğitimine ilişkin ortaya konulan görüşler dikkate alınarak, barış yapma ve barış inşa etme stratejilerine dayalı bir eğitim programı geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaşanılan problemler etkinliklerde mikro (birey) düzeyden makro (dünya) düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alınmıştır. Öğrencilerin şiddetin altında yatan nedenlerin ve olumsuz sonuçlarının farkına varmaları hedeflenmiştir. Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Martin Luther King ve Gandhi'nin yanısıra Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında öğrencilere farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varmaları ve barışa ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilere, iletişim, öfke yönetimi ve müzakere becerileri kazandırılması amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında geliştirilen barış eğitimi programını, önceki programlardan ayıran en önemli özelliklerden birisi kültürel öğelere duyarlı olarak hazırlanması olmuştur.

Barış Eğitimi Programının İçeriği

Barış eğitimi programı, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, barışın ve şiddetin doğasının anlaşılması hedeflenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin, barış ve şiddet kavramlarının yanı sıra dünya kültüründe ve Türk kültüründe barışın öncüleri hakkında bilgi edinmeleri amaçlanmıştır. İkinci bölümde, barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, öğrencilerin barışçıl bir birey için gerekli olan becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Son bölümde ise öğrencilere şiddetsiz anlaşmazlık çözme yöntemi olarak müzakere becerisi kazandırılması yönünde etkinlikler hazırlanmıştır.

Barış eğitimi programı, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 24 oturumda ve 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında rol oynama, tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası, örnek olay gibi teknikler kullanılmıştır. Barış eğitim programında yer alan etkinlikler, bu etkinliklere ilişkin kazanımlar ve ders saati dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Barış Eğitimi Programı Etkinlikleri ve Ders Saati Dağılımları

Etkinlikler	Ders Saati (40 dk.)
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Barış Eğitimi Programının tanıtılması <ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerle tanışılması, “Barış Eğitimi Programı”nın amacına ve içeriğine yönelik bilgi edinilmesi ve çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarının belirlenmesi. 	1
2. Etkinlik: Şiddet nedir? <ul style="list-style-type: none"> Şiddete ilişkin düşüncelerin farkına varılması, şiddet kavramının anlaşılması ve şiddetin olumsuz etkilerinin farkına varılması. 	1
3. Etkinlik: Şiddetin alternatifi var mı? <ul style="list-style-type: none"> Kişilerarası şiddet deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerin farkına varılması ve şiddetin alternatifi olduğunun anlaşılması. 	1
4. Etkinlik: Barış nedir? <ul style="list-style-type: none"> Barış kavramının anlaşılması. 	1
5. Etkinlik: Barış çarkı <ul style="list-style-type: none"> Barışın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde olması gerektiğinin farkına varılması. 	1
6. Etkinlik: Türk kültüründe barışın öncüleri Mevlana – Hacı Bektaş Veli - Yunus Emre – Atatürk <ul style="list-style-type: none"> Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk hakkında farkındalık kazanılması. 	1
7. Etkinlik: Dünya kültüründe barışın öncüleri Mahatma Gandhi - Martin Luther King <ul style="list-style-type: none"> Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanılması. 	1
II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
8. Etkinlik: Taşıdığım etiketler <ul style="list-style-type: none"> Toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplara gösterilen tepkilerin ve bu tepkilere neden olan kalıp yargıların farkına varılması ve toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplarla empati kurulması. 	1
9. Etkinlik: Önyargıların farkında olma <ul style="list-style-type: none"> Farklı değerlerin ve kişisel önyargıların farkına varılması. 	1
10. Etkinlik: Farklılıklarımız zenginliklerimiz <ul style="list-style-type: none"> İnsanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varılması, farklılıklara saygı duyulması ve farklılıklarımızın zenginliğimiz olduğunun anlaşılması. 	1

11. Etkinlik: Etik ikilemler
 • Öğrencilerin kendi değerlerini sorgulamaya yönlendirilmesi. 1
12. Etkinlik: Hoşgörü
 • Hoşgörü kavramının anlaşılması ve bu yönde olumlu tutum geliştirilmesi 1

III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler

13. Etkinlik: İletişim engellerinin farkına varma
 • İletişim engellerinin farkına varılması. 1
14. Etkinlik: Etkin dinleme
 • Kötü dinleme ve etkin (iyi) dinleme arasındaki farkın anlaşılması ve etkin (iyi) dinleme becerilerinin kazanılması. 1
15. Etkinlik: Duyguların farkına varma ve ifade etme
 • Duyguların farkına varılması ve duyguları ifade etme becerisinin kazanılması. 1
16. Etkinlik: Ben dili
 • “Sen dili” ile “ben dili” arasındaki farkın anlaşılması ve “ben dili” kullanma becerisinin kazanılması. 1
17. Etkinlik: Empati
 • Empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisinin geliştirilmesi. 1
18. Etkinlik: Öfke yönetimi
 • Öfke duygusunun doğasıyla ilgili bilgi edinilmesi, öfke ifade etme biçimlerinin farkına varılması ve öfke yönetimi becerilerinin kazanılması. 2

IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözme Yöntemi Olarak Müzakere

19. Etkinlik: Müzakere ilkeleri
 • Müzakere kavramının anlaşılması, müzakere yöntemlerinin farkına varılması ve ilkeli müzakere hakkında bilgi edinilmesi. 1
20. Etkinlik: Kişilerarası müzakere
 • Kişilerarası müzakere sürecine ilişkin bilgi edinilmesi. 1
21. Etkinlik: Müzakere uygulamaları
 • Kişilerarası müzakere becerisinin kazanılması. 2
22. Etkinlik: Barış Antlaşması
 • Barış Eğitimi Programı kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin paylaşımlarda bulunulması ve Barış Antlaşması'nın imzalanması 1

Toplam: **24 Saat**

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin nicel ve nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Saldırganlık Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green, Salkind ve Akey, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler, öntest ve sontest saldırganlık eğilimi puanlarına ait saçılım grafiğiyle incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 6 ve kontrol grubundan 9 olmak üzere toplam 15 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest saldırganlık eğilimi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık eğilimi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubununun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.168$, $p= .131$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.180$, $p= .124$) normallik varsayımının karşılandığı fakat deney grubunda öntestte (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.428$, $p= .034$) ve sontestte (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.396$, $p= .041$) normal dağılım varsayımının ihlal edildiği belirlenmiştir. Green ve diğerleri (2000), kovaryans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney ve kontrol gruplarında 15'den oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için yeterli olarak kabul edilmiştir. İkinci varsayım, katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu araştırmada deney grubu 152, kontrol grubu 114 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-262} = .099$, $p= .753$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının karşılanmadığı görülmüştür ($F_{1-264} = 37.874$, $p= .000$). Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, kovaryans analizinde varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın karşılanmadığı durumlarda şu iki koşul göz önünde bulundurulmalıdır: (a) Araştırmada bağımlı değişken için gruplar üzerinde en büyük ve en küçük varyanslar bulunur, en büyük varyans, en küçük varyansa bölünür ve bu oranın maksimum 10:1 olması beklenir ve (b) örneklem büyüklüğü oranının, maksimum 4:1 olması beklenir. Belirtilen bu iki koşulun karşılandığı durumlarda, varyansların eşitliği varsayımı karşılanmasa dahi kovaryans analizine devam edilebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, varyans oranının ($F_{\text{mak.}}= 2.2$, 10:1 koşulunu sağladığı görülmüştür. Ayrıca, örneklem büyüklüğü oranının, 4:1 ($152/114 = 1.33$) koşulunu sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

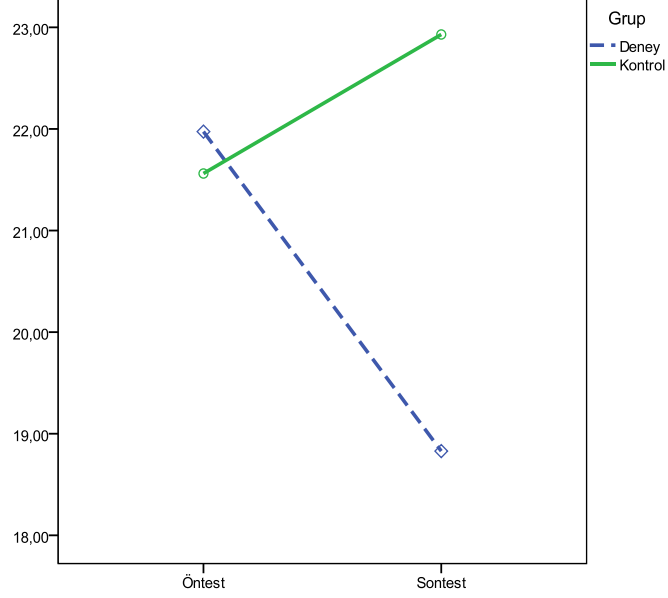
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}
Deney	152	21.97	4.04	152	18.83	3.04	18.73
Kontrol	114	21.56	4.50	114	22.93	4.51	23.07

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 21.97$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 18.83$ 'e düşmüştür. Kontrol grubunun ise öntest puanları $\bar{X} = 21.56$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 22.93$ 'e yükselmiştir. Saldırganlık ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{X} = 18.73$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 23.07$ 'dir. Deney ve kontrol gruplarının Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim, Şekil 2'deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 2’de görüldüğü gibi barış eğitimi programı uygulanan deney grubunun, deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü gözlenmektedir. Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği söylenebilir.

Grupların saldırganlık eğilimi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık eğilimi öntest – sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Model	2698.338	2	1349.169	169.599	.000*	.563
Öntest	1602.818	1	1602.818	201.485	.000*	.434
Grup	1224.332	1	1224.332	153.907	.000*	.369
Hata	2092.173	263	7.955			
Toplam	4790.511	265				

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır ($F_{1-263} = 153.907, p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta - kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık eğilimi sontest puanlarındaki değişkenliğin %37’sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green ve diğer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler öntest ve sontest saldırganlık eğilimi puanlarına ait saçılım grafiğiyle incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 5 ve

kontrol grubundan 5 olmak üzere toplam 10 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest saldırganlık eğilimi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = .886$, $p = .413$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.040$, $p = .230$) normallik varsayımı ile deney grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = .773$, $p = .588$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.274$, $p = .078$) normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. İkinci varsayım katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu araştırmada deney grubu 79, kontrol grubu 52 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-127} = 1.190$, $p = .277$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının karşılanmadığı görülmüştür ($F_{1-129} = 24.267$, $p = .000$). Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, kovaryans analizinde varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın karşılanmadığı durumlarda şu iki koşul göz önünde bulundurulmalıdır: (a) Araştırmada bağımlı değişken için gruplar üzerinde en büyük ve en küçük varyanslar bulunur, en büyük varyans, en küçük varyansa bölünür ve bu oranın maksimum 10:1 olması beklenir ve (b) örneklem büyüklüğü oranının, maksimum 4:1 olması beklenir. Belirtilen bu iki koşulun karşılandığı durumlarda, varyansların eşitliği varsayımı karşılanmasa dahi kovaryans analizine devam edilebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, varyans oranının ($F_{\text{mak.}} = 2.88$, 10:1 koşulunu sağladığı görülmüştür. Ayrıca, örneklem büyüklüğü oranının, 4:1 ($79/52 = 1.52$) koşulunu sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

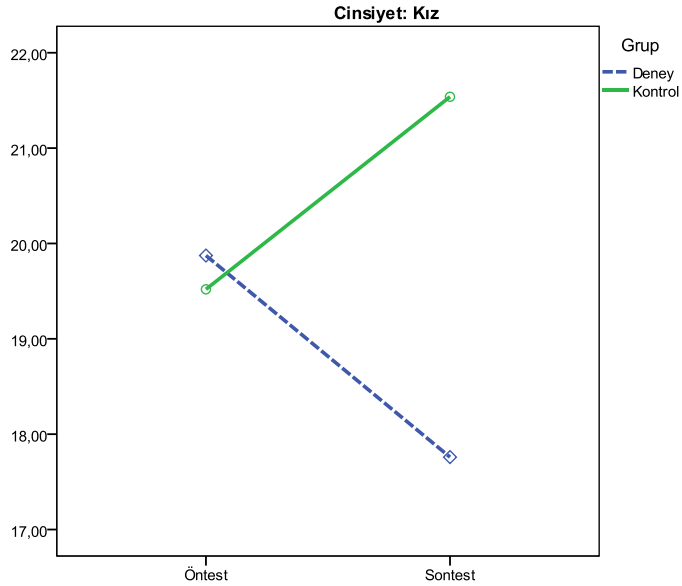
Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}
Deney	79	19.87	2.90	79	17.76	2.45	17.66
Kontrol	52	19.52	3.31	52	21.54	4.16	21.68

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 19.87$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 17.76$ 'ya düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 19.52$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 21.54$ 'e yükselmiştir. Saldırganlık ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{X} = 17.66$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 21.68$ 'dir. Deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim, Şekil 3'teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 3.

Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 3'te görüldüğü gibi barış eğitimi programı uygulanan deney grubunda yer alan kız öğrencilerin deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü gözlenmektedir. Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Kız öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının saldırganlık eğilimi öntest – sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Model	1007.755	2	503.877	81.494	.000*	.560
Öntest	559.932	1	559.932	90.560	.000*	.414
Grup	504.970	1	504.970	81.671	.000*	.390
Hata	791.421	128	6.183			
Toplam	1799.176	130				

* $p < .05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır ($F_{1-128} = 81.671, p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin kız öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta - kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık eğilimi sontest puanlarındaki değişkenliğin %39’unu açıkladığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi ise “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green ve diğer., 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler öntest ve sontest saldırganlık eğilimi puanlarına ait saçılım grafiğiyle

incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 2 ve kontrol grubundan 7 olmak üzere toplam 9 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest saldırganlık eğilimi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = .684$, $p = .737$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = .936$, $p = .344$) normallik varsayımı ile deney grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.137$, $p = .150$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = .700$, $p = .712$) normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. İkinci varsayım katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu araştırmada deney grubu 72, kontrol grubu 59 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-127} = .297$, $p = .587$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının karşılanmadığı görülmüştür ($F_{1-129} = 5.202$, $p = .024$). Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, kovaryans analizinde varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın karşılanmadığı durumlarda şu iki koşul göz önünde bulundurulmalıdır: (a) Araştırmada bağımlı değişken için gruplar üzerinde en büyük ve en küçük varyanslar bulunur, en büyük varyans, en küçük varyansa bölünür ve bu oranın maksimum 10:1 olması beklenir ve (b) örneklem büyüklüğü oranının, maksimum 4:1 olması beklenir. Belirtilen bu iki koşulun karşılandığı durumlarda, varyansların eşitliği varsayımı karşılanmasa dahi kovaryans analizine devam edilebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, varyans oranının ($F_{\text{mak.}} = 2.23$, 10:1 koşulunu sağladığı görülmüştür. Ayrıca, örneklem büyüklüğü oranının, 4:1 ($72/59 = 1.22$) koşulunu sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

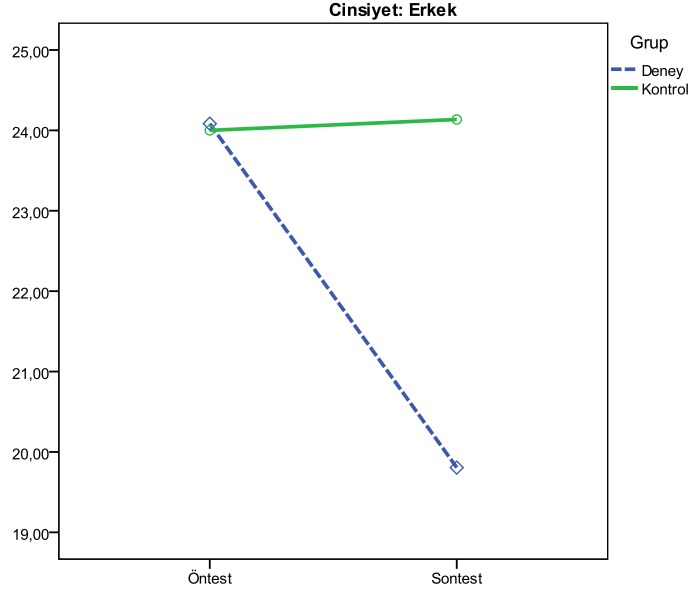
Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}
Deney	72	24.08	3.68	72	19.81	3.13	19.78
Kontrol	59	24	5.25	59	24.14	4.67	24.16

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 24.08$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 19.81$ 'e düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 24$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 24.14$ 'e yükselmiştir. Saldırganlık ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{X} = 19.78$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 24.16$ 'dır. Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim, Şekil 4'teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 4.

Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafîği



Şekil 4’te görüldüğü gibi, barış eğitimi programı uygulanan deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü gözlenmektedir. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi saldırganlık eğilimi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Erkek öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının saldırganlık eğilimi öntest – sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
Model	1491.474	2	745.737	88.654	.000*	.581
Öntest	883.484	1	883.484	105.029	.000*	.451
Grup	621.768	1	621.768	73.916	.000*	.366
Hata	1076.709	128	8.412			
Toplam	2568.183	130				

* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır ($F_{1-128} = 73.916, p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta - kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık eğilimi sontest puanlarındaki değişkenliğin %37’sini açıkladığı görülmektedir.

Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green ve diğer., 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler öntest ve sontest empati düzeyi puanlarına ait saçılım grafiğiyle incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 8 ve kontrol grubundan 2 olmak üzere toplamda 10 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest empati düzeyi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarının empati düzeyi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.286$, $p = .073$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = .970$, $p = .304$) normal dağılım varsayımı ile deney grubunun sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.336$, $p = .056$) normallik varsayımının karşılandığı fakat deney grubunda öntestte (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.481$, $p = .025$) normal dağılım varsayımının ihlal edildiği belirlenmiştir. Green ve diğerleri (2000), kovaryans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney ve kontrol gruplarında 15'den oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için yeterli olarak kabul edilmiştir. İkinci varsayım katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu araştırmada deney grubu 150, kontrol grubu 121 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-267} = .534$, $p = .465$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının da karşılandığı görülmüştür ($F_{1-269} = 3.317$, $p = .070$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

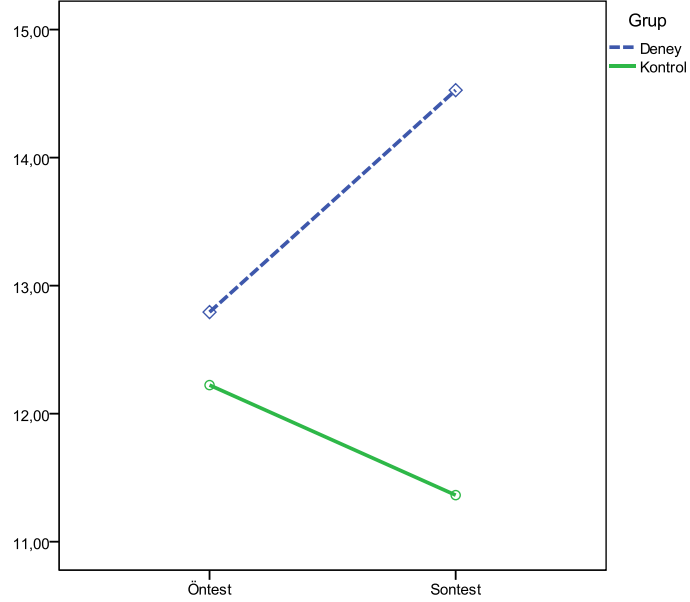
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}
Deney	150	12.80	3.23	150	14.53	3.61	14.43
Kontrol	121	12.22	3.25	121	11.36	3.39	11.48

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin empati düzeyi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 12.80$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 14.53$ 'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise öntest puanları $\bar{X} = 12.22$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 11.36$ 'ya düşmüştür. Çocuklar İçin Empati Ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{X} = 14.43$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 11.48$ 'dir. Deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki bu değişim, Şekil 5'teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 5'te görüldüğü gibi, barış eğitimi programı uygulanan deney grubunun, deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği gözlenmektedir. Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü söylenebilir.

Grupların empati düzeyi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının empati düzeyi öntest ve sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Model	1057.383	2	528.691	48.291	.000*	.265
Öntest	387.322	1	387.322	35.378	.000*	.117
Grup	579.172	1	579.172	52.902	.000*	.165
Hata	2934.071	268	10.948			
Toplam	3991.454	270				

* $p < .05$

Tablo 13'te görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artmıştır ($F_{1-268} = 52.902$, $p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin empati düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, empati düzeyi sontest puanlarındaki değişkenliğin %17'sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green ve diğer., 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler öntest ve sontest empati düzeyi puanlarına ait saçılım grafiğiyle incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 5 ve kontrol

grubundan 1 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest empati düzeyi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin empati düzeyi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = .869$, $p = .437$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = .875$, $p = .428$) normallik varsayımı ile deney grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.146$, $p = .144$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z = .997$, $p = .273$) normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. İkinci varsayım, katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu araştırmada deney grubu 79, kontrol grubu 56 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-131} = .168$, $p = .683$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının da karşılandığı görülmüştür ($F_{1-133} = 2.438$, $p = .121$).

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

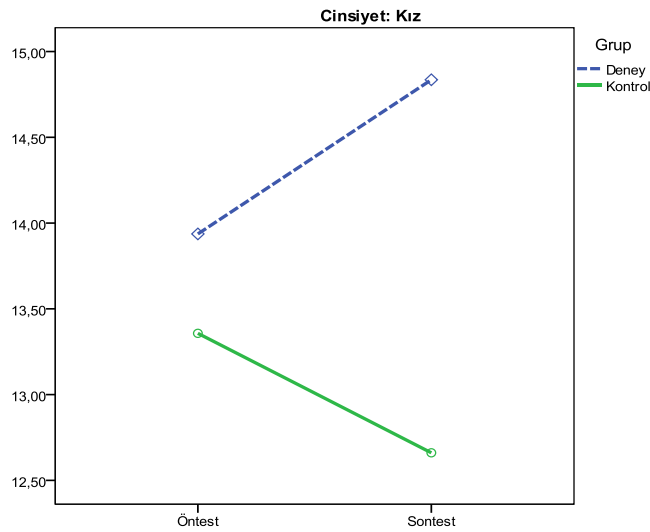
Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	\bar{X}
Deney	79	13.94	2.67	79	14.84	3.56	14.77
Kontrol	56	13.36	3.10	56	12.66	3.03	12.76

Tablo 14’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan kız öğrencilerin empati düzeyi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 13.94$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 14.84$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin empati düzeyi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{X} = 13.36$ iken, sontest ölçümünde $\bar{X} = 12.66$ ’ya düşmüştür. Çocuklar İçin Empati Ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{X} = 14.77$ ve kontrol grubu için $\bar{X} = 12.76$ ’dır. Deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki bu değişim, Şekil 6’daki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 6.

Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 6’da görüldüğü gibi, barış eğitimi programı uygulanan deney grubunda yer alan kız öğrencilerin, deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği gözlenmektedir. Kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin, deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Kız öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının empati düzeyi öntest – sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Model	240.906	2	120.453	11.264	.000*	.146
Öntest	85.920	1	85.920	8.035	.005*	.057
Grup	131.329	1	131.329	12.282	.001*	.085
Hata	1411.494	132	10.693			
Toplam	1652.400	134				

* $p < .05$

Tablo 15’te görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artmıştır ($F_{1-132} = 12.282, p = .001$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin kız öğrencilerin empati düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta - kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız

olarak, empati düzeyi sontest puanlarındaki değişkenliğin %9'unu açıkladığı görülmektedir.

Araştırmanın altıncı denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir.

Bu denenceyi incelemek üzere öncelikle aykırı değerler ve kovaryans analizi sayıltıları incelenmiştir (Green ve diğer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Aykırı değerler öntest ve sontest empati düzeyi puanlarına ait saçılım grafiğiyle incelenmiş, doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan 2 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Ayrıca, aykırı değerler, dağılımdaki tüm puanların standart z puanlarına dönüştürülmesiyle de incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre, öntest ve sontest empati düzeyi z puanlarına ait değerlerin $\pm 3,29$ aralığında kaldığı belirlenmiştir.

Normallik varsayımı, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin empati düzeyi ortalama puanlarının Kolmogorov-Smirnov analizlerinin incelenmesiyle sınanmıştır. Kontrol grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.084$, $p= .191$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z= .903$, $p= .388$) normallik varsayımı ile deney grubunun öntest (Kolmogorov-Smirnov $z= .791$, $p= .559$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $z= 1.179$, $p= .124$) normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. İkinci varsayım, katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın sayıda olması yönündedir. Bu çalışmada deney grubu 72, kontrol grubu 66 öğrenciden oluştuğu için bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir. Üçüncü varsayım, grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Yapılan incelemelerde, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{1-134} = 1.233$, $p= .269$). Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşitliğidir.

Levene testi sonuçlarına göre, kovaryans analizinin bu varsayımının da karşılandığı görülmüştür ($F_{1-136} = 3.253, p = .074$).

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

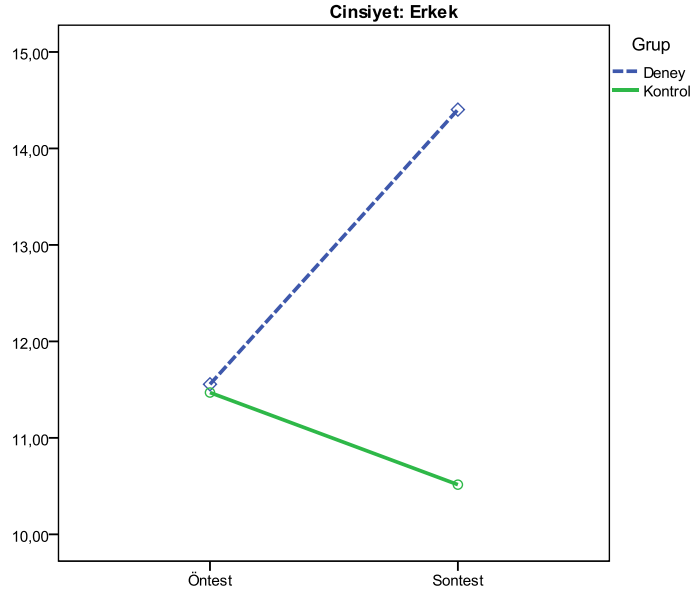
Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	\bar{x}
Deney	72	11.56	3.20	72	14.40	3.72	14.39
Kontrol	66	11.47	3.16	66	10.52	3.47	10.53

Tablo 16'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin empati düzeyi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{x} = 11.56$ iken, sontest ölçümünde $\bar{x} = 14.40$ 'a yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin empati düzeyi puanları ortalaması öntest ölçümünde $\bar{x} = 11.47$ iken, sontest ölçümünde $\bar{x} = 10.52$ 'ye düşmüştür. Çocuklar İçin Empati Ölçeği sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için $\bar{x} = 14.39$ ve kontrol grubu için $\bar{x} = 10.53$ 'tür. Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarındaki bu değişim, Şekil 7'deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 7.

Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 7’de görüldüğü gibi, barış eğitimi programı uygulanan deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin, deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında yükseldiği gözlenmektedir. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin deneysel işlem öncesi empati düzeyi puan ortalamasının deneysel işlem sonrasında düştüğü söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Erkek öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının empati düzeyi öntest – sontest puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çocuklar İçin Empati Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Model	715.816	2	357.908	30.767	.000*	.313
Öntest	195.381	1	195.381	16.796	.000*	.111
Grup	511.721	1	511.721	43.990	.000*	.246
Hata	1570.424	135	11.633			
Toplam	2286.239	137				

* $p < .05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır ($F_{1-135} = 43.990, p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin erkek öğrencilerin empati düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta - kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, empati düzeyi sontest puanlarındaki değişkenliğin %25’ini açıkladığı görülmektedir.

Barış Eğitimi Programı'na Katılan Öğrencilerin Barışa İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Aşırı veya aykırı durum örneklememesinin kullanıldığı bu araştırmada, Saldırganlık Ölçeği öntest - sontest fark kazanç puanlarına göre deney grubunda en çok kazanç sağlayan 10 öğrenci ile en az kazanç sağlayan 10 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışmada nitel veri çözümlemesinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, barış eğitimi programı uygulanan altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerin içeriği incelenerek kategoriler oluşturulmuş, yüzde ve frekans olarak ortaya konmuştur. Öğrencilerin her bir soru için derinlemesine ve zengin bilgi verdiği durumlarda, aynı kategoride birden çok söylemin yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla bazı kategorilerde frekanslar, görüşülen toplam öğrenci sayısından (20) fazla bulunmuştur.

Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin “şiddet” kavramına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Şiddet Kavramına İlişkin Görüşler

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Fiziksel şiddet	25	29	28	41	Kavga / Dövüş / Saç çekmek / Hırpalamak / Tekme / Tokat / Dayak / Vurmak / Yaralamak / Yumruk / Tükürmek
2.Sözel şiddet	22	26	13	19	Hakaret etmek / Küfür etmek / Kötü söz söylemek / Kalp kırmak / Alay etmek / Lakap takmak
3.Psikolojik şiddet	9	11	6	9	Huzursuzluk / Kötülük / Mutsuzluğa yol açan bütün kötü kavramlar / Düşmanlık / Kin beslemek / Acımasızlık
4.Psikolojik atmosfer	8	9	1	1	Huzursuz bir ortam / Barışın olmadığı ortam / Barışçıl insanın olmadığı ortam / Gürültü
5.Duygular	12	14	8	12	Öfke / Üzüntü / Mutsuzluk / Korku / Endişe / Kırıcı üzücü şeyler / Birbirimize karşı kötülük hissetmek / Kırgınlık
6.İletişim	-	-	1	1	Sen diliyle ifade
7.Kişilerarası ilişkiler	3	4	9	14	İnsanları birbirinden uzaklaştırma / İnsanların birbirinden nefret etmesi / Bazen arkadaşlar kendi aralarında kavga ederler / Üzmek / Birbirini incitme / Küslük / Saygısızlık / Güvensizlik / Dürüst olmadığımız şeyler / Anlaşmazlık
8.Aile	4	5	-	-	Annesi babası ona vurduğu zaman o da sinirlenip kardeşine vurabilir / Evde anne babanın çocuğuna şiddet uygulaması / Aileler kavgaya karışabilir
9.Okul	2	2	2	3	Dersi dinleyememek / Bazen öğretmenlerimizi sinirlendiririz, bu yüzden şiddet görürüz / Okulda sorunun olması
Toplam	85	100	68	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin şiddet kavramına ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde verilmiştir: “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “psikolojik şiddet”, “psikolojik atmosfer”, “duygular”, “iletişim”, “kişilerarası ilişkiler”, “aile” ve “okul”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, şiddet kavramına ilişkin söylemlerin en yoğun olarak fiziksel şiddet (%29) ve sözel şiddet (%26) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde duygular (%14), psikolojik şiddet (%11) ve psikolojik atmosfer (%9) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa kişilerarası ilişkiler (%4), aile (%5) ve okul (%2) kategorilerinde şiddete ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca bu öğrenciler şiddet kavramına ilişkin düşüncelerini ifade ederlerken iletişim kategorisinde yer alacak herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, şiddet kavramına ilişkin söylemlerin en yoğun olarak fiziksel şiddet (%41) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler sözel şiddet (%19), kişilerarası ilişkiler (%14), duygular (%12) ve psikolojik şiddet (%9) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa şiddet kavramına ilişkin okul (%3), psikolojik atmosfer (%1) ve iletişim (%1) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki öğrenciler şiddet kavramına ilişkin görüşlerinde aile boyutu hakkında herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak fiziksel şiddet ve sözel şiddet kategorilerinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler, fiziksel şiddete ilişkin kavga, dövüş, saç çekme, tekme ve tokat gibi kavramları dile getirmişlerdir. Sözel şiddete ilişkin göze çarpan öğrenci söylemleri, hakaret etmek, küfür etmek, kalp kırmak, alay etmek gibi ifadeleri içermektedir. Ayrıca saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin benzer yoğunluklarda belirttikleri söylemler duygular kategorisinde yer almıştır. Şiddet kavramı, barış eğitimi alan öğrenciler için üzüntü, öfke, mutsuzluk, endişe, kırgınlık gibi duyguları ifade etmektedir. Benzer bir biçimde saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin birlikte vurguladıkları başka bir kategori ise kötülük, düşmanlık, kin beslemek ve acımasızlık gibi kavramları içeren psikolojik şiddettir. Bunun

yanısına saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin ifadeleri sınırlı da olsa benzer oranlarda okul kategorisi içerisinde yer almıştır.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin şiddet kavramına ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık kişilerarası ilişkiler ve psikolojik atmosfer kategorilerinde görülmüştür. Öğrenciler şiddetin, kişilerarası ilişkilerde birbirini incitme, birbirleriyle kavga etme, dürüst davranmama, küsme ya da anlaşmazlık yaşama gibi çeşitli formlarda görülebileceğini dile getirmişlerdir. Psikolojik atmosfere ilişkin dile getirilen ifadeler ise barışın ve barışçıl bir insanın olmadığı, huzursuz ve gürültülü bir ortamı betimlemektedir.

Sonuç olarak, barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler fiziksel şiddet, sözel şiddet ve psikolojik şiddet kategorilerinde yer alan söylemlerinin yanısıra şiddetin kişilerarası ilişkiler, yaşanan duygular ve psikolojik atmosfer üzerinde yarattığı olumsuz etkileri de dile getirmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin barış eğitimi programında şiddet kavramına ilişkin bilgi edinmelerine ek olarak şiddetin etkileri üzerine de farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin “barış” kavramına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Barış Kavramına İlişkin Görüşler

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Kişilerarası ilişkiler	20	26	17	28	Kardeşlik / Birlik / Beraberlik / Dayanışma / Küs olduğu bir kişiyle barışmak / Bütünlük / İnsanlarla çok iyi anlaşmak / Dertleşmek / Anıları anmak / Mutlu olarak geçinmek / Arkadaşlık / Birbirine iyi davranmak / Küslük olmaması
2.İletişim becerileri	2	3	3	5	Empati kurarak alıştırmalar yapmak / Empati kurarak çalışmak / Hep sen diliyle konuşmamamız lazım / Ben diliyle konuşmamız lazım
3.Duygular	20	26	16	27	Mutluluk / Sevinç / Güven / Sevgi / Umutlu olmak / Umutsuzluğa kapılmamak / Üzülmemek / Huzurlu olmak
4.Anlaşmazlık çözümü	7	9	5	8	Konuşarak kavgaları çözmek / Kazan kazan / İlkeli müzakere / Konuşarak halletmek / Birbirimizle anlaşmak / Sorun varsa onu aramızda çözmeyi / Kavga etmemek / Barışçıl insanların bir arada olup konuşması
5.Tutumlar ve değerler	16	21	9	15	Hoşgörü / Yalan söylememek / Sözünde durmak / Her yerde uygulanmasını istiyorum / Kendimle barış / Başkalarıyla barış / Doğayla barış / Dürüstlük / Doğruluk / Yardımseverlik / Saygı / Yardımlaşmak
6.Ders	-	-	1	2	Dersleri doğru düzgün dinlemek
7.Psikolojik atmosfer	6	8	3	5	Barışçıl bir ortam / Kavga olmayan ortam / İyi arkadaş ortamı / Mutlu huzurlu ortamda yaşamak / Huzurlu ortamda yaşamak / Sözel ve fiziksel şiddetin olmadığı ortam / Huzursuzluğu önleyen bir şey
8.Ülke	1	1	-	-	Daha kuvvetli bir ülkeye sahip olmak
9.Olumlu etkiler	5	6	6	10	Çok güzel bir şey / Mutluluğa yol açan bütün kavramlar / Güzel olan her şey / Güzellik / İyilik / İyi şeyler / Sağlık
Toplam	77	100	60	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin barış kavramına ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde verilmiştir: “kişilerarası ilişkiler”, “iletişim becerileri”, “duygular”, “anlaşmazlık çözümü”, “tutumlar ve değerler”, “ders”, “psikolojik atmosfer”, “ülke” ve “olumlu etkiler”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, barış kavramına ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kişilerarası ilişkiler (%26), duygular (%26), tutumlar ve değerler (%21) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa anlaşmazlık çözümü (%9), psikolojik atmosfer (%8), olumlu etkiler (%6), iletişim becerileri (%3), ülke (%1) kategorilerinde barışa ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca bu öğrenciler barış kavramına ilişkin görüşlerini ifade ederlerken ders kategorisinde yer alacak herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış kavramına ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kişilerarası ilişkiler (%28) ve duygular (%27) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler tutumlar ve değerler (%15) ve olumlu etkiler (%10) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa barış kavramına ilişkin anlaşmazlık çözümü (%8), iletişim becerileri (%5), psikolojik atmosfer (%5) ve ders (%2) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki öğrenciler barış kavramına ilişkin görüşlerinde ülke hakkında herhangi bir ifade dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak kişilerarası ilişkiler ve duygular kategorilerinde söylemlerde bulunmalarındır. Öğrenciler için barış kavramı, kişilerarası ilişkilerde yaşanan birliği, beraberliği, kardeşliği, arkadaşlığı ve dayanışmayı ifade etmektedir. Barış kavramının ifade ettiği duygular incelendiğinde ise mutluluk, sevinç, güven ve sevgi gibi duygular ön plana çıkmaktadır. Benzer biçimde saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler barış kavramına ilişkin söylemlerinde tutumlar ve değerleri vurgulamışlardır. Öğrenciler için barış kavramı, hoşgörü, dürüstlük, doğruluk, sözünde durma gibi tutumları ve değerleri ifade etmektedir. Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin sınırlı da olsa birlikte vurguladıkları diğer kategoriler ise anlaşmazlık çözümü, psikolojik atmosfer, olumlu etkiler ve iletişim becerileridir. Öğrenciler için barış kavramı, kavganın ve şiddetin olmadığı; mutlu, huzurlu ve

barışçıl bir psikolojik atmosferi çağrıştırmaktadır. Barış, öğrenciler için sorunların konuşularak, müzakere edilerek, kazan – kazan anlaşılacak şekilde çözülmesini ifade etmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığı en çok düşen) barış kavramı ile güçlü bir ülke kavramını ilişkilendirmiştir. Benzer bir biçimde görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığı en az düşen) barışa ilişkin görüşlerinde ders ile ilgili bir söylem dile getirmiştir.

Sonuç olarak, barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler barış kavramına ilişkin kişilerarası ilişkilerdeki olumlu gelişmeleri, yaşanan olumlu duyguları ve yaratılan olumlu psikolojik atmosferi vurgulamışlardır. Bunun yanısıra öğrenciler barış kavramının çağrıştırdığı iletişim becerilerini ve anlaşmazlık çözüm yöntemlerini de dile getirmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin barış eğitimi programında barış kavramına ilişkin bilgi edinmelerine ek olarak barışın olumlu etkileri üzerine de farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Ayrıca saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin, saldırganlığı en az düşen öğrencilere göre, barış kavramına ilişkin daha derinlemesine ve zengin söylemler dile getirmeleri, bu eğitimden daha çok kazanç sağladıklarını da göstermektedir.

Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, şiddete başvurmadan anlaşmazlık çözümüne ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Şiddete Başvurmadan Anlaşmazlıkların Çözümüne İlişkin Görüşler

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.İletişim becerilerini kullanarak	20	42	16	47	Empati kurarak / Ben diliyle / Sen dili kullanmadan / Kendimizi arkadaşımızın yerine koyarak / Tatlı sözlerle / Sakin sözlerle / Kötü söz söylemeden / İncitmeden / Birinin derdini paylaşmak / Özür dileyerek / Konuşarak
2.Öfke yönetim becerilerini kullanarak	2	4	2	6	Kavga edeceğimiz ortamdan uzaklaşabiliriz / Öfkelenmeyerek / Öfkemizi kontrol ederek
3.Anlaşmazlık çözüm becerilerini kullanarak	24	50	15	44	Müzakereyle / İlkeli müzakereyle / Anlaşarak / Seçeneklerle / Kazan kaybet ya da kaybet kazan olmayacak / Kazan – kazan yaparak / İkimizin de istediğinin olması / Kendi aramızda çözebiliriz / Kavga etmeden / Sözel veya fiziksel şiddet uygulamadan / Şiddete başvurmadan / Tükürük atmadan / Saç çekmeden / Oturup ilk önce düşünürüz bu sana uyar mı bu bana uyar mı
4.Değerleri ve tutumları kullanarak	2	4	1	3	Dürüst davranarak / Saygıyla / Sevgiyle
Toplam	48	100	34	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin şiddete başvurmadan anlaşmazlık çözümüne ilişkin görüşleri dört kategori içerisinde verilmiştir: “iletişim becerilerini kullanarak”, “öfke yönetim becerilerini kullanarak”, “anlaşmazlık çözüm becerilerini kullanarak” ve “değerleri ve tutumları kullanarak”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, şiddete başvurmadan anlaşmazlık çözümüne ilişkin söylemlerin en yoğun olarak anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanılması (%50) ve iletişim becerilerinin kullanılması (%42) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa öfke yönetim becerilerinin kullanılması (%4) ve değerlerin ve tutumların kullanılması (%4) kategorilerinde şiddete başvurmadan anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, şiddete başvurmadan anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin söylemlerin en yoğun olarak iletişim becerilerinin kullanılması (%47) ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanılması (%44) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa öfke yönetim becerilerinin kullanılması (%6) ve değerlerin ve tutumların kullanılması (%3) kategorilerinde yer alan görüşler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak iletişim becerilerinin ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanılması kategorilerinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler, anlaşmazlıkların kazan – kaybet ya da kaybet – kazan olmaksızın çözülebileceğini, anlaşmazlıkların çözümünde ilkeli müzakerenin kullanılabileceğini ve seçenekler üzerinden anlaşma sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, empatiyi ve ben dilini kullanarak, kötü söz söylemeden, sakin ve tatlı sözlerle anlaşmazlıkların çözülebileceğini vurgulamışlardır. Az sayıda olsa da her iki gruptan da bazı katılımcılar anlaşmazlık çözümünde öfke yönetim becerilerinin, değerlerin ve tutumların kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin şiddete başvurmadan anlaşmazlıkların çözümünde iletişim becerilerinin yanısıra müzakere yönteminin de kullanılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözülebilmesi için öfke yönetim becerilerinin, değerlerin ve tutumların kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin barış eğitimi programında anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözümüne ilişkin farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Görüşme yapılan öğrenciler arasında grup açısından karşılaştırma yapıldığında ise saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin anlaşmazlık çözümü ve iletişim becerilerine ilişkin daha derinlemesine ve zengin söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, davranışlarındaki değişimlere ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Barış Eğitimi Aldıktan Sonra Davranışlarda Yaşanan Değişimler

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Davranışlarda olumlu dönüşüm	22	54	13	45	Küsmüyorum / Alay etmiyorum / Kötü söz söylemiyorum / Kavga etmiyorum / Davranışlarımda iyi gelişme oldu / Davranışlarım gittikçe iyiye gidiyor / Eskiden çok kavga ederdim şimdi azaldı / Eskiden arkadaşlarımla tartıştığımda meseleyi çok uzatıyordum şimdi uzatmıyorum / Kırıldığımda ya da öfkelendiğimde başkalarına vurmuyorum / Biri bana vurduğunda ya da kötü söz söylediğinde, artık ben de onlara vurmuyorum / Barışa katkıda bulunmak için artık daha iyi davranmaya başladım ve okulun düzeleceğine olan inancım arttı / Hep pozitif bakıyorum / Saç çekmiyorum / Arkadaşlarımı güzel bir şekilde uyatabiliyorum
2.Anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişimi	9	22	5	17	Birisi bana bir şey söylediğinde, fiziksel ya da sözel şiddete başvururdum. Şimdi o hareketleri yapmadan önce düşünüyorum / Kazan kazan ile anlaşıyorum / Okulda, evde, ablamla ya da arkadaşlarımla sorunum varsa yüz yüze konuşarak çözüyorum / Sorunumu arkadaşlarımla çözmeye çalışıyorum
3.Öfke yönetimi becerilerinin gelişimi	6	15	5	17	Öfkemi kontrol edebiliyorum / Öfkemi kontrol edebildiğim için arkadaşlarımla konuşmaya, empati kurmaya çalışıyorum / Öfkelendiğimde içimden ona kadar sayıyorum / Kendimi kontrol edebiliyorum / Bir arkadaşım yanlışlıkla bana çarptığında önemli değil deyip geçiyorum
4.Psikolojik dayanıklılığın artması	1	2	-	-	Hemen kırılmıyorum
5.Aile içi ilişkilerin gelişimi	-	-	2	7	Annemle tartışıyordum şimdi fazla olmuyor / Eskiden kardeşim benim eşyalarımı aldığı için çok kızırıyordum. Şimdi kızmıyorum, anlatıyorum ona / Eskiden kardeşimle çok kavga ederdik, şimdi fazla olmuyor / Annemle artık fazla tartışmıyoruz
6.Öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi	3	7	1	4	Öğretmenlerime saygı gösteriyorum / Öğretmenleri rahatsız etmiyorum / Artık sınıfta şımarıyorum / Sorunumu öğretmenime danışıyorum
7.Derse katılımın artması	-	-	3	10	Eskiden derslerde parmak kaldırmıyordum. Şimdi kaldırıyorum ve derse katılıyorum / Oturuyorum, dersi dinliyorum.
Toplam	41	100	29	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 21’de görüldüğü gibi barış eğitimi aldıktan sonra davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin öğrenci söylemleri yedi kategori içerisinde verilmiştir: “davranışlarda olumlu dönüşüm”, “anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişimi”, “öfke yönetimi becerilerinin gelişimi”, “psikolojik dayanıklılığın artması”, “aile içi ilişkilerin gelişimi”, “öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi” ve “derse katılımın artması”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin öğrenci söylemlerinin en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm (%54) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişimi (%22) ve öfke yönetimi becerilerinin gelişimi (%15) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi (%7) ve psikolojik dayanıklılığın artması (%2) kategorilerinde davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca bu öğrenciler davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin düşüncelerini ifade ederlerken aile içi ilişkilerin gelişimi ve derse katılımın artması kategorilerinde yer alacak herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, davranışlarda yaşanan değişime ilişkin söylemlerin en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm (%45) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişimi (%17), öfke yönetimi becerilerinin gelişimi (%17) ve derse katılımın artması (%10) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin aile içi ilişkilerin gelişimi (%7) ve öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi (%4) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki öğrenciler davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinde psikolojik dayanıklılığın artması kategorisinde yer alacak herhangi bir ifade dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı

her iki grubun da en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm kategorisinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler söylemlerinde, kavga etmediklerini, kötü söz söylemediklerini, davranışlarının gittikçe iyiye gittiğini, barışa katkıda bulunmak için artık daha iyi davranmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin benzer yoğunluklarda belirttikleri söylemler, anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişimi, öfke yönetimi becerilerinin gelişimi ve öğretmenlerle ilişkilerin gelişimi kategorilerinde yer almıştır. Öğrenciler, anlaşmazlık durumlarında sözel ya da fiziksel şiddete başvurmadıklarını, sorunlarını yüz yüze konuşarak, kazan – kazan çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde öğrenciler öfkelerini kontrol edebildiklerini ve öğretmenlerine karşı daha saygılı davrandıklarını dile getirmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık, derse katılımın artması kategorisinde görülmüştür. Öğrenciler, barış eğitimi sonrasında derslerde katılımının arttığını ve derslerini düzgün bir şekilde dinlemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığın en çok düşen) barış eğitimi sonrasında psikolojik dayanıklılığının arttığına ilişkin söylemde bulunmuştur. Az sayıda da olsa, saldırganlığı en az düşen öğrencilerden bazıları, barış eğitimi aldıktan sonra aile içi ilişkilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin söylemleri, davranışlarda olumlu dönüşüm yaşandığını göstermiştir. Benzer bir biçimde saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler anlaşmazlık çözüm ve öfke yönetim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Sınırlı sayıda da olsa bazı öğrenciler psikolojik dayanıklılığın arttığına, öğretmenlerle ve aile içi ilişkilerin geliştiğine ilişkin söylemler dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler arasında grup açısından karşılaştırma yapıldığında ise saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin daha derinlemesine ve zengin söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının arkadaşlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkisine yönelik söylemlerinin analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Barış Eğitimi Programına Katılmanın Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Davranışlarda olumlu dönüşüm	11	26	8	29	Barışçıl bir ortam kurmak için arkadaşlarımla kavga etmemeye başladım / Birbirimize küfür etmiyoruz / Arkadaşlarıma sebepsiz yere gidip vurmuyorum / Biri bana yanlışlıkla çarptığında, kasıtlı olarak gidip ona çarpmıyorum / Birbirimize kötü sözler söylemiyoruz / Yine kavga oluyor ama bu sefer sanki daha az / Barış eğitiminden sonra ne arkadaşlarım benimle dalga geçiyor ne de ben onlarla / Birbirimize saygı ve sevgi çerçevesinde davranıyoruz / Barış eğitiminden sonra arkadaşımızı oyuna almama ya da oyundan çıkarma gibi davranışlarda bulunmuyoruz / Birbirimize iyi davranıyoruz
2.Öfke yönetimi becerilerinin gelişmesi	2	5	3	11	Öfkemi kontrol edebiliyorum
3.İletişim becerilerinin gelişmesi	5	12	4	14	Arkadaşlarımı anlamaya başladım / Empati kurarak arkadaşımın ne düşündüğünü anlıyorum / Ben diliyle konuşuyoruz
4.Algı ve perspektiflerde değişim	1	2	2	7	Her şeyi silip baştan başladık
5.Anlaşmazlık çözme becerilerinin gelişmesi	4	10	3	11	Arkadaşlarımla kavga etmiyorum, konuşuyorum / Sorunlarımızı çok iyi çözebiliyoruz / Sorunu kendi aramızda çözüyoruz / Sorunlarımızı konuşarak çözüyoruz
6.Kişilerarası ilişkilerin gelişimi	14	33	6	21	Arkadaşlarımla beraber geziyorum / İyi geçiniyoruz / Kırgınlıklar ya da küslükler olmuyor / Arkadaşlarımla daha iyi anlaşıyorum / Arkadaşlarımla ilişkilerim iyiye gidiyor / Birbirimizden özür diliyoruz
7.Tutum	5	12	2	7	Daha hoşgörülüyüm / Arkadaşlarımla görüşlerine saygı duyuyorum
Toplam	42	100	28	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının arkadaşlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkisine yönelik söylemleri yedi kategori içerisinde verilmiştir: “davranışlarda olumlu dönüşüm”, “öfke yönetimi becerilerinin gelişmesi”, “iletişim becerilerinin gelişmesi”, “algı ve perspektiflerde değişim”, “anlaşmazlık çözme becerilerinin gelişmesi”, “kişilerarası ilişkilerin gelişimi” ve “tutum”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitimine katılmanın arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kişilerarası ilişkilerin gelişimi (%33) ve davranışlarda olumlu dönüşüm (%26) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde iletişim becerilerinin gelişmesi (%12), tutum (%12) ve anlaşmazlık çözme becerilerinin gelişmesi (%10) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa öfke yönetim becerilerinin gelişmesi (%5) ve algı ve perspektiflerde değişim (%2) kategorilerinde barış eğitiminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitiminin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm (%29) ve kişilerarası ilişkilerin gelişimi (%21) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler iletişim becerilerinin gelişmesi (%14), öfke yönetimi becerilerinin gelişmesi (%11) ve anlaşmazlık çözme becerilerinin gelişmesi (%11) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa algı ve perspektifler değişim (%7) ile tutum (%7) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm kategorisinde söylemde bulunmalarıdır. Öğrenciler, davranışlarda olumlu dönüşüme ilişkin,

“Barışçıl bir ortam kurmak için arkadaşlarımla kavga etmemeye başladım”, “Biri bana yanlışlıkla çarptığında, kasıtlı olarak gidip ona çarpmıyorum” ve “Birbirimize saygı ve sevgi çerçevesinde davranıyoruz” gibi ifadeleri içeren söylemler dile getirmişlerdir. Ayrıca saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin benzer yoğunluklarda belirttikleri söylemler iletişim becerilerinin gelişmesi ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi kategorilerinde yer almıştır. Barış eğitimi programına katılan öğrenciler arkadaşlarıyla ilişkilerinde anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir: *“Arkadaşlarımla kavga etmiyorum, konuşuyorum”* ve *“Sorunlarımızı konuşarak çözüyoruz”*. Ayrıca öğrenciler iletişim becerilerinin gelişimine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır: *“Arkadaşlarımı anlamaya başladım”* ve *“Ben diliyle konuşuyoruz”*.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin barış eğitimi programının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık kişilerarası ilişkilerin gelişimi kategorisinde görülmüştür. Kişilerarası ilişkilerin gelişimine ilişkin dikkat çeken öğrenci söylemleri şunlardır: *“Arkadaşlarımla daha iyi anlaşıyorum”* ve *“Arkadaşlarımla ilişkilerim iyiye gidiyor”*. Sınırlı sayıda da olsa öfke yönetimi becerileri, algı ve perspektiflerde değişim, tutum kategorilerinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Sonuç olarak barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ve davranışlarında olumlu dönüşüm yaşandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca görüşmelerde elde edilen bulgular, öğrencilerin öfke yönetimi, iletişim ve anlaşmazlık çözme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Sınırlı sayıda da olsa bazı öğrenciler algı ve perspektifler ile tutumlarda değişim yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğrenci söylemlerinin frekansları incelendiğinde, saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin bu eğitimden daha çok yararlandıkları ve görüşmelerde daha zengin söylemler dile getirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerinin analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Barış Eğitimi Programına Katılmanın Öğretmenler ile İlişkiler Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Değişim olmadı	-	-	1	3	Öğretmenlerimle iyi geçiniyordum, başka bir şey olmadı
2.Algı ve perspektiflerde değişim	10	29	3	11	Öğretmenimizin ne kadar emek verdiğini anladım / Kızdıklarında falan benim iyiliğim için kızıyor diyorum artık / Eskiden öğretmene küskün davranıyordum ama şimdi haklı olduğunu gördüğüm için ona hak veriyorum / Hatalı olduğumu anladığımda öğretmenimden özür dilerim / Öğretmenlerime karşı saygılı olmayı öğrendim / Öğretmenlerimin haklı olduklarını biliyorum / Sınavlarda kötü not aldığımda, öğretmenim anlattığı zaman anlamadığımda, öğretmen kızdığı zaman; ben ona nefret duyuyordum. Öğretmenimin kötü olduğunu düşünüyordum. Ama şimdi haksız olduğumu biliyorum / Öğretmenlerime karşı terbiyesizlik yapmayacağımı öğrendim.
3.Öğretmene yönelik davranışlarda olumlu dönüşüm	7	20	6	22	Öğretmenlerime karşı daha dürüst davranıyorum / Öğretmenime karşı saygılı biri oldum / Öğretmenlerime daha çok saygı ve sevgi duymamı sağladı / Öğretmenlerime olan saygım arttı ve bu devam edecek / Öğretmenlerime karşı kötü şeyler söylemiyorum / Öğretmenlerime karşı şımarılmıyorum / Öğretmenlerim önceden şu an durumun iyi değil diye söylüyorlardı. Şimdi daha iyi oldu /
4.İletişim becerilerinin gelişmesi	6	17	2	7	Öğretmenlerimi anlamaya çalışıyorum / Empati kurarak öğretmenimi anlayabiliyorum / Öğretmenimle empati kurabiliyorum / Öğretmenlerimle konuşmaya utanırdım şimdi daha çok konuşmaya başladım
5.Duygularda dönüşüm	6	17	5	19	Öğretmenlerime öfke duymuyorum / Öğretmenlerim bana kızdığımda kırılmıyorum / Öğretmenlerime karşı kin tutmuyorum / Bazı öğretmenlerimi sevmiyordum şimdi artık seviyorum
6.Derse katılım	-	-	5	19	Derslere katılıyorum / Daha çok parmak kaldırıyorum / Dersleri dinliyorum
7.İlişkilerdeki olumlu dönüşüm	6	17	5	19	Öğretmenlerimle ilişkilerimi iyi etkiledi / Barış eğitimine aldıgımdan beri öğretmenlerimle ilişkilerim daha iyi oldu / Öğretmenlerimle daha iyi anlaşıyorum
Toplam	35	100	27	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerindeki etkisine yönelik söylemleri yedi kategori içerisinde verilmiştir: “değişim olmadı”, “algı ve perspektiflerde değişim”, “öğretmene yönelik davranışlarda olumlu dönüşüm”, “iletişim becerilerinin gelişmesi”, “duygularda dönüşüm”, “derse katılım” ve “ilişkilerdeki olumlu dönüşüm”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitimi programına katılmanın öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak algı ve perspektiflerde değişim (%29) ve öğretmene yönelik davranışlarda olumlu dönüşüm (%20) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde iletişim becerilerinin gelişmesi (%17), duygularda dönüşüm (%17) ve ilişkilerdeki olumlu dönüşüm (%17) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler barış eğitimi programına katılmanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin düşüncelerini ifade ederlerken değişim olmadı ve derse katılım kategorilerinde yer alacak herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitimi programına katılmanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak öğretmene yönelik davranışlarda olumlu dönüşüm (%22) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler duygularda dönüşüm (%19), derse katılım (%19) ve ilişkilerdeki olumlu dönüşüm (%19) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa barış eğitimi programına katılmanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin algı ve perspektiflerde değişim (%11), iletişim becerilerinin gelişmesi (%7) ve değişim olmadı (%3) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da benzer olarak öğretmene yönelik davranışlarda olumlu dönüşüm,

duygularda dönüşüm ve ilişkilerdeki olumlu dönüşüm kategorilerinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler, barış eğitimi programına katıldıktan sonra öğretmenlerine karşı daha dürüst ve saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerde, öğrencilerin barış eğitimi sonrasında öğretmenlerine karşı olumsuz duygular hissetmedikleri; ilişkilerinin ise olumlu yönde geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin barış eğitimine katılmanın öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık, algı ve perspektiflerde değişim ve iletişim becerilerinin gelişmesi kategorilerinde görülmüştür. Öğrenciler, barış eğitimi programına katıldıktan sonra öğretmenlerinin kendileri için ne kadar emek verdiklerinin farkına vardıklarını ve onlara karşı daha saygılı davranmaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, barış eğitimi sonrasında empati kurarak öğretmenlerini daha iyi anlayabildiklerini ve öğretmenleriyle daha iyi bir şekilde iletişim kurmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler derse katılım kategorisinde yer alacak herhangi bir söylemde bulunmazken; saldırganlığı en az düşen öğrencilerin söylemlerinin %19'u bu kategori içerisinde yer almıştır. Diğer taraftan, görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığı en az düşen), barış eğitimi programına katılmasının öğretmenleriyle olan ilişkilerinde bir değişim yaratmadığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, barış eğitimi programı sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler, öğretmenlerine yönelik davranışlarında olumlu dönüşüm yaşadıklarını belirtmişlerdir. Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler, öğretmenleriyle ilişkilerinde ve öğretmenlerine yönelik duygularında dönüşüm yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan iki öğrenci grubu arasında benzerliklerin yanısıra farklılıklar da bulunmuştur. Her iki grubun da, bu eğitimden yarar sağladıkları görülmesine karşın; saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin algı ve perspektiflerinde daha fazla değişim yaşandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının aile içi ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerinin analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Barış Eğitimi Programına Katılmanın Aile İçi İlişkiler Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Kardeşler ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü	14	40	4	16	Kardeşimle müzakere yapabiliyorum / Konuşarak sorunları çözebiliyorum / Kazan kazan ilkesini kullanabiliyorum / Kardeşimle ben diliyle konuşuyoruz / Kardeşlerimle sorunlarımı iyi bir şekilde çözüyorum / Kardeşlerimle düzgün bir şekilde konuşuyor ve anlaşıyorum. Onlara bağırmıyorum. / Kardeşimle sorunumu çözerken, ilkeli müzakereyi kullanıyoruz / Kendimi kardeşimin yerine koyabiliyorum / Barış eğitimi aldıktan sonra kardeşimle sorunlarımızı kavga ederek değil konuşarak kendi yöntemlerimizle çözüyoruz / Kardeşimle tartıştığımızda öfkemizi kontrol edebiliyoruz / Kardeşimle sorunlarımı çözerken ilkeli müzakereyi kullanıyorum
2.Kardeşler ile yaşanan kavgaların azalması	9	26	9	36	Artık kardeşimle kavga etmiyoruz / Kardeşlerimle eskiden olduğu kadar tartışmıyorum / Kardeşlerimle tartışmıyorum / Kardeşlerime vurmuyorum / Kardeşlerime tokat atmıyorum / Kardeşimle sık kavga etmiyorum. Yapmak istediklerine izin veriyorum. Ona zararlı gelecek şeyleri de anneme söylüyorum / Kardeşlerime öfkelenmiyorum
3.Anne – baba ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü	7	20	4	16	Annemin babamın sözünü tutuyorum / Sizin bana verdiğiniz tavsiyeleri aileme verdiğim zaman, onlar da bana hak veriyor ve benim gibi davranıyorlar / Annemle tartışabiliyordum, sözünü kesiyordum ama şimdi yapmamaya dikkat ediyorum ve özür diliyorum / Annem babam yanlış bir şey söylediklerinde eleştiririm, hatalı olduklarını söylerim
4.Anne - baba ile yaşanan tartışmaların azalması	2	6	4	16	Kardeşimle kavga etmiyorum, eşyalarımı paylaşıyorum, böylelikle annem de bana kızmıyor / Annem gideceğim yeri sorduğunda ona bağırdığımda ama şimdi bağırmıyorum, söylüyorum
5.Aile içi iletişimin gelişmesi	2	6	4	16	Kendi düşüncelerimi söylüyorum / Anneme – babama karşı daha saygılıyım / Aile içi sorun yok. İyi anlaşıyoruz / Tartışma yok / Birlik beraberlik içinde konuşuyoruz
6.Televizyonda izlenen programların farklılaşması	1	2	-	-	Tv’deki o şiddet içeren dizileri izlemiyorum
Toplam	35	100	25	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğrencilerin barış eğitimi programına katılmalarının aile içi ilişkileri üzerindeki etkisine yönelik söylemleri altı kategori içerisinde verilmiştir: “kardeşler ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü”, “kardeşler ile yaşanan kavgaların azalması”, “anne - baba ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü”, “anne - baba ile yaşanan tartışmaların azalması”, “aile içi iletişimin gelişmesi” ve “televizyonda izlenen programların farklılaşması”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitimi programına katılmanın aile içi ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kardeşler ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü (%40) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde kardeşler ile yaşanan kavgaların azalması (%26) ve anne – baba ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü (%20) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa anne – baba ile yaşanan tartışmaların azalması (%6), aile içi iletişimin gelişmesi (%6) ve televizyonda izlenen programların farklılaşması (%2) kategorileri içerisinde yer alan görüşler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitimi programına katılmanın aile içi ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kardeşler ile yaşanan kavgaların azalması (%36) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler benzer bir biçimde aile içi iletişimin gelişmesi (%16), kardeşler ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü (%16), anne – baba ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü (%16) ve anne – baba ile yaşanan tartışmaların azalması (%16) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler, televizyonda izlenen programların farklılaşması kategorisi içerisinde yer alacak herhangi bir ifade dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da kardeşler ile yaşanan kavgaların azalmasına ilişkin birbirine yakın

sayıda söylem dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler sınırlı da olsa anne – baba ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü, anne – baba ile yaşanan tartışmaların azalması ve aile içi iletişimin gelişmesi kategorilerinde birbirine yakın sayıda söylemde bulunmuşlardır.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin barış eğitimi programına katılmanın aile içi ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık kardeşler ile yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı çözümü kategorisinde görülmüştür. Öğrenciler kardeşleriyle yaşadıkları anlaşmazlık durumlarında sorunlarını kavga ederek değil; müzakere yöntemiyle çözdüklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığı en çok düşen), barış eğitimi sonrasında Tv’deki şiddet içeren dizileri izlemediğine ilişkin bir paylaşımda bulunmuştur.

Sonuç olarak barış eğitimi sonrasında saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler, kardeşleriyle ya da anne – babalarıyla yaşadıkları tartışmaların azaldığını vurgulamışlardır. Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin, saldırganlığı en az düşen öğrencilere göre, kardeşleriyle ya da anne – babalarıyla yaşadıkları anlaşmazlıkların yapıcı çözümüne ilişkin becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa bazı öğrenciler barış eğitimi sonrasında aile içi ilişkilerinin geliştiğini ve televizyonda izlenen programların farklılaştığını dile getirmişlerdir.

Barış eğitimi programının sınıf ortamı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Barış Eğitimi Programının Sınıf Ortamı Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Sınıf içerisinde anlaşmazlıkların yapıcı çözümünün gelişimi	5	15	2	9	Eskiden birbirlerini dövüyorlardı. Şimdi konuşarak, anlaşarak hallediyorlar / Kazan kazan / İlkeli müzakere ile anlaşıyoruz
2.Sınıf içerisinde şiddetin azalması	11	33	9	39	Sözel ve fiziksel şiddet yok / Sınıftaki kavgalar artık daha nadir olmaya başladı / Tamamıyla yok olmasa da olumsuzluklar azaldı / Eskiden birbirlerine küfür ediyorlardı. Birbirlerini dövüyorlardı. Kavga, dövüş oyunu oynuyorlardı. Artık daha az küfür ediyorlar. Daha az birbirlerine vuruyorlar / Küfür azaldı
3.Öğrenci davranışlarındaki dönüşüm	6	19	5	22	İyi etkiledi ama bazıları uygulamıyor / Bazı arkadaşlarım düzeldi ama kötü olanlar da var hala
4.Sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesi	11	33	7	30	Eskiden sıradan sıraya laf atıyorlardı, ders fazla işlenmiyordu. Şimdi daha çok ders işleniyor / Derslerde çok bağıyorlardı, dolaşıyorlardı ama azaldı / Eskiden derslerde çok ses çıkıyordu ama şimdi pek fazla ses çıkmıyor / Eskiden dersin yarısı "sus"la geçiyordu. Ders dinleyemiyorduk. Ama şimdi dersi dinleyebiliyoruz, çalışmalarımızı yapıyoruz / Ders daha iyi dinleniliyor / Derslerde öğretmenlere ve kendi arkadaşlarımıza saygı duyarak, onları dinleyebiliyoruz / Dersi daha güzel anlıyoruz / Dersin verimi daha çok arttı / Sınıf ortamında az da olsa bir etkisi oldu / Olumlu yönde etkiledi / İyi bir düzen kuruldu / Herkes mutlu geçiniyor / Huzurlu bir sınıf oldu
Toplam	33	100	23	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 25'te görüldüğü gibi barış eğitimi programının sınıf ortamı üzerindeki etkisine yönelik öğrenci söylemleri dört kategori içerisinde verilmiştir: "sınıf içerisinde anlaşmazlıkların yapıcı çözümünün gelişimi", "sınıf içerisinde şiddetin

azalması”, “öğrenci davranışlarındaki dönüşüm” ve “sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesi”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitimi programının sınıf ortamı üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak sınıf içerisinde şiddetin azalması (%33) ve sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesi (%33) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde sınıf içerisinde anlaşmazlıkların yapıcı çözümünün gelişimi (%15) ve öğrenci davranışlarındaki dönüşüm (%19) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitimi programının sınıf ortamı üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak sınıf içerisinde şiddetin azalması (%39) ve sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesi (%30) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler, öğrenci davranışlarındaki dönüşüm (%22) kategorisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa sınıf içi anlaşmazlıkların yapıcı çözümünün gelişimi (%9) kategorisinde yer alan görüşler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak sınıf içerisinde şiddetin azalması ve sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesi kategorilerinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler sınıf içerisinde şiddetin azalmasına ilişkin, “Sözel ve fiziksel şiddet yok”, “Sınıftaki kavgalar artık daha nadir olmaya başladı” ve “Eskiden birbirlerine küfür ediyorlardı. Birbirlerini dövüyorlardı. Kavga, dövüş oyunu oynamıyorlardı. Artık daha az küfür ediyorlar. Daha az birbirlerine vuruyorlar” ifadelerine benzer söylemler dile getirmişlerdir. Sınıf içi öğrenme ortamının gelişmesine ilişkin eskiden derslerde daha çok gürültü yaşanırken ve dersler işlenemezken; barış eğitimi programının ardından derslerin daha verimli geçtiğine ilişkin söylemler vurgulanmıştır. Ayrıca saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin benzer yoğunluklarda belirttikleri

söylemler sınıf içerisinde anlaşmazlıkların yapıcı çözümünün gelişimi ve öğrenci davranışlarındaki dönüşüm kategorilerinde yer almıştır. Öğrenciler, barış eğitimi sonrasında öğrenci davranışlarının dönüştüğünü ve sınıfta yaşanan anlaşmazlıkların müzakere yöntemi ile kazan – kazan çözülebildiğini dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak barış eğitimi programının sınıf ortamı üzerindeki etkilerine ilişkin saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin söylemleri birbirine benzerlik göstermiştir. Öğrenciler, barış eğitimi programı sonrasında sınıf içerisinde anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde çözüldüğünü, şiddet olaylarının ise azaldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenciler davranışlarda olumlu dönüşümler yaşandığını ve sınıftaki öğrenme ortamının geliştiğini vurgulamışlardır. Bu durum her iki grubun da, barış eğitiminin sınıf ortamına katkısı olduğu fikrini paylaştıklarını göstermektedir.

Barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerin analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

Barış Eğitimi Programının Okulda Yaşanan Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Değişim olmadı	-	-	1	4	Aslında pek bir değişiklik olmadı
2.Okul içerisinde şiddet olaylarının azalması	10	55	12	52	Okulda eskiden daha çok kavga oluyordu. Şimdi biraz daha düzeldi / Koridorda gezerken hep itiyorlardı, gelip dövüyorlardı. Barış eğitiminden dolayı o kadar fazla saygısızlık yapılmıyor / Koridorlarda artık itmiyorlar / Okulda yaşanan öğrenci şiddeti yok olmasa da azaldı / Okulda daha çok şiddet uygulanıyordu. Birbirlerine daha çok kötü davranıyorlardı. Ama şimdi düzeldiler / Lakap takma azaldı / Herkes bu eğitimin yararlı olacağını anladı ve kavgalar gitgide azalmaya başladı / Okulda halen kavga var. Öğretmenlere karşı saygısızlık yapılıyor. Ama barışçıl bir insan olmayı tercih edip, kavga etmeyenler de var /İyi olanlar kavga etmiyorlar / Kavga, küslük, kırgınlık olmuyor / Okulda oyun oynarken bazılarını oyuna almıyorduk veya bazıları üzülüp oynamıyordu. Kavga, tatsızlık çıkıyordu. Sizin verdiğiniz eğitimden sonra bunlar artık o kadar fazla olmuyor
3.Anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi	2	11	1	4	Öğrenciler kavga etmeyip, biraz daha konuşarak anlaşılıyor / Küfür etmeden / Saygılı, kardeşçe çözümler / Dürüst olanlar birbirlerine saygılı, sevgili konuşuyorlar, anlaşılıyorlar
4.Okul atmosferinde dönüşüm	1	6	5	22	Okul daha güzel, daha huzurlu oldu / Okul daha sakin, sessiz ve suskun / Dostluk ve iyi arkadaşlık ortamları oluyor / Öğrencilerin hepsi derste parmak kaldırıyor
5.Değerlerin gelişmesi	1	6	1	4	Yardımlaşma
6.Altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında dönüşüm	4	22	3	14	6., 7., ve 8. sınıflar hep kavga ediyordu. Sizin verdiğiniz barış eğitiminden sonra 6. sınıflarda kavgalar biraz daha azalmaya başladı / 6A, 6B, 6C hepsi düzelmeye başladı / Sadece 6. sınıflara uygulandığı için 6. sınıflar bence çok iyi oldu. Sadece 6. sınıfları toplanan 5-6 kişi çok yaramazdır. O kadar / Fark ettiyseniz 6. sınıflar artık fazla kavga etmiyor. 7 ile 8'ler kavga ediyor. Onlar da artık barış eğitimi görseler bence daha iyi olur
Toplam	18	100	23	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 26’da görüldüğü gibi barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine yönelik öğrenci söylemleri altı kategori içerisinde verilmiştir: “değişim olmadı”, “okul içerisinde şiddet olaylarının azalması”, “anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi”, “okul atmosferinde dönüşüm”, “değerlerin gelişmesi” ve “altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında dönüşüm”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak okul içerisinde şiddet olaylarının azalması (%55) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında dönüşüm (%22) ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi (%11) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin okul atmosferinde dönüşüm (%6) ve değerlerin gelişmesi (%6) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler, değişim olmadı kategorisi içerisinde yer alacak herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun olarak okul içerisinde şiddet olaylarının azalması (%52) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler okul atmosferinde dönüşüm (%22) ve altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında dönüşüm (%14) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin değişim olmadı (%4), anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi (%4) ve değerlerin gelişmesi (%4) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak okul içerisinde şiddet olaylarının azalması kategorisinde söylemde bulunmalarıdır. Benzer bir biçimde her iki grubun da

değerlerin gelişmesi, anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi ve altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında dönüşüm kategorilerinde birbirine yakın sayıda söylem dile getirdikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin barış eğitimi sonrasında altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında yaşanan dönüşümlere ilişkin dile getirdikleri söylemler şunlardır: “6-A, 6-B, 6-C...Hepsi düzelmeye başladılar” ve “Sadece 6. sınıflara uygulandığı için 6. sınıflar bence çok iyi oldu. Sadece 6. sınıfları toplasan 5-6 kişi çok yaramazdır. O kadar”.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin barış eğitiminin okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermektedir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık okul atmosferinde dönüşüm kategorisinde bulunmuştur. Saldırganlığı en az düşen öğrenciler, saldırganlığı en çok düşen öğrencilere göre, okul atmosferindeki dönüşüme ilişkin daha yoğun söylem dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler arasından yalnızca bir öğrenci (saldırganlığı en az düşen), barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerinde bir etki yaratmadığını dile getirmiştir.

Sonuç olarak barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddeti üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler okulda yaşanan şiddet olaylarının azaldığını vurgulamışlardır. Öğrenciler, barış eğitimi sonrasında anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiğini, altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarında ve okul atmosferinde dönüşüm yaşandığını düşünmektedirler. Bu bulgu, barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenci şiddetinin azaltılması ve okul atmosferinin dönüştürülmesi noktasında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin öğrenci söylemlerinin analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Barış Eğitiminde Yaşanılan Deneyimlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	1.Grup*	%	2.Grup**	%	Öğrenci Söylemleri
1.Programın değerlendirilmesi	12	29	8	25	Barış eğitiminin bize çok yararı dokundu / Bizim için barış eğitimi çok güzel oldu / Barış eğitimi çok güzeldi ve eğlenceliydi / Barış eğitimi ve sizin gelmenizi sabırsızlıkla bekliyorduk / Verilen dökümanları evde tekrar okuyordum. Barış eğitimi çok güzeldi. Tekrar olmasını isterim / Benim için çok güzel geçti / Barış eğitimi uygulandığında çok mutlu oldum / Üç ay süren bu çalışmayı tebrik etmek isterim / Barış eğitimi programı iyi bir programdı. Herkesin uygulamasını istiyorum / Yaşasın barış eğitimi / Barış eğitimi çok güzeldi, seviniyorduk / Derslerimize giriyordunuz, çok mutlu oluyorduk. Şimdi yok biraz üzülüyoruz / Okulda, aile içerisinde ve arkadaşlarımızda barış eğitimi güzel bir şekilde uyguladık
2.Anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi	2	5	1	3	Müzakere, Kazan – Kazan
3.İletişim becerilerinde gelişme	1	2	2	6	Kendimizi arkadaşlarımızın yerine koyarak onları anlayabiliyoruz / Ben dili
4.Kişilerarası ilişkilerde gelişme	4	10	4	13	Arkadaşlarımızla daha huzurlu, daha düzenli anlaşıyoruz / Okulda ve aile içinde ilişkilerimiz hızlandı / Eskiden hiç birbirimizle ilişki kurmazdık. En küçük şeyi büyütürdük / Küskünlük kırgınlık yok
5.Davranışlarda olumlu dönüşüm	3	7	4	13	Hem okulda hem aile içerisinde davranışlarımız düzeldi daha iyi oldu / Herkes çok dürüst, sevgili, saygılı, kavga yok / Barış eğitimi aldığım da her şeyi uyguluyorum, uymaya da çalışıyorum / Çok değiştim. Dürüst ve saygılı oldum / Daha iyi duruma geldim / Hoşgörülü davranıyorum
6.Okul atmosferi	4	10	4	13	Bütün okulu düzelttiğiniz için teşekkür ederim / Bütün sınıflara verdiği bilgiden dolayı teşekkür etmek isterim / Okuldaki bireyler için çok yararlı oldu / Okulumuz daha iyi oldu / Okulumuzda ve evimizde huzurlu bir ortamda yaşamaktayız / Sınıfımızda birlik, beraberlik, kardeşlik, saygı oldu / Derste durum çok iyi / Derste parmak kaldırılıyor / Hem bilgimiz arttı hem de okulda barış biraz daha arttı / Öğretmenlerle iyi anlaşılıyor
7.Geleceğe dönük beklentiler	15	37	9	27	Her insanın barışçıl bir insan olmasını isterim / Birlik beraberlik ve dayanışma içinde olunmasını isterim / Ailelerin çocuklarına vurmalarını istemem / Şiddete karşı olunmasını isterim / Barışçıl insanlarla dalga geçilmesini istemem / Öğretmenlere daha saygılı davranılmasını isterim / Okulda sorunların yaşanmasını istemem / Barış eğitimi bütün okullarda uygulanmalı / Barış eğitimi herkese tavsiye ediyorum / Barış dolu bir yaşam diliyorum / Barış eğitiminin kullanılması lazım / Her yerde şiddete hayır, barışa evet / Herkes iyi olsun / Küfür olmasın / Kavga edilmesin / Saygılı olunsun / Öğretmenlere küfür edilmesin / Arkadaşlarla iyi geçinilsin / İyi konuşulsun / İlk önce kendimle barışı sağlayacağım, sonra arkadaşlarımla, sonra da doğayla...
Toplam	41	100	32	100	

* Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler. ** Saldırganlığı en az düşen öğrenciler.

Tablo 27’de görüldüğü gibi barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin öğrenci görüşleri yedi kategori içerisinde incelenmiştir: “programın değerlendirilmesi”, “anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi”, “iletişim becerilerinde gelişme”, kişilerarası ilişkilerde gelişme”, “davranışlarda olumlu dönüşüm”, “okul atmosferi” ve “geleceğe dönük beklentiler”.

Saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin söylemlerin en yoğun olarak geleceğe dönük beklentiler (%37) ve programın değerlendirilmesi (%29) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Saldırganlığı en çok düşen öğrenciler benzer bir biçimde kişilerarası ilişkilerde gelişme (%10) ve okul atmosferi (%10) kategorileri içerisinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğrenciler sınırlı da olsa davranışlarda olumlu dönüşüm (%7), anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi (%5) ve iletişim becerilerinde gelişme (%2) kategorilerinde barış eğitiminde yaşadıkları deneyimlere ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır.

Saldırganlığı en az düşen öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin söylemlerin en yoğun olarak geleceğe dönük beklentiler (%27) ve programın değerlendirilmesi (%25) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanısıra saldırganlığı en az düşen öğrenciler kişilerarası ilişkilerde gelişme (%13), davranışlarda olumlu dönüşüm (%13) ve okul atmosferinde dönüşüm (%13) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler sınırlı da olsa barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin iletişim becerilerinde gelişme (%6) ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi (%3) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bunun en göze çarpanı her iki grubun da en yoğun olarak programın değerlendirilmesi kategorisinde söylemlerde bulunmalarıdır. Öğrenciler, barış eğitimi programının hem eğitici hem de eğlendirici bir etkinlik olduğunu dile getirmişlerdir. Barış eğitimi programından kişisel anlamda yararlandıklarını ifade etmişler ve bu eğitimin arkadaşları için de

yararlı olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin sınırlı da olsa birlikte vurguladıkları kategoriler; anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi, iletişim becerilerinde gelişme, kişilerarası ilişkilerde gelişme, davranışlarda olumlu dönüşüm ve okul atmosferidir.

Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin barış eğitiminde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri benzerliklerin yanısıra farklılıklar da göstermiştir. Öğrenci söylemleri arasında en göze çarpan farklılık geleceğe dönük beklentiler kategorisinde bulunmuştur. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin geleceğe dönük beklentileri; insanların birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olmaları, insanların barışçıl davranmaları, şiddete karşı olmaları ve okulda sorunların yaşanmaması olarak özetlenebilir.

Sonuç olarak barış eğitiminde yaşanan deneyimlere ilişkin öğrenci görüşleri, programın etkililiğini ortaya koyma noktasında önemli bulgular sunmuştur. Öğrenciler barış eğitimini hem eğitici hem de eğlendirici bir program olarak bulmuşlardır. Barış eğitimi sonrasında iletişim becerilerinin ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, barış eğitimi sonrasında davranışlarda olumlu dönüşüm yaşandığını ve kişilerarası ilişkilerde gelişimin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunun yanısıra öğrenciler geleceğe dönük barış, sevgi ve hoşgörü özlemi içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen tüm bu bulgular, barış eğitiminin etkililiği konusunda nicel bulguları destekleyi bir rol oynamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ayrıca bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında saldırganlık eğilimini azaltmaya yönelik deneysel çalışmaların bulguları ile (Coşukener, 2008; Gündoğdu, 2009; Güner, 2007; Shapiro ve diğ., 2002; Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevin ve diğ., 2010; Uysal, 2006; Uysal ve Bayık Temel, 2009) bu araştırmada elde edilen bulguların tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının kız öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında saldırganlık eğilimini azaltmaya yönelik deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevkin ve diğer., 2010). Alan yazındaki bulgulardan farklı olarak bu çalışmada, barış eğitiminin kız öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi ise “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında saldırganlık eğilimini azaltmaya yönelik deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde, önleme programlarının erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında etkili olduğu görülmektedir (Turnuklu, Kacmaz, Gurler, Sevkin ve diğer., 2010). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulguların, önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının, öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında empati düzeyini arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların bulguları ile (Genç, 2006; Turnuklu, Kacmaz, Gurler ve diğer., 2009) bu çalışmada elde edilen bulguların tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki kız öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının, kız öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında empati düzeyini arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Turnuklu, Kacmaz, Gurler ve diğer., 2009). Alan yazındaki bulgulardan farklı olarak bu çalışmada, barış eğitiminin kız öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı denencesi “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati

düzeyleri düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular; barış eğitimine katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarının, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin empati düzeyi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Bu sonuç, deney grubuna verilen barış eğitimi programının erkek öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında empati düzeyini arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde, önleme programlarının erkek öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmektedir (Turnuklu, Kacmaz, Gurler ve diğer., 2009). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulguların, önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir.

Barış eğitimi programının uygulanmasının ardından deney grubunda saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler ile “Barış Eğitimi Programı”nın etkisine yönelik yapılan görüşmelerde oldukça çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Görüşmelerin sonuçları incelendiğinde, saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin şiddet ve barış kavramına ilişkin bilgi edinmelerinin yanısıra bu kavramlara ilişkin farkındalık kazandıkları görülmüştür. Öğrenciler, barış eğitimine katıldıktan sonra barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Barış eğitimi programına katılan öğrenciler, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve aileleriyle olan ilişkilerinde gelişim yaşandığını dile getirmişlerdir. Sınıf ve okul ortamına ilişkin dile getirilen söylemler incelendiğinde; öğrenci şiddetinin azaldığı, sınıf ve okul atmosferinde olumlu yönde dönüşüm yaşandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin barış eğitiminde yaşadıkları deneyimlere bakıldığında, öğrencilerin barış eğitimini hem eğitici hem de eğlendirici buldukları görülmüştür. Saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin söylemleri karşılaştırıldığında benzerlikler olmasına karşın; anlaşmazlık çözüm becerilerinin gelişmesi kategorisinde saldırganlığı en çok düşen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen tüm bu bulgular, barış eğitiminin etkililiği konusunda nicel bulguları destekleyi bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, barış eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerin azalmasında ve empati düzeylerinin artmasında etkili bir program olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; öğrencilerin kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, aileleriyle olan ilişkilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde dönüştüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda hazırlanan öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada geliştirilen barış eğitimi programıyla ilgili hem öğretmen kılavuz kitabı hem de öğrenci çalışma kitabı hazırlanıp, ilköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.

2. Barış eğitimi programını uygulayabilme yeterliliğine sahip uzmanların eğitilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir ve bu yaklaşımla ülke genelinde okullarda barış eğitimi programlarının uygulanması sağlanabilir.

3. Barış eğitiminin içerik ve kapsamı genişletilerek, okul müfredatı ile bütünleşik bir yapı içerisinde uygulanabilir.

4. Okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için okul yöneticilerine, öğretmenlere ve anne – babalara barış eğitimi verilebilir.

5. Yapılan çalışmada, sınıf mevcudunun 25 – 35 arasında değiştiği görülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha küçük öğrenci gruplarında bu uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, barış eğitimi programının, anlaşmazlık çözümler becerileri, eleştirel düşünme becerileri, öfke yönetim becerileri, tolerans düzeyi ve okul iklimi gibi değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

2. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, barış eğitimi programının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öğretmenler ve ebeveynler ile görüşmeler yapılabilir.

3. Bu araştırma, İzmir ili Menemen ilçesinde alt sosyo-ekonomik düzey bir bölgede yer alan 75. Yıl İlköğretim Okulu ve 100. Yıl ilköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, orta ya da üst sosyo-ekonomik düzey bölgelerde yer alan okullarda bu eğitim uygulanarak etkisi sınanabilir.

4. Bu araştırma, ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, farklı sınıf düzeylerine uygun barış eğitimi programları geliştirilip, pilot uygulamanın ardından gerekli revizyonlar yapılıp, deneysel işlemin etkisi sınanabilir.

5. Barış eğitimi programının etkililiğinin inceleneceği çalışmalarda, izleme çalışması yapılarak eğitimin uzun süreli etkisine ilişkin bulgular elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2004). *Grupla psikolojik danışma alıştırımlar – deneyler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Anıl, Y. Ş. (2005). *Mahatma Gandhi*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' english grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87–99.
- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., & Tahan, K. (2011). *The condition of education 2011* (NCES 2011-033). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Augoustinos, M., & Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, racism and social psychology. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 2 – 23). London: Sage Publications.
- Bajaj, M. (2008). "Critical" peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 135-146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bal, H. (1991). *Yunus Emre ve hümanizm*. İstanbul: Koral Yayıncılık.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma Yolları* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets – Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 21-43). New York: Psychology Press.
- Bartlett, L. (2008). Paulo Freire and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 39-45). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bettmann, E. H., & Tiven, L. (2004). *Building community and combating hate: Lessons for middle school classroom*. Washington, DC: Partners Against Hate.
- Biaggio, A., De Souza, L., & Martini, R. (2004). Attitudes toward peace, war and violence in five countries. *Journal of Peace Education, 1*(2), 179-189.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behavior*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. New York: RoutledgeFalmer.
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)
- Brown, C. (2006). *Social psychology*. London: Sage Publications.

- Bushman, J. B., & Anderson, A. C. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological review*, 108(1), 273-279.
- Büyüköztürk, Ş. (2007a). *Deneyisel desenler: Öntest – sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking peace education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Chetkow – Yanoov, B. (1996). Conflict resolution skills can be taught. *Peabody Journal of Peace Education*, 71(3), 12-28.
- Christie, D. J., & Wagner, R. V. (2010). What does peace psychology have to offer peace education? Five psychologically informed propositions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 63-73). New York: Psychology Press.
- Cin, H. (1995). Mevlana ve hoşgörü. *Hoşgörü yılında Mevlana* içinde (11-19). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Cloninger, S. C. (2004). *Theories of personality: Understanding persons* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Conyne, R. K. (2004). *Preventive counseling: Helping people to become empowered in systems and settings* (2nd ed.). New York: Brunner - Routledge.
- Corey, D. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005.)
- Coşkun, E. (2008). *Bariş eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55 – 78.
- Danesh, H. B. (2007). Education for peace: The pedagogy of civilization. In Z. Bekerman & C. McGlynn (Eds.), *Addressing ethnic conflict through peace education: International perspectives* (pp. 137–159). New York: Palgrave Macmillan.
- Danesh, H. B. (2008a). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.
- Danesh, H. B. (2008b). Unity – based peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 147-156). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Danesh, H. B., & Danesh, R. (2002). Has conflict resolution grown up? Toward a developmental model of decision making and conflict resolution. *The International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59-76.
- Dayton, T. (1990). *Drama games techniques for self development*. New York: Health Communications.

- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (40. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-16). New York: Cambridge University Press.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005a). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005b). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2008). *'Evet' boyun eğmeden anlaşmaya varmak*. (F. G. Burakreis, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991.)
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: United Nations Children's Fund Programme Publications.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frias, L. V. (2008). *A cross – cultural study of children's drawings and parents attitudes about peace and war* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3373138)

- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49 - 58). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gaziöglu, G. (2008). *The effects of peace and conflict resolution education on emotional intelligence, self concept and conflict resolution skills*. Unpublished Master's Thesis, Bogazici University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences.
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek – Turkish peace education*. Unpublished Master's Thesis, Sabancı University Faculty of Arts and Social Sciences.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka*. (B. Seçkin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2005). *Etkili anababa eğitimi* (18. Baskı). (E. Aksay ve B. Özkan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1975.)

- Gölpınarlı, A. (1991). *Yunus Emre divan ve risaletü'n – nushiyye*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gözütok, F. D., Er, O. ve Karacaoğlu, C. (2006, Mart). *Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması)*. 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, İstanbul.
- Green, S. B., & Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2nd ed.). Upper saadle River, NJ: Prentice Hall.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programı'nın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2008). *Kişilerarası iletişim – bilgiler – etkiler – engeller*. Ankara: Nobel Yayın.
- Haavelsrud, M. (2008). Conceptual perspectives in peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 59-66). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Hallak, M. (2001). *Nonviolence training program evaluation* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3025568)
- Harris, I. M. (1996a). Peace education in an urban school district in the United States. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 63-83.
- Harris, I. M. (1996b). From world citizen to peace in the hood: Peace education in a postmodern world. *Journal for a Just a Caring Education*, 2(4), 378-395.
- Harris, I. M. (1999). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar – Tal (Eds.), *How children understand war and peace* (pp. 299-310). San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Harris, I. M. (2000). Peace – building responses to school violence. *NASSP Bulletin*, 84(164), 5-24.
- Harris, I. M. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I. M. (2008). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 15-23). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Harris, I. M. (2010). History of peace education. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 11-20). New York: Psychology Press.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.

- Hicks, D. (2008). Futures education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 127-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Horata, O. ve Karaismailoğlu, A. (Ed.). (2007). *Mevlana*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Howlett, C. F. (2008). John Dewey and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 25-31). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- İspirgil, G. (2007). *The effect of conflict resolution training on students' conflict management strategies with their friends and nonfriends*. Unpublished Master's Thesis, Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931-945.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory Into Practice*, 43(1), 68-79.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005a). This issue. *Theory Into Practice*, 44(4), 275-279.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005b). Essential components of peace education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223-240). New York: Psychology Press.
- Kadivar, S. (2007). *Toward a new paradigm: Multicultural peace education* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3274991)
- Karaalioğlu, S. K. (1981). *Resimlerle Atatürk hayatı / ilkeleri / devrimleri*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- Knoff, H. M. (1987). School – based interventions for discipline problems. In C. A. Maher & J. E. Zins (Eds.), *Psychoeducational interventions in the schools: Methods and procedures for enhancing student competence* (pp. 118-140). Elmsford, NY: Pegamon Books.
- Kolukısa, E. A., Tokcan, H. ve Akbaba, B. (2010). *Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı 6*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Kowalski, R., & Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: ESR Educators for Social Responsibility.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO Press.

- Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2004). *Örnek grup rehberlik programları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.
- Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı* (B. Yeşilyaprak, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Kvaraceus, W. C. (1971). *Prevention and control of delinquency: The school counselor's role*. Boston: Houghton Mifflin Houghton.
- Lin, J. (2006). *Love, peace, and wisdom in education: A vision for education in the 21st century*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science & myth*. London: The MIT Press.
- Mert, H. (1995). *İslam'da Hoşgörü'nün simgesi: Hünkar Hacı Bektaş Veli: Hayatı, hizmeti, mesajı*. Ankara: Bilig Yayınları.
- Neiman, S., & DeVoe, J.F. (2009). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: Findings from the school survey on crime and safety: 2007–08* (NCES 2009-326). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Nicholson, M. (1996). *Mahatma Gandhi: Hindistan'ı kurtaran ve dünyaya şiddet içermeyen direniş yöntemini öğreten adam.* (L. Onat, Çev.). İstanbul: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1987.)
- Noddings, N. (2008). Caring and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 87-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46, 1-20.
- Opatow, S. (2000). Agression and violence. In M. Deutsch & P. T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice.* San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Opatow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292.
- Ok, Z. Ü. (Ed.). (2005). *Mevlana.* Manisa: Meta Basım.
- Önder, M. (1995). Hoşgörü, Mevlana'nın Yaşam Biçimidir. *Hoşgörü Yılında Mevlana* içinde (117-123). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özmen, A. (2006). *Öfke ile başa çıkma* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Özmen, S. K. (2006, Mart). *İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı (Kars ili örneği).* 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuga yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, İstanbul.
- Page, J. S. (2008). The United Nations and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 75-83). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 37-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 3-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schloredt, V., & Brown, P. (1996). *Martin Luther King: Siyahların hakları için, şiddet içermeyen mücadelesi sırasında öldürülen Amerikalı büyük lider*. (L. Onat, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1988.)
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)
- Sevgi, M. A., Ögel, K., Cömert, I. T. ve Eke, C. Y. (2007). *Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programı*. İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği Yayınları.
- Sezgin, A. (1990). *Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Shapiro, J. P., Burgoon, J. D., Welker, C. J., & Clough, J. B. (2002). Evaluation of the peacemakers program: School – based violence prevention for students in grades four through eight. *Psychology in the Schools, 39*(1), 87-100.
- Shapiro, S. (2002). Toward a critical pedagogy of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 63-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 67-80.
- Smith, M. A. (2001). *Development and implementation of a nonviolent education curriculum to reduce incidences of violence in middle school youth* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3001225)
- Snyder, T.D., & Dillow, S.A. (2011). *Digest of education statistics 2010* (NCES 2011-015). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Sommerfelt, O. H., & Vambheim, V. (2008). ‘The dream of the good’ – a peace education project exploring the potential to educate for peace at an individual level. *Journal of Peace Education, 5*(1), 79-95.
- Sommers – Flanagan, J., & Sommers – Flanagan (2004). *Counseling and psychotherapy theories in context and practice: Skills, strategies, and techniques*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Spears, S. C. (2004). *Freedom's children: Fifth graders' perceptions of the effects of peace education in the form of Kingian nonviolence* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3135916)
- Staub, E. (2002). From healing past wounds to the development of inclusive caring: Contents and processes of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 73-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı drama yöntemi ile anne – baba eğitimi uygulama rehberi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tapan, Ç. (2006). *Bariş eğitimi programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Taştan, N. ve Öner, U. (2008). Akran arabuluculuğu eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akran arabuluculuğu becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 160-168.
- T.C. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı*. 22 Mart 2011, http://www.earged.meb.gov.tr/tamamlanan/şiddet_algisi.pdf.

- The Member States of UNESCO (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Retrieved July 17, 2010, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001013/101344Eb.pdf>.
- Tuğrul, K. (1995). Mevlana üzerine bir deneme. *Hoşgörü Yılında Mevlana* içinde (137-152). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Turnuklu, A., Kaçmaz, T., Gurler, S., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation education on students' empathy skills. *Education and Science*, 34(153), 15-24.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Sevkin, B., Turk, F., Kalender, A., & Zengin, F. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education 3-13*, 38(1), 13-22.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer mediation really work? Effects of conflict resolution and peer – mediation training on high school students' conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 630-638.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13 – 14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Uğurlu, K. (1958). *Konya ve Mevlana albümü*. İstanbul: Meral Matbaası.
- Uysal, A. ve Bayık Temel, A. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uz Baş, A. ve Topçu Kabasakal, Z. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105.
- Walker, C. E. (2007). *Teaching students to be peacemakers: Implementing a conflict resolution and peer mediation training in a Minneapolis K – 6 charter school* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3250168)
- Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- World Health Organization (2010). *Violence prevention the evidence: Series of briefings on violence prevention*. Geneva: WHO Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmazçetin Eke, C. ve Ögel, K. (2006, Mart). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*. 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, İstanbul.

Yorgun, A. (2007). *The effect of violence management training on violent behaviors and anger control of secondary school students*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.

Yüksel (Yılmaz), A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek – 1: Barış Eğitimi Programı

Etkinlik – 1 : Barış Eğitimi Programının Tanıtılması

Amaç : Öğrencilerle tanışılması, “Barış Eğitimi Programı”nın amacına ve içeriğine yönelik bilgi edinilmesi ve çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarının belirlenmesi.

Materyal : Barış Güvercini Yaka Kartları (Ek – 1.1.a), Barış Eğitimi Tanıtım Formu (Ek – 1.1.b), Sınıf Kuralları (Ek – 1.1.c), tahta ve kalem.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Araştırmacı, öğrencileri karşılar ve aşağıdaki tanışma etkinliğini uygular:

“Sizlerle 12 hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 24 saat birlikte bir çalışma yürüteceğiz. Sizler aynı sınıfı paylaştığınız için birbirinizi tanıyorsunuz fakat benim sizi, sizin de beni tanımanız gerekiyor. Sizlerle tanışmayı, adımızı ve soyadımızı söyledikten sonra, adımızın anlamını ve adımızın verilmiş öyküsünü anlatarak gerçekleştirmek istiyorum. Önce ben başlayayım sonra soldan sıra ile devam edelim.”

2. Tanışma etkinliğinin ardından, araştırmacı, Barış Güvercini Yaka Kartları’nı (Ek – 1.1.a) öğrencilere dağıtır ve aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Hem sizler hem de ben on iki hafta boyunca süreceğiz bu çalışmada yaka kartlarımızı takacağız. Sizler bu eğitimin ardından, okulda barışın birer temsilcisi olacaksınız, bu nedenle adlarımızı barış güvercini figürünün üstüne yazacağız.”

3. Barış Eğitimi Programı’nın amacına ve içeriğine ilişkin bilgi sahibi olmaları için öğrencilere Barış Eğitimi Tanıtım Formu (Ek – 1.1.b) dağıtılır. Form (Ek – 1.1.b) sesli olarak okunur ve on iki hafta boyunca hangi etkinliklerin işleneceği öğrencilere açıklanır. Merak edilen sorular varsa cevaplanır.

4. Grup kurallarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki konuşma yapılır:

“Bizler herhangi bir grup değiliz. Hepimiz az önce belirlediğimiz amaçları gerçekleştirmek, barışın birer temsilcisi olmak ve barışçıl bir ortam oluşturmak için bir araya geldik. Bu amaçlarımıza ulaşabilmek, tüm bu çalışma süresini en iyi ve en etkili bir şekilde kullanabilmek için belirli kurallara ihtiyacımız var. Ben, sınıfça

uymamız gereken temel kuralları yazılı olarak belirledim. Şimdi sizlere Sınıf Kuralları Formu’nu (Ek – 1.1.c) dağıtacağım.”

Sınıf Kuralları Formu (Ek – 1.1.c) öğrencilere dağıtılır. Araştırmacı, formdaki yazılı kuralları sesli bir şekilde okur ve ardından aşağıdaki soruları sınıfa yöneltir:

- Kurallara ilişkin sormak istediğiniz bir şey var mı?
- Forma eklemek istediğiniz kurallar var mı?

Öğrencilerin eklemek istedikleri kurallar varsa tahtaya yazılır. Herkesin üzerinde hem fikir olduğu kurallar, Sınıf Kuralları Formu’na (Ek – 1.1.c) eklenir.

5. Araştırmacı aşağıdaki konuşmayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Bugünkü oturumumuzda birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı bulduk. Bir dönem boyunca devam edeceğimiz Barış Eğitimi Programı’nın amacı ve içeriği konusunda bilgi sahibi oldunuz. Bu eğitim sürecini en iyi ve en verimli bir şekilde değerlendireceğiz. Sizler bu sürecin sonunda barışın birer temsilcisi olacaksınız ve barışa katkıda bulunacaksınız. Bunu hep birlikte el ele vererek başaracağız.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2004). *Örnek grup rehberlik programları*. Ankara: Nobel Yayın.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 1.1.a
Barış Güvercini Yaka Kartları



Ek – 1.1.b
Barış Eğitimi Tanıtım Formu

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Barış Eğitimi Programının tanıtılması <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle tanışılması, “Barış Eğitimi Programı”nın amacına ve içeriğine yönelik bilgi edinilmesi ve çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarının belirlenmesi. 	1
2. Etkinlik: Şiddet nedir? <ul style="list-style-type: none"> • Şiddete ilişkin düşüncelerin farkına varılması, şiddet kavramının anlaşılması ve şiddetin olumsuz etkilerinin farkına varılması. 	1
3. Etkinlik: Şiddetin alternatifi var mı? <ul style="list-style-type: none"> • Kişilerarası şiddet deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerin farkına varılması ve şiddetin alternatifi olduğunun anlaşılması. 	1
4. Etkinlik: Barış nedir? <ul style="list-style-type: none"> • Barış kavramının anlaşılması. 	1
5. Etkinlik: Barış çarkı <ul style="list-style-type: none"> • Barışın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde olması gerektiğinin farkına varılması. 	1
6. Etkinlik: Türk kültüründe barışın öncüleri Mevlana – Hacı Bektaş Veli - Yunus Emre – Atatürk <ul style="list-style-type: none"> • Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk hakkında farkındalık kazanılması. 	1
7. Etkinlik: Dünya kültüründe barışın öncüleri Mahatma Gandhi - Martin Luther King <ul style="list-style-type: none"> • Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanılması. 	1

II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
<p>8. Etkinlik: Taşındığım etiketler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplara gösterilen tepkilerin ve bu tepkilere neden olan kalıp yarguların farkına varılması ve toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplarla empati kurulması.</i> 	1
<p>9. Etkinlik: Önyarguların farkında olma</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Farklı değerlerin ve kişisel önyarguların farkına varılması.</i> 	1
<p>10. Etkinlik: Farklılıklarımız zenginliklerimiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>İnsanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varılması, farklılıklara saygı duyulması ve farklılıklarımızın zenginliğimiz olduğunun anlaşılması.</i> 	1
<p>11. Etkinlik: Etik ikilemler</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğrencilerin kendi değerlerini sorgulamaya yönlendirilmesi ve özendirilmesi.</i> 	1
<p>12. Etkinlik: Hoşgörü</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoşgörü kavramının anlaşılması ve hoşgörü becerisinin kazanılması.</i> 	1
III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler	
<p>13. Etkinlik: İletişim engellerinin farkına varma</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>İletişim engellerinin farkına varılması.</i> 	1
<p>14. Etkinlik: Etkin dinleme</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kötü dinleme ve etkin (iyi) dinleme arasındaki farkın anlaşılması ve etkin (iyi) dinleme becerilerinin kazanılması.</i> 	1
<p>15. Etkinlik: Duyguların farkına varma ve ifade etme</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Duyguların farkına varılması ve duyguları ifade etme becerisinin kazanılması.</i> 	1
<p>16. Etkinlik: Ben dili</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Sen dili” ile “ben dili” arasındaki farkın anlaşılması ve “ben dili” kullanma becerisinin kazanılması.</i> 	1

17. Etkinlik: Empati • <i>Empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisinin geliştirilmesi.</i>	1
18. Etkinlik: Öfke yönetimi • <i>Öfke duygusunun doğasıyla ilgili bilgi edinilmesi, öfke ifade etme biçimlerinin farkına varılması ve öfke yönetimi becerilerinin kazanılması.</i>	2
IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözme Yöntemi Olarak Müzakere	
19. Etkinlik: Müzakere ilkeleri • <i>Müzakere kavramının anlaşılması, müzakere yöntemlerinin farkına varılması ve ilkeli müzakere hakkında bilgi edinilmesi.</i>	1
20. Etkinlik: Kişilerarası müzakere • <i>Kişilerarası müzakere sürecine ilişkin bilgi edinilmesi.</i>	1
21. Etkinlik: Müzakere uygulamaları • <i>Kişilerarası müzakere becerisinin kazanılması.</i>	2
22. Etkinlik: Barış Antlaşması • <i>Barış Eğitimi Programı kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin paylaşımlarda bulunulması ve Barış Antlaşması'nın imzalanması.</i>	1
Toplam:	24 Saat

Etkinlik – 2 : Şiddet Nedir?

Amaç : Şiddete ilişkin düşüncelerin farkına varılması, şiddet kavramının anlaşılması ve şiddetin olumsuz etkilerinin farkına varılması.

Materyal : Şiddet Bana Neyi Çağrıştırıyor? (Ek – 1.2.a), Yaşanan Şiddet Olayları (Ek – 1.2.b), Şiddetin Olumsuz Etkileri (Ek – 1.2.c), kalem ve tahta.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Öğrencilere, bu oturumda, şiddetin ne olduğunun anlaşılmasına ve şiddetin olumsuz etkilerinin farkına varılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, “Şiddet Bana Neyi Çağrıştırıyor?” formu (Ek – 1.2.a) dağıtılır ve aşağıdaki yönerge okunur:

“Şiddetin, sizin için neyi ifade ettiğini düşünün. Şiddeti düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükleri daireler içine yazın. Gereksinim duyarsanız daha fazla daire çizebilirsiniz.”

3. Öğrenciler formları doldurduktan sonra, olabildiğince çok öğrenciye söz verilir ve yazdıkları çağrışımları paylaşmaları istenir. Öğrencilerden gelen yanıtlar, tahtaya kelimeler halinde yazılır. Ardından aşağıdaki tartışma soruları sınıfa yöneltilir:
 - Şiddeti çağrıştıran tüm bu sözcükleri gördükten sonra, şiddet hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Şiddeti çağrıştıran bu sözcükler sizde hangi duyguları uyandırıyor?
 - Şiddeti çağrıştıran bu sözcükler arasında olumlu bir şey var mı?
 - Şiddete ilişkin fark ettiğiniz bir şey var mı?
4. Paylaşımlar yapıldıktan sonra, tahtada yazılı olan şiddeti çağrıştıran sözcükler göz önünde bulundurularak, öğrencilerle birlikte “Şiddet” kavramının ortak bir tanımı yapılır ve öğrenciler bu tanımı Şiddet Bana Neyi Çağrıştırıyor? Formu’na (Ek – 1.2.a) not alırlar.
5. Araştırmacı, şiddete ilişkin konuşulanları özetler ve aşağıdaki bilgiyi öğrencilerle paylaşır:

“Şiddet, kendimizi çok öfkeli ve kızgın hissettiğimiz durumlarda, karşımızdaki kişiyi incitecek kötü sözler söylemeyi ve karşımızdaki kişiye fiziksel olarak kaba kuvvet uygulamayı içerir (Köknel, 1996, s. 20). Fiziksel şiddet, bedensel zarar vermek, vurmak, itmek ve ısırarak gibi davranışların gösterilmesidir. Sözel şiddet ise, başkalarına hakaret etmek, onları küçük düşürmek, onları aşağılamak demektir. (Diepold, Krannich, Sanders, Ratzke ve Cierpka, 1997; akt. Özmen, 2006). Şiddet davranışları, çevremizdeki kişilere ve topluma zarar veren davranışlardır.”

6. “Şiddet olayları genellikle nerelerde yaşanır? Biz daha çok nerelerde şiddet olaylarına rastlarız?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden gelen cevaplar, tahtaya bir liste şeklinde yazılır. Öğrencilerden, okulda, sokakta, aile içinde, televizyonda ve ülkeler arasında şiddet olaylarının sık olarak yaşandığına ilişkin cevaplar gelmesi beklenir. Eğer bu cevaplar öğrencilerden gelmezse ya da eksik gelirse, araştırmacı listeyi tamamlar ve aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Şiddet olayları günlük yaşantımızda, sokakta ya da mahallede bireyler arasında; okulda arkadaşlar arasında; evde, anne – baba ya da çocuk arasında; televizyonda izlenen bir haber programında, filmde ya da dizide geçen bir sahnede; ülkeler arasında çıkan savaşlarda sık bir biçimde yaşanır.”

7. Öğrenciler beş gruba ayrılır. Gruplara, şiddet olaylarının sık yaşandığı beş ortamdan (1. Okulda Şiddet, 2. Sokakta Şiddet, 3. Aile İçinde Şiddet, 4. Televizyonda Şiddet, 5. Ülkeler Arasında Şiddet) biri verilir. Her gruptan, kendilerine verilen bu ortamda ne tür şiddet olaylarının yaşandığını tartışmaları istenir. Her grup içerisinde bir kişi konuşulanları, Yaşanan Şiddet Olayları Formu (Ek – 1.2.b) üzerinde not alır. Gruplar, çalışmalarını bitirdiğinde bir araya gelir. Grup sözcüleri söz alırlar ve yaşanan şiddet olaylarını sınıf ortamında dile getirirler.
8. Öğrenciler tekrar 5 gruba ayrılır. Her gruptan kendilerine verilen alanda (1. Okulda Şiddet, 2. Sokakta Şiddet, 3. Aile İçinde Şiddet, 4. Televizyonda Şiddet, 5. Ülkeler Arasında Şiddet) şiddetin yol açtığı olumsuz etkileri tartışmaları istenir. Her grup içerisinde bir kişi konuşulanları, “Şiddetin Olumsuz Etkileri” formu (Ek – 1.2.c) üzerinde not alır. Gruplar çalışmalarını

bitirdikten sonra, grup sözcüleri söz alır ve şiddetin yol açtığı olumsuz etkileri sınıfla paylaşır.

9. Araştırmacı, şiddetin olumsuz etkileri üzerine yapılan paylaşımları özetler ve etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.

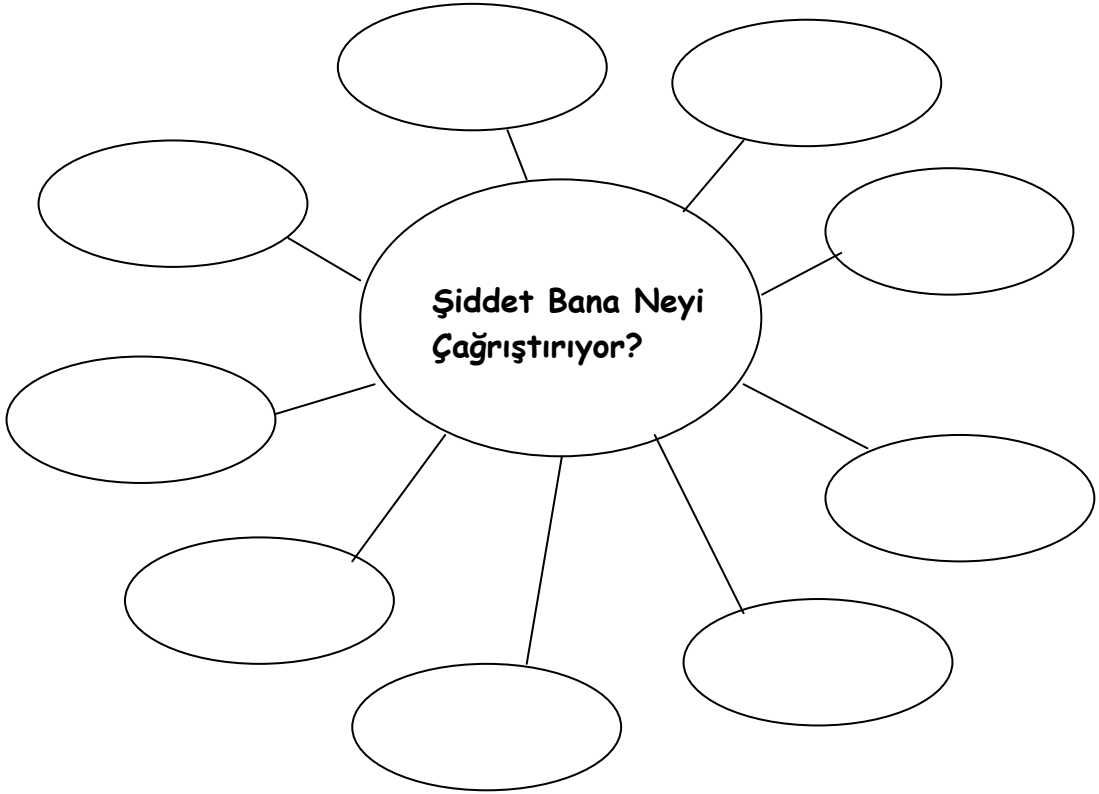
Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: ESR Educators for Social Responsibility.

Özmen, S. K. (2006, Mart). *İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı (Kars ili örneği)*. 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, İstanbul.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 1.2.a
Şiddet Bana Neyi Çağrıştırıyor?

Şiddetin, sizin için neyi ifade ettiğini düşünün. Şiddeti düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükleri daireler içine yazın. Gereksinim duyarsanız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Ek – 1.2.b
Yaşanan Şiddet Olayları

1. Okulda yaşanan şiddet olayları nelerdir?

-
-
-
-
-

2. Sokakta yaşanan şiddet olayları nelerdir?

-
-
-
-
-

3. Aile içinde yaşanan şiddet olayları nelerdir?

-
-
-
-
-

4. Televizyonda izlenen şiddet olayları nelerdir?

-
-
-
-
-

5. Ülkeler arasında yaşanan şiddet olayları nelerdir?

-
-
-
-
-

Ek – 1.2.c
Şiddetin Olumsuz Etkileri

1. Okulda yaşanan şiddet olaylarının olumsuz etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

2. Sokakta yaşanan şiddet olaylarının olumsuz etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

3. Aile içinde yaşanan şiddet olaylarının olumsuz etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

4. Televizyonda izlenen şiddet olaylarının olumsuz etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

5. Ülkeler arasında yaşanan şiddet olaylarının olumsuz etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

Etkinlik – 3 : Şiddetin Alternatifi Var mı?

Amaç : Kişiler arası şiddet deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerin farkına varılması ve şiddetin alternatifi olduğunun anlaşılması.

Materyal : Hayatımdaki Şiddet (Ek – 1.3.a).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, yaşanan şiddet olayları karşısındaki duygu ve düşüncelerin inceleneceği ve “Şiddetin alternatifi var mıdır?” sorusuna cevap bulmaya yönelik çalışmaların yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, Hayatımdaki Şiddet Formu (Ek – 1.3.a) dağıtılır. Öğrencilerden kişisel olarak yaşadıkları şiddet olayları üzerine 2-3 dakika düşünceleri istenir. Üzerine düşünceleri istenen şiddet olayları şunlardır:
 - Biri tarafından fiziksel ya da sözel şiddete uğradıkları bir an
 - Başka birinin fiziksel ya da sözel şiddete başvurduğu fakat kendilerinin müdahale etmediği sadece seyirci kaldıkları bir an
 - Başka biri üzerinde fiziksel ya da sözel şiddet uyguladıkları bir an

Öğrencilere, formu doldurmaları için 15 dakika süre verilir.

3. Çalışmaları tamamlayan ve paylaşımda bulunmak isteyen öğrencilerden, “Biri tarafından fiziksel ya da sözel şiddete uğradıkları bir ânı” paylaşımları istenir. Öğrenciler paylaşımda bulunduktan sonra aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir:
 - Sana karşı olan bu şiddet eylemi neden gerçekleşti?
 - Neler hissettin?
 - Olayın gerçekleşmesine engel olabilmek için yapabileceğin bir şey var mıydı?
4. Öğrencilerden, “Başka birinin fiziksel ya da sözel şiddete başvurduğu fakat kendilerinin müdahale etmediği sadece seyirci kaldıkları bir ânı” paylaşımları istenir. Öğrenciler paylaşımda bulunduktan sonra aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir:
 - Şiddet eylemi sence neden gerçekleşti?

- Taraflar bu sorunu şiddete başvurmadan çözebilir miydi?
 - Benzer durumda sen ne yapardın ve nasıl davranırdın?
5. Öğrencilerden, “Başka biri üzerinde fiziksel ya da sözel şiddet uyguladıkları bir ânı” paylaşımları istenir. Öğrenciler paylaşımda bulunduktan sonra aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir:
- Şiddet eylemine neden başvurdu?
 - Neden bu şekilde davrandın?
 - Şiddete başvurmadan bu olayı çözebilir miydin?
6. Araştırmacı, üç ayrı durumda da yaşanan şiddet olayının olumsuz etkilerini vurgular ve aşağıdaki tartışma sorularını sınıfa yöneltilir:
- Şiddet kaçınılmaz mıdır? Niçin?
 - Şiddete başvurmadan anlaşmazlıklarımızı çözemez miyiz?
 - Şiddetin alternatifi var mıdır?
7. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Günlük yaşantımızda, çevremizdekilerle anlaşmazlıklar ya da sorunlar yaşayabiliriz. Anlaşmazlıkların yaşanması doğal ve kaçınılmaz bir durumdur. Önemli olan, anlaşmazlıklarımızı nasıl çözdüğümüzdür. Şiddet, yaşanan anlaşmazlığı çözmek için kişinin tercih ettiği fiziksel ya da sözlü saldırgan tepkidir. Yani şiddet, yıkıcı ve olumsuz bir anlaşmazlık çözüm yoludur. Şiddet ve yıkıcı davranışları engellemek bizim elimizdedir. Şiddet kaçınılmaz bir durum değildir. Şiddetin alternatifi vardır. Şiddetin alternatifi, yapıcı ve barışçıl çözüm yolunun tercih edilmesidir. Yapıcı ve barışçıl bir yaklaşım, sorunu ya da anlaşmazlığı karşımızdakiyle konuşarak halletmeyi, onun bakış açısını anlamak amacıyla onu iyi bir şekilde dinlemeyi, onun neler hissettiğini anlamayı, farklılıklara saygı göstermeyi ve hoşgörülü davranmayı gerektirir.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: ESR Educators for Social Responsibility.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 1.3.a
Hayatımdaki Şiddet

1. Biri tarafından fiziksel ya da sözel şiddete uğradığın bir ânı paylaşır mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Başka birinin fiziksel ya da sözel şiddete başvurduğu fakat senin müdahale etmediğin sadece seyirci kaldığın bir ânı paylaşır mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Başka biri üzerinde fiziksel ya da sözel şiddet uyguladığın bir ânı paylaşır mısın?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik – 4 : Barış Nedir?**Amaç** : Barış kavramının anlaşılması.**Materyal** : Barış Üzerine Özlü Sözler (Ek – 1.4.a), Barışçıl Bir Ortam Oluşturmak (Ek – 1.4.b), tahta, renkli kalemler ve fon kartonu.**Süre** : 40 dakika**Süreç** :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, barış kavramının anlaşılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Araştırmacı, tahtanın ortasına büyük harfler ile **“BARIŞ”** kelimesini yazar ve bu kelimeyi daire içine alır. Öğrencilerden, barışın çağrıştırdığı sıfatları düşünmeleri istenir. Öğrencilere 2 - 3 dakika süre verilir. Süre sona erdikten sonra, olabildiğince çok öğrenciye söz verilir ve barışın çağrıştırdığı sıfatlar tahtaya listelenir. Ardından, sınıfça “BARIŞ”ın ortak bir tanımı yapılır. Sınıftan bir gönüllü, “BARIŞ”ın tanımını renkli kalemlerle fon kartonu üzerine yazar ve sınıfın panosuna asar.
3. Araştırmacı, aşağıdaki tartışma sorularını sınıfa yöneltir:
 - Barışı çağrıştıran semboller nelerdir?
 - Barışçıl bir ortamın özellikleri nelerdir?
 - Barış olduğunda bundan kimler yararlanır? Nasıl?

Araştırmacı, öğrencilerden gelen cevapları göz önünde bulundurarak, barışı çağrıştıran semboller, barışçıl bir ortamın özellikleri ve barışçıl bir ortamın insanlara yararı konusunda özetleme yapar ve tartışmayı sonlandırır.

4. Barış Üzerine Özlü Sözler Formu (Ek – 1.4.a) öğrencilere dağıtılır. Gönüllü öğrencilerden formda yazılı olan sözleri sırayla ve sesli bir biçimde okumaları istenir. Ardından, öğrenciler beş gruba ayrılır. Her gruba, Barış Üzerine Özlü Sözler Formu’nda (Ek – 1.4.a) yer alan bir özlü söz verilir. Her grup, kendilerine verilen özlü sözün ne anlama geldiğini bulmaya çalışır. Öğrencilere, özlü sözün anlamını bulmaları için 5 dakika süre verilir. Sürenin bitiminde, grup sözcülerinden özlü sözün anlamını sınıfla paylaşmaları istenir.

Araştırmacı, gruptan gelen önemli geri bildirimleri özetler ve aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Barış, sadece savaşın zıttı değildir. Barış, sadece şiddetin olmaması demek de değildir. Barış; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortamdır. Barış; herkesin çatışma, önyargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir. Barış, başkalarıyla olan ilişkilerimizdeki denge ve uyumdur.”

5. Öğrenciler, üç gruba ayrılır ve gruptan aşağıdaki çalışmalarını yapmalarını ister:

- 1. Grubun Çalışma Konusu: Okulda barışın sağlanması için neler yapılabilir?
- 2. Grubun Çalışma Konusu: Toplumda barışın sağlanması için neler yapılabilir?
- 3. Grubun Çalışma Konusu: Ülkeler arasında barışın sağlanması için neler yapılabilir?

Bu çalışma için gruba 10 dakika süre verilir. Her grup kendi konusu hakkında beyin fırtınası yapar. Bulunan çözümler, gruptaki bir öğrenci tarafından Barışçıl Bir Ortam Oluşturmak Formu (Ek – 1.4.b) üzerinde not alınır. Çalışmalar tamamlandığında, grup sözcülerinden, kendi gruplarının barışı sağlamak için buldukları çözüm yollarını sınıfla paylaşmalarını ister.

6. Araştırmacı, gruptan gelen cevapları özetler. Okulda, toplumda ve ülkeler arasında barışın sağlanması için herkesin sorumluluk taşıması gerektiğini vurgulayarak etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)

Ek – 1.4.a**Bariş Üzerine Özlü Sözler**

“Bariş sorunları çözmek ve uzlaşmak demektir.”

Edmund Burke

“Bariş, savaşın olmaması demek değildir. O, bir erdem, bir ruh hali, iyilik severlilik eğilimi, güven ve asalettir.”

Benedictus de Spinoza

“İyi bir savaş ve kötü bir bariş hiç var olmadı.”

Benjamin Franklin

“Gündelik yaşamımızda gülümsemeyi becerebilsek, barişçi ve mutlu olabilesek, bundan yalnız biz değil herkes kârlı çıkardı.

Bariş çalışmasının en temel biçimi budur.”

Tieh Nhat Hanh

“Bir insan yaratmak için en az yirmi yıllık bariş gerekirken, yok etmek için yirmi saniyelik bir savaş yeterlidir.”

Anonim

Ek – 1.4.b
Barışçıl Bir Ortam Oluşturmak

1. Okulda barışın sağlanması için neler yapılabilir?

-
-
-
-
-
-

2. Toplumda barışın sağlanması için neler yapılabilir?

-
-
-
-
-
-

3. Ülkeler arasında barışın sağlanması için neler yapılabilir?

-
-
-
-
-
-

Etkinlik – 5 : Barış Çarkı

Amaç : Barışın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde olması gerektiğinin farkına varılması.

Materyal : Barış Çarkı (Ek – 1.5.a), Tartışma Soruları Kılavuzu (Ek – 1.5.b) ve Kendime Güveniyorum (Ek – 1.5.c).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, dünyada barışı tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için duyulan gereksinimlere ilişkin bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, Barış Çarkı Formu (Ek – 1.5.a) dağıtılır ve aşağıdaki açıklama yapılır:

Dairede, 3 farklı kısım vardır:

- Kendimizle barış
- Başkalarıyla barış
- Doğayla barış

Kendimizle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde olduğumuz zaman tam bir barıştan söz edilebilir. Dolayısıyla, barışı tam anlamıyla yaşamak istiyorsak bu üç alanda da barışın sağlanması gerekmektedir. Şimdi sizlerden Barış Çarkı'nı doldurmanızı istiyorum. Formu doldururken şu soruları göz önünde bulundurmanız gerekmektedir:

a) Kendimizle barış içinde olabilmemiz için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacımız var?

b) Başkalarıyla barış içinde olabilmemiz için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacımız var?

c) Doğayla barış içinde olabilmemiz için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyacımız var?

Öğrencilere formu doldurmaları için on dakika süre verilir. Öğrenciler formu doldurduktan sonra, olabildiğince çok öğrenciye söz verilir. Kendimizle, başkalarıyla

ve doğayla barış içinde olunabilmesi için gereksinim duyulan bilgi ve becerilere ilişkin paylaşımlarda bulunulur. Öğrencilerin görüşleri alınır.

Öğrencilerden gelebilecek olası yanıtlar şunlardır:

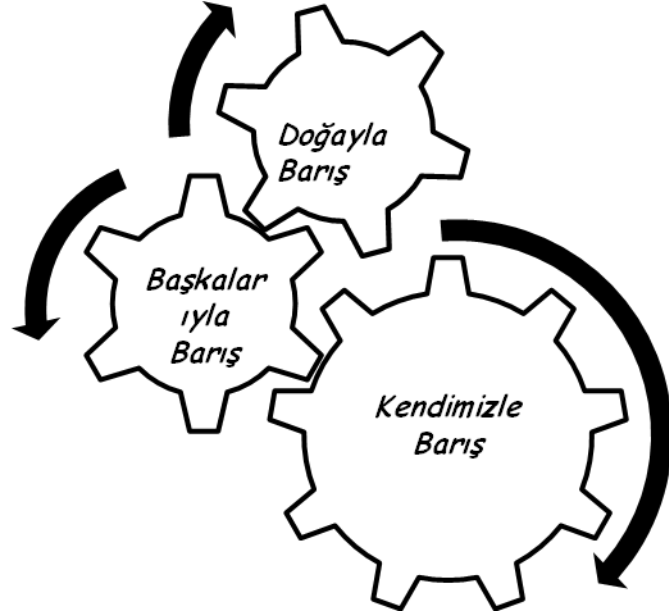
- a) Kendimizle barış içinde olabilmemiz için ihtiyaçlarımız: bilgelik, inanç, istek, sevgi, sabır, şefkat, sevinç, hoşgörü, sağlık, uyum vb.
 - b) Başkalarıyla barış içinde olabilmemiz için ihtiyaçlarımız: işbirliği, dayanışma, yardımlaşma, adalet, kültürel farklılıklara saygı, inanç ve düşüncelere saygı, hoşgörü vb.
 - c) Doğayla barış içinde olabilmemiz için ihtiyaçlarımız: doğaya sahip çıkmak, doğadaki canlı ve cansız varlıkları korumak, doğayı daha güzel bir yer haline getirmeye çalışmak, doğayı temiz tutmak, doğaya zarar verenlerle mücadele etmek, savaşların önüne geçmek vb.
3. Daha sonra, öğrenciler üç gruba ayrılır. Birinci gruba, “Kendimizle Barış”; ikinci gruba, “Bşkalarıyla Barış” ve üçüncü gruba da “Doğayla Barış” Tartışma Soruları Kılavuzu (Ek – 1.5.b) verilir. Gruplardan, kılavuzda yer alan tartışma sorularını kendi aralarında tartışmaları istenir. Her grupta, bir gönüllü konuşulanları not alır. Öğrenciler grup içi tartışmalarını bitirdiklerinde sınıf ortamına geri dönerler. Grup sözcüleri, kendi gruplarında tartışılan konuları ve gruplarının yaklaşımını paylaşırlar.
4. Araştırmacı, Kendime Güveniyorum (Ek – 1.5.c) hayalinde canlandırma etkinliğini uygular ve oturumu sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

Dayton, T. (1990). *Drama games techniques for self development*. New York: Health Communications.

Ek – 1.5.a
Barış Çarkı



Kendimizle barış içinde
olabilmemiz için ne tür bilgi ve
becerilere ihtiyacımız var?

Başkalarıyla barış içinde
olabilmemiz için ne tür bilgi ve
becerilere ihtiyacımız var?

Doğayla barış içinde olabilmemiz
için ne tür bilgi ve becerilere
ihtiyacımız var?

Soruların cevaplarını ait
oldukları çarkın için
yazmayı unutmayalım!



Ek – 1.5.b
Tartışma Soruları Kılavuzu

1.GRUP: KENDİMİZLE BARIŞ

- Bir insanın kendisiyle barış içinde olması ne anlama gelir?

.....

.....

.....

- Kendimizle barış içinde olmamızda bize yardımcı olacak özellikleri nasıl geliştirebiliriz?

.....

.....

.....

2. GRUP: BAŞKALARIYLA BARIŞ

- Başkalarıyla anlaşmazlık (sorun) yaşamamamız, onlarla barış içinde olduğumuz anlamına gelir mi? Nasıl?

.....

.....

.....

- Gündelik yaşantımızda başkalarıyla daha barışçıl bir ilişki içinde olmayı nasıl öğrenebiliriz?

.....

.....

.....

3. GRUP: DOĞAYLA BARIŞ

- Doğayla uyum içinde yaşamak ne anlama gelir?

.....

.....

.....

- Doğaya zarar verilmeye devam edildiği takdirde uzun vadede neler kazanırız ve neler kaybederiz?

.....

.....

.....

.....

Ek – 1.5.c

Kendime Güveniyorum

Rahatça uzanın ya da oturun... Bedeninizin rahatlamasına ve gerginliğinden kurtulmasına izin verin... Gerginliğinizden, olumsuz şeylerden uzaklaşmak ve daha rahat bir pozisyonda oturmak için hareket edebilirsiniz. Gününüzün gözünüzün önünden geçmesi ya da düşüncelerinizin artması sizin kaygınızı çoğaltabilir, bu yüzden onlarla kendinizi meşgul etmeyin ve o düşüncelerin peşinden koşmayın... Gün içerisinde okulda ve evinizde birçok şey yapıyorsunuz... Şimdi sadece kendiniz için biraz zaman ayırın, içsel dünyanıza dönün ve sadece kendinizle birlikte olun... Şimdi içinizde sessiz ve sakin bir yer bulmanın ve var olmanın vakti... Rahatça ve derin nefes alıp vermeye devam edin... Sizi tükenmişliğe iten gerginliğinizin bedeninizden çıkmasına izin verin ve zemine doğru bırakmaya başlayın...

Aklınızdan bedeninizi rahat bırakmasını ve rahatlamasına izin vermesini isteyin... Aklınızın bedeninizde dolaşmasına, gerginliğinizin merkezini bulup, sizi o gerginlikten kurtarmasına izin veriniz... İstemediğiniz, uzaklaşmak istediğiniz duyguların nefes verişlerinizle vücudunuzdan çıkmasına izin verin... Sakinliği ve rahatlığı soluyun... Stresi ve olumsuzlukları nefeslerinizle dışarı atın... Huzuru ve dinginliği solumaya devam edin... Rahatça nefes alıp vermeye devam edin... Rahatlık duygusunun çoğalmasına izin verin...

Bugün kendimi burada iyi hissediyorum... Kendime özen göstereceğim ve kendime güveneceğim... Bugün oyumu kendim için kullanacağım, kendimi yaşamın adayı olarak ilan ediyorum... Ben iyi bir insanım ve burada olmayı hak ediyorum... Kendime güveniyorum... Beni güzel şeylerin beklediğini hissedebiliyorum, kendimi kabul etmeye ve bu iyi şeyleri görmeye hazır hissediyorum ve kendime güveniyorum... Kendimi koruyucu, yaşama sevinci veren, pırıltılı enerji ile kuşatıyorum. Ben okyanusta büyük bir mutluluk dalgasıyım... Kendimi iyi hissediyorum...

Kendimle barış içindeyim... İçim huzurla dolu... İnanıyorum... Barış dolu bir dünyada yaşamak istiyorum... İnsanları, canlıları, doğayı seviyorum... Yeni arkadaşlıklar ediniyorum... İnsanlarla el ele vermek, işbirliği yapmak, dünyayı yaşanılabilir bir yer haline getirmek ne kadar da güzel... Kendime güveniyorum ve iyi hissediyorum...

Yavaşça bedenimi hareket ettirmeye başlayacağım ve zihnimin bu odaya dönmesine izin vereceğim... Kısa süre içerisinde, kendimi hazır hissettiğimde, bu odaya geri döneceğim ve bu odada olacağım...

Etkinlik – 6 : Türk Kültüründe Barışın Öncüleri

(Mevlana - Hacı Bektaş Veli - Yunus Emre - Atatürk)

Amaç : Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk hakkında farkındalık kazanılması.

Materyal : Türk Kültüründe Barışın Öncüleri Bilgi Formu (Ek – 1.6.a) ve Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar (Ek – 1.6.b).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, Türk kültüründe barışın öncülerini tanımaya yönelik çalışmalar yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, “Türk kültüründe kimler barışın öncüleri olmuştur?” sorusu yöneltilir.

Öğrencilerden beklenen cevap şudur: “Türk kültüründe barışın simgesi haline gelen 4 önemli kişi vardır. Bu kişiler: Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk’tür.”

3. Araştırmacı, “Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ya da Atatürk hakkında neleri biliyorsunuz?” sorusunu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden gelen cevaplar dinlenir.
4. Araştırmacı, öğrencilerin Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk hakkında bilgi sahibi olmaları için, sınıfa Türk Kültüründe Barışın Öncüleri Bilgi Formu’nu (Ek – 1.6.a) dağıtır. Gönüllü dört öğrenci belirlenir. Birinci gönüllü öğrenci, Mevlana’nın hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Mevlana’nın hayatını ve yaşama bakış açısını öğrendiğinizde sizi etkileyen ne oldu?
 - Mevlana’nın sadece ülkemizde değil tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?
 - Mevlana’nın tüm insanlara verdiği mesaj nedir?

İkinci gönüllü öğrenci, Hacı Bektaş Veli’nin hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Hacı Bektaş Veli'nin hayatını ve yaşama bakış açısını öğrendiğinizde sizi etkileyen ne oldu?
- Hacı Bektaş Veli'nin sadece ülkemizde değil tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?
- Hacı Bektaş Veli'nin tüm insanlara verdiği mesaj nedir?

Üçüncü gönüllü öğrenci, Yunus Emre'nin hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Yunus Emre'nin hayatını ve yaşama bakış açısını öğrendiğinizde sizi etkileyen ne oldu?
- Yunus Emre'nin sadece ülkemizde değil tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?
- Yunus Emre'nin tüm insanlara verdiği mesaj nedir?

Dördüncü gönüllü öğrenci, Atatürk'ün hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Atatürk'ün hayatını biliyorsunuz. Bir kez daha, benim sizler için hazırladığım metin üzerinden bilgi sahibi oldunuz. Hem önceki bilgilerinizi hem de bugün okuduğunuz metin üzerinden edindiğiniz bilgileri göz önünde bulundurduğunuzda, Atatürk'ün yaşama bakış açısıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- Atatürk'ün sadece ülkemizde değil tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?
- Atatürk'ün tüm insanlara verdiği mesaj nedir?

Son olarak da, öğrencilere şu soru sorulur:

- Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk'ün tüm insanlara verdiği ortak mesaj neydi?

5. Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar Formu'nda (Ek – 1.6.b) yer alan sözler sırayla araştırmacı tarafından okunur. Okunan her sözden sonra, öğrencilerden verilen mesaj üzerine düşünceleri istenir. Mesajın anlamı üzerine açıklama yapmak isteyen öğrencilere söz verilir ve tartışma yürütülür.

Formdaki, Mevlana'nın 7 öğüdü dışındaki tüm sözlerin anlamı sınıfça tartışılır.

6. Mevlana'nın 7 öğüdünü incelemek için, öğrenciler 7 gruba ayrılır. Her gruba, sırasıyla Mevlana'nın birer öğüdü verilir. Gruplar, kendilerine verilen öğüdün anlamı üzerine tartışır. Gruplar çalışmalarını tamamladığında bir araya gelirler. Her grup, önce kendilerine verilen öğüdü sesli bir şekilde sınıfa okur. Ardından, öğüdün anlamı üzerine gruplarında yaptıkları yorumları paylaşırlar.
7. Araştırmacı, sınıfça yapılan paylaşımların ardından öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar ve oturumu sonlandırır:

“Bu oturumda, Türk kültüründe barışın öncülerinden olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk'ü tanıdık. Onların insanlara gönderdiği barış, sevgi ve hoşgörü mesajlarını inceledik. Bu mesajları her daim hatırlayıp, yaşamımıza uygulamaya çalışalım. Bu öğütleri, kendi yaşamımızın ilkeleri haline getirelim. Kin, nefret ve öfke gibi duygulardan uzak duralım. Hepimiz, sevgi, barış ve hoşgörü yolunda birleşelim. Dünyamızı ateş çemberinden kurtaralım. Dünyamızı sevgi çemberiyle kuşatıp, barış dolu bir dünya yaratalım.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Bal, H. (1991). *Yunus Emre ve hümanizm*. İstanbul: Koral Yayıncılık.

Cin, H. (1995). Mevlana ve hoşgörü. *Hoşgörü yılında Mevlana* içinde (11-19). Ankara: Ümit Yayıncılık.

Gölpınarlı, A. (1991). *Yunus Emre divan ve risaletü'n – nushiyye*. İstanbul: Der Yayınları.

Horata, O. ve Karaismailoğlu, A. (Ed.). (2007). *Mevlana*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Karaaliolu, S. K. (1981). *Resimlerle Atatürk hayatı / ilkeleri / devrimleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Mert, H. (1995). *İslam'da Hoşgörü'nün simgesi: Hünkar Hacı Bektaş Veli: Hayatı, hizmeti, mesajı*. Ankara: Bilig Yayınları.
- Ok, Z. Ü. (Ed.). (2005). *Mevlana*. Manisa: Meta Basım.
- Önder, M. (1995). Hoşgörü, Mevlana'nın Yaşam Biçimidir. *Hoşgörü Yılında Mevlana içinde* (117-123). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Sezgin, A. (1990). *Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tuğrul, K. (1995). Mevlana üzerine bir deneme. *Hoşgörü Yılında Mevlana içinde* (137-152). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Uğurlu, K. (1958). *Konya ve Mevlana albümü*. İstanbul: Meral Matbaası.

Ek -1.6.a**Türk Kültüründe Barışın Öncüleri****Mevlana – Hacı Bektaş Veli – Yunus Emre – Atatürk****MEVLANA**

Mevlana, 1207 yılında Afganistan'ın Belh şehrinde doğmuştur. Babası Bahaeddin Veled seçkin ve başarılı bir hoca olmasından dolayı o dönemde "Bilginlerin Efendisi" olarak da kabul görmüştür. Birtakım sorunlardan dolayı ailesiyle Belh'ten göçmek zorunda kalan Mevlana, birçok yer dolaştıktan sonra Konya'ya yerleşmiştir. Çocukluk dönemi dışındaki yıllarının hemen hemen tamamını bu şehirde geçiren Mevlana, 17 Aralık 1273 yılında bu şehirde vefat etmiştir.

Mevlana, insanlara sevgi, merhamet ve hoşgörüyü öğütlemiştir çünkü ona göre bütün kötülüklerin temelinde sevgi eksikliği vardır. İnsanlardan öfke ve nefret gibi duyguları bırakıp, sevgi ve hoşgörü ile birleşmelerini; kavgayı bırakıp, birlikte kardeşçe yaşamalarını istemektedir. Mevlana'ya göre, dünyada huzur ve barış ancak bu şekilde sağlanacak; kötülükler ancak bu şekilde yok olacaktır.

Mevlana, insanı tüm günah ve sevaplarıyla kabul ederek, ona bir çıkış yolu sunmuştur. Sahip olduğu eşsiz hoşgörü dünyası onun adeta yaşam tarzı haline

gelmiştir. Günümüzde de önemini korumaya devam eden Mevlana, barış ve sevginin en büyük sembolü haline gelmiştir.

Atatürk de Mevlana'nın fikirlerine büyük saygı göstermiş; bir Konya ziyareti sırasında söylediği sözlerle de bunu ispatlamıştır: *“Ne zaman bu şehre gelecek olsam, içimde bir heyecan duyarım. Mevlana, düşünceleriyle benliğimi sarar. O, çok büyük bir dahi, çağları aşan bir yenilikçi...”*

Mevlana bütün insanları kucaklayarak, dünü, bugünü ve geleceği; hoşgörü ve sevgi ile bütünleştiren, evrensel bir barış öncüsü olmuş ve bundan sonra da olmaya devam edecektir.

HACI BEKTAŞ VELİ



Hacı Bektaş Veli, 1209 yılında Horasan'ın Nişabur şehrinde doğmuştur. Horasan'dan Anadolu'ya birçok yerden geçerek gelmiş ve Nevşehir'in Suluca Karahöyük (Hacı Bektaş) ilçesine yerleşmiştir. Geçtiği yerlerde gördüğü insanlara hoşgörülü olmayı öğütleyerek, onlara sevgi ve kardeşlik duygularını aşılama çalışmıştır.

Hacı Bektaş Veli, insanları aynı sevgi çatısı altında kardeşçe yaşamaya çağırmıştır. Her türlü düşünceye, yaklaşıma, inanca ve özgürlüğe saygı duyarak, tüm insanlara kucak açmıştır. Onun tek amacı, tüm insanları sevgi ve muhabbet odağında bir bütün haline getirmektir. Bu düşüncelerle, bencillik, gurur, hırs ve hoşgörüsüzlüğü ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Birbirimizi reddetmememiz gerektiğini **“Hiçbir millet ve insanı ayıplamayınız”** sözüyle; hoşgörülü olmayı ve barış ortamı sağlamayı da **“İncinsen de incitme”** sözüyle vurgulamıştır. Ayrıca, Hacı Bektaş Veli, tüm insanlara hoşgörü ile yaklaşarak onlara **“Bir olalım, iri olalım, diri olalım”** demiştir. Onun günümüze kadar ulaşan başka bir sözü ise **“Kötülüğe karşı kötülük her kişinin; kötülüğe karşı iyilik ise er kişinin kârıdır”** sözüdür. Yine burada da kötülükten uzak durulması gerektiğini öğütlemiştir. Hacı Bektaş Veli işte bu güzel sözleri ile insanların gönüllerini birbirine bağlamıştır.

YUNUS EMRE



Yunus Emre'nin nerede doğduğu tam olarak bilinmemektedir. Sivrihisar'ın Sarıköy adlı bir köyünde 1240 yıllarında doğduğu, 1320 yıllarında ise vefat ettiği kabul edilmektedir. Mevlana ve Hacı Bektaş Veli ile aynı dönemde yaşayan Yunus Emre, gençlik yıllarında Mevlana ile sohbetler etmiş onun düşüncelerine hayranlık duymuştur. Yunus Emre, okuma yazmayı öğrenmiş ve sahip olduğu dili (Türkçeyi) çok sade ve anlaşılır biçimde kullanmıştır. Kullandığı bu sade dille, sevgi ve hoşgörü mesajları vermesi onun halk tarafından çok sevilmesini sağlamıştır.

Yunus Emre, insanı ve insan ilişkilerini önemsemiştir. O, doğruluk, iyilik, hoşgörü, mertlik, sevgi, kendini bilme gibi değerleri benimsemiştir. En güzel erdemin doğruluk, en güzel davranışın da iyilik olduğunu söylemiştir. İnsanların gönül kırmamasını aksine gönül kazanmak için çabalamasını tavsiye etmiştir. Yunus Emre, insanları bir olmaya ve barışa davet etmiştir. Onun bu daveti günümüze ulaşmış ve geleceğe doğru da yol almıştır. Sevgi kavramı da Yunus için önemli bir yer tutmaktadır. Yunus Emre, sevginin gücü ve birleştirici özelliği üzerinde durmuştur. Yunus'a göre sevgi kişisel olarak yaşanmamalıdır. Sevgi, sunulmalı, söylenmeli ve paylaşılmalıdır. Sevgi paylaşıldığı takdirde çoğalıp, dünyaya yayılacaktır.

Yunus'a göre, herkes birdir ve kimsenin kimseden üstünlüğü yoktur. Hiç kimse ayıplanmamalıdır. Kötülüğe ve kavgaya yer yoktur onun düşüncelerinde. O, insanı sever, gönüllerde yer almak ister. Bu yüzden onun sevgisi her sınırı aşmış, tüm dünyaya yayılmıştır. Bizim bu aşka bu sevgiye her zaman ihtiyacımız vardır. Bu, bizi bir güneş gibi aydınlatacak ve sonunda insanların doğru yolu bulmasını sağlayacaktır.

Mustafa Kemal ATATÜRK



Atatürk, 1881 yılında Selanik'te doğmuştur. Annesi Zübeyde Hanım, babası Ali Rıza Efendi'dir. Atatürk gittiği her okulda üstün zekâsı ve yüksek yeteneği ile her zaman kendisini göstermiş ve öğretmenlerin dikkatini çekmiştir.

Sahip olduğu düşünceler, benimsediği ilkelerle Türk milletine yeniden can vermiş ve Türk milletinin atası olmuştur. Bize tertemiz bir ülkeyi miras bırakmıştır. Onun bizlere vasiyeti, ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmak için elimizden geleni yapmamızdır.

Atatürk'ün sahip olduğu en önemli özelliklerinden biri de barış yanlısı olmasıdır. O, barışın sağlanması için birçok katkıda bulunmuştur. Dünya barışının korunması için hiçbir fedakârlıktan kaçmamıştır. Ulu önder Atatürk, tüm hayatı boyunca insanlar arasında dil, din, renk ayrımı yapmayan, insan haklarına saygılı bir lider olmuştur. Onun bu tutumu ve insanlık sevgisine dayanan idealist görüşleri ile evrensel bir boyut kazanmıştır.

Atatürk sadece Türk milletinin refahını değil, tüm dünya milletlerinin de refahını düşünen bir liderdi. Bunu sık sık konuşmalarında dile getiriyor adeta tüm dünyaya barış mesajları yolluyordu. **“Yurtta barış, dünyada barış”** sözü bu duruma verilebilecek en güzel örnektir. Ayrıca, **“Zorunluluk olmadıkça, savaş bir cinayettir”** sözü onun barışa bakış açısını bir kez daha göstermektedir.

Hiç kimsenin kolay kolay erişemeyeceği bir insan sevgisine sahip olan Atatürk: *“İnsanları mutlu edeceğim diye onları birbirine boğazlatmak, insanlıkla ilgisi olmayan son derece üzücü bir sistemdir. İnsanları mesut edecek yegâne vasıta, onları birbirlerine sevdirecek, karşılıklı maddî ve manevî ihtiyaçlarını temine yarayan hareket ve enerjidir. Dünya barışı içinde bütün insanlığın hakikî saadeti, ancak bu yüksek ideali taşıyan yolcularının çoğalması ve başarılı olmasıyla gerçekleşecektir”* sözüyle de sahip olduğu düşüncesinin evrenselleştiğini görüyoruz.

En yakın arkadaşlarından biri olan İsmet İnönü, *“Atatürk, insanlık idealinin âşık ve mümtaz siması olmuş ve bütün dünyaya verdiği barış mesajları ile bunu her zaman kanıtlamıştır.”* diyerek bir kez daha Ulu Önder Atatürk’ün barışa verdiği önemi bizlere göstermiştir. Atatürk’ün her düşüncesini olduğu gibi, barış düşüncesini de yürekten benimseyen Türk halkı, kendi ülkesinde olduğu gibi, tüm dünya ülkeleriyle de barış içinde yaşamak istemektedir. Bu düşünce tüm dünya ülkeleri tarafından kabul edildikçe ve paylaşıldıkça Atatürk’ün bu ideali evrenselliği yakalayacaktır.

Ek – 1.6.b**Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar**

“Gelin dostlar, gelin kardeşlerim,
 Gelin oturalım yan yana,
 Gelin bağdaş kuralım şu sedire.
 Anlaşalım, bilişelim, görüşelim...
 Gelin ey sizler gelin!
 Diz dize daha sıkı,
 Doyasıya görelim yüzlerimizi,
 Sevelim birbirimizi gönülden.
 Görünüşte savaştayız ama
 Aslında uzlaşmışız ezelden...”

Mevlana

“Sürekli olarak mutlu olmak istiyorsan, herkesle dost ol, kimseye kin ve haset
 besleme.”

Hacı Bektaş Veli

“Yolumuz ilim, irfan ve insanlık sevgisi üzerine kurulmuştur.”

Hacı Bektaş Veli

“Gelin birlik olalım.
 İşi kolay kılalım,
 Sevelim sevilelim,
 Dünya kimseye kalmaz.”

Yunus Emre

“Yurtta barış, dünyada barış”

Atatürk

Mevlana'nın 7 Öğüdü

“Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol,

Şefkat ve merhamette güneş gibi ol,

Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol,

Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol,

Tevazu ve alçak gönüllükte toprak gibi ol,

Hoşgörülükte deniz gibi ol,

Ya olduğun gibi görün, ya görüdüğün gibi ol.”

Etkinlik – 7 : Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri

(Mahatma Gandhi ve Martin Luther King)

Amaç : Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanılması.

Materyal : Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri Bilgi Formu (Ek – 1.7.a), Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar (Ek – 1.7.b) ve Bir Rüyam Var (Ek – 1.7.c)

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, dünya kültüründe barışın öncülerini tanımaya yönelik çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Dünya kültüründe barışın simgesi haline gelen 2 önemli kişi vardır. Bu kişiler: Mahatma Gandhi ve Martin Luther King’tir.”

3. Araştırmacı, öğrencilerin Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında bilgi sahibi olmaları için, sınıfa Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri Bilgi Formu’nu (Ek – 1.7.a) dağıtır. Gönüllü iki öğrenci belirlenir. Birinci gönüllü öğrenci, Mahatma Gandhi’nin hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Mahatma Gandhi’nin hayatını ve yaşama bakış açısını öğrendiğinizde sizi etkileyen ne oldu?
- Mahatma Gandhi’nin tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?

İkinci gönüllü öğrenci, Martin Luther King’in hayatını okuduktan sonra sınıfa aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Martin Luther King’in hayatını ve yaşama bakış açısını öğrendiğinizde sizi etkileyen ne oldu?
- Martin Luther King’in tüm dünyada sevilmesinin sebebi ne olabilir?

4. Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar Formu’nda (Ek – 1.7.b) yer alan sözler sırayla araştırmacı tarafından okunur. Okunan her sözden sonra, öğrencilerden verilen mesaj üzerine düşünceleri istenir. Mesajın anlamı üzerine açıklama yapmak isteyen öğrencilere söz verilir ve tartışma yürütülür.

5. Araştırmacı, sınıfça yapılan tartışmaların ardından öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Bu oturumda, dünya kültüründe barışın öncülerinden olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında bilgiler öğrendik. Bir önceki oturumda da, hatırladığınız üzere Türk kültüründe barışın öncülerinden olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Atatürk hakkında bilgi sahibi olduk. Hem dünyadaki hem de kendi kültürümüzdeki barışın öncüsü olmuş kişilerin insanlara gönderdiği barış, sevgi ve hoşgörü mesajlarını inceledik. Şimdi sizlerden ‘Barış, Sevgi ve Hoşgörü’ mesajları hazırlamanızı istiyorum. Hazırladığınız mesajlar tamamen size ait olacak. Mesajlarınızın ilk cümlesinin şu şekilde başlamasını istiyorum: “Bir rüyam var...”. Mesajlarınızı sizlere dağıtacağım Bir Rüyam Var Formu (Ek – 1.7.c) üzerine yazabilirsiniz.”

6. Öğrenciler, “Barış, Sevgi ve Hoşgörü” mesajlarını tamamladıklarında, olabildiğince çok öğrenciye söz verilir. Yazılan mesajlara ilişkin paylaşımlarda bulunulur. Öğrenciler, vermek istedikleri mesajları açıklarlar. Neden bu mesajları vermek istediklerine açıklık getirirler. Yapılan paylaşımların ardından etkinlik sonlandırılır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Anıl, Y. Ş. (2005). *Mahatma Gandhi*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., ve diğer. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

Hallak, M. (2001). *Nonviolence training program evaluation* (Doctoral Dissertation). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3025568)

Kolukısa, E. A., Tokcan, H. ve Akbaba, B. (2010). *Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı 6*. Ankara: Gizem Yayıncılık.

Nicholson, M. (1996). *Mahatma Gandhi: Hindistan'ı kurtaran ve dünyaya şiddet içermeyen direniş yöntemini öğreten adam*. (L. Onat, Çev.). İstanbul: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1987.)

Schloredt, V., & Brown, P. (1996). *Martin Luther King: Siyahların hakları için, şiddet içermeyen mücadelesi sırasında öldürülen Amerikalı büyük lider*. (L. Onat, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1988.)

Ek – 1.7.a
Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri
Mahatma Gandhi ve Martin Luther King

MAHATMA GANDHI



Gandhi, 2 Ekim 1869’da Hindistan’da Porbandar’ın Gucerat kentinde doğdu. Gandhi’nin doğduğu yıllarda Hindistan, Britanya Krallığı tarafından yönetiliyordu. Süveyş Kanal’ının açılmasıyla birlikte İngiliz gemileri, Hindistan’a gelebilmek için Afrika kıtasını dolaşmak zorunda kalmıyordu. Bu durum, Hindistan üzerindeki Britanya hakimiyetini de arttırmıştı.

Çocukluk yıllarını ailesiyle birlikte geçiren Gandhi, Hukuk eğitimi almak üzere Londra’ya gitmiştir. Eğitimini tamamladıktan sonra ülkesine geri dönmüş ve Bombay’da yaptığı avukatlık yıllarında yeterince başarılı olamamıştır. Daha sonra varlıklı bir Hintliyi temsil etmek üzere kısa bir süre için gittiği Güney Afrika’da 21 yıl kalmıştır. Bu süreçte, Güney Afrika’da ırkçı ayrımcılığa uğrayan ve ezilen Hintlilerin mücadelesine öncülük etmiştir. Birçok kez tutuklanıp hapse atılmış olsa da, şiddet karşıtı protesto ve dini hoşgörüyü olan inancından hiç uzaklaşmamıştır. Gandhi’nin çabaları sonucunda 1914 yılının Haziran ayında, Güney Afrika’da Hintlilere özsaygı ve itibar kazandıran bir anlaşma imzalanmıştır. Gandhi 1925 yılında ülkesine dönmüştür. Hindistan’ın bağımsızlığa kavuşması için şiddet

içermeyen direniş yöntemleriyle halkı örgütlemeye çalışmıştır. Gandhi'nin ömrü boyunca yaptığı çalışmalar 15 Ağustos 1947 yılında sonuçlarını vermiş ve Hindistan bağımsızlığına kavuşmuştur. Hindu bir fanatik tarafından saldırıya uğrayan Gandhi, 1948 yılında hayatını kaybetmiştir.

Gandhi, yaşamı boyunca başarısız olmaktan ya da başarı umudunu yitirmekten korkmadan, doğru olan şey için sürekli olarak mücadele etmiştir. Yaşayan tüm canlılara karşı şiddet içermeme prensibini kendisine ilke edinmiştir. Bu ilkeye dayalı olarak, hiçbir varlığın incitilmemesi gerektiğini düşünmüş ve vahşete karşı çıkmıştır. Her zaman gerçeğin gücüne inanmıştır. İki yüzlü ya da yapay olan her şeyden nefret etmiştir. Gandhi, yaşamı boyunca insanların şiddete başvurmamalarını, kötülüğe iyilikle cevap vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Gandhi'ye göre şiddete başvurmamak, korkaklık anlamına gelmemektedir. Tam aksine şiddetsizlik, şiddete başvurmaktan daha fazla cesaret gerekmektedir ve bu cesarete de ancak güçlü insanlar sahiptir. Gandhi, insanların doğası gereği sevgiye eğilimleri olduğuna inanmıştır. O'nun inancına göre, mutlu olmak için sevmek ve başkalarına karşı hoşgörülü olmak gerekmektedir. Gandhi'ye göre güçlülük; doğruluk, kimseyi incitmemek ve tutkulara egemen olmak anlamına gelmektedir.

MARTIN LUTHER KING



Martin Luther King, 15 Ocak 1929'ta Georgia eyaletinin Atlanta kentinde doğmuştur. Çocukluğu tüm siyah çocukları gibi, ırkçı önyargılarla zedelenecek geçmiştir. Sıhaların kanun gereği otobüs, tiyatro ve sinemalarda kendilerine ayrılmış yerlere oturmak zorunda kaldığı bir dönemde yetişmişti. O dönemde, beyazlar ile siyahlar aynı okula gidemiyorlar, aynı kütüphaneleri kullanamıyorlardı. Beyazlar ve siyahlar farklı mahallelerde otururlardı.

Martin Luther King, doktor ya da avukat olmak istemesine karşın rahip olan babasının ve Dr. Benjamin Mays'ın düşüncelerinden etkilenerek din felsefesiyle ilgi eğitim almaya karar vermiştir. Martin Luther King, eğitimini tamamladıktan sonra bir kilisede rahip olarak çalışmaya başlamıştır. Dr. Martin Luther King, henüz 26 yaşında iken siyahlara karşı uygulanan ayrımcılığı önlemek için kurulan bir örgütün başkanlığına getirilmiştir. Bu örgütlenme ile birlikte, ırk ayrımcılığına karşı şiddet içermeyen yürüyüş, gösteri ve boykotların düzenlenmesine liderlik etmiştir.

Dr. Martin Luther King, Gandhi'nin şiddetsizlik felsefesinden etkilenerek, haksızlıklara karşı şiddeti öngörmeyen direnişi savunmuştur. Otobüslerde siyahlara karşı uygulanan ayrımcılığın önüne geçmek için ilk boykot 1955 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu boykot esnasında, şiddet eylemine başvurmaksızın bütün

siyahlar otobüsleri protesto etmişler ve hiçbiri otobüslere binmemişlerdir. Amerika'da köleliğin kaldırılışının yüzüncü yıl dönümü olan 28 Ağustos 1963 tarihinde Washington'da Lincoln Anıtı'na yürüyüş yapılmıştır. Dr. Martin Luther King, eşitlik isteğini dile getiren ünlü "Bir Rüyam Var" başlıklı konuşmasını burada yapmıştır. Barışçı eylemleriyle tanınan Martin Luther King, Ekim 1964'te dünyanın en önemli ödülllerinden biri olan Nobel Barış Ödülü'nü kazanmıştır. Martin Luther King, 4 Nisan 1968'de bir suikast sonucu yaşamını yitirmiştir.

Ek – 1.7.b
Barış Öncülerinden Tüm İnsanlara Mesajlar

“Sıkılmış yumruklarla el sıkışamazsınız.”

Mahatma Gandhi

“Zayıf insanlar affedemezler. Affetmek güçlülere has bir özelliktir.”

Mahatma Gandhi

“Göze göz, dişe diş düşüncesi bütün dünyayı kör edecek.”

Mahatma Gandhi

“Dünyada görmek istediğiniz değişikliğin kendisi siz olun.”

Mahatma Gandhi

"Uğrunda ölmeyi göze alacağım birçok dava var; ama

uğrunda öldüreceğim hiçbir dava yoktur."

Mahatma Gandhi

“Şiddetsizlik İlkeleri”

“Şiddetsizlik, cesur kişilerin yaşam tarzıdır.

Şiddetsizlik, dostluk ve anlayış kazanmaktır.

Şiddetsizlik, insanları değil haksızlığı yenmektir.

Şiddetsizlik, gerekirse acıya katlanmaktır ama asla acı çektirmemektir.

Şiddetsizlik, nefret yerine sevgiyi seçmektir.

Şiddetsizlik, adaletin tarafında olmak ve adalete inanmak demektir.”

Martin Luther King

Ek – 1.7.c
Bir Rüyam Var

Bir rüyam var,

.....

.....

.....

.....

Bir rüyam var,

.....

.....

.....

.....

Bir rüyam var,

.....

.....

.....

.....

Bir rüyam var,

.....

.....

.....

.....

Etkinlik – 8 : Taşıdığım Etiketler

Amaç : Toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplara gösterilen tepkilerin farkına varılması, bu tepkilere neden olan kalıp yargıların anlaşılması ve toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplarla empati kurulması.

Materyal : Etiketler (Ek – 2.8.a), tahta ve kalem.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, kalıp yargılarımız sonucunda başkalarına nasıl etiketler taktığımızı ve bu durumlarda karşımızdakilerin neler hissettiğini anlamaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. “Hepimiz tanımadığımız insanlara yalnızca görünümlerine bakarak etiketler takarız. Örneğin, ‘O, inek bir öğrenci!’ ya da ‘Giydiği kıyafetlere baksana. O, bir zengin çocuğu!’ deriz. Araştırmacı, “Zengin Çocuğu” ve “İnek Öğrenci” sözcüklerini tahtaya yazar. Öğrencilere aşağıdaki soruları sorar:
 - Sizin de tanımadığınız insanlara bu tür etiketler taktığınız oluyor mu?
 - Tanımamanıza karşın hangi grup ve kişilere karşı sabit bir fikriniz ve tutumunuz olabilir?
3. Araştırmacı, öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Günlük yaşantımızda kullandığımız etiketlerin farkına varmak için şimdi sizlerle bir oyun oynayacağız. Her birinize tesadüfi olarak birer etiket vereceğim. Bu etiketleri, alnınıza yapıştıracağım. Dolayısıyla, etiketi siz hariç herkes görebilecek. Bu oyunun kuralı şu: Sizler, okulunuzun düzenlediği bahar şenliklerine geldiniz. Şenliklerde karşılaştığınız kişilerle, “Gelecek Hedeflerinizle” ilgili olarak sohbet edeceksiniz. İsterseniz, bazen iki kişilik gruplarda bazen de diğer sohbetlere katılıp üç, dört kişilik gruplar halinde sohbet edebilirsiniz. Fakat dikkat etmeniz gereken en önemli nokta şu: Sohbet esnasında karşınızdaki kişiye, alnındaki etikete göre davranacaksınız. Herkese bu şekilde davranırken, aynı zamanda kendi etiketinizin ne olduğunu bulmaya çalışacaksınız. Unutmayın ki, sizlere bu etiketler tesadüfi olarak verilecek. Bu etiketler sizin özelliklerinizi yansıtmıyor. Sadece, etiketlere ilişkin farkındalık kazanmak için bir oyun oynayacağız. Bu oyuna katılmak zorunlu değil.

Gönüllü olanlar katılacak. Katılmak istemeyenler olursa, onlardan arkadaşlarını gözlemlmelerini ve yapılan konuşmaları dinlemelerini istiyorum. Hazırsanız oyuna başlayabiliriz.”

4. Araştırmacı, tesadüfi olarak seçtiği Etiketler’i (Ek – 2.8.a) her öğrencinin altına yapıştırır. Öğrenciler kendi etiketlerinin ne olduğunu bilmeden sınıf içinde dolaşmaya başlarlar ve birbirleriyle konuşurlar. Herkese etiketlerine göre davranırlar ve aynı zamanda kendi etiketlerinin ne olduğunu sınıftakilerin kendilerine verdikleri tepkilerden yararlanarak bulmaya çalışırlar. Oyun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
5. Oyunun ardından, öğrencilerden kendilerine verilen etiketin ne olabileceğini tahmin etmeleri ve bu tahminlerini akıllarında tutmaları istenir. Herkes hazır olduğunda, öğrencilerden etiketlerini çıkarmaları söylenir. Ardından aşağıdaki tartışma soruları sınıfa yöneltilir:
 - Hangi etiketi taşıdığınızı doğru bir şekilde tahmin edebildiniz mi?
 - Bu etiket, sizi şaşırttı mı?
 - Size uygulanan belirli bir tepki var mıydı?
 - İnsanlar, size kalıp yargılarla ya da belli bir tepkiyle yaklaştıklarında onları görmezden gelebildiniz mi?
 - İnsanlar, size kalıp yargılarla yaklaştıklarında onlara karşı neler hissettiniz?
 - Taşıdığınız etiket olumluysa (çalışkan ya da yardımsever gibi) neler hissettiniz?
6. Çevremizdeki tanımadığımız insanlara kalıp yargılarla yaklaşmanın olumsuz etkileri vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaktan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.

Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Ek – 2.8.a
Etiketler

Şakacı	Kendini beğenmiş	Kavgacı
Çıkarıcı	Tembel	Çalışkan
Yardımsaver	Öfkeli	Zengin

Etkinlik – 9 : Önyargıların Farkında Olma

Amaç : Farklı değerlerin ve kişisel önyargıların farkına varılması.

Materyal : “Kesinlikle Katılıyorum” Yazılı Levha (Ek – 2.9.a), “Kesinlikle Katılmıyorum” Yazılı Levha (Ek – 2.9.b), Önyargılar Formu (Ek – 2.9.c), Önyargı Bilgi Formu (Ek – 2.9.d) ve tebeşir.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, kişisel değerlerin ve önyargıların farkına varılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Sınıfın karşılıklı duvarlarına “Kesinlikle Katılıyorum” (Ek – 2.9.a) ve “Kesinlikle katılmıyorum” (Ek – 2.9.b) yazılı levhalar asılır. İki levha arasında tebeşirle düz bir çizgi çizilir. Bu çizgi üzerinde “Kısmen katılıyorum” ve “Kısmen katılmıyorum” bölümleri oluşturulur.
3. Öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Şimdi, sizlere bir cümle okuyacağım. Bu ifadeye katılıyorsanız, “Kesinlikle katılıyorum” levhasının asılı olduğu bölüme; bu ifadeye katılmıyorsanız, “Kesinlikle katılmıyorum” levhasının asılı olduğu bölüme gitmenizi istiyorum. Eğer bu ifadeye kısmen katılıyorsanız, “Kısmen katılıyorum” bölümüne; kısmen katılmıyorsanız, “Kısmen katılmıyorum” bölümüne gitmenizi istiyorum. Hazırsanız başlayabiliriz.”

4. Araştırmacı, Önyargılar Formu’ndaki (Ek – 2.9.c) ifadelerden birincisini okur. Öğrenciler, bu ifadeye göre “Kesinlikle katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” bölümlerinden hangisi kendilerine uyuyorsa, o bölüme giderek konumlarını gösterirler.
5. Öğrenciler çizgi üzerinde yerlerini belirledikten sonra, araştırmacı gruplara aşağıdaki yönergeyi verir:
 - Sizlerden, kendi konumlarınızı çevrenizdeki kişilerle tartışmanızı istiyorum. Grup arkadaşlarınızla aynı konumu almanızın en az iki ya da üç nedenini paylaşınız.
6. Grup içi paylaşımların ardından, sırayla her gruba söz verilir. Grup olarak, o konumu almalarının sebeplerini sınıfla da paylaşımları istenir.

7. Büyük grup paylaşımının ardından öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir:
- Diğer grupları dinledikten sonra yargılarında değişiklik olan var mı?
(Not: Eğer yargılarında değişiklik olan öğrenci olursa, bu değişikliğin nedenini açıklaması istenir)
8. Önyargılar Formu'ndaki (Ek – 2.9.c) tüm ifadeler sırasıyla okunur. Birinci ifadenin işleniş şekline uygun olarak, sırayla tüm ifadeler okunur ve aynı işlem basamaklarıyla uygulanır. Öğrencilerin, ifadeler karşısındaki tutum ve yargıları gözlenir. Tartışmaya dâhil olunmaz. Öğrencilerin paylaşımları alınır.
9. Araştırmacı, Önyargı Bilgi Formu'nu (Ek – 2.9.d) öğrencilere dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden, Önyargı Bilgi Formu'nu sesli bir şekilde okuması istenir. Önyargının tanımı yapılır ve önyargıların olumsuz etkileri vurgulanır.
10. Mevlana'nın bir sözü öğrencilerle paylaşılarak etkinlik sonlandırılır:

“Şekline ve rengine bakma: gayesine ve niyetine bak, siyah veya beyaz olsun yine seninle beraberdir. Aslı seninle aynıdır.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Augoustinos, M., & Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, racism and social psychology. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 2 – 23). London: Sage Publications.

Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)

Ek – 2.9.a

“Kesinlikle Katılıyorum” Yazılı Levha

**KESİNLİKLE
KATILİYORUM**

Ek – 2.9.b

“Kesinlikle Katılmıyorum” Yazılı Levha

**KESİNLİKLE
KATILMIYORUM**

Ek – 2.9.c
Önyargılar Formu

Dünyada barış olmamıştır, olmayacaktır!

Kavgadan korkaklar kaçır!

Farklı bir kültür ve yaşam tarzı olan insanlarla bir arada yaşanmaz!

İnsanlara güvenilmez!

Erkekler ağlamaz!

Dürüslükle bir yere varılmaz!

Çalışarak zengin olunmaz!

Erkekten hemşire olmaz!

Çok ders çalışanlar sıkıcıdır!

Kadının yeri evidir!

Sarışınlar aptaldır!

Ek – 2.9.d Önyargı Bilgi Formu

Önyargı, farklı bir kültür ya da farklı bir grup içerisinde yer alan kişilere karşı olumsuz bir duygu, düşünce ve tutum içerisinde olma durumudur. Önyargılar; kötüdür, gerekçesi yoktur, mantıklı değildir, hatalıdır ve son olarak da katıdır. Mantıklı değildir çünkü gerçeğe uygun değildir. Hatalıdır çünkü bu kişiler ya da gruplar hakkında yeterince bilgimiz yoktur. Kötüdür çünkü bu önyargılı tutumlarımız ilişkilere zarar verir. Katıdır, çünkü önyargılı insanlar, önyargılarını güçlkle yıkarlar (Augoustinos ve Reynolds, 2001).

Önyargılı kişiler, önyargılı oldukları insanlara olumsuz bir gözle bakarlar ve onları olumsuz bir şekilde değerlendirirler. Önyargılı kişiler, önyargılı oldukları insanlarla aynı ortamı paylaşmak istemezler. Ya ortamı terk ederler ya da onların ortamı terk etmesini isterler (Franzoi, 2003).

Dolayısıyla, önyargılar, kişilerarası ilişkilere zarar verir. Önyargılar, barışı engelleyen unsurlardandır. Barışçıl bir dünyada, barışçıl bir mahallede, barışçıl bir okulda yaşamak istiyorsak önyargılarımızı yıkmak zorundayız. Önyargılarımızı yıkmak için de, tanımadığımız kişiler ya da gruplar hakkında peşin hükümlü olmamalıyız. Bilgi sahibi olmadığımız bir konu hakkında kesin bir yorum yapmamalıyız.

Önyargı İçeren İfadeler:

- Dünyada barış olmamıştır, olmayacaktır!
- Kavgadan korkaklar kaçır!
- Farklı bir kültür ve yaşam tarzı olan insanlarla bir arada yaşanmaz!
- İnsanlara güvenilmez!
- Erkekler ağlamaz!
- Dürüstlkle bir yere varılmaz!
- Çalışarak zengin olunmaz!
- Erkekten hemşire olmaz!
- Çok ders çalışanlar sıkıcıdır!
- Kadının yeri evidir!
- Sarışınlar aptaldır!

Etkinlik – 10 : Farklılıklarımız Zenginliklerimiz

Amaç : İnsanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların anlaşılması, farklılıklara saygı duyulması ve farklılıklarımızın zenginliğimiz olduğunun farkına varılması.

Materyal : Yıldız Formu (Ek – 2.10.a), Farklılıklarımız (Ek – 2.10.b), kalem ve tahta.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, insanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varmak ve bunların bizim yaşamımız üzerindeki etkilerini incelemek için bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, Yıldız Formu (Ek – 2.10.a) dağıtılır. Öğrencilerden, kendilerini, kimlik özellikleriyle topluma ışık saçan yıldızlar gibi hayal etmeleri istenir. Yıldızın ortasına kendi isimlerini yazmaları istenir. Yıldızda bulunan beş ucun, kendilerine ait önde gelen özellikleri simgelediği söylenir. Eğer öğrenciler hangi özelliklerini yazmaları gerektiği konusunda kararsızlığa düşerlerse, araştırmacı öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Kendinizi başkalarından ayırt eden özelliklerinizi düşünün ve o özelliklerinizi yazmaya çalışın. Sizi başkalarından ayıran özellikleriniz neler olabilir? Doğduğunuz şehir mi? Yetenekleriniz mi? İlgi alanlarınız mı? Başarılı olduğunuz dersler mi? İlgilendiğiniz herhangi bir spor dalı mı? Bütün bu söylediklerimi göz önünde bulundurarak, herkes önde gelen beş özelliğini Yıldız’ın beş ucuna sırayla yazsın.”

3. Öğrencilerden, kendi yıldızlarını tamamladıklarında, sınıf içerisinde dolaşarak kendi yıldızları ile arkadaşlarının yıldızlarını karşılaştırmaları istenir. Kendi yıldızları ile arkadaşının yıldızında aynı özelliğin yazılı olduğunu görenlerden, o özelliğin altına arkadaşının adını yazmaları istenir. Aynı özellikleri yazan birden çok isim olması durumunda da tüm isimleri yazmaları istenir.

4. Öğrencilerden, kendi yıldızlarını arkadaşları ile karşılaştırdıktan sonra, yıldızlarına yazmış oldukları özellikleri ve aynı özelliği paylaştığı arkadaşlarının isimlerini tüm sınıfla paylaşmaları istenir. Olabildiğince çok öğrenciye söz verilir ve önde gelen 5 özelliğe ilişkin paylaşımlarda bulunulur.
5. Paylaşımın ardından aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:
 - Arkadaşlarınızla birçok ortak özelliğiniz olduğunu fark ettiğinizde şaşırdınız mı? Neden?
 - Birlikte bir çalışma yaparken ya da aynı ortamda yaşarken **ortak özelliklerimizin** farkında olmanın bize getireceği yararlar nelerdir?
 - Benzerliklerimizin olması bir soruna yol açar mı?
 - Kendi özelliklerinizi arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda, kendinizde ne gibi farklı özelliklerin olduğunu fark ettiniz?
 - Kendi özelliklerinizi arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda, arkadaşınızda bulunan fakat sizde bulunmayan farklı bir özellik gördünüz mü?
 - Birlikte bir çalışma yaparken ya da aynı ortamda yaşarken **farklı özelliklerimizin** farkında olmanın bize getireceği yararlar nelerdir?
 - Farklılıklarımızın olması bir soruna yol açar mı?
 - İnsanlar arasında bulunan benzer ve farklı özelliklerin farkında olmanın yararları nedir?
6. Tahtanın ortasına “FARKLILIK” sözcüğü yazılır, daire içine alınır ve bu sözcüğün anlamı üzerine kısa bir süre düşünceleri istenir. Ardından öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. Farklılıklarımız Formu (Ek – 2.10.b) her öğrenciye dağıtılır. Öğrencilerden Farklılıklarımız Formu’na (Ek – 2.10.b), insanları birbirinden farklı kılan özellikleri yazmaları istenir. Öğrenciler akıllarına gelen, farklılık teşkil eden tüm özellikleri yazabilirler. (Örneğin; farklı kültürler, diller, dinler, inanışlar, vb.)
7. Gruplara söz verilir. Her grup, Farklılıklarımız Formu’na (Ek – 2.10.b) yazdıkları, insanları birbirinden farklı kılan özellikleri paylaşır. Araştırmacı, öğrencilerden gelen özellikleri tahtaya listeler. Paylaşımlar bittiğinde, tahtada listelenen sözcükler de göz önünde bulundurularak, farklılığın sınıfça ortak

bir tanımı yapılır. Yapılan tanım, her öğrenci tarafından Farklılıklarımız Formu (Ek – 2.10.b) üzerine yazılır.

8. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Hepiniz birbirinizden farklısınız. Dolayısıyla hepiniz eşsizsiniz. Cinsiyetleriniz farklı. Kiminiz kız, kiminiz erkek. Cinsiyetleriniz aynı olsa bile göz, ten ya da saç renginiz farklı; boyunuz ya da kilonuz farklı. Fiziksel ya da zihinsel yetenekleriniz, başarılı olduğunuz dersler ya da ilgilendiğiniz alanlar farklı. Kiminizin inanışları farklı. Hepinizin farklı farklı özellikleri var. Bizler birbirlerimizin bu farklılıklarına karşı saygı duymalıyız. Farklılıklar bizim için yaşamda sorun teşkil etmemeli. Farklı bakış açıları, bize hayata farklı pencerelerden, farklı açılardan bakma fırsatı sunar. Yaşamımıza renk katar. Bizleri manevi anlamda zenginleştirir.”

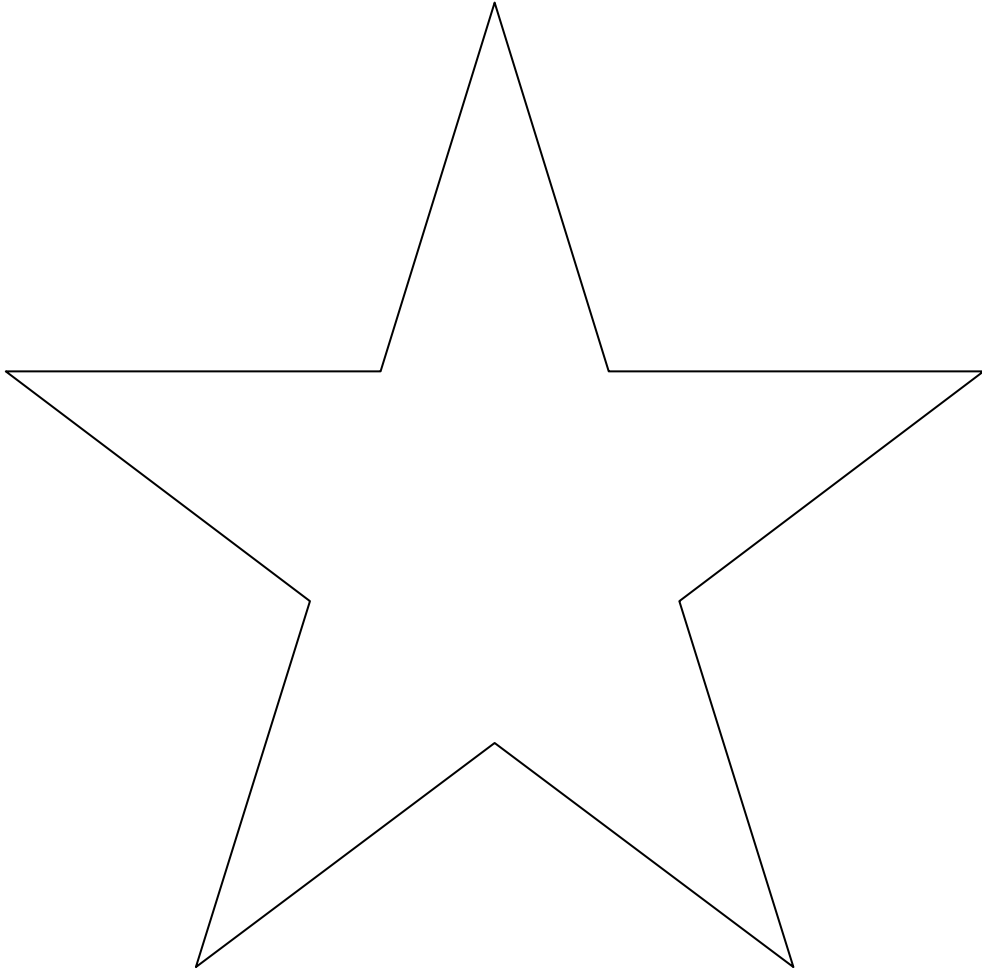
Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Bettmann, E. H., & Tiven, L. (2004). *Building community and combating hate: Lessons for middle school classroom*. Washington, DC: Partners Against Hate.

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

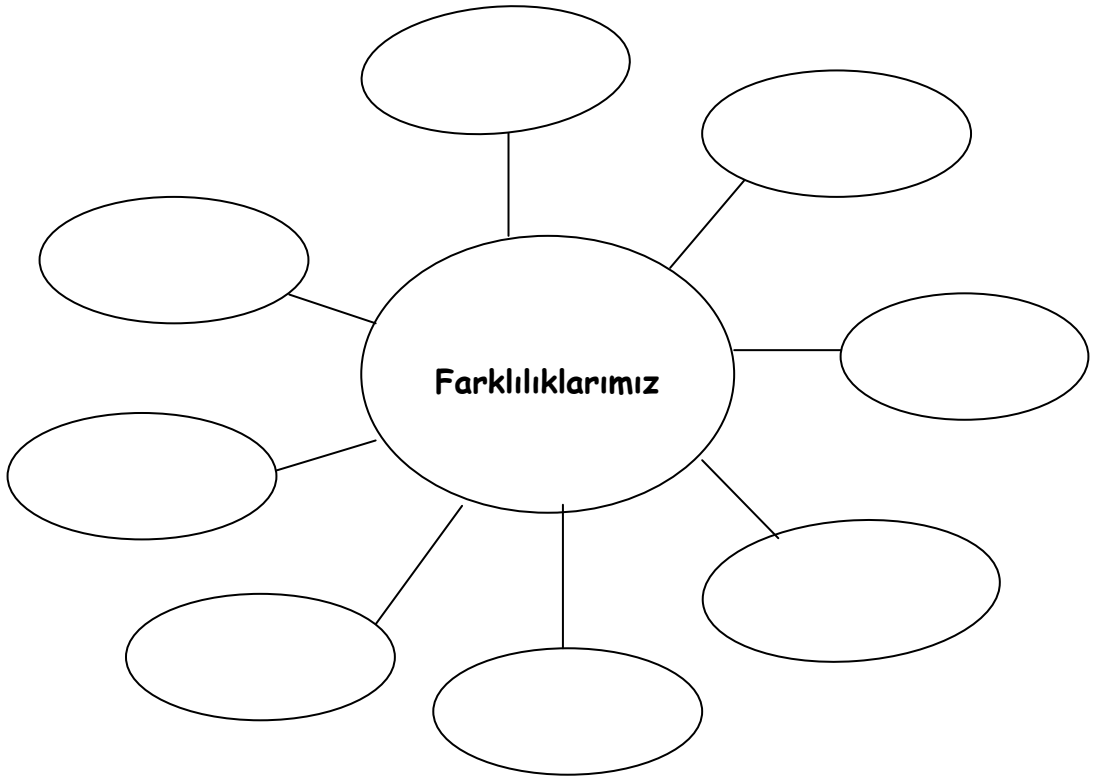
Ek – 2.10.a**Yıldız Formu**

Kendinizi kimlik özelliklerinizle topluma ışık saçan yıldızlar gibi hayal edin. Yıldızın ortasına kendi isminizi yazın. Yıldızın beş ucuna da, kendinize ait önde gelen özelliklerinizi yazın.



Ek – 2.10.b
Farklılıklarımız

Farklılığın, sizin için ne ifade ettiğini düşünün. İnsanlar arasındaki farklılıkları düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükleri daireler içine yazın. Gereksinim duyarsanız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Farklılık:.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik – 11: Etik İkilemler

Amaç : Öğrencilerin kendi değerlerini sorgulamaya yönlendirilmesi ve özendirilmesi

Materyal : Etik İkilemler Formu (Ek - 2.11.a), not kâğıtları ve kalem.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, Etik İkilemler üzerinden kendi değerlerimizi sorgulamaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrenciler beş gruba ayrılır. Her grup üyesine, Etik İkilemler Formu'ndan (Ek – 2.11.a) bir etik ikilem verilir. Bir grubun her üyesine aynı ikilemin verilmesine dikkat edilir. Öğrencilerden kendilerine verilmiş durumlarda gerçekten bulunsalar ne yapacaklarını düşünmeleri ve en samimi yanıtlarını küçük not kâğıtlarına yazmaları istenir (süre: 3 – 5 dak.).
3. Öğrencilerden, gruplarıyla küçük bir daire oluşturarak oturmaları istenir. Öğrenciler grubun içinde geçecek tartışmaları not edecek bir yazıcı seçerler. Yanıtlarını ve yanıtlarının altında yatan gerekçeleri tartışır. Görüş birliğine varmaları gerekmemektedir (süre: 10 – 15 dak.).
4. Grup yazıcılarından, diğer bir gruba yönelmeleri, yeni gruba kendi gruplarındaki ikilemin ne olduğunu ve grupça tartışılan konuları iletmeleri istenir. Yeni grubun, kendi gruplarındaki yanıtlara tepkilerini not etmeleri söylenir.
5. Çalışma, sınıftaki her yazıcı bütün grupları dolaşana kadar sürdürülür.
6. Ardından, öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Bu etkinliğin en ilginç yönü neydi?
 - Tartışmaya hangi konular dâhil edildi?
 - Verilen yanıtlar şaşkınlık yarattı mı?
 - Doğru ya da yanlış yanıt var mı?
 - Hafifletici gerekçeler geçerli mi?
 - Eğer öyleyse, neden?

- Hiç kimsenin haberi olmasa bile, “yanlış” bir davranışta bulduysanız, ömür boyu o yanlış yaptığınızın bilinciyle yaşayacaksınız. Bu sizi rahatsız eder miydi?

7. Paylaşımlar alınır ve etik davranışın önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Ödev: Öğrencilerden bir sonraki oturum için, “Hoşgörü” ile ilgili bilgi toplamaları istenir. Hoşgörü hakkında söylenmiş güzel sözler, yazılmış güzel şiirler ya da kısa öyküler bulmaları söylenir. Hoşgörü ile ilgili birer slogan hazırlamaları istenir.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaktan alınmıştır:

Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Ek – 2.11.a
Etik İkilemler

1. Bir süpermarkettesiniz ve yerde 100 TL buldunuz. Parayı aldınız ve hiç kimse parayı sizin aldığınızı görmedi. Ne yapardınız?



2. Arkadaşınıza doğum günü için bir hediye alıyorsunuz. Hediyein fiyatı 4 TL 25 Kuruş. Satıcıya 10 TL uzatıyorsunuz ve bir hata yapıp size 20 TL para üstü veriyor. Ne yapardınız?



3. Yıllık ödev projeniz üzerinde çok çalıştınız ve aldığınız not 75. Bir sınıf arkadaşınız aynı öğretmene, ablasının geçen seneden kalma yıllık ödev projesini teslim etti ve 100 aldı. Ne yapardınız?



4. Üç haftadır proje ödeviniz üzerinde çalışıyorsunuz. Ahmet hiçbir çalışma yapmıyor ve son dakikada bütün yazısını internetten indiriyor. Size öğretmenin bunu hiçbir zaman fark etmeyeceğini ve yazıyı yazarak zaman geçirmenin budalalık olduğunu söylüyor. Gerçekten de öğretmen Ahmet'in yazısını internetten kaydettiğini fark etmiyor. Ayrıca sınıfın önünde Ahmet'i, ödevini çok güzel hazırladığından dolayı övüyor. Ne yapardınız?



5. Sınıfınıza, Ezgi adında yeni bir arkadaşınız geldi. Kimse onunla arkadaşlık yapmak istemiyor. Siz Ezgi ile konuşmak, arkadaş olmak, okula ve sınıfa alışmasına yardımcı olmak istediniz. Sınıftaki arkadaş grubunuz Ezgi ile arkadaşlık kurarsanız, sizi bir daha gruplarına almayacaklarını söylediler. Ne yapardınız?



Etkinlik – 12: Hoşgörü

Amaç : Hoşgörü kavramının anlaşılması ve hoşgörü becerisinin kazanılması

Materyal : Hoşgörü Bilgi Formu (Ek – 2.12.a), Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler (Ek – 2.12.b) ve Hoşgörü Şarkısının Sözleri (Ek – 2.12.c).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, hoşgörü kavramının anlaşılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilerden önceki oturumda, “Hoşgörü” ile ilgili bilgi toplamaları bu konuda güzel sözler, öyküler, şiirler bulmaları ve birer hoşgörü sloganı hazırlamaları istenmişti. Bu sebeple etkinliğin başında, öğrencilerden “Hoşgörü” konusunda topladıkları bilgileri, bu konuda söylenmiş güzel sözleri, yazılmış şiir ve öyküleri sınıfa sunmaları istenir. Hazırladıkları sloganları sınıfla paylaşmaları söylenir.
3. Araştırmacı, öğrencilerin sınıfla paylaştıkları bilgileri özetler ve ardından Hoşgörü Bilgi Formu’nu (Ek – 2.12.a) öğrencilere dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden, Hoşgörü Bilgi Formu’nu (Ek – 2.12.a) sesli bir şekilde okuması istenir. Öğrenci her bir maddeyi okuduktan sonra, o maddenin anlamı üzerine tartışılır. Anlaşılmayan bir madde olduğunda, konuya açıklık getirilir.
4. Hoşgörü kavramıyla ilgili aşağıdaki tartışma soruları öğrencilere yöneltilir:
 - İnsanlara (ailenize, öğretmenlerinize, arkadaşlarınıza ve tanıdıklarınıza) karşı hoşgörülü bir şekilde davranabiliyor musunuz?
 - Hangi konularda daha hoşgörülü davrandığınızı düşünüyorsunuz?
 - Sizce hoşgörülü insanların yaşadığı bir ortamda kişilerarası ilişkiler nasıldır?
 - Hoşgörüsüz bir şekilde davrandığınız oluyor mu? Oluyorsa, hangi konularda? Neden?
 - Peki, size hoşgörüsüz bir şekilde davranılırsa kendinizi nasıl hissedersiniz?

- Sizce hoşgörüsüz insanların yaşadığı ortamlarda kişilerarası ilişkiler nasıldır?
- Hoşgörüsüz bir toplumda insanlar mutlu bir yaşam sürdürebilir mi?
- Dünyada, toplumda ve okulumuzda barışın mümkün olabilmesi için hoşgörünün nasıl bir önemi vardır?

Paylaşımların ardından, öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Kişilerarası ilişkilerde hoşgörülü davranabilen, farklılıklara karşı anlayışlı ve duyarlı, insani değerleri her şeyin üzerinde tutabilen kişilerin oluşturduğu toplumlarda, barış içerisinde, huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşanılabilir. Dünyada, toplumda ve okulda barışçıl bir ortam yaratabilmemiz için birbirimizin farklılıklarını kabul etmeli ve saygı duymalıyız. Birbirimize karşı hoşgörülü davranmalıyız.”

5. Öğrenciler, yedi gruba ayrılır. Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler Formu’ndan (Ek – 2.12.b) her gruba birer söz verilir. Gruplar, kendilerine verilen sözün anlamı üzerine tartışırlar. Gruptan gönüllü bir öğrenci konuşulanları not alır. Öğrencilere, grup çalışması için 5 dakika süre verilir. Ardından, grup sözcülerinden, anlamını bulmaya çalıştıkları özlü sözü sınıfa seslice okumaları ve bu söz hakkındaki çıkarımlarını paylaşmaları istenir.
6. Araştırmacı, etkinliğin sonunda sanatçı İlhan İrem’in söylediği “Hoşgörü Şarkısının Sözleri”ni (Ek – 2.12.c) sesli bir şekilde okur ve etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., vd. (2008). *Pusula: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu*. (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002.)

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)

The Member States of UNESCO (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Retrieved July 17, 2010, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001013/101344Eb.pdf>.

Ek – 2.12.a
Hoşgörü Bilgi Formu



- ❖ Hoşgörü; farklılıklara saygı duymak, farklılıkları kabul etmek ve farklılıklarla uyum içerisinde olmak demektir.
- ❖ Hoşgörü, insanların görünüşlerinde, durumlarında, konuşmalarında, davranışlarında ve değerlerinde farklılıklar olabileceğinin doğal olduğunu kabul etmektir.
- ❖ Herkes olduğu gibi görünme hakkına sahiptir. Herkesten aynı inanç ya da düşünceyi benimsemesi beklenemez. Dolayısıyla, insanlara farklılıklarından dolayı saygı duyulmalı ve hoşgörü gösterilmelidir.
- ❖ Hoşgörü, birisinin görüşlerinin başkalarına zorla kabul ettirilmemesi demektir.
- ❖ Hoşgörü, barışın gerçekleşmesi için gerekli bir değerdir. Herkes barış içerisinde yaşama hakkına sahiptir.
- ❖ Hoşgörü, savaş ve şiddet kültürünün, barış kültürüne dönüşmesini sağlar.
- ❖ Hoşgörü, haksızlıklara göz yummak ya da haksızlıkları kabullenmek anlamına gelmez. Haksızlıklar, adalet yoluyla giderilir.

*Bu etkinlik, The Member States of UNESCO (1995), “Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi”nden alınmıştır.

Ek – 2.12.b**Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler**

“Gel, gel, ne olursan ol yine gel,
İster kâfir, ister Mecusi, ister puta tapan ol yine gel,
Bizim dergâhımız, ümitsizlik dergâhı değildir,
Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel...”

Mevlana

“Yaradılmışı hoşgör, Yaradan’dan ötürü”

Yunus Emre

“Dünyada nice diller var, nice diller,
ama hepsinde anlam bir.
Sen kapları, testileri hele bir kır,
sular nasıl bir yol tutar, gider.
Hele birliğe ulaş, hır gücü, savaşı bırak,
can nasıl koşar, bunu canlara iletir.”

Mevlana

“İncinsen de incitme”

Hacı Bektaşî Veli

“Beri gel, daha beri, daha beri.
Bu yol vuruculuk nereye dek böyle?
Bu hırgür, bu savaş nereye dek?
Sen bensin işte, ben benim işte.”

Mevlana

“Şüphesiz, düşüncelerin, inançların başka başka olmasından şikâyet etmemek gerekir. Çünkü bütün düşünceler ve inançlar, bir noktada birleştiği takdirde bu, hareketsizlik belirtisidir... Bunun içindir ki hakiki özgürlükçüler, hoşgörünün genel bir huy olmasını isterler.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Ek – 2.12.c
Hoşgörü Şarkısının Sözleri
(Sanatçı: İlhan İREM)

Sevgi hoşgörünün ikinci adıdır
 Hoş görmek hayatın en güzel tadıdır
 Sevgi tanımaktır, tanımaksa anlamak
 İnanmak kuşkusuz, hoşgörüp sarılmak
 Şöyle bir bak kendine senin kusurların yok mu?
 Affet sende sevdiğini, sevdiğine bu çok mu?

Şöyle bir bak kendine senin kusurların yok mu?
 Affet sende sevdiğini, sevdiğine bu çok mu?

Sevgi hoşgürsüz tutuşmuş bir orman
 Yanmasın sevgimiz, yarınlara varmadan
 Sevgi hoşgörünün yağmuruyla sulanır
 Yeşerir gönüller, geleceğe uzanır
 Şöyle bir bak kendine senin kusurların yok mu?
 Affet sende sevdiğini, sevdiğine bu çok mu?

Şöyle bir bak kendine senin kusurların yok mu?
 Affet sende sevdiğini, sevdiğine bu çok mu?

Hoş görersen, boş versen sevgin kaybetmez kazanır
 Bugünden yarına çiçekli bir yol uzanır
 Hoş görersen, boş versen sevgin kaybetmez kazanır
 Bugünden yarına çiçekli bir yol uzanır

Etkinlik – 13 : İletişim Engellerinin Farkına Varma

Amaçlar : İletişim engellerinin farkına varılması

Materyal : İletişim Engelleri Formu (Ek – 3.13.a), Örnek Olay Kartı (Ek – 3.13.b), kalem ve tahta.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, iletişim engellerinin farkına varmaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Araştırmacı, tahtayı kalemle çizerek üç bölüme ayırır. Öğrencilere aşağıdaki soruları sorar ve gelen cevapları tahtaya yazar:

- Farz edin ki ben sizin arkadaşınızım, size geldim dedim ki: “O kadar çok çalışıyorum ama bir türlü şu matematik dersinden iyi bir not alamıyorum.” Bana ne dersiniz?
- Farz edin ki ben okul futbol takımının kalecisiyim. Okullar arası futbol turnuvasında final maçı oynadık. 90. dakikada, yediğim gol sebebiyle kupayı kazanamadık. Bir sonraki gün sınıfa geldim dedim ki: “Birçok kurtarış yaptım ama son dakikada golü yedik, üzgünüm.” Bana ne dersiniz?
- Farz edin ki, benim adım Ahmet ve sizin sınıf arkadaşınızım. Sınıftan bir arkadaşınız sürekli olarak beni rahatsız ediyor, kötü söz söylüyor ve eşyalarım zarar veriyor. Onun davranışlarını bir süre görmezden geldim. Daha sonra bana bu şekilde davranmaması gerektiğini söyledim. Onunla kavga etmek istemediğimi belirttim. Sürekli olarak kavgadan kaçındım. Size geldim dedim ki: “Kavga etmek istemiyorum. Bu sorunu nasıl çözeceğimi de bilmiyorum. Bu durumu ya öğretmenime söyleyeceğim ya da gidip annemle paylaşacağım.” Bana ne dersiniz?

3. Araştırmacı, öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Bir dinleyici, bir konuşmacının düşünce ve duygularını duyduğunda ve anladığında iletişim meydana gelir. Başkalarıyla kurduğumuz iletişimler sayesinde, dış dünya hakkında bilgi sahibi oluruz. Yeni bilgiler ediniriz. Başkaları hakkında

bilgi sahibi oluruz. İletişim kurarak, duygularımızı, düşüncelerimizi paylaşıyoruz ve eğlenceli vakit geçiririz. Fakat karşımızdakini tam ve doğru bir şekilde dinlemediğimizde ve onun söylediklerine uygun tepkiler vermediğimizde kurduğumuz iletişim zarar görür. İletişimde yaşanan bu sorunlar, kişilerarası anlaşmazlıklara neden olur (Gürüz ve Eğinli, 2008). Şimdi sizlerle iletişimi engelleyen unsurların neler olduğunu öğreneceğiz.

4. Öğrencilere, İletişim Engelleri Formu (Ek – 3.13.a) dağıtılır. Formda (Ek – 3.13.a) yer alan iletişim engelleri incelenir. Ek – 3.13.a’da bahsedilen tüm maddelerin neden birer iletişim engeli olduğu konusunda tartışma yürütülür. Ardından tahtada yazılı cevapların hepsi tek tek incelenir. Cevaplar arasında iletişim engeli bulunup bulunmadığı kontrol edilir. Cevaplar arasında en çok kullanılan iletişim engeli tespit edilir.
5. Öğrencilere, örnek olay kartındaki (Ek – 3.13.b) olaylar okunur. Ardından aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir:

Birinci örnek olay için sorulacak sorular:

- Sizce, Arzu bu olayda hangi iletişim engelini kullanıyor?
- Arzu’nun bu sözleri karşısında Sevgi ne düşünmüş ve hissetmiş olabilir?

İkinci örnek olay için sorulacak sorular:

- Sizce, İbrahim bu olayda hangi iletişim engelini kullanıyor?
- İbrahim’in bu sözleri karşısında Kaan ne düşünmüş ve hissetmiş olabilir?

Üçüncü örnek olay için sorulacak sorular:

- Sizce, Ayşe bu olayda hangi iletişim engelini kullanıyor?
- Ayşe’nin bu sözleri karşısında Cansu ne düşünmüş ve hissetmiş olabilir?

6. İletişim engellerinin olumsuz etkilerinin anlaşılması ve iletişim engellerinin nasıl üstesinden gelinebileceğinin farkına varılmasını sağlamak amacıyla aşağıdaki sorular üzerinden tartışma yürütülür ve etkinlik sonlandırılır:

- Toplum içerisinde ya da birebir iletişim kurduğunuz anlarda, karşınızdaki kişi ya da kişiler sizin sözünüzü keserse neler hissedersiniz?
- Toplum içerisinde ya da birebir iletişim kurduğunuz anlarda, karşınızdaki kişi ya da kişiler size ne yapmanız gerektiği konusunda emir cümleleriyle konuşursa neler hissedersiniz?
- Toplum içerisinde ya da birebir iletişim kurduğunuz anlarda, karşınızdaki kişi ya da kişiler sizi sert bir dille uyarırlar ya da tehdit ederlerse neler hissedersiniz?
- Toplum içerisinde ya da birebir iletişim kurduğunuz anlarda, karşınızdaki kişi ya da kişiler sizi yargılsa, eleştirirse ya da suçlarsa neler hissedersiniz?
- Toplum içerisinde ya da birebir iletişim kurduğunuz anlarda, karşınızdaki kişi ya da kişiler sizinle alay ederler ya da ad takarlarsa neler hissedersiniz?
- Çok önemli bir konu hakkında yakın bir arkadaşınızla dertleşiyorsunuz. Arkadaşınız sizi dinlemez ve konuyu değiştirmek isterse neler hissedersiniz?
- Arkadaşınızla sohbet ediyorsunuz. Arkadaşınız sürekli size ne yapmanız gerektiği konusunda öğütler veriyor neler hissedersiniz?
- Günlük hayatta da böyle durumlarla karşılaşılıyor musunuz? Neler hissediyorsunuz?
- İletişim engelleriyle karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz?
- Arkadaşlarınızla iletişim engellerini kullanmadan nasıl iletişim kurabilirsiniz?

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Gordon, T. (2005). *Etkili anababa eğitimi* (18. Baskı). (E. Aksay ve B. Özkan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1975.)

Gürüz, D. ve Eğinli, A. T. (2008). *Kişilerarası iletişim – bilgiler – etkiler – engeller*. Ankara: Nobel Yayın.

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: ESR Educators for Social Responsibility.

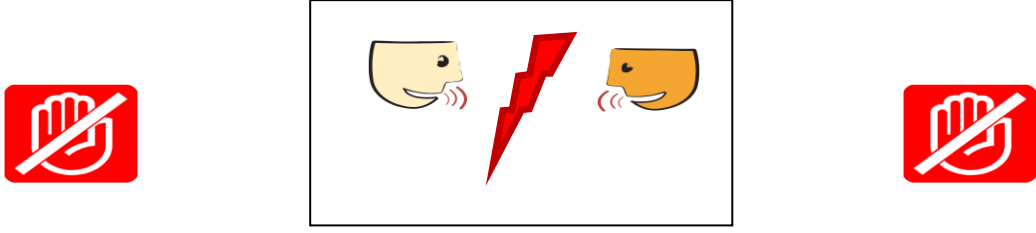
Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997.)

Şahin, A. (2007). *Yaratıcı drama yöntemi ile anne – baba eğitimi uygulama rehberi*. Ankara: Nobel Yayın.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 3.13.a
İletişim Engelleri



1. **Sözünü kesmek:** Karşımızdaki kişinin kendisini ifade etmesine izin vermeksizin sözünü kesmek.
2. **Emir vermek:**
 - “Git oynayacak başka bir yer bul”
 - “Eşyalarım dokunma”
 - “Sıramdan kalk”
 - “Sıranı öne çek”
3. **Uyararak – tehdit etmek:**
 - “Bir daha beni rahatsız edersen pişman olursun”
 - “Sıramdan kalkmazsan öğretmene şikâyet ederim”
 - “Bir daha bu şekilde davrandığına görürsem, annene söylerim”
4. **Yargılamak – Eleştirmek – Suçlamak:**
 - “Derslerine iyi çalışmıyorsun”
 - “Senin yüzünden dersi dinleyemiyorum”
 - “Bunu yaptığına inanamıyorum. Hep senin suçun”
 - “Bu senin kendi hatan”
5. **Ad takmak - Alay etmek - Utandırmak:**
 - “Şımarık bir çocuksun”
 - “Tamam, bay çok bilmiş”
 - “Çok ayıp”
 - “Hadi sen de sulu göz”
 - “O, zaten ana kuzusudur”
6. **Konuyu değiştirmek:**
 - “Sen boş ver bunu şimdi, bak ben sana ne anlatacağım”
 - “Canını sıkma, gel biz seninle maça gidelim”
7. **Öğüt vermek:**
 - “Senin yerinde ben olsaydım, gider öğretmenimle yüz yüze konuşur ve sıkıntılarımı anlatırdım”
 - “Derslerini çok çalışmalısın ve kaygılanmayı bırakmalısın”

Ek – 3.13.b
Örnek Olay Kartı

Örnek Olay 1:

Sevgi, çok çalışkan bir öğrencidir. Derslerine çok önem verir. Ödevlerini zamanında eksiksiz bir biçimde yapar. Hem okuldaki sınavlarda hem de denemelerde yüksek puanlar alır. Bir gün sınıf öğretmenleri hasta olduğu için derse gelemez. Ders boş olduğu için öğrencilerin çoğu okulun bahçesine oyun oynamaya çıkar. Sınıfta sadece Arzu ve Sevgi kalmıştır. Arzu, Sevgi'nin yanına giderek “Sevgi hadi gel biz de bahçeye çıkalım. Oyun oynarız, arkadaşlarla birlikte eğleniriz” der. Sevgi ise Arzu'ya “Yarın ödüllü bir deneme sınavına gireceğim. O yüzden, sınıfta kalıp, test çözmek istiyorum” der. Bunun üzerine Arzu sinirlenir ve Sevgi'ye şunları söyler: ***“Senin gibi inek birisini görmedim. Ne güzel boş dersimiz var. Herkes dışarıda oyun oynuyor, sen ise burada oturup test çözmek istiyorsun.”***



Örnek Olay 2:

İbrahim ve Kaan sınıf arkadaşlarıdır. Kaan, sürekli olarak İbrahim'in özel eşyalarını (kalem, defter, kitap, kıyafet) izin almadan kullanmaktadır. İbrahim bu duruma çok sinirlenmektedir. Bir gün teneffüste, İbrahim yine kendi eşyalarının Kaan tarafından izinsiz olarak kullanıldığını görür. Kaan'a çok öfkeli bir biçimde ***“Bir daha eşyalarım dokunduğunu görürsem çok fena olacak”*** der.



Örnek Olay 3:

Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni, Ayşe, Bingül ve Cansu'ya birlikte yapmaları için bir proje ödevi vermiştir. Ayşe, Bingül ve Cansu ödevi yapmak için öğleden sonra saat 14:00'te kütüphanede buluşmak üzere anlaşmışlardır. Ayşe ve Bingül, söylenen saatte kütüphaneye gelmişlerdir. Fakat Cansu, evleri okula uzak olduğu için biraz geç kalmıştır. Kütüphaneye geldiğinde, Ayşe ve Bingül'e “arkadaşlar özür dilerim, biraz geç kaldım” demiştir. Ayşe ise Cansu'ya, ***“Sen her zaman böylesin zaten. Sabah derslere bile geç kalıyorsun. Seninle bir daha aynı grupta ödev yapmayacağım.”*** demiştir.

Etkinlik – 14: Etkin Dinleme

Amaç : Kötü dinleme ve etkin (iyi) dinleme arasındaki farkın anlaşılması ve etkin (iyi) dinleme becerilerinin kazanılması.

Materyal : Etkin (İyi) Dinleme İlkeleri (Ek – 3.14.a), kalem ve tahta.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“İletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü veya sözsüz olarak aktarılmasıdır. Günlük yaşantımızda zamanımızın büyük bir kısmını diğer insanlarla iletişim kurarak geçiriyoruz. Bir önceki oturumda da öğrendiğimiz üzere iletişimde yapılan bazı hatalar yanlış anlama ve anlaşılmalara, anlaşmazlıklara, ilişkilerin bozulmasına ve hatta sonlanmasına neden olabiliyor. Bu sebeple, bu oturumumuzda etkin dinleme becerisi üzerinde çalışacağız.”

2. Sınıftan gönüllü bir öğrenci tahtaya çağrılır ve “Hayatında mutlu olduğu bir ânı” anlatması istenir. Araştırmacı, dinleyici olarak gönüllü öğrenci ile karşılıklı oturur. Bu sırada, diğer öğrenciler de gönüllü öğrenci ve araştırmacı arasındaki iletişimi gözlemler.

Öğrenci konuşurken, araştırmacı onu dinlemediğini aşağıda belirtilen davranışları sergileyerek gösterir:

- Konuşan öğrenciye bakmaz, etrafa bakınır.
- Sıkılmış gözükür (oflayıp puflar, saatine bakar, başka öğrencilerle ilgilenir).
- Öğrencinin sözünü keser.
- Uygun olmayan yerlerde güler.

Canlandırma bittikten sonra, öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Arkadaşınız konuşurken sizce onu dinliyor muydum?
- Arkadaşınızı dinlemediğimi hangi davranışlarımdan anladınız?
- Arkadaşınız dinlenmediğini fark ettiğinde ne tür tepkiler gösterdi?
- Sizce arkadaşınız neler hissetmiştir?
- Arkadaşınızın yerinde siz olsaydınız ne tür tepkiler gösterirdiniz?

- Arkadaşınızın yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz?

Konuşmacı öğrenciye de şu sorular sorulur:

- Dinlenildiğini hissettin mi?
- Dinleyicinin hangi davranışlarından seni dinlemediğini anladın?
- Konuşma isteğinin nasıl etkilendi?

Öğrencilerden alınan cevaplar özetlenir ve KÖTÜ DİNLEME başlığı altında tahtaya yazılır.

3. Daha sonra, sınıftan başka bir gönüllü öğrenci tahtaya çağrılır ve “Hayatında mutlu olduğu bir ânı” anlatması istenir. Öğrenci konuşurken, araştırmacı etkin bir şekilde dinler ve aşağıdaki davranışları sergiler:

- Konuşmacıyla göz teması kurar.
- Konuşmacının anlattıklarını dikkatli bir şekilde dinler.
- Dinlediğini karşısındakine gösterir.
- Başını sallar, gülümser, “hı hı” gibi onaylama davranışlarında bulunur.
- Beden dilini kullanır.
- Konuşmacının sözünü kesmez.
- Konuşmacıyı cesaretlendirir.
- Konuşmacının anlattıklarını daha iyi anlamak için sorular sorar.
- Doğru anlayıp anlamadığından emin olmak için, anladıklarını konuşmacıya yansıtır.

Canlandırma bittikten sonra, öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Bu sefer konuşmacıyı dinliyor muydum?
- Dinlediğimi hangi davranışlarımdan anladınız?
- Konuşmacıyı dinlediğimi gördüğünüzde neler düşündünüz ve neler hissettiniz?
- Sizce konuşmacı neler hissetmiş olabilir?

Konuşmacı öğrenciye de şu sorular sorulur:

- Dinlenildiğini hissettin mi?

- Dinleyicinin hangi davranışlarından seni dinlediğini anladın?
- Dinlenildiğini görmek, konuşma isteğini nasıl etkiledi?

Öğrencilerden alınan cevaplar özetlenir ve ETKİN (İYİ) DİNLEME başlığı altında tahtaya yazılır.

4. Araştırmacı, Etkin Dinleme hakkında öğrencilerle aşağıdaki bilgileri paylaşır:

“Etkin dinlemede, dikkatimizi anlatan kişi üzerinde yoğunlaştırırız. Karşımızdaki kişi ile göz teması kurarız. Karşımızdaki kişinin anlattıklarını dinler, beden dilini (jest, mimik, el kol hareketleri, vücut duruşu, ses tonu) gözlemleriz. Beden dilini iyi gözlemlersek, karşımızdaki kişinin neler hissettiğini daha iyi anlayabiliriz. Etkin dinlemede, dinleyici anlatılanları takip ettiğini gösterir. Karşısındaki kişinin anlattıklarını, kendi cümleleriyle ona özetler. Böylece, karşısındaki kişiye, onu dinlediği ve anladığı mesajını verir. Karşımızdaki kişiyi anlayamadığınızı düşünüyorsanız, sorular sorabilirsiniz. Sorularınızı, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde sormaya çalışabilirsiniz. Örneğin; “Dün akşamki filmi beğendin mi?” şeklindeki bir soru, karşısındaki kişiye beğendim veya beğenmedim şeklinde bir cevap hakkı tanır. Oysa, “Dün akşamki filmi nasıl buldun?” sorusu karşısındaki kişiye, düşüncelerini istediği şekilde ifade etmesine olanak sağlar. Karşımızdakine ifade olanağı veren soru şekline açık uçlu sorular diyoruz (Sevgi, Ögel, Cömert ve Eke, 2007).

5. Etkin (İyi) Dinleme İlkeleri Formu (Ek – 3.14.a) öğrencilere dağıtılır. Etkin (iyi) dinlemenin ilkeleri öğrencilere açıklanır.

6. Dinleme İkilisi

Gruptan gönüllü iki öğrenci seçilir. Öğrencilerden birisi konuşmacı, diğeri de dinleyici olarak belirlenir. Konuşmacıdan, Milli Piyangoda büyük ikramiye kendisine çıksa neler yapacağını anlatması istenir. Dinleyiciden de, etkin (iyi) dinleme becerilerini kullanarak konuşmacıyı dinlemesi istenir. Dinleme ikilisi, etkin dinleme kurallarına uygun olarak rollerini oynayana kadar etkinliğe devam edilir. Amaç, öğrencilerin, sınıfta “etkin (iyi) dinleme” becerisini kullanarak arkadaşlarına model olmalarıdır.

7. Daha sonra sınıftaki tüm öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Gruplarda bir kişi konuşmacı, diğer kişi de dinleyici olur. Konuşmacılardan, “Gelecekte nasıl

bir yaşam sürmek istediklerini” anlatmaları istenir. Dinleyicilerden de, konuşmacıları etkin (iyi) bir şekilde dinlemeleri istenir. Konuşmacılar, konuşmasını bitirdikten sonra roller değiştirilir. Konuşmacılar dinleyici ve dinleyiciler de konuşmacı olurlar. Aynı etkinlik tekrar uygulanır. Böylelikle sınıftaki herkes etkin dinleme becerilerini uygulama fırsatı yakalamış olur. Uygulamalar sona erdiğinde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Siz konuşurken arkadaşınız sizi etkin (iyi) bir şekilde dinledi mi?
- Dinlendiğinizi hissetmek nasıl bir duygu?
- Dinlenilmek, konuşma isteğinizi nasıl etkiledi?
- Etkin (iyi) bir şekilde dinlenilmediğini düşünenler var mı? Varsa şu an neler hissediyorlar?

8. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Etkin (iyi) dinleme sayesinde, karşımızdakinin anlattıklarını daha iyi anlarız. Etkin (iyi) dinlemede, karşımızdaki kişinin neler hissettiğinin farkına varırız. Karşımızdakini etkin (iyi) bir şekilde dinlediğimizde, ona değer verdiğimizi gösteririz. Günlük yaşantımızda, karşımızdaki kişileri (annemizi, babamızı, kardeşimizi, arkadaşımızı ya da öğretmenlerimizi) iyi dinlersek, aynı şekilde onlar da bizi iyi dinlerlerse onlarla daha iyi anlaşırız. Yaşadığımız anlaşmazlıkları daha etkili bir şekilde çözeriz.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005a). *DeneySEL olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

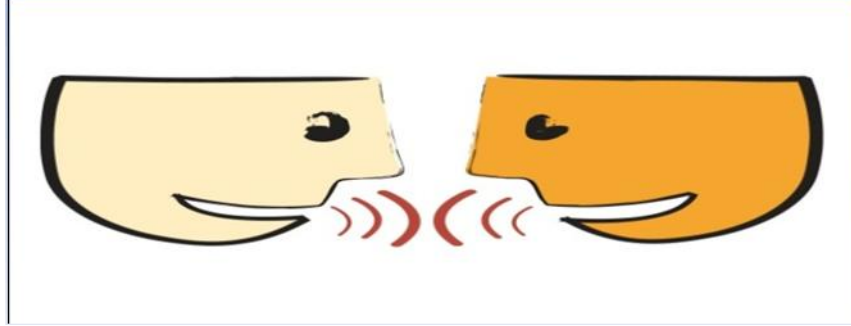
Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005b). *DeneySEL olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sevgi, M. A., Ögel, K., Cömert, I. T. ve Eke, C. Y. (2007). *Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programı*. İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği Yayınları.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 3.14.a
Etkin (İyi) Dinleme İlkeleri



- Uygun göz teması kurmak
- Uygun beden duruşu sergilemek (Konuşana doğru dönmek ve hafifçe öne doğru eğilmek)
- Başımızı sallamak ya da uygun el, kol, baş hareketleri sergilemek
- Dikkatimizi anlatan kişi üzerinde yoğunlaştırmak ve anlatılanları anlamaya çalışmak
- Kendimizi anlatan kişinin yerine koymak, onun neler hissettiğini anlamaya çalışmak.
- Karşımızdakinin anlattıklarını tam olarak anlayamadığımızda, açık uçlu sorular sormak
- Karşımızdaki kişinin söylediği önemli şeyleri kendi sözcüklerimizle özetlemek
- Ne hissettiğini anladığımız zaman bunu ona söylemek, “çok üzülmüşsün” gibi.

Etkinlik – 15 : Duyguların Farkına Varma ve İfade Etme

Amaç : Duyguların farkına varılması ve duyguları ifade etme becerisinin kazanılması.

Materyal : Duygu Bilgi Formu (Ek – 3.15.a), Duygu ve Olay İfade Etme Formu (Ek – 3.15.b), kalem ve tahta.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, duyguların farkına varılması ve ifade edilmesine yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir ve gelen cevaplar tahtaya listelenir:
 - Günlük yaşantımızda bizler hangi duyguları yaşıyoruz?
3. Araştırmacı, duygulara ilişkin aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Duygular, yaşamımızın önemli ve doğal bir parçasıdır. Hepimiz, günlük yaşantımızdaki farklı olaylar karşısında farklı duygular hissederiz ve bu duygular bedenimizde bir takım değişikliklere yol açar. Örneğin; sınavdan iyi bir not aldığımızda seviniriz ya da bir haksızlığa uğradığımızda öfkeleniriz. Sevindiğimizde yüzümüzde bir gülümseme meydana gelirken, öfkelendiğimizde yüzümüz gerilir, nefes alış verişimiz hızlanır, kalp atışlarımız ve kan basıncımız artar. Bazı olaylar kimimizi öfkeli edebilirken, kimimizi üzebilir. Dolayısıyla, aynı olay karşısında insanlar farklı duyguları yaşayabilirler (Kuzucu, 2007).”

4. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Hangi durumlarda seviniriz?
 - Hangi durumlarda üzülürüz?
 - Hangi durumlarda öfkeleniriz?
 - Hangi durumlarda korkarız?
 - Hangi durumlarda hayranlık duyarız?
 - Hangi durumlarda utanırız?
 - Hangi durumlarda kaygılanırız?
 - Hangi durumlarda gurur duyarız?
 - Bu duygular, iyi – kötü ya da doğru – yanlış olarak sınıflandırılabilir mi?

Öğrencilere şu açıklama yapılır: “Duygular, yaşamımızın ayrılmaz parçasıdır ve normaldir. Herkes olumlu ya da olumsuz tüm bu duyguları yaşar. Duygular bizi bazen iyi hissettirirken bazen de kötü hissettirebilir. Fakat bu duyguları yaşamak bizi iyi ya da kötü insan yapmaz. Duyguların doğrusu – yanlış gibi bir ayırım söz konusu değildir (Kuzucu, 2007).”

5. Öğrencilere, Duygu Bilgi Formu (Ek – 3.15.a) dağıtılır. Gönüllü bir öğrenciden, formda yazılı olan bilgileri sesli bir şekilde okuması istenir. Öğrencilerle, formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur ve varsa soruları cevaplanır.
6. Öğrencilere, Duygu ve Olay İfade Etme Formu (Ek – 3.15.b) dağıtılır ve her cümlede yaşanan olayı ve yer alan duyguyu alttaki boşluğa yazmaları istenir. Öğrenciler, formu doldurduğunda yaşanan olaylar ve duygulara ilişkin paylaşımında bulunur.
7. Öğrencilerin duygularını sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade etme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki uygulamalar yaptırılır (Kuzucu, 2007):
 - Öğrencilerden, gözlerini kapatıp son bir hafta içinde yaşadıkları beş farklı duyguyu düşünüp bir kâğıda yazmaları istenir.
 - Öğrencilerden tahtaya gelip, son bir hafta içerisinde yaşadıkları duygulardan bir tanesini temsil eden bir beden duruşu sergilemeleri istenir. Duygusal durumlarına uygun beden duruşu yaparlarken, vücutlarını hareket ettirmeden durmaları istenir. Diğer öğrenciler, ayaktaki öğrencinin beden duruşuna bakarak duygusunu anlamaya çalışırlar.
 - İkinci aşamada bir adım ileri gidilerek öğrencilerden jest, mimik ve beden hareketlerini kullanarak duygularını ifade etmeleri istenir. Diğer öğrenciler, ayaktaki öğrencinin jestlerine, mimiklerine ve beden hareketlerine bakarak duygusunu anlamaya çalışırlar.
 - Üçüncü aşamada, öğrencilerden ifade etmek istedikleri duyguyu sözel olarak ifade etmeleri istenir. Paylaşım sırasında duygunun yaşandığı olayla ilgili kısa bir açıklama yapmaları da istenir.
8. Araştırmacı, uygulamaların ardından aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Barışçıl ilişkiler kurabilmemiz için birbirimizin duygularını anlamamız gerekir. Eğer sizler birbirinizin duygularını iyi bir şekilde anlarsanız, yaşanan tatsızlıkları ortadan kaldırmak için daha istekli olursunuz. Karşınızdakiyle iletişim kurarken, ona yaşadığı duyguları yansıttığınızda, karşınızdaki kişi kendisini anlaşılabilir hissedebilir. Dinlendiğinin ve değer verildiğinin farkına varır. Ayrıca, birbirinize olumsuz duygularınızı ifade ettiğinizde içinizde yoğun öfke duyguları da birikmez.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı* (B. Yeşilyaprak, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Ek - 3.15.a
Duygu Bilgi Formu



Duygularımız yaşamın önemli ve normal bir parçasıdır.

Herkes hisseder, duygu yaşar ve duygulanır.

Her insanın aynı olay karşısında yaşadığı duygular farklı olabilir.

Duygularımız bedenimizde değişikliklere yol açabilir

Duygular bizi iyi veya kötü hissettirir ama bizi iyi veya kötü insan yapmaz.

Duygularımızın doğrusu ya da yanlışı yoktur.

Duyguların ifade edilmesi, karşımızdaki kişinin bizi

daha iyi anlamasını sağlar.

Ek – 3.15.b

Duygu ve Olay İfade Etme Formu

1. Alp: “Can yanımdan koşarak geçiyordu, bana çarptı ve düştüm, ayağa kalkıp, ona tekme atıp düşürmek geldi içimden.”

Burada yaşanan olay nedir?

.....

Burada Alp’in duygusu nedir?

.....

2. Şule: “Annem Yeliz’in doğum gününe gitmeme izin verince “yaşasın” diye bağırıp, zıpladım.”

Burada yaşanan olay nedir?

.....

Burada Şule’nin duygusu nedir?

.....

3. Kaan: “Öğretmen beni tahtaya kaldırınca ne yapacağımı şaşırdım, ellerim titredi, sorduğu soruyu bilemez de bana kızarsa ne yaparım diye düşündüm?”

Burada yaşanan olay nedir?

.....

Burada Kaan’ın duygusu nedir?

.....

4. Sibel: “Sokakta dilenen adamın perişan halini görünce çok ağladım.”

Burada yaşanan olay nedir?

.....

Burada Sibel’in duygusu nedir?

.....

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Etkinlik – 16: Ben Dili

Amaç : “Sen Dili” ile “Ben Dili” arasındaki farkın anlaşılması ve “Ben Dili” kullanma becerisi kazanılması.

Materyal : Sen Dili – Ben Dili Bilgi Formu (Ek – 3.16.a), Sen Dili Öykü Formu (Ek – 3.16.b), Ben Dili Öykü Formu (Ek – 3.16.c), Ben Dili Mesajı Formu (Ek – 3.16.d), kalem ve tahta.

Süre : 40

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, “Sen Dili” ile “Ben Dili” arasındaki farkı anlamaya ve ben dili becerisi kazanmaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, “Sen Dili” ve “Ben Dili” kavramı hakkında bilgi vermek için Sen Dili – Ben Dili Bilgi Formu (Ek – 3.16.a) dağıtılır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
3. Sen dili ve ben dili ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Günlük yaşamınızda sen dilini kullanarak yolladığınız mesajlara örnek verir misiniz?

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır. Her bir yanıt üzerine konuşulur. Öğrencilerden gelecek olası yanıtlar şunlardır: “Sen çok kötüsün.”, “Seninle konuşmak istemiyorum.”, “Beni rahatsız ediyorsun.” vb.

- Şimdi de günlük yaşamınızda ben dili kullanarak yolladığınız mesajlara örnek verir misiniz?

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır. Her bir yanıt üzerine konuşulur. Öğrencilerden gelecek olası yanıtlar şunlardır: “Bana bağırman beni üzdü.”, “Senin beni dinlememen beni öfkeliendiriyor.” vb.

4. Araştırmacı, öğrencilere aşağıdaki soruyu sorar:

- Günlük yaşamında sen dilini ve ben dilini farkında olmadan kullanıyoruz. Şimdi okulda sizlerin arasında geçme olasılığı çok fazla olan bir diyalogu canlandırmanızı istiyorum. Aranızdan kimler vereceğim öyküleri canlandırmak ister?

Araştırmacı, gönüllü iki öğrenciye de Sen Dili Öykü Formu’nu verir (Ek – 3.16.b). Bir kez okumaları için gerekli zamanı tanıdıktan sonra, diyalogları okuyarak canlandırmalarını ister. Canlandırma bittikten sonra, araştırmacı tarafından aşağıdaki sorular sorulur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır.

- Arkadaşlarımızın canlandırıdığı öyküde Ali ve Ahmet ne tür bir iletişim dili kullanmıştır?
- Sizlerin de belirttiğı gibi arkadaşlarımızın canlandırıdığı diyalogda sen dili kullanılmıştır. Ali ve Ahmet arasındaki iletişimde neler dikkatinizi çekti?

5. Araştırmacı, öğrencilere şimdi başka bir öyküyü canlandırmak üzere iki gönüllüye ihtiyacı olduğunu söyler. Gönüllü iki öğrenciye, Ben Dili Öykü Formu (Ek – 3.16.c) verilir. Bir kez okumaları için gerekli zaman tanıdıktan sonra, diyalogları okuyarak canlandırmaları istenir. Canlandırma bittikten sonra, araştırmacı tarafından aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılır ve gerekli açıklamalar yapılır.

- Arkadaşlarımızın canlandırıdığı öyküde Mehmet ile Zeynep ne tür bir iletişim dili kullanmıştır?
- Sizlerin de belirttiğı gibi arkadaşlarımızın canlandırıdığı diyalogda ben dili kullanılmıştır. Mehmet ile Zeynep arasındaki iletişimde neler dikkatinizi çekti?

6. Araştırmacı, öğrencilere, ben dili kullanmanın önemine ve günlük yaşamda ben dili kullanımına ilişkin açıklamalar yapar:

“Daha önce de belirttiğim gibi ben dili ile iletilen mesajlar açıktır, kişi kendi duygularını ve düşüncelerini diğer kişiyi suçlamadan iletir. Yargılayıcı ve suçlayıcı ifadelerin olmaması, diğer kişinin, konuşmacıyı dinlemesine, savunmaya geçmeden

davranışları ve duyguları ile ilgili açıklama yapmasına yardımcı olur. Ben dili ile iletişim kurmak için karşınızdaki kişinin belirli bir davranışını ifade etmeniz gerekir. Bu davranışın sizde yarattığı duyguyu açıklamanız ve o davranışın sizin için önemini vurgulamanız, günlük yaşamda çatışma durumlarında olumlu sonuçlar elde etmenizi sağlayacaktır. Şimdi bunları örnekler üzerinde daha açık bir şekilde irdeleyelim.”

7. Öğrencilere ben dilinin nasıl oluşturulacağına ilişkin örnekler verilir, aşağıdaki açıklamalar tahtaya yazılarak yapılır.

a) Ben dilini oluşturmak için karşıdaki kişinin davranışını ifade edin:

.....zaman

.....için

.....yaptığında

Örneğin; “Teneffüste benimle birlikte bahçeye gelmediğin zaman”, “Teneffüste benimle bahçeye gelmediğin için”, “Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde”

b) Duygu ifade edin:

Örneğin; “Kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum”

c) Yaşamınızdaki etkisini belirtin:

Çünkü

Örneğin; “Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum”

Yukarıda verdiğimiz örneği birleştirirsek;

“Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde, kendimi çok yalnız hissediyorum ve üzülüyorum. Çünkü özel şeylerimi sadece seninle paylaşmak istiyorum.”

8. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamaları yaparak etkinliğe devam eder:

“Ben dilini kullanmak yaşanan duruma bağlıdır. Bu nedenle ben dili ile yollanan mesajların belirli bir sırası olması gerekli değildir; bazı durumlarda mesaj içerisinde tüm aşamalar yer alamayabilir. Örneğin; “Kendimi çok yalnız hissettim ve üzüldüm, nk teneffüste benimle bahçeye gelmedin. Ben sırlarımı sadece seninle paylaşmak istiyorum.” ya da “Teneffüste benimle bahçeye gelmediğinde kendimi yalnız hissediyorum ve üzülüyorum.” (Araştırmacı tarafından verilen bu örnekler de tahtaya yazılır). Ben dilinde odakta olan kişi konuşmayı yapan kişidir, dinleyen kişi değildir. Konuşmacı dinleyiciyi yargulamak yerine, kendi isteklerini ve duygularını vurgular, böylece kendi duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olur.”

9. Araştırmacı, ben dili örnekleri vermeleri için öğrencilere söz verir ve paylaşımlarda bulunulur.

10. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği sonlandırır:

“Sizlere, ben dilini daha iyi kullanabilmenize yardımcı olacak bir ev uygulaması vermek istiyorum. Dağıtacağım formu (Ek – 3.16.d) gelecek oturuma kadar doldurmanızı ve getirmenizi rica ediyorum. Bir sonraki oturumun başında formları toplayacağım, inceleyip size geribildirimde bulunacağım.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaktan alınmıştır:

Taştan, N. (2006). *atışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. ner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Ek – 3.16.a

Sen Dili – Ben Dili Bilgi Formu

Günlük yaşamda konuşmalarda iki tür iletişim dili kullanılmaktadır. Bu iletişim dilleri “sen dili” ve “ben dili”dir. Anlaşmazlıkları çözme ve barışçıl ilişkiler kurma sürecinde hangi tür iletişim kullanıldığı önem taşır.

Sen Dili: Konuşmalarda sen dili kullanıldığında dinleyen kişi kendini suçlanmış ve yargılanmış hisseder. Konuşmacının kendisi ile ilgili olumsuz duygu ve düşünceler içerisinde olduğu kanısına varabilir. Sen dili kullanılarak yollanan mesajlar yargılayıcı, eleştirici, suçlayıcı anlamlar içerdikleri için dinleyiciyi soru sormaya yönlendirir ve kendi görüşünü katı bir biçimde sürdürmesine neden olabilir. Konuşmacının mesajları dinleyiciyi etkilemez ve değişmesini sağlamaz. Sen dili türündeki iletişimin konuşmacıya da dinleyiciye de yararı olmaz, kişilerin öfkelerini arttırır. Sen dilinde suçlayıcı, eleştirici bir ifade vardır ve dinleyicinin hata yapmakta olduğunu vurgular. Örneğin; “Ödevini yapmamışsın, sorumsuzsun” gibi.

Ben Dili: Ben dili kullanıldığında, konuşmacı dinleyiciye kendi kaygılarını içeren mesajlar gönderir. Dinleyici ben dili ile yollanan mesajları aldığı zaman, davranışlarının karşı taraf üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri öğrenir. Ben dili ile verilen mesajlar açıktır ve kişi kendi duygu ve düşüncelerini karşısındaki kişiyi suçlamadan, yargılamadan belirtir. Böylece dinleyiciye onun isteklerini yapmak ya da yapmamak konusunda karar verebilme olanağı sağlar. Ben dili konuşmacının duygularını açıklar, dinleyicinin davranışlarında olumlu değişmelere neden olur. Örneğin; “Ödevini yapmadığın zaman çok üzülüyorum, derslerinde başarılı olman için ödevlerini zamanında yapman gerekli” gibi.

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Ek – 3.16.b
Sen Dili Öykü Formu

Ali ile Ahmet okul bahçesinde futbol oynamaktadırlar. Ali topa sert bir şekilde vurur ve topun okul bahçesinin dışına gitmesine neden olur.

Ahmet: “Seninle de bir şey oynanmaz ki, hemen saçmalamaya başlarsın. O topa öyle vurulur mu? Çok beceriksizsin, bir topa vurmaya bile bilmiyorsun, sende suç yok tabii seninle oynayanda suç. Şimdi nöbetçi öğretmene laf anlat da, okulun dışına çıkıp topu al bakalım kolaysa. Senin yüzünden ikimiz azar işiteceğiz, o topu bir daha bulamayız zaten. Seninle bir daha futbol oynamam, çok kötü oynuyorsun, senin yüzünden güzelim top gitti. Çekil git buradan, gelme yanıma bir daha, seninle uğraşamam.”

Ali: “Sen kendini ne sanıyorsun, asıl sen beceriksizsin. Sanki sen hiç topu okul bahçesinin dışına atmadın mı? Ben de seninle oynamam artık, sen topa öyle bir vurdun ki neye uğradığımı şaşırđım, topa öyle vurmasaydım neredeyse yüzüme gelecekti. Asıl sen gelme benim yanıma, benim arkadaşım çok, sen düşün.”

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Ek – 3.16.c
Ben Dili Öykü Formu

Mehmet ile Zeynep bilgisayar laboratuvarında proje ödevleri üzerinde çalışmaktadırlar. Mehmet, Zeynep'in maillerine baktığını görür.

Mehmet: “Zeynep ben burada proje ödevimizi yapmaya çalışırken, senin maillere bakman beni öfkeliendirdi. Yaptığımız çalışmayı önemsemediğin hissine kapıldım. Burada ikimizin de zamanı değerli, senin maillere bakman zaman kaybetmemize neden oluyor. Hiçbir şey söylemeden çalışmayı bırakmanı anlamıyorum. Senin yapman gereken kısımlar henüz bitmemiş, bu ikimizin de sorumluluğunda olan bir çalışma. Çalışmayı tamamlamamış olmamız beni üzüyor ve kaygılandırıyor.”

Zeynep: “Mehmet aslında ödevi sana yıkmak gibi bir niyetim yoktu. Sadece sıkıldığım için maillere baktım, çok ilginç mailler vardı, bakarken zaman geçmiş, nasıl geçti bu kadar zaman anlayamadım. Gerçekten üzgünüm. Senin verilen sorumluluğu yerine getirmekten kaçtığımı düşünmeni istemem. Şu andan itibaren benim yapmam gereken kısım üzerinde çalışacağım ve zamanında tamamlayacağım.

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Ek -3.16.d
Ben Dili Mesajı Formu

Adı Soyadı:.....

Aşağıdaki her bir durumu ben dili türü iletişimin unsurlarını kullanarak ifade ediniz.

1. Arkadaşınız sizden izin almadan matematik defterinizi almış ve yaptığınız ödevi kendi defterine geçiriyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

2. İki arkadaşınızın size bakıp sürekli güldüklerini görüyorsunuz.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

3. Çok sevdiğiniz bir televizyon dizisini izlerken, anneniz ya da babanız televizyonu kapatıyor ve gidip ders çalışmanızı istiyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

4. Kantin sırasında beklerken bir arkadaşınızın sizin önünüze geçiyor ve sıranızı alıyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

5. Sınıf arkadaşlarınızdan biri sınıftaki herkesi doğum gününe davet ediyor, ancak sizi davet etmiyor.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

6. Arkadaşlarınızdan birinin size isim taktığını (inek, sırik, şişko gibi) ve arkanızdan sürekli olarak sizinle ilgili olumsuz şeyler söylediğini öğreniyorsunuz.

(Davranış):.....

(Duygunuz):.....

(Yaşamınızdaki etkisi) Çünkü:

.....

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Etkinlik – 17: Empati

Amaç : Empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisinin geliştirilmesi

Materyal : Empati Bilgi Formu (Ek – 3.17.a), Empatik Tepki Verme (Ek – 3.17.b), kâğıt, kalem ve kavanoz.

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, empati kavramı hakkında bilgi vermek için Empati Bilgi Formu (Ek – 3.17.a) dağıtılır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
3. Empatik beceri için gerekli olan zihinsel olarak ötekinin rolünü alma ile ilgili olarak aşağıdaki alıştırmaya yapılır:

- **Hikâyeleri Değiştirme:**

“Araştırmacı öğrencilerden gözlerini kapatıp başlarından geçen bir olayı düşünmelerini ister. Bu olay komik, heyecanlı, üzücü, farklı, güzel veya ilginç olabilir. Öğrencilerden kendilerini hazır hissettiklerinde gözlerini açmaları ve düşündükleri bu olayı açık ve anlaşılır bir biçimde yazmalarını istenir. Yazma işlemi için 10 dakika süre verilir. Yazının on cümleden çok, beş cümleden az olmaması gerektiği vurgulanır. Herkes yazma işini bitirdikten sonra kâğıtlar toplanır. Yazılı kısmı içeride kalacak şekilde dörde katlanıp bir kavanozun içine konular ve karıştırılır. Her öğrenci toplanan kâğıtlar arasından birini seçer. Seçtikleri bu kâğıdın kendilerine ait olmadığını kontrol eder. Kendi kâğıdını seçen üyeden bırakıp, başka bir kâğıt seçmesi istenir. Herkese kendi hikâyelerini tamamen unutup, kâğıtta yazılanları kendisininmiş gibi düşünmeleri söylenir. Öğrenciler sırayla ellerindeki kâğıt kendisininmiş gibi duygularını ve düşüncelerini yansıtır bir biçimde paylaşımda bulunur. Çalışma bittikten sonra herkes bu uygulamada hissettiklerini paylaşır. Başkasının yerine geçmesi ve başkasının kendi yerine geçip düşünce ve duygularını anlatmasıyla ilgili neler hissettiklerini dile getirir (Kuzucu, 2007).”

4. Empatik beceri için gerekli olan duygusal olarak ötekinin rolünü alma ile ilgili olarak aşağıdaki alıştırma yapılır:

- **Rol Alma:**

Öğrencilere örnek bir olay verilir. Önce bu örnekte yer alan kişinin neler yaşayabileceğini, daha sonra da o kişinin yerinde olsalardı kendilerinin neler yaşıyor olabileceğini belirlemeleri istenir:

“Ali, bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencisidir. Bu yıl, okul kurallarına uymadığı ve yaramazlık yaptığı gerekçesiyle Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu kararınca “uyarı” almıştır. Ailesi durumdan haberdardır. Ali, hem ailesinden hem de öğretmenlerinden özür dileyerek, bir daha bu tür olayların yaşanmayacağına dair söz vermiştir. Gerçekten de o günden sonra Ali davranışlarına dikkat etmiş ve derslerine çok çalışmaya başlamıştır. Bir sınav günü yine hazırlıklarını yapmış ve kendinden emin bir şekilde okula gelmiştir. Fakat o gün sınavda, Ali’nin arkasında oturan arkadaşı onun sınav kâğıdına bakarak kopya çekmiştir. Bu olayı gören öğretmen hemen müdahale etmiştir. Aslında Ali kopya çekmemiştir. Fakat öğretmenini bu durumla ilgili olarak ikna edip inandıramazsa, hem öğretmenine hem de ailesine verdiği sözü tutamamış konuma düşecektir. Aynı zamanda, daha önce bir “uyarı” aldığı için bu sefer “kınama” cezası alacaktır.”

Öğrencilerden, kendilerini Ali’nin yerine koyduklarında;

- Akıllarından neler geçtiği
- Bedenlerinde ne gibi değişimler fark ettikleri
- Neler hissettikleri sorulur.

5. Öğrencilerin empatik tepki verme becerisini geliştirmek için aşağıdaki uygulama yapılır:

“Araştırmacı, Empatik Tepki Verme Formu’nda (Ek – 3.17.b) yer alan cümleleri candırmaları için sırayla birer gönüllü öğrenci ister. Birinci gönüllü öğrenci tahtaya gelir ve “Empatik Tepki Verme” formunda yer alan ilk cümleyi canlandırarak arkadaşlarına söyler. Ardından, sınıftaki öğrencilerden, arkadaşlarına empatik tepki vermeleri istenir. Empatik tepki verme alıştırması, aynı işlem basamaklarıyla uygulanır. Araştırmacı, öğrencileri doğru empatik tepki vermeleri için gerektiğinde yönlendirmelerde bulunur.

6. Araştırmacı günlük yaşamda empatinin önemini vurgulayan bir açıklama yaparak etkinliği sonlandırır:

“Empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırır ve iletişimi kolaylaştırır. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Başkaları tarafından anlaşıldıklarını hissettiklerinde, rahatlarlar ve kendilerini iyi hissederler. Empati sadece karşıdaki kişiyi iyi hissettirmez. Empati kuran kişi de bu sürecin sonunda kendini iyi hisseder. Günlük yaşamda insanlara karşı empatik davrananlar, çevresindekiler tarafından da sevilir. Empati becerisi olan insanlar başkalarıyla daha iyi anlaşılır ve daha kolaylıkla iş birliği yaparlar (Kuzucu, 2007). İnsan sadece kendisiyle empati kurmaz doğayla da empati kurabilir. Örneğin, bir pikniğe gittiğimizde orada eğlenip güzel vakit geçirdikten sonra ortamı temiz bırakmak, ağaçlara ve yaşayan canlı varlıklara zarar vermemek, onları korumak da bir empatidir. Güzel ve temiz bir doğa içerisinde yaşamak için, doğayı tanımak / anlamak başka bir deyişle doğayla empati kurmak gerekir. Günlük yaşantımızda başkalarıyla ve doğayla kuracağımız empati, barışçıl bir ortamın oluşması için en önemli adımlardan biri olacaktır (Dökmen, 2009).”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (40. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı* (B. Yeşilyaprak, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Ek – 3.17.a
Empati Bilgi Formu

Empati, insanın kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empati kuracak kişi, kendini karşısındaki kişinin yerine koymalı ve olaylara onun bakış açısı ile bakmalıdır. Hepimizin gerek çevremizi gerekse kendimizi algılamamız kendimize özgürdür ve farklı bakış açımız vardır. Eğer karşımızdaki kişiyi anlamak istiyorsak, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıyız. Bu tanımı en açık biçime getiren örnek “karşımızdaki kişinin ayakkabılarını giymek”tir. Yani o kişiymiş gibi davranmaktır ve hissetmektir. Ancak karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerine hak verir, onunla birlikte üzülür ya da sevinirsek “empati” kurmuş olmayız, “sempati” kurmuş oluruz. Örneğin; en yakın arkadaşınız ödevini yapmadığı için öğretmen tarafından azarlandığında onun utandığını, üzüldüğünü fark ederseniz empati kurmuş olursunuz ama onunla birlikte siz de üzülür ve utanırsanız sempati kurmuş olursunuz. Empati karşımızdaki kişiyi anlamaktır. Sempati ise karşımızdaki kişiyi anlamış olsak da olmasak da ona hak vermektir.

Ayrıca tam empati kurmak için karşımızdaki kişinin hem duygularını hem de düşüncelerini tam olarak anlamalıyız. Karşımızdaki kişinin sadece duygularını ya da düşüncelerini anlamamız empati kurmak için yeterli değildir. Örneğin; arkadaşınız sınavdan düşük not aldığı anda onun üzgün olduğunu anlamanız duygusal nitelikte bir etkinliktir, onun aldığı bu notu yükseltmezse sınıfta kalacağını düşündüğünü anlamanız ise bilişsel (zihinsel) bir etkinliktir ve onun düşüncelerini de anladığınızı göstermektedir. Bunun yanı sıra karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini sadece anlamamız yeterli değildir, empati kurduğumuz kişiye aktarmamız da gereklidir.

Karşımızdaki kişiye onu anladığımızı yüz ifadeleri, beden hareketleri ile yani sözel olmayan mesajlarla ya da sözel mesajlarla ifade edebiliriz. Ancak empati kurduğumuz kişiye hem sözel hem de sözel olmayan mesajlarla empatik tepki vermek en iyi yoldur.

*Bu etkinlik, Taştan (2006), “Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu” kitabından alınmıştır.

Ek – 3.17.b
Empatik Tepki Verme

1. Ne mahallede ne de okulda kimse benimle oynamak istemiyor...



2. Bugünkü sınava istediğim gibi hazırlanamadım. Of, ne yapacağım şimdi ben?



3. Arkadaşlarımın, özel eşyalarımı izinsiz kullanması beni çileden çıkarıyor...



4. Beden dersinden sonra giyinirken çok vakit geçirmişim. Öğretmen zili çalmış ben onu bile fark edemedim. Öğretmen, kesin derse girmiştir. Daha önce de derslere geç kaldığım için beni uyarıyordu...



5. Okulda barışçıl davranışlar sergilediğim için, bu dönem “Davranış Ödülü”nü kazananlar arasında ben de varım...

Etkinlik – 18 : Öfke Yönetimi

Amaç : Öfke duygusunun doğasıyla ilgili bilgi edinilmesi, öfke ifade etme biçimlerinin farkına varılması ve öfke yönetimi becerilerinin kazanılması.

Materyal : Öfke Bilgi Formu (Ek – 3.18.a), Öfke Yönetimi Teknikleri Formu (Ek – 3.18.b), Öfkeni Yönetebilirim (Ek – 3.18.c) ve Kas Gevşetme Egzersizi (Ek – 3.18.d)

Süre : 40 + 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, öfke duygusunun doğasıyla ilgili bilgi edinilmesine ve öfke ifade etme biçimlerinin farkına varılmasına yönelik çalışmalar yapılacağı söylenir.
2. Araştırmacı, oturumu aşağıdaki tartışma sorularıyla açar:
 - a. Öfke nedir?
 - b. Öfke insanda nasıl ortaya çıkar, neden öfkeleniriz?
 - c. Günlük yaşamınızda en çok nelere öfkeleniyorsunuz?
 - d. Öfke yaşanmaması gereken bir duygu mudur?
 - e. Bir insanın öfkelendiği halde öfkesini ifade etmemesi ya da ortaya koymaması mümkün müdür?
3. Paylaşımların ardından öğrencilere Öfke Bilgi Formu (Ek – 3.19.a) dağıtılır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
4. Araştırmacı, öğrencilerin kendi öfkelerini nasıl ifade ettiklerinin farkına varmalarını için aşağıdaki etkinliği uygular:

“Şimdi rahat edebileceğiniz bir şekilde oturun... Rahat olun... Sizi öfkeliendiren bir sahne düşünün... Düşüneceğiniz bu sahne sizde en çok öfke uyandıran yaşantınıza ait olabilir... Sizi öfkeliendiren bir olayı düşünün ve bu olay üzerine yoğunlaşmaya çalışın... Gözlerinizin kapalı olması yoğunlaşmanızı kolaylaştıracaktır... Hayal edin... (bir süre beklenir). Sizi öfkeliendiren bir sahne düşünün... Sizin öfkeliendiğiniz bir sahne düşünün... (yumuşak ve rahatsız etmeyen bir ses tonuyla) neredesiniz... Günün hangi saati... Ne yapıyorsunuz... Çevrenizde birileri var mı... Varsa çevrenizdeki insanlar ne yapıyorlar... Nasıl bir

ortamdasınız... Öfkelenmeden önceki duygu durumunuza dikkat edin... Nasıl bir duygu içerisindeyiz... Kendinizi nasıl hissediyorsunuz... Aklınızdan neler geçiyor... Vücudunuz nasıl... Bedeninizin herhangi bir yerinde gerginlik var mı... Bu gerginliği hissedin... Öfkelenenizi işaret eden herhangi bir ipucu fark ediyor musunuz... Öfke anını düşünün... Öfkelenenizi hissediyor musunuz... Öfkeniz aniden mi ortaya çıkıyor yoksa yavaş yavaş mı... Nefes alış verişiniz nasıl... Kalp atışlarınızda bir hızlanma var mı...Ses tonunuza dikkat edin... Ne oluyor... Siz nasıl bir tepkide bulunuyorsunuz... Neler oluyor... Dikkat edin... Sonuçta neler oluyor... Nasıl davranıyorsunuz... Neler hissediyorsunuz... Dikkat edin... Ortaya çıkan sonuç ne... Bu sonuç sizin istediğiniz bir sonuç mu...(bir süre beklenir)...Şimdi üçe kadar sayacağım, benim saymamla birlikte siz yavaş yavaş gözlerinizi açabilir ve grup ortamına dönebilirsiniz. Saymaya başlıyorum; bir... iki... üç...grup ortamındayız... Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz... Teşekkür ederim (Özmen, 2006)”.

Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir (Özmen, 2006) ve paylaşımda bulunulur:

- Öfke sahnenizi paylaşır mısınız?
- Öfkelenmenizin nedeni neydi?
- Öfkelenenizde nasıl davrandınız?
- Öfkenizi nasıl ifade ettiniz?

5. Paylaşımların ardından araştırmacı şu açıklamayı yapar:

“Bir insanın öfkelenen halde öfkesini ifade etmemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Kişi, farkında olarak ya da farkında olmayarak, bu duygusunu herhangi bir biçimde ifade eder. İnsanların öfkesini nasıl ifade ettiğine yönelik bilimsel açıklamalar incelendiğinde bu duyguların üç biçimde ifade ettikleri ortaya çıkar (Özmen, 2006). Şimdi sizlere öfkenin ifade edilme biçimlerini açıklayacağım”:

Öfkenin birinci ifade edilme biçimi; “Öfkenin içe yönelmesi”dir (araştırmacı bu maddeyi tahtaya yazar). Bazı insanlar, öfkelenirler fakat bu öfkelerini dışa vurmazlar. İçlerinden öfkelenirler fakat herhangi bir sözel ya da fiziksel saldırıda

bulunmazlar. Öfkelenen kişiler, küserler, surat asarlar ya da gücenirler (Özmen, 2006).

Öfkenin ikinci ifade edilme biçimi; “Öfkenin dışa yönelmesi”dir (araştırmacı bu maddeyi tahtaya yazar). Öfkenin dışa yönelmesi, öfkenin sözel ya da fiziksel olarak ifade edilmesidir. Kişinin öfkesi bir volkan gibi patlar. Öfke, kontrolsüz bir biçimde dışarıya salıverilir. Öfkenin dışa yönelmesi ile öfke saldırganlığa ve şiddete dönüşür. Bu ifade biçiminde, öfkelenen insanlar başkalarına zarar verici ve onları küçük düşürücü bir şekilde davranırlar. Öfkeyi saldırganca ortaya koyma bir alışkanlık haline geldiğinde, kişi çevresi tarafından geçimsiz ve saldırgan olarak görülür (Özmen, 2006).

Öfkenin üçüncü ifade edilme biçimi; “Öfkenin kontrol edilmesi”dir (araştırmacı bu maddeyi tahtaya yazar). Öfkenin kontrol edilmesi en zor duygulardan birisidir. Çünkü bu duygunun ortaya çıkışı çok ani olmakta ve ortaya çıktıktan sonra da çok kısa bir sürede şiddeti artmaktadır (Özmen, 2006).”

6. Araştırmacı, öfke ifade etme biçimlerine ilişkin bilgiyi paylaştıktan sonra, aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltir (Özmen, 2006):

- a. Bir önceki etkinlikte, sizi öfkelenen bir olayı hayal etmişsiniz. O olayda, öfkelendiğinizde öfkenizi nasıl ifade etmişsiniz? Hatırlıyor musunuz?
- b. Az önce verdiğim bilgileri de göz önünde bulundurarak, öfke ifade etme biçiminizin hangisi olduğunu söyleyebilir misiniz?
- c. Biz genellikle öfkemizi içimize mi yöneltiyoruz?
- d. Biz genellikle öfkemizi dışımıza mı yöneltiyoruz?
- e. Yoksa öfkemizi kontrollü bir biçimde mi ifade ediyoruz?
- f. Öfke ifade etme biçimleri ile ilgili olarak kendinizde değiştirmek istediğiniz özellikleriniz var mı? Varsa nelerdir?

7. Yapılan paylaşımlarla birlikte etkinliğin ilk 40 dakikalık kısmı tamamlanır.

8. Araştırmacı, öfke yönetimi etkinliğinin ilk oturumunda öfke duygusunun doğası ve öfke ifade etme biçimleri hakkında bilgi edinildiğini, bu oturumda

ise öfke yönetimi becerileri kazanmaya yönelik çalışmalar yapılacağını açıklar.

9. Araştırmacı, öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:
 - a. Günlük yaşantınızda öfkenizle nasıl başa çıkabiliyorsunuz?
 - b. Hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemler başarılı oluyor mu? Başarılı ya da başarısızsa neden?
 - c. Öfkeyle baş etmede kullanılabilecek başka yöntemler neler olabilir?
10. Araştırmacı, paylaşımların ardından öğrencilere Öfke Yönetimi Teknikleri Formunu (Ek – 3.18.b) dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür ve gerekli açıklamalar yapılır.
11. Araştırmacı, öğrencilere, öfkeli biri karşısında nasıl davranmaları ve nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin bilgi vermek amacıyla “Öfkeni Yönetebilirim” formunu (Ek – 3.18.c) dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür ve gerekli açıklamalar yapılır.
12. Öğrencilerin nefes alma yöntemiyle gerginliklerinden ve kaygılarından kurtulmalarını öğrenmeleri için “Nefes Alma Tekniği” ve “Birden Dörde Kadar Sayma” uygulanır:

Nefes Alma Tekniği: “Sağ avucunuzu göbeğinizin hemen altına, sol elinizi göğsünüzün üstüne koyun ve gözlerinizi kapatın. Nefes almadan önce ciğerinizi iyice boşaltın. Göğsünüzün şiştiğini ve havayla dolduğunu hissedinceye kadar burnunuzdan nefes alın. İçinizdeki havayı burnunuzdan aldığınız süreden iki kat daha yavaş bir şekilde ağızınızdan dışarı verin. Yeni bir nefes almadan iki saniye bekleyin ve aynı şekilde derin nefes alıp vermeye devam edin (Baltaş ve Baltaş, 1993).”

Birden Dörde Kadar Sayma: “Burnunuzdan derin ve tam bir nefes alın. Aldığınız nefesi bütünüyle ağızınızdan verin. İçinizden birden dörde kadar sayarak yeni bir nefes alın. Nefesinizi ağır ağır verip, ciğerlerinizi bütünüyle boşaltıncaya kadar yavaş yavaş birden sekize kadar sayın. Bütün bunları dört kere tekrarlayın. Sekize kadar saymayı tamamlamadan nefesiniz tükendi mi? Eğer tükendiye tekrar deneyin. Hemen burnunuzdan derin bir nefes alın ve ciğerlerinizin bütünüyle doluşunun ve

boşalığının farkında olun. Gözlerin açık olması, içinizden saymayı zorlaştırdıysa, aynı egzersizi gözlerinizi kapayarak deneyin (Baltaş ve Baltaş, 1993).”

13. Araştırmacı, öğrencilerin büyük kas gruplarının iradeli olarak gerilmesi ve gevşetilmesi, kendi bedenleri ile tanışması, kaslarındaki gerilimin ve gerginliğin nereye ulaştığını fark etmesi için progressif gevşeme egzersizlerinden Kas Gevşetme Egzersizi (Ek – 3.19.d) etkinliğini uygular ve etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Acar, N. V. (2004). *Grupla psikolojik danışma alıştırmalar – deneyler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma Yolları* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. New York: RoutledgeFalmer.

Özmen, A. (2006). *Öfke ile başa çıkma* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

Ek – 3.18.a
Öfke Bilgi Formu

- ✓ Öfke, bir duygudur...
- ✓ Öfke, doğal bir duygudur...
- ✓ Öfke, yaşanması gereken bir duygudur...

Öfke duygusu insanın ayrılmaz bir parçasıdır. Öfke genel anlamıyla kişinin bir engellenme durumuyla karşı karşıya kalması, herhangi bir saldırıya uğraması, incinmesi ya da tehdit edilmesi gibi durumlarda hissettiği duygudur (Özmen, 2006).

Öfke, normal ve sağlıklı bir duygudur. Öfkesi veya kızgınlığından ötürü insanın kendisini suçlu hissetmesi doğru değildir. Sağlıksız olan, öfkenin saldırganlığa ve şiddete dönüşmesidir. Bu durumda da, öfkeden en büyük zararı öfkelenen kişinin kendisi görür (Özmen, 2006). Bunu vurgulayan çok güzel bir atasözü de vardır: “Öfkeyle kalkan, zararlar oturur.”

Hoş olsun ya da olmasın, öfke duygusu bizim doğamızın bir parçasıdır. Bizler var olduğumuz sürece bu duygumuz da bizimle var olacaktır. Bu nedenle, öncelikle öfke duygumuzu tanımalı ve öfkeyle başa çıkma yollarını öğrenmeliyiz.

Ek – 3.18.b

Öfke Yönetimi Teknikleri

1. Öfkenizi kabul edin.

Öfke yönetiminin ilk kuralı öfkeli olduğunuzu kabul etmek ve bunu kendinize itiraf etmektir. Öfke, yaşanması gereken doğal bir duygudur (Baltaş ve Baltaş, 1993).

2. Öfkenin kaynağını bulun.

Öfkenizin gerçek sebebini bulmaya çalışın. Birisi sizinle alay ediyor ve sizi küçük düşürüyorsa, öfkenizin sebebini uzun süre bulmaya çalışmanıza gerek yoktur. Fakat sürekli öfkeli davranıyor ve en ufak bir şeyde öfkenizi başkalarından çıkartıyorsanız burada bir sorun var demektir. Örneğin, ağabeyinize kızıp, hırsınızı başkasından çıkarmaya hakkınız yoktur. Bu yüzden, öfkeli olduğunuz zamanlar bu öfkenin kaynağını bulmaya çalışmalısınız (Baltaş ve Baltaş, 1993).

3. Neden öfkeli olduğunuzu anlayın.

Öfkenizin gerçek nedenini bulmaya çalışın. Ortada gerçekten öfkelenmenizi gerektiren bir sebep var mı yok mu bunu araştırın. Teneffüste bahçede yürürken başınıza hızlıca bir top gelmesi ve canınızı yakması sizi öfkeli yapacaktır. Topu atanın dilediği özür, ortada kasıtlı bir durumun olmadığına inanmanız öfkenizi biraz olsun hafifletecektir.

Kişisel olmayan bir durumu, kişisel olarak değerlendirmek de öfkeye sebep olabilir. Örneğin, koridorda koşan birisi size çarptığında öfkelenirsiniz. Eğer bu durumda, “bu çocuk bana nasıl çarpar?” dersiniz gerçekçi olmayan bir yaklaşımda bulunmuş olursunuz. Çünkü bu size yönelik kasıtlı yapılmış bir hareket değildir. Sizin tepkiniz; “bu çocuk koridorda neden bu şekilde dikkatsiz koşuyor” olmalıdır (Baltaş ve Baltaş, 1993).

4. Öfkeyle gerçekçi bir biçimde mücadele edin.

Örneğin, kantinde sırada beklerken biri önünüze geçerse, yapmanız gerek bu kişiye sıranın sonuna gitmesi gerektiğini hatırlatmaktır. Susup öfkenizi içinize atmamalısınız ya da öfkelenip kavga etmemelisiniz. Bir anlaşmazlık durumunda siz

öfkenize yenilerseniz, muhtemelen karşınızdaki de öfkelenecektir. İnsan hayatında bu durumlara sık rastlanmaktadır. İki kişi arasında yaşanacak anlaşmazlıklarda temel ilke, karşılıklı ve sağlıklı iletişim kurmaktır. Kişiler sakin olmalı ve problemlerini konuşarak çözmeye çalışmalıdırlar. Öfkenin dışa yönelmesi yani sözel ya da fiziksel saldırıda bulunulması problemin çözümünü güçleştirir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Öfke Yönetiminde Kullanabileceğiniz Diğer Teknikler

5. **Öfkenizi kontrol etmekte zorlandığımızda bulunduğumuz ortamı bir süreliğine terk edin. Sakinleşene kadar o ortama geri dönmeyin.**
6. **Duygularınızı yakın bir arkadaşınızla paylaşın.**
7. **Derin nefes alın.**
8. **Birden ona kadar içinizden sayın.**
9. **Sevdiğiniz müzikleri dinleyin**
10. **Odanızı temizleyin – düzenleyin.**
11. **Spor (yürüyüş, koşu vb.) yapın.**
12. **Olumlu düşünün, kendinize telkinler verin**

Örnek cümleler;

- *Sakin ol. Sadece rahatla...*
- *Ben soğukkanlıyım, kendimi kontrol edebilirim...*
- *Öfkelenmem için aslında pek bir sebep yok...*
- *Bunun beni öfkelenmesine izin vermeyeceğim...*
- *Çok gerginim, rahatlamam lazım...*
- *Kalbim çok hızlı atmaya başladı. Derin nefes alıp sakinleşmenin zamanı...*
- *Sakinleş, derin nefes al...*
- *Birbirimize saygılı olmamız lazım, problemi bu şekilde çözemeyiz...*

Ek – 3.18.c
Öfkeni Yönetebilirim

Öfkeli biri karşısında yapmanız gerekenler:

1. Karşınızdaki kişinin öfkesini görmezden gelmeyin. Bu durumda karşınızdaki kişi daha çok öfkelenecektir. Yapmanız gereken kontrollü bir şekilde davranmak ve onun duygularını anladığınızı göstermektir.
2. Duygularınıza yenik düşmeyin, mantıklı davranın. Yumuşak bir ses tonuyla **“Tamam seni anlıyorum, lütfen biraz sakin olur musun”** diyerek net ifadelerle konuşmaya çalışın.
3. Karşınızdaki kişiye çok fazla yaklaşmayın. Herhangi bir tehlike durumunda kaçabileceğiniz ya da kendinizi sakınabileceğiniz bir konum alın.
4. Öfkeli kişi ile aranızdaki mesafeyi koruyun.
5. Yardım isteyin ya da yanınızdakilerden biriyle yardım isteyin.
6. Tehlike durumunda kullanılabilir saldırı araçlarını ortamdaki kaldırmın.
7. Öfkeli kişi ile yan yana durun. Karşı karşıya durursanız saldırı konumuna açık hale gelirsiniz.
8. Zor durumda kalırsanız kendinizi koruyun.

Öfkeli biri karşısında yapmamanız gerekenler:

1. Saldırgan ve tehdit edici bir beden dili kullanmayın.
2. Öfkeli kişilerle uzun süre göz teması kurmayın.
3. Karşınızdaki kişiye tahrik edecek sözler söylemeyin.
4. Sözel ya da fiziksel şiddete başvurmayın.

NOT: “Her zaman bir seçeneğiniz vardır: tehlikeli bir durum söz konusuysa, o ortamdaki uzaklaşın...”

Ek – 3.18.d

Kas Gevşetme Egzersizi

Yüz kısmı, boyun, omuz bölgelerinin gevşetilmesi (4-5 dakika)

Tüm kaslarınızı bırakın, gevşetin ve ağırlaştırın... Sessizce, rahatça yerleşin. Alnınızı kırıştırın, daha çok kırıştırın... ve şimdi bırakın, gevşeyin ve alnınızı gevşetin. Gevşeme arttıkça, alnınızın düzeleceğini düşünün...

Şimdi somurtun ve kaşlarınızı çatın ve gerginliği hissedin. Gerginliği bırakın... Alnınızı bir kez daha düzeltin... Şimdi gözlerinizi sıkı sıkı kapatın, daha sıkın... Gerginliği hissedin... Gözlerinizi rahatlatın, kapalı tutun...

Şimdi, çene kemiklerinizi sıkın, dişlerinizi sıkın... Çene kemiklerinizdeki gerginliği hissedin... Çenenizi gevşetin, rahatlatın. Dudaklarınızı birbirinden yavaşça ayırın... Gevşemeyi hissedin...

Şimdi dilinizi, damağınızı sıkıca itin... Gerginliği hissedin... Tamam, dilinizi rahat olan duruma getirin... Şimdi, dudaklarınızı birleştirin, sıkın... Dudaklarınızı gevşetin. Germe ile gevşeme arasındaki farka dikkat edin... Gevşemeyi tüm yüzünüzde, bütün alnınızda, gözlerinizde, çenenizde, dudaklarınızda, dilinizde, boğazınızda hissedin... Gevşeme fazlalaşıyor...

Şimdi boyun kaslarına dikkat edin... Kafanızı geriye gidebildiği kadar itin ve gerilimi hissedin... Sağa çevirin ve gerilimin sağa doğru geçtiğini hissedin. Şimdi sola çevirin. Kafanızı düzeltin ve öne getirin, ...çenenizi göğsünüze doğru bastırın... Kafanızı rahat duruma tekrar getirin, gevşemeye dikkat edin... Gevşeme artsın... Omuzlarınızı kaldırın... Gerginliği tutun... Omuzlarınızı düşürün ve gevşemeyi hissedin... Boyun ve omuzlar gevşemiş... Omuzlarınızı yukarıya, öne, arkaya getirin... Omuzlarınızda ve sırtınızda gerginliği hissedin... Omuzlarınızı bir kez daha düşürün. Ve gevşeyin... Gevşemeyi omuzlarınıza, sırt kaslarınıza doğru derinleştiriniz... Boynunuzu, boğazınızı, çenenizi, ve yüzünüzün diğer kısımlarını gevşetin... Gevşemeniz fazlalaşıyor... Derinleşiyor... Derinleşiyor...

Kolların gevşetilmesi (4-5 dakika)

Kendinizi iyice bırakın... Yumruğunuzu sıkın... Sağ yumruğunuz, Eliniz,... Kolunuzdaki gerginliği hissedin ve gevşeyin. Sağ elinizin parmaklarını gevşetin ve duygularınızdaki çelişkiyi fark edin... Şimdi, kendinizi bırakın ve daha da gevşemeye çalışın... Bir daha sağ yumruğunuzu sıkın... Öylece kalın ve gerginliği fark edin... ve bırakın... Gevşeyin... Parmaklarınızı gevşetin ve farka dikkat edin...

İki yumruğunuzu iyice sıkın, daha sıkın... acısın,... İki yumruk sıkılmış, eller gergin, duyuları inceleyin... Şimdi gevşeyin... Parmaklarınızı uzatın ve gevşekliği fark edin... Ellerinizi kollarınızı daha da gevşetmeğe devam edin... Şimdi dirseklerinizi ve kollarınızın üst kısmını gerin, sıkın... ve gerginliği gözleyin... Tamam, kollarınızı uzatın, gevşetin ve farkı tekrar hissedin... Gevşekliğin gelişmesini sağlayın... Tekrar kollarınızın alt kısmını gerin... Sıkın... İyice acısın... Gerginliği tutun ve dikkatlice inceleyin... Her seferinde gergin olduğunuz ve gevşediğiniz zaman duygularınıza dikkat edin... Kollarınızı uzatın ve gerin, gerginliği kollarınızın arka kısmında hissedin... o gerilimi iyice hissedin... Şimdi gevşeyin... Kollarınızı rahat bir konuma getirin... Kollarınız ağırlaşacak, siz gevşedikçe onlar ağırlaşacak... Ağırlaşacak... Kollarınızı tekrar uzatın ve kollarınızın arka kısmını gerin... Gerginliği hissedin... Kollarınızı rahat bir pozisyona sokun ve gevşetin... Buna devam edin...

Göğsün, midenin, sırtın alt kısmının gevşetilmesi (4 – 5 dakika)

Tüm bedeninizi gevşetebildiğiniz kadar gevşetin... Gevşemeyle gelen o rahatlığı hissedin... Kolayca nefes alıp verin... Nefes verdikçe gevşeyin... Şimdi nefes alın ve ciğerlerinizi doldurun... Derin nefes alın ve nefesinizi tutun... Gerginliğe dikkat edin... Şimdi nefesinizi bırakın... Havayı bırakırken göğüs kafesinizi gevşetin... Gevşemeğe devam edin, rahatça... Rahatlığı hissedin... Bedeninizin geri kalan kısmıyla gevşeyin... Ciğerlerinizi yeniden doldurun... Derin nefes alın ve nefesinizi tutun... Nefes verin... Şimdi normal nefes alın... Göğsünüzü gevşetmeğe devam edin ve bu gevşeme sırtınıza, ... Omuzlarınıza, ... Boynunuza, ... Kollarınıza yayılsın... Kendinizi bırakın ve gevşemeden zevk alın.

Şimdi, karın kaslarınıza, ... Mide kaslarınıza dikkatinizi verin. Mide kaslarınızı gerin... Karnınızı sıkın... Gerginliğe dikkat edin... Ve gevşeyin... Kaslarınızı gevşetin ve farka dikkat edin... Tekrar, mide kaslarınızı sıkın... Gerginliği inceleyin... Gevşeyin... Mide kaslarınızı gevşetmenizle oluşan genel rahatlığa dikkat edin...

Şimdi midenizi içeri çekin, kaslarını gerin... Gerginliği hissedin... Şimdi gevşeyin, midenizi bırakın... Normal nefes almaya devam edin... Şimdi tekrar midenizi içeri çekin ve gerginliği tutun... Gevşetmeden midenizi dışarı bırakın... Gerginliği hissedin... Şimdi, midenizi gevşetin... Gevşeme çoğaldıkça, gerginliğin erimesini sağlayın... Her seferinde nefes alırken, ciğerlerinizde ve midenizde olan ritmik gevşemeye dikkat edin... Midenizin ve göğsünüzün nasıl gevşediğine dikkat edin... Bedeninizde olan gerginlikleri yumuşatın.

Şimdi dikkatinizi sırtınızın alt kısmına çevirin... Sırtınızı gerin ve sırtınızın alt kısmını çukur yapın ve omurganızdaki gerilimi hissedin... Tekrar rahatlayın... Sırtınızın alt kısmını gevşetin... Tekrar gevşeyin... Gevşemeyi mide, ... Göğüs, ... Kollar ve yüzünüze yayın. Bu kısımlar gevşiyor... Gevşiyor. Tıpkı bir pelte gibi hissediyorsunuz, kendinizi...

Kalçaların, baldırların, bacakların alt kısmının gevşetilmesi (4 – 5 dakika)

Bütün gerilimi bırakın ve gevşeyin... Şimdi kalça ve baldırlarınızı kasın, taa topuklarınıza kadar kasın... İyice acısın... Gevşeyin ve değişikliğe dikkat edin... Dizlerinizi ve baldırlarınızdaki kaslarınızı tekrar gerin... Gerginliği tutun... Kalça ve baldır kaslarınızı gevşetin... Gevşemeyi kendi başına bırakın... Ayaklarınızı ve parmaklarınızı aşağı doğru itin... Böylece bacaklarınızın alt kısmındaki kaslar gerilsin... Gerginliğe dikkat edin... Ayaklarınızı ve bacaklarınızın alt kısmındaki kasları gevşetin... Bu kez ayaklarınızı yüzüne doğru kıvrırmaya çalışın... Ayak parmaklarınızı yukarıya kaldırın... Tekrar gevşeyin... Bir süre gevşemeye devam edin...

Şimdi gevşemeyi daha da çoğaltın... Gevşeme tüm bedeninize yayılsın... ayaklarınızı, ... bileklerinizi, Bacaklarınızın alt kısmını, ... Dizinizi, ... Baldırlarınızı, ... kalça kaslarınızı gevşetin... Bedeninizin alt kısmının ağırlığını hissedin, daha da gevşeyin. Şimdi gevşemeyi midenize... Belinize... sırtınızın alt kısmına yayın... Daha çok gevşeyin... bu rahatlığı hissedin...sırtınızın üst kısmına... Göğsünüze... Omuzlarınıza... Kollarınıza... taa parmak uçlarınıza kadar gevşeyin... Daha derin gevşeyin... Boğazınızda gerginlik kalmasın... Yüz kaslarınızı gevşetin... Tüm bedeninizi gevşetmeğe devam edin. Şimdi derin nefes alıp, yavaşça vererek daha da gevşeyebilirsiniz... Gözleriniz kapalı olarak... Böylece çevrenizdeki nesnelere ve hareketlerin daha az farkına varırsınız ki bu da gerilimi

azaltır... Derin nefes alın ve yavaş yavaş verin... Ne kadar ağırlaşmış ve gevşediğinize dikkat edin.... Tıpkı bir pelte gibi...

Mükemmel bir gevşeme döneminde, hiçbir kasınızı hareket ettirmek istemeyeceksiniz... Düşünün sağ kolunuzu kaldırmak için gereken çabayı... Kolunuzu kaldırmayı düşündüğünüzde omuzlarınızda ve kolunuzda bir gerginlik var mı? Şimdi kolunuzu kaldırmamaya ve daha da gevşemeye karar verin... Gerginliğin yok oluşuna dikkat edin. Rahatlamaya devam edin.

Bu kez burada olduğunuzu düşünmemenizi isteyeceğim. Bu odada olduğunuzu düşünmeyi bırakın... Onun yerine bir yelkenlide olduğunuzu ve bu yelkenlinin de meltemle itildiğini düşünün... Cildinize değen güneşin sıcak ışınlarını hissedin... Rahatlatıcı, ılık, gevşetici...

Çok, çok rahat, çok, çok gevşemiş hissediyorsunuz... Bu görünümü düşünün. Ilık yaz güneşinin farkında olun, çok rahat çok gevşemişsiniz... Şimdi orada olduğunuzu düşünmeyi bırakın, burada olduğunuzu düşünün... Şu anda yaşadığımız rahatlamayı gevşemeyi hissedin...

Burada olduğunuzu düşünmeyi bırakın... Sahilde bir yaygı üzerinde uzandığınızı düşünün... Epey zamandır, saatlerdir oradasınız... Sahilde gözlerinizi açarken, çok uzaktan, mavi göklerde yavaşça uçan bir martıyı görüyorsunuz... Yavaş yavaş sahile vuran ve sonra geri çekilen dalgaların sesini duyabiliyorsunuz... Bu kez, uzanıp radyoyu açtınız, en sevdiğiniz parça çalıyor. Bu parça, oradayken rahat hissetmenizi gevşemenizi artırıyor.

Orada olduğunuzu düşünmeyi bırakın. Tekrar burada olduğunuzu düşünün... Kendinizi ne kadar rahat ve gevşemiş hissettiğinizi düşünün...

Burada olduğunuzu düşünmeyi bırakın... Çok yumuşacık bir yaygıda otların üzerinde uzandığınızı düşünün... Güneşli bir günde, bir ağacın gölgesinde uzanıyorsunuz... Yukarıya baktığınızda, meltemle yavaş yavaş hareket eden papatyaları görüyorsunuz. Çok rahatlatıcı bir görüntü... Nefes aldığınız hava çok temiz, zevk verici.... Orada olduğunuzu düşünmeyi bırakın... Yine burada olduğunuzu düşünün...

Birkaç dakikaya kadar, normal durumunuza dönmenizi isteyeceğim. Bu, buraya geldiğiniz kadar gergin olacaksınız demek değildir, fakat günü devam ettirecek kadar dinç olacaksınız. Bunu yavaş yavaş yapacağız. Böylece şaşırma olmayacaksınız. 1’den 4’e kadar sayacağım.

Bir deyince, ayaklarınızı ve bacaklarınızı hareket ettirin. İki deyince ellerinizi ve kollarınızı hareket ettirin. Üç deyince sandalyede dik oturun. Dört deyince de gözlerinizi açabilirsiniz. Bunu yaptığımızda kendinizi çok rahat hissedeceksiniz, sanki öğle uykusundan uyanmış gibi.

Tamam

1. Ayak ve bacaklarınızı hareket ettirin.
2. Ellerinizi ve kollarınızı hareket ettirin.
3. Yavaşça sandalyede dik oturun.
4. Gözlerinizi açın.

Etkinlik – 19 : Müzakere İlkeleri

Amaç : Müzakere kavramının anlaşılması ve müzakere yöntemlerinin farkına varılması

Materyal : Müzakere Bilgi Formu (Ek – 4.19.a), Müzakere Senaryosu (Ek – 4.19.b) ve Müzakere Yöntemleri Bilgi Formu (Ek – 4.19.c).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, şiddetsiz anlaşmazlık çözme yöntemlerinden biri olan müzakere tekniğini ve yöntemlerini öğrenmeye yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Araştırmacı, Müzakere Bilgi Formu'nu (Ek – 4.19.a) öğrencilere dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür. Öğrencilerin merak ettikleri sorular varsa cevaplanır ve konuya örneklerle açıklık getirilir.
3. Öğrenciler, dörder kişilik gruplara ayrılır. Her gruptan kendilerine verilen tartışma soruları üzerinden paylaşımda bulunmaları istenir. Tartışma soruları şunlardır:
 - a. Son zamanlarda, bir arkadaşınızla ya da ailenizden birisiyle (anneniz, babanız veya kardeşiniz) yaptığınız müzakere konusu neydi?
 - b. Müzakere sürecinde neler hissettiniz?
 - c. Müzakere sonucunda nasıl bir çözüme ulaştınız?
 - d. Müzakere sonucunda neler hissettiniz?

Her grup kendi içerisinde paylaşımda bulunduktan sonra tüm sınıf bir araya gelir. Grup sözcüleri sırayla söz alıp, aşağıdaki soruları cevaplar:

- Grup üyeleri hangi konularda müzakere yapmışlar?
 - Grup üyeleri yaptıkları müzakere sonucunda bir çözüme ulaşabilmişler mi?
 - Grup üyeleri müzakere sürecinde ve sonrasında neler hissetmişler?
4. Paylaşımların ardından, sınıftan iki gönüllü öğrenci seçilir. Bu iki öğrenciye, önceden hazırlanmış Müzakere Senaryosu (Ek – 4.19.b) verilir. Öğrenciler senaryoyu okuyup, rolleri için hazırlanırlar.

Araştırmacı, yaşanan olaya ilişkin sınıftaki öğrencilere kısa bir bilgi verir. Gönüllü öğrenciler, kendilerini hazır hissettiklerinde verilen senaryo üzerinden müzakere ederler ve sorunu çözmeye çalışırlar. Müzakere sona erdikten sonra, müzakere yapan öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- a. Müzakere sürecinde neler hissettiniz?
 - b. Müzakere sürecinde sizi en çok zorlayan şey neydi?
 - c. Müzakere sonucunda bir çözüme ulaşabildiniz mi?
 - d. Eğer bir çözüme ulaştıysanız, bu çözümden memnun musunuz?
5. Araştırmacı, Müzakere Yöntemleri Bilgi Formu'nu (Ek – 4.19.c) öğrencilere dağıtır. Gönüllü bir öğrenciden, formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
6. Öğrencilerden, bir önceki etkinlikte anlaşmazlık senaryosu üzerinden yürütülen müzakereyi hatırlamaları istenir. Müzakere Yöntemleri Bilgi Formu'nda (Ek – 4.19.c) öğrendikleri bilgileri göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir:
- a. Bir önceki müzakere uygulamasında, arkadaşlarınız hangi yöntemi kullandılar?
 - b. Kullanılan bu yöntemin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdi?
 - c. Müzakereciler, birbirlerini sorundan ayrı tutabildiler mi? Nasıl?
 - d. Müzakereciler, istekler yerine gereksinimlere odaklanabildiler mi? Nasıl?
 - e. Müzakereciler, birbirlerini memnun edecek çözüm seçenekleri üretebildiler mi?
 - f. Müzakereciler, adil bir çözüme ulaşabildiler mi?
7. Araştırmacı, yapılan paylaşımların ardından ilkeli müzakerenin önemini vurgulayarak etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2008). *'Evet' boyun eğmeden anlaşmaya varmak.* (F. G. Burakreis, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991.)

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı.* Ankara: Maya Akademi.

Ek – 4.19.a

Müzakere

Günlük yaşantımızda, kendi amaçlarımıza ulaşmaya çalışırken, başka birinin amacına ulaşmak için yaptığı davranışları engellediğimizde anlaşmazlıklar yaşarız. Bu durumun tam tersi de olabilir. Yaşamımız boyunca sürekli çevremizdekilerle iletişim içerisinde olduğumuz için, anlaşmazlıklardan kaçınılması mümkün değildir. Anlaşmazlıklar, günlük yaşantımızın doğal bir parçasıdır. Önemli olan, anlaşmazlıklar karşısında bizim nasıl bir tutum ve davranış sergilediğimizdir. Anlaşmazlıklar, olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilmemelidir. Anlaşmazlıklar karşısında, sözel ya da fiziksel şiddete başvurulmamalıdır. Şiddet, bizim ilişkilerimize ve barış ortamına zarar verir. Barışçıl bir dünya ortamının oluşturabilmesi için, insanların anlaşmazlıklarını şiddetsiz bir biçimde nasıl çözebileceğini öğrenmesi gerekmektedir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009).

Şiddetsiz anlaşmazlık çözme yöntemi olarak bizler bu çalışma kapsamında Müzakere'yi öğreneceğiz.

Müzakerenin Tanımı

Müzakere, sizin ve karşı tarafın, hem ortak hem de karşıt gereksinimleriniz olan bir anlaşmazlık durumunda, çözüm yolu bulmak ve anlaşmaya varmak için uğraştığınız bir iletişim sürecidir. Başka bir ifadeyle, müzakere, bir anlaşmazlık durumunda tarafların oturup, sorunu birlikte çözmeye ve adil bir anlaşma yapmaya çalıştıkları bir süreçtir (Fisher, Ury ve Patton, 2008).

Hoşumuza gitsin ya da gitmesin aslında hepimiz bu hayatta birer müzakereciyiz. Arkadaşlarınızla dolaşmaya çıktığınızda eve en geç kaçta döneceğinizi annenizle ya da babanızla konuşursunuz. Eğer iki veya daha fazla kardeşseniz ve evde sadece bir bilgisayarınız varsa bilgisayarı kimin, ne zaman, ne kadar süreyle kullanacağı konusunda ortak bir karara varmaya çalışırsınız. Hafta sonu arkadaşlarınızla birlikte buluşup, hangi filme gideceğiniz konusunda ortak bir karar vermeye çalışırsınız. Bahar döneminde sınıfça bir gezi yapılacağına, gezi yerini belirlemek için ortak bir karar vermeye çalışırsınız. Kütüphanede ansiklopedide bir konu üzerinde araştırma yapıyor, ödev hazırlıyorsanız ve aynı anda başka bir arkadaşınız da o ansiklopediye ihtiyaç duyuyorsa, bu sorunu nasıl çözeceğinizi arkadaşınızla konuşursunuz. Bütün bu bahsedilenler birer müzakere örneğidir.

Ek – 4.19.b
Müzakere Senaryosu

Müzakere Senaryosu – 1: İrem

Gizem ile sınıf arkadaşısın. İkiniz de 6-A sınıfında okuyorsunuz. Teneffüslerde birlikte vakit geçiriyorsunuz. Aynı mahallede oturduğunuz için boş zamanlarınızda da görüşebiliyorsunuz ve birlikte sosyal etkinliklere katılıyorsunuz.

Bir gün, sınıfınıza Fatma adında yeni bir öğrenci geliyor. Fatma okula yeni geldiği ve kimseyi tanımadığı için ona yardımcı olmak istiyorsun. Fatma'yla, arkadaşlık yapmaya başlıyorsun. Fatma'ya okulu ve çevresini tanıtıyorsun.

Fatma ile arkadaşlığa başladığın için Gizem sana kırılıyor. Bir gün yanına gelip sana şunları söylüyor:

“Fatma’dan hoşlanmıyorum. Fatma’da ne buluyorsun anlayamıyorum. Onunla arkadaşlık yapman beni rahatsız ediyor. Onunla arkadaşlık yapmaya devam edersen, benimle bir daha görüşme.”

Gizem’le arkadaşlığın bozulsun istemiyorsun. Ama Fatma’yla da arkadaş olmak istiyorsun. Bu sorunu nasıl çözebilirsin?



Müzakere Senaryosu – 2: Gizem

İrem ile sınıf arkadaşısın. İkiniz de 6-A sınıfında okuyorsunuz. Teneffüslerde birlikte vakit geçiriyorsunuz. Aynı mahallede oturduğunuz için boş zamanlarınızda da görüşebiliyorsunuz ve birlikte sosyal etkinliklere katılıyorsunuz.

Bir gün, sınıfınıza Fatma adında yeni bir öğrenci geliyor. İrem, teneffüslerde onunla dolaşmaya ve arkadaşlık yapmaya başlıyor. Bu durum senin hiç hoşuna gitmiyor. İrem’e karşı sıcaklığını kaybediyor ve ona kırılıyorsun. Bir gün İrem’in yanına gidip şunları söylüyorsun:

“Fatma’dan hoşlanmıyorum. Fatma’da ne buluyorsun anlayamıyorum. Onunla arkadaşlık yapman beni rahatsız ediyor. Onunla arkadaşlık yapmaya devam edersen, benimle bir daha görüşme”

Bu sorunu nasıl çözebilirsin? İrem ile arkadaşlığınız eski haline nasıl gelebilir?

Ek – 4.19.c

Müzakere Yöntemleri Bilgi Formu

İnsanlar anlaşmazlığa düştükleri konuları çözebilmek için müzakere ederler. İyi bir müzakereyle anlaşmazlıklar çözülebiliyor fakat tarafların bazı tutumları dolayısıyla müzakere zorlaşabiliyor. İnsanlar müzakere ettiklerinde genellikle iki yöntemi kullanıyor. Bunlardan birincisi, yumuşak yöntem diğeri ise sert yöntemdir.

1. Yumuşak Müzakere:

Yumuşak müzakerede kişi, anlaşmazlıklardan kaçındığı için kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaksızın, karşı tarafın isteklerine boyun eğer. Bu durumda, kişi kaybeder, karşı taraf kazanır.

2. Sert Müzakere:

Sert müzakerede kişi, hep kendisi kazanmak ister. Karşı tarafın isteklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaz. Sert müzakerede kişi, sert bir tutum sergiler. Bu durumda, kişi kazansa bile karşısındakiyle ilişkileri bozulur.

Bu iki yöntemi göz önünde bulundurduğunuzda, bir çözüme ulaşmanız güç görünüyor. Sert müzakereci olduğunuzda, istediğinizi elde etmeye çalışıyorsunuz ve ilişkileriniz zarar görüyor. Yumuşak davrandığınız da, ilişkilerinizi koruyorsunuz fakat kendinizden ödün vermiş oluyorsunuz. Aslında iyi bir müzakere için üçüncü bir seçeneğimiz daha var: İlkeli Müzakere...

3. İlkeli Müzakere:

İlkeli müzakerede, iki taraf da kazançlı çıkmak için sorunu birlikte çözmeye çalışır. İlkeli müzakerede, kandırmaca yoktur. Taraflar birbirlerine dürüst davranırlar ve hakları olanı elde etmeye çalışırlar. İlişkilerini korumaya özen gösterirler. Birbirlerine hoşgörülü davranırlar. Fakat sorunu da adil bir biçimde çözmeye çalışırlar.

İLKELİ MÜZAKERE

İlkeli müzakere'nin 4 temel ilkesi vardır:

1. KİŞİLER SORUNDAN AYRI TUTULUR

- ✓ Amaç, sorunu çözmektir. Bu süreçte, arkadaşlıkların korunmasına özen gösterilir. Sorunu çözerken, karşıdaki kişiyi üzecek ya da kıracak sözler söylenmez.
- ✓ Taraflar, yan yana dururlar ve sorunu karşılımlarına alırlar. Kişisel olarak birbirleriyle uğraşmazlar. Uğraştıkları tek şey sorunu çözmektir.
- ✓ Hatalı olduğunun farkına varan ya da pişman olan taraf varsa, bu pişmanlık kişi tarafından dile getirilir. Taraflar özür dilemeleri gerekirse, bundan çekinmezler.

2. İSTEKLERE VE SÖYLENENLERE DEĞİL, GEREKSİNİMLERE (İHTİYAÇLARA) ODAKLANILIR

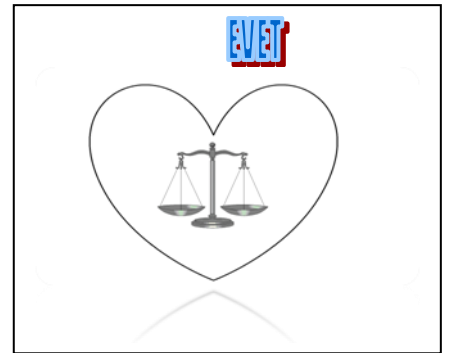
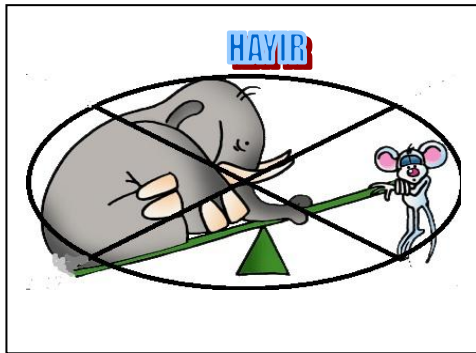
- ✓ Okulda, sokakta ya da evde yaşayacağınız anlaşmazlıklarda istekleriniz ve söyledikleriniz üzerine odaklanmayın. Her iki taraf da “benim istediğim olacak” derse anlaşmazlığı çözemezsiniz.
- ✓ Sürekli olarak geçmişte yaşanılmış olan olaylara takılıp kalmayın. Sadece geçmişte yaşananlara değil, geleceğe de bakın. Bu sorunu nasıl çözebileceğinizi düşünün.
- ✓ Kendi gereksinimlerinizin farkında olun.
- ✓ Ortak bir çözüm bulduğunuzda, bu sorunun çözümünden elde edeceklerinizi düşünün.
- ✓ Kendi çıkarlarınızı (menfaatlerinizi) koruyun, fakat karşımdakine yumuşak davranın.

3. HER İKİ TARAFIN DA KAZANÇLI ÇIKMASI (KAZAN – KAZAN) İÇİN SEÇENEKLER YARATILIR

- ✓ Sorununuzun çözümü için seçeneklerinizi olabildiğince geniş tutun, tek bir çözüme odaklanmayın.
- ✓ Hem kendinizi hem de karşınızdakini memnun edecek çözüm yolları bulmaya çalışın.

4. ADİL ÖLÇÜTLER KULLANMAKTA ISRAR EDİN

- ✓ Anlaşmazlık çözümü sürecinde, her iki taraf da genellikle neyi istediklerini ve neyi istemediklerini konuşurlar. Taraflar birbirleriyle inatlaşırlar ve her şey kendi istedikleri gibi olsun isterler.
- ✓ Fakat çözüme ulaşabilmeleri için dikkat etmeleri gereken, önerilen çözümün ne kadar adil olup olmadığıdır.
- ✓ Adil bir çözüme ulaşıldığında, her iki tarafın da hakkı korunur.
- ✓ Adil ölçütler belirlendiğinde, kimse kimsenin hakkını yemez.
- ✓ Adil ölçütler belirlendiğinde, her iki taraf da kazanır.
- ✓ Adil ölçütler kullanıldığında, taraflar birbirlerine baskı yapmazlar.



Etkinlik – 20 : Kişiler Arası Müzakere

Amaç : Kişiler arası müzakere süreci ve bu sürece ait müzakere basamaklarının anlaşılması.

Materyal : Müzakere Süreci Basamakları Formu (Ek – 4.20.a)

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir ve araştırmacı öğrencilere şu açıklamayı yapar:

“Bu etkinliğin amacı, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz ya da ailenizle yaşadığınız anlaşmazlıkları barışçıl yollardan çözebilmeniz için problem çözme becerisini kazandırmaktır. Bu oturumda, yaşadığımız problemleri çözerken kullanacağımız müzakere becerisini birlikte öğreneceğiz.”

2. Öğrencilere, Müzakere Süreci Basamakları Formu (Ek – 4.20.a) dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Yaşayacağımız anlaşmazlıkları Müzakere Süreci Basamakları’na uygun olarak çözmeye çalıştığımızda; kendimizi daha iyi ifade edebiliriz, karşımızdakini daha iyi anlayabiliriz ve anlaşmazlıklarımızın çözümünde hem kendimizi hem de karşımızdakini memnun edecek sonuçlar elde edebiliriz.

3. Öğrencilerden, Müzakere Süreci Basamakları’nı incelemeleri istenir. Müzakere basamaklarının ilk dördünü SIRAYLA ve KARŞILIKLI olarak birlikte geçilmesi gerektiği vurgulanır.
4. Öğrencilerden, Ek – 4.20.a’daki “Basamak – 1: Anlaşmazlığı Çözme Konusunda Anlaşma” başlıklı sayfayı açmaları ve sessizce okumaları istenir. Daha sonra, gönüllü bir öğrenciye söz verilir ve metni yüksek sesle okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
5. Öğrencilerden, Ek – 4.20.a’daki “Basamak – 2: Sorunun Nedenleriyle Birlikte Tanımlanması” başlıklı sayfayı açmaları ve sessizce okumaları istenir. Daha sonra, gönüllü bir öğrenciye söz verilir ve metni yüksek sesle okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
6. Öğrencilerden, Ek – 4.20.a’daki “Basamak – 3: İsteklerin, Gereksinimlerin ve Nedenlerinin Belirlenmesi” başlıklı sayfayı açmaları ve sessizce okumaları istenir. Daha sonra, gönüllü bir öğrenciye söz

verilir ve metni yüksek sesle okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.

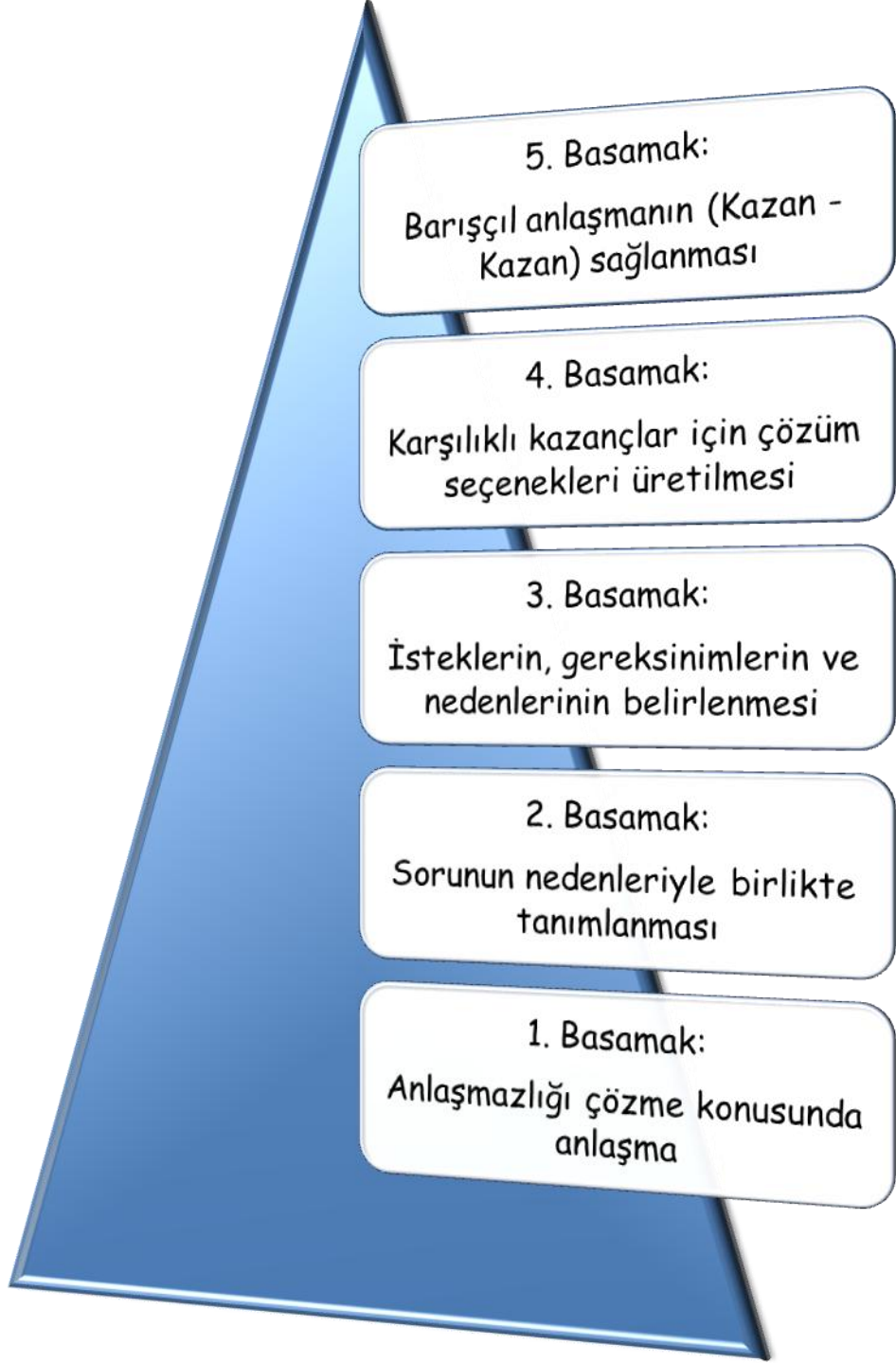
7. Öğrencilerden, Ek – 4.20.a'daki “Basamak – 4: Karşılıklı Kazançlar İçin Çözüm Seçenekleri Üretilmesi” başlıklı sayfayı açmaları ve sessizce okumaları istenir. Daha sonra, gönüllü bir öğrenciye söz verilir ve metni yüksek sesle okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
8. Öğrencilerden, Ek – 4.20.a'daki “Basamak – 5: Barışçıl Anlaşmanın (Kazan – Kazan) Sağlanması” başlıklı sayfayı açmaları ve sessizce okumaları istenir. Daha sonra, gönüllü bir öğrenciye söz verilir ve metni yüksek sesle okuması istenir. Formda yazılı bilgiler üzerinden tartışma yürütülür.
9. Müzakere sürecine ilişkin öğrencilerin merak ettikleri sorular cevaplanır, paylaşımlarda bulunur ve etkinlik sonlandırılır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaktan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 4.20.a

Müzakere Süreci Basamakları



BASAMAK – 1: ANLAŞMAZLIĞI ÇÖZME KONUSUNDA ANLAŞMA

- ❖ Anlaşmazlığın taraflarından en azından biri, aralarında anlaşmazlık olduğunu kabullenip, karşı tarafla konuşmaya, müzakere yapmaya karar verir.
- ❖ Bu konuşmayı hem kendisinin hem de karşısındakinin sakin olduğu bir zamanda yapar.
- ❖ Anlaşmazlık yaşadığı arkadaşının yanına gidip ortak sorunu müzakere edebilmek için ona şu soruları sorar:

- ✓ **Sanırım aramızda bazı sorunlar var. Bunları benimle konuşmak ister misin?**
- ✓ **Aramızdaki sorunu görüşmek ister misin?**
- ✓ **Benim seninle ilgili bazı sorunlarım var, görüşmemiz mümkün mü?**
- ✓ **Aramızda bazı sorunların olduğunu düşünüyorum, senin de benimle ilgili sorunların var mı? Seninle görüşebilir miyiz?**

BASAMAK – 2: SORUNUN TANIMLANMASI

- ❖ Müzakere sürecinde, yaşanan ortak sorunun tanımlanması **SIRAYLA** gerçekleştirilir. Öğrencilerden, birisi konuşurken diğeri mutlaka onu dinler ve anlamaya çalışır.
- ❖ Konuşan öğrenci anlatacaklarını bitirince, roller değişir, diğeri öğrenci düşünce ve duygularını dile getirir.
- ❖ Dinleyen öğrenci konuşan öğrenciye aşağıdaki soruları sorabilir:

- ✓ **Ne olduğunu anlatır mısın?**
- ✓ **Benim hangi davranışlarım seni rahatsız ediyor?**
- ✓ **Sence, biz neden anlaşmazlık yaşıyoruz?**
- ✓ **Bu olaylar yaşanırken neler hissettin?**

ÖNEMLİ İPUÇLARI

Konuşmacı için ipuçları:

1. Sorununuzu tanımlarken “sen dili” yerine “ben dili”ni kullanın.
2. Yaşanılan sorunla ilgili olarak neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi karşınızdakiyle açık ve net bir şekilde paylaşın.
3. Karşınızdaki kişiye saygılı davranın.

Dinlevici için ipuçları:

1. Karşınızdaki kişi konuşurken onu etkin (iyi) bir şekilde dinleyin.
2. Karşınızdaki kişinin neler hissettiğini anlamaya çalışın ve bir de soruna onun açısından bakmayı deneyin.
3. Önyargılarınızın farkına varın.
4. Karşınızdaki kişiye saygılı davranın.
5. Karşınızdaki kişiye karşı hoşgörülü olun.

BASAMAK – 3: İSTEKLERİN, GEREKSİNİMLERİN VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

- ❖ Müzakere sürecinde, **isteklerin, gereksinimlerin, çıkarların** ve bunların **nedenlerinin** belirlenmesi **SIRAYLA** gerçekleştirilir. Öğrencilerden, birisi konuşurken diğeri mutlaka onu dinler ve anlamaya çalışır.
- ❖ Konuşan öğrenci anlatacaklarını bitirince, roller değişir, diğeri öğrenci isteklerini, gereksinimlerini ve bunların nedenlerini ifade eder.
- ❖ Dinleyen öğrenci konuşan öğrenciye aşağıdaki soruları sorabilir:

- ✓ **Neye gereksinimin var?**
- ✓ **Ne istiyorsun? Neden istiyorsun?**
- ✓ **Benden istediğin nedir? Neden böyle düşünüyorsun?**
- ✓ **Nasıl davranırsam sana rahatsızlık vermem?**
- ✓ **Senin için ne yapmamı istiyorsun?**

Önemli İpuçları:

- ✓ Karşınızdaki kişinin düşünce ve duygularını anlamaya çalışın.
- ✓ Karşınızdaki kişinin gereksinimlerinin farkına varın.
- ✓ Karşınızdaki kişiyi daha iyi anlamak için sorular sorun.

BASAMAK – 4: KARŞILIKLI KAZANÇ İÇİN SEÇENEKLER ÜRETİLMESİ

- ❖ Ortak sorunun çözümü için her iki tarafı da memnun edecek olabildiğince çok çözüm seçeneği üretilir.
- ❖ Çözüm seçeneği üretilirken dikkat edilmesi gereken kurallar şunlardır:

1. Tüm çözüm seçenekleri sıralanır.
2. Kimin söylediğine bakılmaksızın, olabildiğince çok çözüm seçeneği üretilir (en az 3-5 adet çözüm seçeneği).
3. Karşılıklı kazanç sağlayacak, her iki tarafı da memnun edecek seçenekler üretilir.
4. Bu aşamada, seçenekler üzerinden değerlendirme yapılmaz. Üretilen çözüm seçenekleri eleştirilmez ve herhangi bir yargılamada bulunulmaz.
5. Yeteri kadar çözüm seçeneği üretildiğinde, taraflar bir sonraki müzakere basamağına geçebilirler.

BASAMAK – 5: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BARIŞÇIL ANLAŞMANIN (KAZAN – KAZAN) SAĞLANMASI

- ❖ Taraflar, bir önceki basamakta ürettikleri tüm çözüm seçeneklerini değerlendirirler.
- ❖ Çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır:

1. Her bir olası çözümün **sonuçlarını düşünün.**

Hangileri en gerçekçi?

2. Uygulama şansı düşük olan, **tarafları memnun
etmeyecek çözüm seçeneklerini eleyin.**

3. Her iki tarafı da memnun edecek çözüm
seçeneklerini **(kazan – kazan)** belirlemeye
çalışın.

4. Benimsediğiniz çözüm seçeneğinin, **adil** olmasına
özen gösterin.

Etkinlik – 21 : Müzakere Uygulamaları

Amaç : Müzakere becerisinin kazanılması.

Materyal : İyi Bir Müzakere İçin İpuçları Bilgi Formu (Ek – 4.21.a), Müzakere Senaryosu – 1 (Ek – 4.21.b) ve Müzakere Senaryosu – 2 (Ek – 4.21.c)

Süre : 40 + 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, iyi bir müzakere için ipuçlarının öğrenileceği ve müzakere becerisinin kazanılmasına yönelik uygulamaların yapılacağı söylenir.
2. Öğrencilere, İyi Bir Müzakere İçin İpuçları Bilgi Formu (Ek – 4.21.a) dağıtılır. Gönüllü bir öğrenciden formu sesli bir şekilde okuması istenir. Formda yazılı ipuçları üzerinden tartışma yürütülür. Ardından aşağıdaki sorular sınıfa yöneltilir:
 - Gündelik yaşamda karşılaşılabileceğiniz anlaşmazlıkları çözmede bu ipuçları işe yarayabilir mi?
 - Ekleyebileceğiniz başka ipuçları var mı?
3. Müzakere Süreci Basamakları'na uygun olarak müzakere yapmak isteyen iki gönüllü öğrenci istenir. Gönüllü öğrencilere, Müzakere Senaryosu - 1(Ek – 4.21.b) verilir. İki öğrenciden de kendilerine verilen senaryoları okumaları ve kendilerini hazır hissettiklerinde müzakereye başlamaları istenir. Bu sırada, sınıftaki öğrencilerden de müzakere eden öğrencileri dikkatli bir şekilde izlemeleri ve Müzakere Süreci Basamakları'na uygun olarak müzakerenin yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmeleri istenir. Müzakere sona erdiğinde, müzakere eden öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Müzakere sürecinde neler hissettiniz?
 - Müzakere süreci basamaklarını uygulayabildiniz mi?
 - Müzakere sonucunda adil bir çözüme ulaşabildiniz mi?
 - Müzakere sonucunda neler hissediyorsunuz?
4. Öğrencilere, başka bir müzakere uygulamasının yapılacağı fakat bu sefer ki müzakerenin iki öğrenci arasında değil, iki grup arasında geçeceği belirtilir. Çünkü bu uygulamada, öğrenciler iki gruba ayrılıp, birbirlerine karşı müzakere edeceklerdir.

Araştırmacı, öğrencileri iki gruba ayırır. Gruplara, Müzakere Senaryosu – 2 (Ek – 4.21.c) verilir. Gruplar, senaryoyu incelerler. Her grup kendi içerisinde, karşı gruba müzakere edecek bir grup sözcüsü seçer. Grup sözcüleri, Müzakere Süreci Basamakları'na uygun olarak Müzakere'yi yürütürler. Her bir basamak gerçekleştirildikten sonra grup sözcüleri bir sonraki basamaktaki nasıl bir strateji izleneceğini belirlemek için gruplarına dönerler. Ayrıca, grup sözcüleri istediklerinde “mola” alıp, gruplarına dönüp, yeni bir strateji belirleyebilirler. Seçeneklerin değerlendirilmesi: Barışçıl Anlaşmanın (Kazan – Kazan) Sağlanması basamağına ulaşıldığında, gruplar önerilen çözüm seçeneklerini; kabul edilemez ya da kabul edilebilir olarak sınıflandırır.

Eğer grup sözcüleri karşı tarafın önerilerini kabul edilemez olarak değerlendirirlerse, bunun nedenini karşı gruba açıklamaları istenir. Grup sözcüleri çözüm seçenekleri üzerinde anlaşılırsa, adil bir çözüm olup olmadığını danışmak için gruplarına geri dönerler. Gruplarında verilen karara göre, çözümler üzerinde anlaşmaya varırlar.

Müzakerenin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

- Müzakere sürecinde neleri fark ettiniz?
- Hangi aşamalarda müzakere etmek daha zordu?
- Hangi aşamalarda müzakere etmek daha kolaydı?
- Müzakere sonucunda adil bir çözüme ulaşabildiniz mi?
- Müzakere sonucunda neler hissediyorsunuz?

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: ESR Educators for Social Responsibility.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Ek – 4.21.a**İyi Bir Müzakere İçin İpuçları Bilgi Formu**

- ✓ Müzakere sürecinde, iletişim engellerinin farkına varın ve bunları kullanmayın.
- ✓ İletişimsiz müzakere olmaz. Karşınızdaki etkin (iyi) bir şekilde dinleyin.
- ✓ Hem kendi duygularınızın hem de karşınızdakinin duygularının farkına varın.
- ✓ Duygularınızı paylaşmaktan korkmayın. İnsanlar duyguların yükünden kurtulunca, problemlerini daha iyi çözebilirler.
- ✓ Kendi duygularınızı paylaştığınız gibi, karşınızdaki kişinin de duygularını sizinle paylaşmasını izin verin.
- ✓ Müzakerede, “sen dili” kullanmayın. “Sen dili”, karşınızdakini suçlayan ifadeler içerir. Yaşanan soruna ilişkin düşünce ve duygularınızı “ben dili” ile ifade edin.
- ✓ Soruna karşınızdakinin bakış açısıyla da bakmaya çalışın. Karşınızdakinin bakış açısını anlamak, onunla aynı fikirde olmak anlamına gelmez. Onun soruna bakış açısına anlarsanız, konuyu daha iyi değerlendirebilirsiniz.
- ✓ Müzakere sürecinde, öfkenize yenik düşmeyin. Öfkenizi kontrol etmeye çalışın.
- ✓ Hoşgörülü davranmaya çalışın.
- ✓ Barışçıl çözümler üretmeye çalışın. Her zaman barıştan yana olun.

Ek – 4.21.b

Müzakere Senaryosu – 1

Müzakere Senaryosu – 1.a: Yusuf

Yusuf ile Hakan kardeşlerdir. Yusuf, 6. sınıfa; ondan bir yaş küçük olan kardeşi Hakan ise 5. sınıfa gitmektedir. Evlerinde sadece bir bilgisayar olduğu için, annesi ve babası Yusuf ve Hakan'a bilgisayarını günde 2 saat kullanma izni vermektedir.

Yusuf ile Hakan bilgisayar kullanım saatlerini birlikte oturup düzenlemişlerdir. Yapılan anlaşmaya göre; Yusuf sabahçı olduğu için bilgisayarını öğleden sonra kullanacak, Hakan ise öğleci olduğu için bilgisayarını akşamları kullanabilecektir.

Yusuf ile Hakan bu anlaşmaya uygun olarak bilgisayarını kullanmakta ve hiç sorun yaşamamaktadırlar. Fakat bir gün Yusuf'un bilgisayarında hazırlaması gereken proje ödevi tahmininden de fazla vaktini almıştır. 2 saatlik kullanım süresi dolmuştur. Eve gelen kardeşi, abisi Yusuf'u bilgisayarın başında görünce kalkmasını istemiş ve bilgisayarını kullanma sırasının kendisine geldiğini söylemiştir.

Yusuf ise kardeşine: “Çok önemli ve yarına yetişmesi gereken bir proje ödevim var. Sürem doldu biliyorum ama projeyi tamamlamak için bu akşam bilgisayarda çalışmama devam etmem gerekiyor. O yüzden bu akşam bilgisayarını ben kullanmak istiyorum” der.



Müzakere Senaryosu – 1.b: Hakan

Hakan ile Yusuf kardeşlerdir. Hakan, 5. sınıfa; ondan bir yaş büyük olan abisi Yusuf ise 6. sınıfa gitmektedir. Evlerinde sadece bir bilgisayar olduğu için, annesi ve babası Hakan ve Yusuf'a bilgisayarını günde 2 saat kullanma izni vermektedir.

Hakan ile Yusuf bilgisayar kullanım saatlerini birlikte oturup düzenlemişlerdir. Yapılan anlaşmaya göre; Yusuf sabahçı olduğu için bilgisayarını öğleden sonra kullanacak, Hakan ise öğleci olduğu için bilgisayarını akşamları kullanabilecektir.

Hakan ile Yusuf bu anlaşmaya uygun olarak bilgisayarını kullanmakta ve hiç sorun yaşamamaktadırlar. Fakat bir gün Hakan eve gelince, abisi Yusuf'u hala bilgisayarın başında olduğunu görünce öfkelenerek şunları söylemiştir:

“Abi, senin bilgisayarını kullanma süren çoktan doldu. Hala bilgisayarın başındasın. Lütfen kalkar mısın? Seninle böyle anlaşmamıştık. Bütün gün derslerle uğraştım. Biraz oyun oynayıp, kafamı dağıtmak istiyorum. Sen nasıl bilgisayarını kullandıysan, bu benim de hakkım” der.

Ek – 4.21.c

Müzakere Senaryosu – 2

Müzakere Senaryosu – 2.a: Grup 1

6 - A sınıfının her hafta Cuma günü son 2 ders saatinde Beden Eğitimi Dersi vardır. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin oyun oynayabileceği bir tane saha vardır. Bu sahala hem futbol hem de hentbol sahası olarak kullanılabilir.

6-A sınıfında hem okul futbol takımı öğrencileri hem de okul hentbol takımı öğrencileri vardır. Okul futbol takımı öğrencileri ve 6-A öğrencilerinden bazıları, beden eğitimi dersinde, sahayı futbol oynamak için kullanmak istemektedirler. Dönemin başından itibaren de istedikleri gibi olmuş ve saha her hafta futbol maçları için kullanılmıştır. Futbol oynayan öğrenciler, bundan sonraki beden eğitimi derslerinde de sahayı futbol oynamak için kullanmak istemektedirler.

“Grup – 1”, futbol oynamak isteyen öğrencileri temsil etmektedir.



Müzakere Senaryosu – 2.b: Grup 2

6 - A sınıfının her hafta Cuma günü son 2 ders saatinde Beden Eğitimi Dersi vardır. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin oyun oynayabileceği yalnızca bir tane saha vardır. Bu saha, futbol ve hentbol sahası olarak kullanılabilir.

6-A sınıfında hem okul futbol takımı öğrencileri hem de okul hentbol takımı öğrencileri vardır. Okul futbol takımı öğrencileri ve 6-A öğrencilerinden bazıları, beden eğitimi dersinde, sahayı futbol oynamak için kullanmak istemektedirler. Dönemin başından itibaren de istedikleri gibi olmuş ve saha her hafta futbol maçları için kullanılmıştır. Futbol oynayan öğrenciler, bundan sonraki beden eğitimi derslerinde de sahayı futbol oynamak için kullanmak istemektedirler.

Hentbol takımı öğrencileri ve 6-A öğrencilerinden bazıları da, beden eğitimi dersinde, sahayı hentbol oynamak için kullanmak istemektedirler. Hentbol takımı öğrencileri, hentbol topları olmadığı için dönemin başında hentbol oynayamamışlardır. Ancak, yeni hentbol topları okula temin edildiğinden dolayı artık hentbol oynayabileceklerdir. Artık tek ihtiyaç duydukları şey hentbol oynayabilecekleri bir sahadır.

Saha problemini çözmek için hentbol oynamak isteyen öğrencilerin, futbol oynamak isteyen öğrencilerle müzakere etmeleri gerekmektedir.

“Grup – 2”, hentbol oynamak isteyen öğrencileri temsil etmektedir.

Etkinlik –22 : Barış Antlaşması

Amaç : Yirmi dört saatlik Barış Eğitimi Programı’nda yapılan çalışmaların, edinilen kazanımların ve deneyimlerin paylaşılması, sonlandırma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve Barış Antlaşmasının imzalanması.

Materyal : Barış Antlaşması (Ek – 4.22.a) ve Katılım Belgesi (Ek – 4.22.b).

Süre : 40 dakika

Süreç :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, yirmi dört saatlik Barış Eğitimi Programı’nda yapılan çalışmaların, edinilen kazanımların ve deneyimlerin paylaşılacağı, sonlandırma etkinliklerinin gerçekleştirileceği ve Barış Antlaşmasının imzalanacağı söylenir.
2. Araştırmacı, programa ilişkin paylaşımların yapılması amacıyla öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:
 - Barış Eğitimi Programı kapsamında yaptığımız çalışmaları özetlemek isteyen var mı?
 - Barış Eğitimi Programı kapsamında yaptığımız çalışmaları göz önünde bulundurduğunuzda, sizi en çok ne etkiledi? Neden?
 - Yapılan etkinliklerden en çok hangilerini beğendiniz? Neden?
 - Öğrendiklerinizi gerçek yaşamda uygulayabilir misiniz? Nasıl?
 - Yapılan bu çalışmanın, tüm sınıflarda uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Barışçıl bir okul ortamı oluşturmak için başka neler yapılabilir?
 - Eğitim sürecine ve yaşadığınız deneyimlere ilişkin, son olarak neleri paylaşmak istersiniz?
3. Araştırmacı, öğrencilere Barış Antlaşması Formu’nu (Ek – 4.22.a) dağıtır. Gönüllü bir öğrenci, Barış Antlaşması’nı sesli bir şekilde okur. Barış Antlaşması’nda yazılı maddeler üzerinden paylaşımda bulunulur. Öğrencilerle, barış antlaşması imzalanır. İmzalanan antlaşmaların bir nüshası öğrencilerde, bir nüshası ile araştırmacı da kalır.
4. Barış Eğitimi Programı’nın sonlandırılması için, öğrenciler ayağa kalkar, ilk önce araştırmacı ortaya geçer ve gözle iletişim kurarak **“Barışçıl bir yaşamı**

benimsediğin ve barışın sağlanması için çaba gösterdiğin için sana teşekkür ediyor ve hoşçakal diyorum”, diyerek, sırayla her öğrencinin elini sıkarak ve sözü geöen cümleyi tekrar eder. Araştırmacı bitirdikten sonra, dairenin sonuna geöer, ilk başta araştırmacının yanında duran öğrenci, dairenin iöine girer ve aynı işlemleri tekrar eder. Bu, tüm öğrenciler uygulamayı yapıp bitirene dek sürer.

5. Öğrencilere, Katılım Belgesi (Ek – 4.22.b) verilir ve etkinlik sonlandırılır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik aşığıdaki kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Acar, N. V. (2004). *Grupla psikolojik danışma alıştırılmalar – deneyler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Ek – 4.22.a**Barış Antlaşması**

BEN;

1. Kendimle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde yaşayacağıma,
2. Yaşadığım çevrede barışçıl bir ortamın olması için elimden geleni yapacağıma,
3. Yaşadığım anlaşmazlıkları, şiddete başvurmadan barışçıl bir şekilde çözeceğime,
4. Gerek dünya kültüründe gerekse Türk kültüründe yer alan Barış Öncüleri'nin, "Barış, Sevgi ve Hoşgörü" anlayışını kendime ilke edineceğime,
5. Farklı bir kültüre ve yaşam tarzına sahip olan insanlara karşı önyargılarımı yıkacağıma,
6. Farklı düşünce ve duygulara sahip olan insanlara karşı saygılı davranacağıma,
7. Başkalarıyla kurduğum ilişkilerde, iletişim engellerini kullanmayacağıma ve onları etkin (iyi) bir şekilde dinleyeceğime,
8. Duygu ve düşüncelerimi "sen dili" yerine "ben dili" ile ifade edeceğime,
9. Karşımdaki kişinin bakış açısından olaylara bakmaya ve onun neler hissettiğini anlamaya çalışacağıma,
10. Herhangi bir olay karşısında öfkelendiğimde, öfkemi kontrol etmeye çalışacağıma,
11. Başkalarıyla yaşadığım anlaşmazlıklarda İlkeli Müzakere Yöntemi'ni kullanarak adil çözüm yolları bulacağıma,


SÖZ VERİYORUM...

.... /.... /....

Adı Soyadı :.....
İmza :.....

Ek – 4.22.b
Katılım Belgesi

Katılım Belgesi



.....

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMINA
Katılmış ve başarıyla tamamlamıştır.
Mutluluk ve başarılar dilerim.

.../.../...



Ali Serdar SAĞKAL
Psikolojik Danışman

Ali BEYAZBAL
Okul Müdürü

Ek – 2: S.Ö.

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda kişilerin bazı durumlarda gösterebilecekleri davranışlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatlice okumanız ve bu ifadenin size ne kadar uygun olduğunu belirlemenizdir. Bunun için ifadeyi okuduktan sonra karşısında yer alan ifadeler arasından sizi en iyi tanımlayan seçeneğe (X) işareti koymanız gerekmektedir. İfadede yer alan davranış sizin her zaman yaptığınız bir davranış ise **“Her zaman”**, yapmadığınız bir davranış ise **“Hiçbir zaman”**, zaman zaman yaptığınız bir davranış ise **“Bazen”** seçeneğini işaretleyiniz.

Örneğin; “Otobüse binerken arkadaşlarımı iterim.”

Eğer otobüse binerken her zaman arkadaşlarınızı itiyorsanız “Her zaman” seçeneğinin, zaman zaman arkadaşlarınızı ittiğiniz oluyorsa “Bazen” seçeneğinin, böyle bir davranışı hiç yapmıyorsanız “Hiçbir zaman” seçeneğinin altına (X) işareti koyunuz.

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Otobüse binerken arkadaşlarımı iterim		X	

Aşağıda yer alan ifadelerin doğru cevapları bulunmamaktadır. En doğru cevap size en uygun olan cevaptır. Bu nedenle arkadaşlarınızın etkisi altında kalmadan, size en uygun şekilde cevaplandırınız, hiçbir soruyu atlamayınız, boş bırakmayınız ve sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Bu ölçekle elde edilecek bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır ve işaretlemeleriniz kesinlikle gizli kalacaktır.

Yardımlarınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Adı ve Soyadı :
 Cinsiyeti : Kız () Erkek ()
 Sınıfı :

MADDELER	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1. Arkadaşlarım kavga ederken ben de kolaylıkla kavgaya karışıyorum.			
2. İnsanlara hak ettikleri için dayak atarım.			
3. Küçük sınıflardaki öğrencileri şaka olsun diye korkutmak hoşuma gider.			
4. Benden büyükler bana vurduğunda öfkemi çıkarmak için ben de küçüklere vururum.			
5. Benimle alay edildiğinde karşımdakinin canını mutlaka acıtırım.			
6. Sokakta gördüğüm kedi ya da köpeği tekmeler ya da ona taş atarım.			
7. Televizyonda izlediğim dövüş hareketlerini arkadaşlarıma uygularım.			
8. Kantin ya da yemek sırasında küçük sınıftaki öğrencileri itip önlerine geçerim.			
9. Arkadaşlarımın kızacağı ve kavga çıkaracağı şeyleri yapmaktan zevk alırım.			
10. Okul bahçesinde oynarken canları acısın diye arkadaşlarımı yaraladığım olur.			
11. Bana vuran birine ben daha sert vururum.			
12. Beni kızdırdıklarında arkadaşlarıma vuramadıysam, tükürürüm.			
13. Oyun olsun diye benden küçüklerin toplarını ya da eşyalarını alır ve ağlatıncaya kadar vermem.			
14. El şakaları yaparak arkadaşlarımı kızdırırım.			
15. Canları çok acıyacak şekilde arkadaşlarımın saçını çekerim.			

Ek – 3: Ç.E.Ö.**Sevgili Öğrenciler,**

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz. Size göre, “Doğru” olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki **doğru kutucuğunun altına**, “Yanlış” olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki **yanlış kutucuğunun altına** (X) işareti koyunuz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Adı ve Soyadı :
 Cinsiyeti : Kız () Erkek ()
 Sınıfı :

MADDELER	DOĞRU	YANLIŞ
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükle bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

Ek – 4: Görüşme Formu

Adı Soyadı :.....

Sınıfı :.....

Merhaba

Okulumuzda on iki haftadır uygulanmakta olan barış eğitimi programı ile ilgili olarak seninle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, barış eğitimi programına katılan öğrencilerin barışa ilişkin neler düşündüklerini ortaya çıkarmaktır.

Sana soracağım soruları cevaplarken, barış eğitimi çalışmalarını düşün. Ne kadar dürüst ve samimi cevap verirsen, araştırma da o kadar doğru sonuç verecektir.

Sakıncası yoksa konuşmaları kaydedeceğim. Bu bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Vereceğin dürüst cevaplar için şimdiden çok teşekkür ederim.

1. Şiddet kavramı senin için neyi ifade ediyor?
2. Barış kavramı senin için neyi ifade ediyor?
3. Şiddete başvurmadan anlaşmazlıklarımızı nasıl çözebiliriz?
4. Barış eğitimi aldıktan sonra davranışlarında nasıl bir değişim oldu?
5. Barış eğitimi programına katılman, arkadaşlarınla ilişkilerini nasıl etkiledi?
6. Barış eğitimi programına katılman, öğretmenlerinle ilişkilerini nasıl etkiledi?
7. Barış eğitimi programına katılman, aile içi ilişkilerini nasıl etkiledi?
8. Barış eğitimi programının uygulanması sınıf ortamını nasıl etkiledi?
9. Barış eğitimi programının uygulanması okulda yaşanan öğrenci şiddetini nasıl etkiledi?
10. Barış eğitiminde yaşadığın deneyimleri göz önünde bulundurduğunda, son olarak neler söylemek istersin?