

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE İLETİŞİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF PEACE EDUCATION PROGRAM ON
THE SEVENTH GRADE STUDENTS' CONFLICT RESOLUTION
AND COMMUNICATION SKILLS**

Esmaeil SADRI DAMIRCHI

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Bilim Dalı İçin Öngördüğü Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Esmail SADRIDAMIRCHI'nin hazırladığı "Barış Eğitim Programının 7.Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve İletifim Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

¼ye (Danışman)

Prof. Dr. Filiz BİLGE

¼ye

Prof. Dr. Figen ÇOK

¼ye

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 22/01/2014 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Esmaeil SADRI DAMIRCHI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, barış eğitim programının geliştirilerek 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkili olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla, Barış Eğitim Programı (BEP) hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırma, 2012–2013 Öğretim Yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Beytepe Ortaokulu'nda öğrenimlerine devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada “deney” ve “kontrol” olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda 35'er öğrenci yer almıştır. On bir oturumdan oluşan barış eğitimi programı, haftada 1 ders saati (45 dakika) olmak üzere yaklaşık üç ay bir süre içerisinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarına Koruklu (1998) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) ve Erganlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen ve Karatekin ve arkadaşları (2012) tarafından ortaöğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için uyarlaması yapılan İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) uygulanmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel işlemin etkili olup olmadığını incelemek için ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre, barış eğitimi programının ortaöğretim yedinci sınıf ğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkili bir program olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular literatür işığında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Barış, barış eğitimi programı, çatışma çözme, iletişim becerileri.

Danışman: Prof. Dr. Filiz BİLGE (Bölüm Başkanı), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.

THE EFFECT OF PEACE EDUCATION PROGRAM ON THE SEVENTH GRADE STUDENTS' CONFLICT RESOLUTION AND COMMUNICATION SKILLS

Esmaeil SADRI DAMIRCHI

ABSTRACT

The purpose of the research is to evaluate the effectiveness of developed peace education program on the seventh grade students' conflict resolution and communication skills. For this reason, peace education program (PEP) had been prepared and implemented and tested.

The research was carried out with the participation of students who are registered at 2012– 2013 academic year in Beytepe Secondary School in the Çankaya town of Ankara.

Pretest – posttest control group quasi-experimental design has been used in the research. In this research two groups were determined as experimental and control groups. For this reason, 35 students were selected as experiment group and likewise 35 students were selected as control group. Peace education program which is composed of eleven sessions were applied on experiment group one lesson hours (45 minutes) in a week. Approximately, the process lasted in a total of three-month. On the other hand, control group has not been provided any treatment. Before and after experimental treatment, Scale of Determine the Conflict Resolution Behaviors developed by Koruklu (1998), and Scale of Communication Skills which was developed by Ersanlı and Balcı (1998) and adapted by Karatekin et al. (2012) for 6,7 and 8 secondary grade students have been applied on experiment and control groups. The study in which pretest–posttest control group quasi-experimental 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 15.0 was used and significance level was determined as .05.

According to the research findings it has been seen that there was a significant difference between the experimental and control group post test. According to the result of this program, it is declared that the peace education program is effective in increasing the conflict resolution and communication skills of seventh grade secondary students. Finding of the research were discussed in the light of literature and some recommendations and suggestions were presented for the practioners and researchers.

Keywords: Peace, peace education program, conflict resolution, communication skills.

Advisor: Prof. Dr. Filiz BİLGE (Head of Department), Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance.

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Esmail SADRI DAMIRCHI

16/02/2010

TEŞEKKÜR

Artık bitiyor... Dört yılı aşkın bir süre önce yurt dışında başladığım doktora yaşamımı bitirme aşamasındayım. Dört buçuk yıl, yurt dışında tatlısıyla, acısıyla bu süreci noktalama aşamasına gelmiş bulunuyorum.

Öncelikle tez çalışması sürecinde daha iyisini başarabilmem için beni sürekli destekleyen, her türlü çabayı gösteren ve en güzel şekilde benimle paylaşan, derdimi ve sorunlarımı dinleyen ve en kısa sürede çözüm yolu bulmamda bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Filiz BİLGE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli hocamı tanıdığım ve birlikte çalışma fırsatı yakaladığım için mutluluk duyuyorum. Bu süreçte tez izleme komitenin değerli üyeleri olan sayın hocam Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a ve sayın hocam Prof. Dr. Figen ÇOK'a katkılarından ve emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. İstatistiksel analizlerin çözümünde bana destek olan sayın hocam Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam sırasında değerli katkılar sunan ve önerilerini paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Barış eğitimi programının hazırlanması sürecinde öneriler sunan ve materyal desteğinde bulunan Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Merkezi Müdürü sayın hocam Fatoş ERKMAN'a, Hacettepe Üniversitesi MA in Peace and Conflict Studies akademik koordinatörü sayın hocam Doç. Dr. Havva KÖK ARSLAN'a ve Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümünden değerli hocam sayın Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında özellikle programın hazırlanması sürecinde ve kaynaklar konusunda değerli katkılar sunan ve önerilerini paylaşan Nonviolent Peaceforce Enstitüsü Müdürü sayın Tim Wallas'a, UNICEF Inter-Agency Network for Education in Emergencies Müdürü sayın Lori Hininger'e ve Bilgi Yönetimi ve Ortaklıklar Koordinatörü sayın Peter Transburg'a ve Peace Islands Enstitute'de sayın Doç. Dr. Mehmet Kılıc'a ve School For Peace okullarının müdürü sayın Howard Shippin'e ve Galtung Enstitüsü'nden Naakow Grant-Hayford'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde her türlü kolaylaştırıcılığı sağlayan Beytepe Ortaokulu rehber öğretmenleri ve ğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmaya ilgi ve katılım gösteren sevgili öğrencilerime de teşekkür ederim. Son olarak, tez çalışmam sürecinde bana yardımlarını sunan tüm değerli hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	6
1.1.1. Denenceler.....	6
1.2. Sayıtlılar	7
1.3. Sınırlılıklar.....	7
1.4. Tanımlar.....	8
1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1.1. Barışın Tanımı ve Barış Eğitimi.....	15
2.1.2. Neden Barış Eğitimi.....	21
2.1.3. Barış Eğitimi İle İlgili İlk Öncül Girişimler.....	23
2.1.3.1. Çocuk Hakları/İnsan Hakları Eğitimi.....	24
2.1.3.2. Gelişim İçin Eğitim.....	24
2.1.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi.....	25
2.1.3.4. Küresel Eğitim.....	25
2.1.3.5. Yaşam Becerileri Eğitimi.....	25
2.1.3.6. Mayın ve Silahlar Hakkında Eğitim.....	26

2.1.3.7. Psikososyal Rehabilitasyon.....	26
2.1.4. Barış Eğitiminin Amaçları.....	27
2.1.5. Barış Eğitiminde İşbirliğine-Dayalı Öğrenme Modeli.....	32
2.1.6. Etkili Barış Eğitimi Programlarının Öğeleri.....	36
2.1.7. Barış Psikolojisi.....	38
2.1.8. Barış Kültürü.....	40
2.1.9. Eleştirel Barış Eğitimi.....	44
2.1.10. Barış Eğitiminin Genel İlkeleri.....	46
2.1.11. Barış Eğitimi İle İlgili Temel Yaklaşımlar.....	47
2.1.11.1. Uluslararası Barış Eğitimi.....	48
2.1.11.2. İnsan Hakları Barış Eğitimi.....	48
2.1.11.3. Gelişimsel Barış Eğitimi.....	49
2.1.11.4. Çevresel Barış Eğitimi.....	49
2.1.11.5. Çatışma Çözme Barış Eğitimi.....	49
2.1.12. Barış Stratejileri.....	51
2.1.13. Barış Eğitimi Programlarında Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri.....	54
2.1.14. Barış Eğitimi İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	57
2.1.14.1. Ahlaki Dışlama / Dâhil Etme Kuramı.....	57
2.1.14.2. İlgililik Kuramı.....	60
2.1.14.3. Bütünleştirici Barış Kuramı.....	61
2.1.14.4. Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı.....	63
2.1.14.5. Modern Barış Eğitimi.....	64
2.1.15. Barış Eğitimi İçin “Fırsat Pencere”.....	66
2.1.16. Çatışma Çözme	69
2.1.16.1. Çatışma Türleri ve Nedenleri.....	70
2.1.16.2. Çatışma Süreçleri.....	72
2.1.17. Çatışma İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	74
2.1.17.1. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma.....	74
2.1.17.2. Davranışçı Kuram ve Çatışma.....	75
2.1.17.3. Kişilik ve Gelişim Kuramlarına Göre Çatışma.....	76

2.1.17.4. İnsancıl Yaklaşım ve Çatışma.....	78
2.1.18. İletişim Becerileri.....	79
2.1.18.1. İletişim Yöntemleri.....	81
2.1.18.2. İletişim Engelleri /Bariyerleri.....	83
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	85
3. YÖNTEM	97
3.1. Denekler.....	97
3.2. Veri Toplama Araçları.....	98
3.2.1. Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ).....	98
3.2.1.1. ÇÇDBÖ'nün Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	99
3.2.2. İletişim Becerileri Ölçeği.....	100
3.3. Araştırmanın Deseni.....	101
3.4. İşlem Yolu.....	102
3.5. Barış Eğitim Programı.....	103
3.5.1. Barış Eğitimi Programının İçeriği.....	105
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	105
4. BULGULAR	107
4.1. Çatışma Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	107
4.2. İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	114
5. TARTIŞMA VE YORUM.	126
5.1. ÇÇDB Ölçeğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	126
5.2. İletişim Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	129

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	135
6.1. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	136
6.2. UYGULAMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	137
KAYNAKÇA.....	139
EKLER DİZİNİ.....	148
EK-1: Barış Eğitimi Programının Başlıkları ve Etkinlik.....	149
EK-2: Barış Eğitimi Programı.....	152
EK-3: Katılım Belgesi.....	181
EK-4: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği.....	182
Ek-5: İletişim Becerileri Ölçeği.....	185
Ek-6: BEP Oturumlarına İlişkin Grup Liderinin Gözlem ve Raporları.....	187
ÖZGEÇMİŞ.....	200

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1: UNICEF Barış Eğitimi Programlarının Amaçları.....	30
Tablo 2.2: İletişim Engelleri.....	83
Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Dağılımlar.....	97
Tablo 3.2: Araştırmanın Deseni.....	101
Tablo 4.1: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	108
Tablo 4.2: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Saldırganlık Alt Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 4.3: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	111
Tablo 4.4: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 4.5: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	114
Tablo 4.6: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4.7: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin Zihinsel Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	117
Tablo 4.8: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin Zihinsel Alt Boyutu Puanlarının Düzeltilmiş Son Test Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4.9: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin Davranışsal Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	120
Tablo 4.10: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin Davranışsal Alt Boyutu Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans	

Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 4.11. Kontrol ve deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin Duygusal Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistik Tablosu.....	123
Tablo 4.12: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ'nin duygusal Alt Boyutu Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Barışçıl İletişim: İletişim Döngüsü.....	80
Şekil 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Çatışma Çözme Ölçeğinin Saldırganlık Alt Ölçeği'nin Ön test – Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	109
Şekil 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Problem Çözme Alt Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	112
Şekil 4.3. Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	115
Şekil 4.4. Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeğinin Zihinsel Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	118
Şekil 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeğinin Davranışsal Alt Boyutunun Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	121
Şekil 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeğinin Duygusal Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği.....	124

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- ÇÇDBÖ:** Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği
İBÖ: İletişim Becerileri Ölçeği
BEP: Barış Eğitimi Programı
PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
TDK: Türk Dil Kurumu
UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund
MANA: Mother Administered Nutritive Aid
WOPE: World Organization for Pre-school Education
ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi
TVET: Teknik ve Mesleki Odaklı Eğitim Programı

1. GİRİŞ

Saldırganlık ve şiddet tarih boyunca insan yaşamına büyük zararlar vermiştir. Geçen yüzyıla damgasını vuran 1. ve 2. Dünya savaşlarında milyonlarca insan hayatını kaybetmiştir. Japonya'da Hiroshima ve Nagasaki'ye atılan nükleer bombalar insan yaşamının yanısıra doğal çevreye onarılamayacak ölçüde büyük hasarlar vermiştir. Ayrıca, askeri ve siyasi gerginlikler soğuk savaş döneminde de devam etmiştir. Bazı ülkeler ya da etnik gruplar arasındaki çatışmalar ise halen devam etmektedir.

Birinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde "sürekli ve evrensel barışı ve uluslararası güvenliği sağlamak" amacıyla kurulan Milletler Cemiyeti dünyayı ikinci bir toplumsal savaşa sürüklenmekten kurtaramamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 51 ülke bir araya gelerek Birleşmiş Milletler Örgütü'nü kurmuşlardır. Birleşmiş Milletler'in kuruluş antlaşmasında, daha önce yaşanan iki dünya savaşının önemli etkisi görülür. 1945'te imzalanan Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nde, dünya barışı için öncelikle temel hak ve özgürlüklere saygının sağlanması gerektiği dile getirilmiştir (Alpkaya, 2001).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1986 yılını Dünya Barış Yılı ilân ettikten sonra; devlet görevlileri, bilim insanları, düşünürler, sanatkârlar, yazarlar ve sokaktaki insanların dikkatleri, barışın kavramsal temelleri ve uygulanma dereceleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Barışa karşıt kavramlar olan çatışma ve terör, yeni olaylar değildir. Bunların yeni kazandıkları nitelik, giderek tırmanmakta olmalarıdır. Çatışma ve çarpışmanın en düzenli eylemi olan harp ve onun bilim ve sanattan oluşan meslekî eğitim sistemlerine karşın; böyle

örgütlenmemiş olan barış eğitimi, resmi açıdan sistemsiz, desteksiz ve ancak gönüllü kuruluşların amatör çalışmaları arasında yer alabilmiş durumdadır (Alpkaya, 2001).

Savaşlar ve yıkımlarla dolu bir geçmişe sahip insanlığın en büyük özlemlerinden biri olmasına rağmen “barış” kelimesinin uluslararası ilişkiler alanında kavramsalaşmaya başlaması yenidir. Siyaset bilimciler, filozoflar, tarihçiler, siyasetçiler ve askerler asırlar boyunca savaş ve barış konularına odaklanmış; barışın ne olduğuna ve nasıl ulaşılabileceğine ilişkin kuramlar ve açıklamalar geliştirmeye çalışmışlardır. Barış konusu, uluslararası ilişkiler alanının genişlemesine paralel olarak, İkinci Dünya Savaşı’nda yaşanan büyük felaketin de etkisiyle daha sistemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Yine de “barış çalışmaları” alanı emekleme dönemini henüz atlatmaktadır. Barış kavramı da hala gelişmekte, genişlemekte ve derinleşmektedir. Barışın sağlanması için yöntemler, kavramlar ve yaklaşımlar da buna bağlı olarak sürekli şekillenmektedir. Hâlihazırda genel bir “barış kuramı”nın varlığından ise söz edilememektedir.

“Barış” terimi felsefe, teoloji, tarih, uluslararası hukuk, sosyal bilimler ve uluslararası ilişkilerde kullanılan dini ve bilimsel bir kavramdır ve ulusal politika oluşumu, uluslararası diplomasi ve birçok uluslararası örgütün açık amacı olmuştur. Birçok bilimsel barış kavramı farklı dönemlerde, disiplinlerde ve disiplinler arasında kullanılmıştır. Barış asgaride düzen ve uzlaşmayı gerektirdiği için, özgürlüğü varsayan hukukla yakından ilişkilendirilmiştir. Barış doğa durumu değildir, insanlar tarafından her zaman baştan yaratılmalıdır ve bu nedenle sıklıkla, birçok durumda güçle desteklenmesi gereken, hukuksal anlaşmalara dayanır. Birçok kültürde iç barış dışarıdan ihlallere karşı toprakların savunulmasıyla ilişkilidir (Brauch, 2008).

Toplumda yaşanan anlaşmazlık, gerilim ve şiddet olaylarının yansımaları okullarda net bir şekilde görülmektedir. Çatışmalar yapıcı bir şekilde sonuçlandığında olumlu bir değişim ve gelişim yaşamaktadır. Çatışma kişilerarası ilişkilerin gelişmesine, yaratıcılığın ortaya çıkmasına, yeni düşünce ve fikirlerin oluşmasına, iyi karar verme ve karşılıklı anlayışın gelişmesine, iş performansının artmasına ve kişilerin daha pozitif ve yapıcı olmalarına katkıda bulunarak olumlu sonuçlar da doğurabilmektedir (Chen, 2006; Chen, Liu ve Tjosvold, 2005; Deutsch,1973;Kurtzberg ve Mueller, 2005; Pelled, Eisenhardt ve Xin, 1999; Pitt, 2005; Rahim, 2002). Nitekim çatışmaların olumlu veya olumsuz olarak sonuçlanması, çatışmanın nasıl ele alındığı ve çözümüne yönelik hangi yaklaşımların sergilendiğiyle yakından ilişkilidir. Çatışmanın kişilerarası ilişkilerde yaşanması kaçınılmazdır. Ancak öğrencilere çatışmalarını çözmeleri için yapıcı yollar öğretilir.

Öğrenciler okul ortamına, farklı cinsiyet, yaş, beceri ve fiziksel-sosyal-duyuşsal-ahlaki gelişmişlik düzeylerinde, farklı din, mezhep ve etnik kökenden ve bunların yol açtığı kültürel özelliklerden gelmektedir (Sweeney ve Carruthers, 1996). Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yaşadıkları yerleşim birimlerinde bulunan okullara devam ettiği için farklılıklar ve çeşitlilikler söz konusudur. Bunlar farklı istek, hedef ve tercihler ile birleştiğinde, kimi zaman zenginliklere kimi zaman da kişiler arası anlaşmazlıklara, çatışmalara ve şiddete yol açabilmektedir.

Sağlıklı kişilik oluşumuna yardımcı olan okullarda güven ortamının sağlanması için şiddetin azaltılması gerekmektedir. Oysa okullarda her geçen gün artan şiddet olayları nedeniyle öğrencilerin çoğu okullarda kendilerini güvende hissetmemektedir. Bunun nedeni öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerinden biri olan güvenin okullarda karşılanmıyor olmasıdır.

Öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini karşılamak okulların en temel görevidir (Glasser, 1999).

Okul ortamında gündelik etkileşimlerin akışı içerisinde sürekli yaşanan öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, kimi zaman yapıcı ve barışçıl yönetilmesine karşın, kimi zaman “yıkıcı” yöntem ve teknikler ile “şiddet” kullanılarak çözümlenmektedir. Okullarda öğrenciler arası şiddet, gün geçtikçe artmaktadır. Daha da ötesi yıkıcı bir çözüm biçimi olarak şiddet, öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir. Şiddet, okul ortamında kimi zaman sözel olmayan davranış olarak, kimi zaman sözlü kavga ya da tartışma seyrek olarak da yaralamaya ve öldürmeye kadar varan boyutlarda görünmektedir (Türnüklü, 2009).

Barış eğitimi okullarda verilen diğer konulardan çok farklıdır. Çünkü bu eğitimin içeriğini gruplar ya da bireyler kendileri belirleyerek; buldukları toplumun isteklerine uygun bir vizyon yaratırlar. Barış eğitimi, eğitimsel görevi dışında toplumda önde gelen temel ihtiyaçlar, hedefler ve bir gruba ait olma gibi özel koşullarla da bağlantılıdır. Toplumlara etkileyen farklı durumlar olabilir. Bu nedenle barış eğitimi programları her topluma göre farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca her toplumun barış eğitimi ile ilgili görüşü farklıdır. Barış eğitiminin içeriği o toplumu ilgilendiren sorunların yazılıp söylenmesidir. Barış eğitimini her toplumun anlaması ve kabul etmesi önemli bir gerekliliktir (Bal-Tar, 2002).

Barış eğitimi konusunda okulların rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir. Psikolojik danışmanların barış eğitimi, barış psikolojisi, stereotiplerle, etiketlemeyle, sosyal dışlamayla mücadele gibi konularda

eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin de arabulucu, uzlaşmacı, sorun çözücü işlevlerini demokratik bir eğitim kültürü içinde yeniden edinmeleri önemlidir. Herkesin özlemini duyduğu iç ve dış barışın sağlanabilmesi, barışa inanan ve barışın sağlanması için mücadele edebilecek insanların yetiştirilmesine bağlıdır. Bu da kısaca okullarda “barış eğitimi” ile sağlanmaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2010). Çünkü öğrencilere sadece okulda değil; günlük hayatlarında da sorunların çözümünde kullanacakları çatışma çözme becerileri kazandırılırsa öğrencilerin şiddet içeren davranışlar azalacağı düşünülmektedir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin işlevleri önleyici, gelişimsel ve çare bulucu-krize müdahale olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik alanının geliştirici ve önleyici işlevleri daha ön plana çıkmaya başlamıştır (Korkut, 2004). Okullar, bu işlevlerin gerçekleşmesi için yapılacak çalışmalarını planlama ve uygulama yeridir. Gerekli koşullar sağlandığında okullar, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine ve öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı gibi barış eğitiminin okullarda verilmesi son derece önemlidir. Kişisel çatışmaların ve şiddetin yaşandığı okullarda barışçıl bir ortamın sağlanması ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bunun için PDR alanında önleyici programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Daha önce de söz edildiği gibi bu eğitimlerin erken yaşlarda verilmesi önemlidir. Özellikle ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencileri, çeşitli becerilerin kazanılması açısından önemli bir dönemde bulunmaktadır. Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencileri için hazırlanarak uygulanan barış eğitimi programı ile öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Barış eğitimi programı 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkili midir?

1.1.1. Denenceler

Araştırmada, alt problemlere dayalı olarak geliştirilen denenceler aşağıda verilmiştir.

1.1.1.1. Çatışma Çözme Becerileri

- Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarının saldırganlık eğilimlerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarının problem çözme becerilerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.1.1.2. İletişim Becerileri

- Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri zihinsel alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

- Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri davranışsal alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri duygusal alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2. Sayılılar

Bu araştırmada belirlenen sayılılar şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

- Araştırma 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden, sonuçlar bu öğrenci grubu ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri Çatışma Çözme Davranışları Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği ile belirlenmiştir. Dolayısıyla bireyin algısına bağlı bir değerlendirme olup ölçüklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları aşağıdadır:

Barış: Herkesin çatışma, önyargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir. İnsanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmaları, adaletin esaslarına saygı göstermeleri, temel ihtiyaçlarını karşılamalı, insan haklarına değer vermeleri durumunu vurgulamaktadır (Harris ve Morrison, 2003).

Barış Eğitimi (Peace Education): Çocuk, genç ve yetişkinlerde yapıcı bir biçimde çatışma ve şiddetin önlenmesi için davranış değişikliklerini oluşturmak amacıyla gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirildiği bir süreçtir. Bireyin kendi içinde, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde yaşanabilecek çatışmaları barışçıl bir biçimde çözmesi; barış için elverişli koşulların yaratılmasıdır (Fountain, 1999).

Çatışma Çözme Becerileri: Çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 1999). Bu araştırmada çatışma çözme becerileri, “Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği”nden alınan puanlarla belirlenmiştir. Ölçeğin “Saldırganlık” alt ölçeğinden alınan düşük; “Problem Çözme” alt ölçeğinden alınan yüksek puan bireylerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözebildikleri algısına sahip oldukları anlamına gelmektedir.

İletişim Becerileri: İletişim bireyler, gruplar ya da toplumlar arasında çeşitli yöntemlerle bilgi, düşünce ve bilgi alışverişini sağlayan etkileşim sürecidir. İletişim becerileri bireylerin kendilerinden farklı rollere, inançlara, tutumlara,

değer ve davranışlara sahip bireylerle ve gruplarla nasıl ilişki kurulacağıının öğrenilmesini sağlar (Şimşek, 2003). Bu araştırmada iletişim becerileri “İletişim Becerileri Ölçeği”nden alınan puanlarla belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin etkili iletişim becerileri olduğu doğrultusunda bir algıya sahip olması anlamına gelmektedir.

Barış Eğitimi Programı: Öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik önleyici nitelikte bir psiko-eğitim programıdır. Program, haftada bir gün, ortalama 45 dakika ve toplam 11 oturumdan oluşmaktadır.

1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Ailede, okulda, işyerinde ve medyada (hatta oyuncak sektöründe) şiddetin değişik türlerine ve öğelerine tanık olunmaktadır (Karaman ve Kepenekçi, 2004). Matthews’e (2002) göre; barış somut, elle tutulur, öğrenilmesi ve uğruna çaba harcanması gereken bir değer olarak öğrencilere sunulmalıdır. Eğitim; çeşitli nedenlerle ortaya çıkan şiddetin ve şiddet kültürü’nün etkisinin azaltılması ve aynı zamanda, şiddet karşıtı barış kültürü’nün oluşturulmasında temel faktörlerden birisidir.

Yaşamın her anında karşılaşılan çatışma toplumsal yaşamın bir gerçeği olduğundan çatışmaların ortaya çıkma sıklığını azaltmak yerine çatışmaların olası yıkıcı etkilerini en aza indirip, yapıcı ve barışçıl çatışma çözme becerilerini geliştirmeye çalışmak daha işlevsel olacaktır. Okul, kişilerarası iletişimin yoğun olarak yaşandığı bir ortamdır. Bu ortamı paylaşan öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikleri ve yaşantıları olmasından dolayı kişilerarası etkileşimlerinin zaman zaman çatışmaya dönüşmesi kaçınılmazdır. Öğrencilerin içinde buldukları yaş döneminin özellikleri de çoğu zaman

okuldaki çatışmaların nedeni olabilmektedir. Örneğin, ergenlik döneminde yalnızca kendi düşüncelerini ve bakış açısını doğru bulan ergen, hem kendi içinde hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle sıklıkla çatışma yaşayabilmektedir.

Okullarda sürekli yaşanan şiddet olayları son zamanlarda ailelerin, eğitimcilerin ve hatta tüm toplumun kaygılandırıan bir düzeye gelmiştir. Pek çok öğrencinin kavgalara karıştığı, okul eşyalarına zarar verdiği gözlenmektedir. Okullar, istenmeyen davranışların olmadığı ve bu tarz modellerin bulunmadığı güvenli bir ortam olmak zorundadır. Öğrencilerin okullarda kendilerini güvende hissetmeleri eğitim-öğretimin kalitesi için oldukça önemlidir (Durmuş, 2006). Bu nedenle, okulların güvenli ortamlar olması doğrultusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Öğrenciler yaşadıkları çatışmalara farklı tepkiler gösterirler. Gelişim dönemleri içerisinde değişikliğe uğrayan bu tepkileri ailelerinden, geldikleri sosyal çevreden ve görsel yayınlardan öğrenmektedirler. Çatışmalar kaçınılmaz olduğuna göre çatışmalara gösterilen tepkilerin de yapıcı olması önemlidir. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı ancak çatışmanın doğasının anlaşılması ve çatışma çözme ilke ve evrelerinin öğrenilmesi ile sağlanabilir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenlerle ve okulda bulunan diğer kişilerle yaşadıkları iletişim çatışmaları ve anlaşmazlıklarının doğasının ve nedenlerinin anlaşılması, bu çatışmaları yönetmek ve bunlarla etkili olarak başa çıkmak için bir ön koşuldur.

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. Bunun için de çocuklara küçük yaşlardan başlayarak şiddetin alternatiflerinin öğretilmesi ve barış yapma becerilerinin kazandırılması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (2003), insan hakları eğitimi konusunda ders kitaplarında barış kavramına yer verilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır. Araştırmada insan haklarının temelini oluşturan barış kavramının öğretilmesi ve “Yurtta barış, dünyada barış” sözüne uygun bir insan hakları eğitiminin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Barış kavramının ders kitaplarında yer alması amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin çağdaş, medeni, çoğulcu dayanışma becerilerini; dünya vatandaşı olma bilincini ve bu bilinçle özümsemiş yurt sevgisini benimsemeleri gerektiği vurgulanmıştır (Akt., Coşkuner, 2008).

Okullarda barış eğitimleri uygulanarak öğrencilerin şiddetin nedenlerini – sonuçlarını öğrenmeleri ve alternatif anlaşmazlık çözüm stratejilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Barış eğitiminin amacı sadece kısa dönemde şiddetin önlenmesi değil; uzun dönemde kişilerarası, gruplararası ve ülkelerarası ilişkilerde barışçıl dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlamaktır (Sağkal, 2011).

Barış eğitimi toplumun özel gereksinimlerine yanıt vermelidir. Bu eğitim, verildiği zamanda toplumla ya da hedef grubuyla doğrudan doğruya ilgili konuları ele alırsa daha etkili olur. Çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip

olmaları, bu dönemde yaşayacakları çatışmaları, olumlu bir biçimde çözmelerini sağlayacaktır (Taştan, 2004).

Barış eğitimi her yaş grubuna verilmelidir. Ancak; öncelikle ergenlik öncesindeki öğrencilere verilmesi çok daha önemlidir. Çünkü bu yaşlarda arkadaşlık grupları önem kazanır; grubun içinde ya da dışında olmak ön plana çıkar (Harris, 1998; Reardon, 1995; Sertel ve Kurt, 2006). Yine bu yaşlarda kimlik oluşturma çabalarıyla karmaşa yaşayan ergen, farklılıklara karşı tahammülsüzlük geliştirebilir. Bu da şiddete ve insan hakları ihlallerine neden olan durumlara yol açabilir. Okullarda akran zorbalığının da en fazla bu yaşlarda görülmesi (Little, 2002), barış eğitiminin erenlik ve ergenlik dönemindekilere verilmesi gerekliliğini desteklemektedir. Bu yaşlarda barış eğitiminin verilmesinin bazı avantajları da vardır: Soyut düşünce bu yaşlarda gelişmeye başladığı gibi, toplumsal olaylara/sorunlara duyulan ilgi de artar; eleştirel yorumlamalar oluşur. Tüm bunlar, hem ergenlikte barış eğitiminin gerektiğini göstermekte, hem de bu eğitimin etkili olma olasılığını arttırmaktadır (Harris, 1995; Reardon, 1995; Sertel ve Kurt, 2006).

Şiddet davranışının azaltılması ve yok edilmesi için çocukların ergenlik öncesinde eğitilerek, çatışmalarını çözmek için şiddet içeren davranışları alışkanlık haline getirmeleri engellenmiş olacaktır. Çocuklar, bir çatışma yaşadıklarında bunu barışçıl şekilde çözmek için neler yapmaları gerektiğini öğrenirlerse ve bu davranışları alışkanlık haline getirirlerse, kişiler arası yaşanan çatışmalarda şiddet içeren davranışlar önlenmiş olur. Tüm bu düşünceler doğrultusunda bu programda yer alan hedef davranışların öncelikle ortaokul öğrencilerine kazandırılması gerektiği düşünülmüştür.

Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik geliştirilen “Barış Eğitimi Programları” çocukların psiko-sosyal gelişimini desteklemeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Programlar genellikle etkinlik odaklı olup, oyun ve farklı etkinlikleri temel alır ve tartışmalarla sonuçlandırılır. Bu etkinliklerin temel amacı, okul içi ve okul dışı yaşantılar yoluyla çocukların “barış” kavramını yaşayarak öğrenmelerine rehberlik etmektir (Page, 2004). Barış eğitimi çerçevesinde hazırlanmış program ile iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri, problem çözme becerileri ve arabuluculuk becerileri öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi önemlidir.

Alan yazında özellikle erken çocukluk dönemine yapılacak olan yatırımların uzun vadeli sonuçlarına bakıldığında bireyin, toplumun ve ülkenin gelişimine katkısının beklenilenden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Konunun önemine karşın barış kavramına ilişkin çalışmaların birkaç araştırma ile sınırlı olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) kazandırılacak sosyal değerlerden birisi de “barış”tır.

Barışa ilişkin becerilerin erken yaşlarda geliştirilmesi gerekir. İdeal olarak, öncelikle aile ve daha sonra okullar bu yeterliliklerin zenginleştirilmesinde önemli rol üstlenirler. Korkut’a (2002) göre, önleyici hizmetler, en büyük etkiyi çocuklar ve gençler üzerinde yaptığından, bu tür etkinliklere olabildiğince erken yaşlarda başlanması etkililiğini de artırıcı olabilmektedir. Dolayısıyla önleyici hizmetlerin taşıdığı önem, bu araştırmanın 7. sınıf öğrencileri için tasarlanmasında hareket noktası olmuştur.

Aile içinde, akranlarla, öğretmen ve diğer insanlarla da etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi, anlaşmazlıkları şiddetle değil yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözebilmek hem kişisel açıdan hem de sosyalleşme açısından da önemlidir. Bu yüzden, öğrencilere sunulan eğitim programlarının da onların çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayabilecek, kişiliğin tüm yönleri arasında denge kurabilecek şekilde planlanması önem taşımaktadır (Baydan, 2010). Bu yaklaşım çerçevesinde, araştırmada kültüre duyarlı bir barış eğitimi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması hedeflenmektedir. Program PDR alanına kazandırıldığı takdirde, psikolojik danışmanlar tarafından tüm okullarda yedinci sınıf düzeyinde uygulanabileceği umulmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak barışın tanımı ve barış eğitimi ile ilgili kuramlara yer verilmiştir. Ardından barış eğitimi kapsamında çatışma çözme ve iletişim becerileri ile ilgili açıklamalar yer almıştır. Son olarak ise ilgili araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Barışın Tanımı ve Barış Eğitimi

Barış kavramının herkesin üzerinde anlaştığı tek bir tanım yoktur. Barışın, farklı kültürlerde farklı anlamı vardır. Örneğin, iç ve dış barış arasında bir fark vardır. İç barış bireyin başkaları hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olma anlamına gelmektedir. Örneğin, başkalarına saygı duymak. Oysa dış barış, doğal çevre, kültür, bireyler, aile, toplu ve uluslararası ilişkilerde bir süreç olarak geçerlidir (Harris, 2004). Alan yazın incelendiğinde, barış kavramına ilişkin yapılan tanımların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Broch Utne'ye (1981) göre barış kavramı her türlü şiddetin (doğrudan ve dolaylı şiddetin) olmaması anlamına gelmektedir. Ayrıca, toplumda yaşayan insanların haklarını korumak ve Birleşmiş Milletlerin barış kavramı ile ilgili beyannamesinde yer alan tüm haklarının korunmasıdır.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2005) barış kelimesini; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam şeklinde tanımlamaktadır:

Bariş, zihinsel ve uygulanabilir tanımları bulunan geniş bir kavramdır. Bariş kelimesi, bir durumun sakinleşmesi ya da yaşanan çatışmanın sonlandırılması anlamına da gelebilir. Bariş kelimesinin geniş bir anlamı olması nedeniyle bariş eğitimi yanlış anlaşılmaktadır. Bazı kişiler bariş eğitiminin zaman kaybına neden olduğunu, belirsiz, öğüt veren ve hayali bir eğitim olduğunu düşünmektedirler.

Alan yazında üç temel bariş tanımı öne çıkmaktadır. Galtung (1996), bariş kavramının pozitif ve negatif bariş olmak üzere iki boyutta tanımlanabileceğini belirtmiştir. Negatif bariş, şiddetin azaltılması ya da olmaması anlamına gelirken; Pozitif bariş ise anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde dönüştürülmesini ifade etmektedir. Bariş, sadece “ateşkes” olarak algılanmıştır. Bu anlamda bariş aslında savaşı, taraflardan birinin savaşa devam edememesi durumunda geçilmesi gereken bir zorunluluk durumu olarak değerlendirilmiştir. “Bariş” kelimesi ulaşması zor ama olanaksız olmayan sosyal amaçlar için kullanılır ve bariş, en basit haliyle şiddetin yokluğu olarak görülebilir.

İkinci tanım John Burton’ın ihtiyaç kuramına göre bariş kavramıdır. Burton’a göre barişe temel ihtiyaçlar sağlanarak ulaşılabilir. Burton’ın kuramının özünde insan davranışlarının ihtiyaçlara göre biçimlendiği savı yatmaktadır (Akt., Richard, 2001). Üçüncüsü ise, Kenneth Boulding’in bariş kavramıdır. Boulding’e (1963) göre, bariş araştırmasının ilk koşulu, “barişin bir parçası olduğu sistemin kimliğinin belirlenmesi”dir. Bu nedenle farklı sistemler için farklı bariş tanımları vardır. Bundan dolayı her çatışmaya özgü farklı bir bariş arayışı olmalıdır. Bariş, bir çatışma sisteminin dinamik yolu boyunca belirlenen sınır içinde kalmasını sağlayan özelliğidir. Sınır, sistemin dinamik süreçler içerisinde aniden bir başkasına dönüştüğü, geri dönülemez noktaya

denir. Buna göre barış bir çatışma sistemi içinde kırılma sınırının sistem içinde kaldığı çatışmanın taraflar ya da üçüncü taraf sayesinde dinamikler içinde kırılma noktasından süreçler içinde geri dönmesidir.

Sonuç olarak, barış kavramının tanımlanmasına ilişkin farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, bu alanda araştırma yapacak kişilerin barış kavramına ilişkin yapılan farklı tanımları göz önünde bulundurmalarının ve bütüncül bir yaklaşım izlemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Barış kavramı gibi barış eğitimi konusunda da, farklı dönemlerde ve farklı kültürlerde çeşitli tanımlar ortaya çıkmıştır (Zamir, 2012). İlk akademik barış çalışmaları programı 1948 yılında İngiltere’de 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 üzerine odaklanılmıştır. Son zamanlarda ise barış eğitiminde, savaşın ya da şiddetin durdurulmasının da ötesinde; sosyal adaletin sağlandığı bir barış kültürünün oluşturulması üzerinde durulmaktadır (Harris, 2008; 2010).

Genel olarak barış eğitimi, barış, savaş, şiddet, çatışma ve adaletsizlik konularıyla ilgili çatışma çözme, iletişim ve işbirliği gibi temel becerilerin uygulanması için gereken beceriler, bilgi ve değerlerin gelişmesi için fırsatlar sunmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Barış eğitimi, çatışma

durumunda olan toplumlarda, çatışmadan sonra ve istikrarlı toplumlarda yapıcı ve barışçıl sorun çözme yöntemlerine ulaşmak için verilmelidir (Harber ve Sakade, 2009). Barış eğitimi, toplumda sosyal değişimi sağlamak için öğrencilere uygun fırsatların sunulmasıdır (Harris, 1998). Bu durum, bireylerin toplumda bir dünya vatandaşı olarak yaşayabilmelerini sağlamaktadır (Reardon, 1998).

Barış eğitimi işe yarayabilir mi? İnsan hep vahşi olmamış mıdır? Hem evet, hem de hayır. İnsanlar doğaları gereği vahşi ve saldırgan olabilir, fakat gözardı edilmeyecek kanıtlar insan doğasının iyiliksever yanı bulunduğunu da vurgulamakta. Tarihte zorba hükümdarlar varolmuş olabilir, ama bir de Gandhi vardır. Saldırganlık ve iyilikseverlik arasındaki ikilem bugün de devam etmektedir. İnsan hem vahşi hem akıllı olduğundan, sorulacak sorular şudur: Hangi yön beslenmeli, hangi yön kontrol altına alınmalıdır? Eğiticiler için yanıt net olmalıdır, çünkü vahşi içgüdülerin kontrolü ve akıllılığın beslenmesi eğitim yoluyla sağlanır (Sertel ve Kurt, 2006).

Barış eğitimi şiddetin nedenleri, etkileri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Sosyal değişme, çevre dengesi, ekonomik refah, dış politika ve benzeri konuları kapsamına alabileceği gibi; barışa karşıt kavramlardan biri olan çatışma kavramının özelliklerini ve çözüm yollarını da içermelidir. Ayrıca çatışmaların temelinde yatan yanlış ve anlaşılmayan iletişim becerileri ve kişiler arası ilişkiler de önem taşımaktadır. Barış eğitimi giderek yeni araştırma türüne, barış araştırmasına dayalı olarak düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Daha çok barışın koşulları ve savaşın nedenlerine dönük olarak yapılan barış araştırması, çatışmaların bilimsel yöntem ve mantık yoluyla çözülmesini öngörmektedir. Barış konusunda eğitimin temel görev ve

sorunlarından biri, çatışmayı küçümsemeden, karmaşıklığı azaltmak ve böylece sarsılmaz bir devlet yapısını sağlamaktır.

Barış eğitimcileri, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı oluştururlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Barış eğitimcilerinin barış bilinci oluşturmaları çok önemlidir. Eğitimciler insan haklarını, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma bilgilerini, savaşların tehlikelerini öğrencilere öğretirler. Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimini verme nedeni olarak eğitimciler, şiddetin olmadığı bir dünya istediklerini belirterek barış stratejileri hakkında öğrencilere bilgiler verirler. Böylece öğrencilerin tutumlarında değişim ya da şiddette bir düşüş gerçekleşebilir (Harris, 2003).

Ancak, “Barış İçin Eğitim” (Peace For Education) ile “Barış Hakkında Eğitim”i (Education About Peace) birbirinden ayırmak yararlıdır. Barış için eğitim, barışçıl ilişkileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Barış hakkında eğitim ise barış ve çatışma gibi konular hakkında farkındalık geliştirmeyi hedefleyerek okullarda ve daha da ötesi dünya çapında çatışma çözme yollarını sunmaktadır. Ayrıca, çatışma kuramları hakkında bilgi ve anlayışı da içermektedir: çatışmanın nedenleri, sosyal durumlarda ve kişisel ilişkilerde çatışmanın etkisi ve süreç (Harber ve Sakade, 2009).

Çatışma öncesi, çatışma süreci ve çatışma sonrası durumlarda eğitimsel yöntemlerden biri doğrudan pedagojik müdahale olarak barış eğitimidir. Barış eğitimi alan yazını geniş çapta vatandaşlık ve insan hakları literatürüyle örtüşmektedir. Ancak, barış eğitimi çalışmaları, ileriye doğru çatışma çözme yöntemlerini geliştirebilme konusunda ve toplumları taşınabilir duruma getiren

tutumların önlenmesinde etkili olan bir pedagojik yaklaşımı desteklemektedir (Fountain, 1999).

Harris ve Morrison'a (2003) göre barış eğitimi bireylerin çatışmaların doğası (bilgi ve tutum) hakkında farkındalıklarını arttırmayı ve çatışmaları şiddete (araç ve beceriler) başvurmadan anlamlı bir şekilde çözmelerini amaçlayan bir süreçtir. Pratik olarak, başkalarına zarar vermeden çatışmaları yönetmek ve sorunları çözme konusunda barışçıl yolları bulmaktır. Barış eğitimi bu anlamda zor durumlarda şiddet yerine alternatif stratejilerin sağlanması anlamına gelmektedir. Ayrıca, onlar 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 daha çok bilgiye sahip olmasına karşın karşılıklı diyalog yöntemiyle sorular üzerinden tartışmalar yürütülür. Barışın ne anlama geldiği, şiddetin halen hüküm sürme nedenlerinin neler olduğu, şiddet kültürünü barış kültürüne dönüştürebilmek için ne tür bilgi, beceri ve tutumlara gereksinim duyulduğu tartışılmaktadır.

Pratik olarak barış eğitiminde bilgi, beceri ve değer (veya tutum) olarak üç temel boyuta odaklanılmaktadır. Bilgi boyutu her bireyin toplumda yaşayabilmek için ihtiyaç duyduğu barışçıl anlayış, algı ve bilgileri kapsamaktadır. Beceri boyutunda, toplumda barışçıl davranmak için her bireyin ihtiyaç duyduğu bazı beceri, kapasite ve yetenekler söz konusudur. Değer boyutu ise, bireylerde gerekli olan bir takım inanç, tutum ve barışçıl görüşleri ifade etmektedir.

2.1.2. Neden Barış Eğitimi?

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.

Bugünün çocuklarının, gelecekte topluma katkıda bulunan vatandaşlar olarak yaşamalarını sağlayacak bilgileri, tutumları ve becerileri edinmeleri çok önemlidir. Eğitimin en iyisi, eldeki zaman ve kaynakları en fazla sayıda çocuğa sunarak, en yüksek düzeyde kalite sağlamaya yönelmelidir (Tosun, 2002).

İnsanların iyi bir eş ve çocuklarına iyi bir baba ya da anne ve iyi bir rol modeli olmaları gerekir. Çünkü eğitim ailede başlar. Toplum ve ailelerin yanında okullar ve öğretmenlerle çalışmaya ihtiyaç vardır. Okullar bu konuda önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden barış eğitimi okullarda tanıtılmalı ve eğitim programlarında yer almalıdır.

Şiddet olaylarının özellikle fiziksel şiddet olaylarının artması barış eğitimi kaçınılmaz kılmaktadır. Kişisel çatışmaların ve şiddetin yaşandığı toplumda okullarda barışçıl bir ortamın sağlanması ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması kuşkusuz çok önemlidir. Barış eğitimi çerçevesinde

hazırlanmış barış eğitimi programında iletişim becerileri, empati becerileri, öfke yönetimi becerileri, problem çözme becerileri ve arabuluculuk becerileri öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu beceriler öğrenciler tarafından içselleştirilmelidir.

Öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının önlenmesinde ve okul atmosferinin dönüştürülmesinde okul temelli önleme programlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır. 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. Harris, (2003, s. 9), barış eğitimi ile ilgili olarak şunları açıklamıştır:

“Barış eğitimi, güvenli bir dünya ve destekleyici bir çevre oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Barış eğitimi öğrencilerin çatışmalarında barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmalarını çözme becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır.”

Harris’in de belirttiği gibi; bu programın okullarda uygulanan müdahale edici disiplin anlayışı yerine onarıcı ve önleyici disiplin anlayışının egemen olması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

İnsan hakları, eşitlik ve adalet evrensel ilkeleri, her zaman barış eğitiminin merkezinde olmalıdır. Ayrıca uygulandığı toplumun özel koşulları ve ihtiyaçlarıyla bağlantılı olmalıdır. Bugün birçok küresel sorunun, yerel nedenleri ve sonuçları vardır ve yerel olarak yaşanan birçok sorunun da küresel nedenleri ve sonuçları bulunmaktadır.

Çok kültürlü toplumlarda yaşayan insanlar (yaş, cinsiyet, fiziksel özellikler, cinsel yönelim, inançlar, lisan, etnik köken, öğrenme ihtiyaçları vb.) birçok yönden farklı olabilmektedir. Barış eğitimcilerinin, bu çeşitliliği kabul etmesi; bu farklılıkları gözetmeksizin herkesin onur ve hak eşitliğini desteklemesi; bu farklılıkları ve barış ve adalet için yaratıcı sonuçlara varılmasında kazançlar olarak ortaya çıkan bu farklı deneyimleri değerlendirmesi gerekir.

Herkes için insan hakları, eşitlik ve adalet evrensel ilkelerini ihlal etmemek şartıyla, barış eğitiminin yerel toplumların kültürel hassasiyetlerini önemsemesi ve bunlara karşı saygılı olması gerekir. Barış eğitimi, küresel vatandaşlar yaratmayı hedeflemektedir ve bu bağlamda Küresel Eğitim, barış eğitiminin bir alt kümesi olarak görülebilir. Bu yüzden yeni bir ihtiyaç olarak Barış eğitiminin eğitim içerisinde yer alması kaçınılmaz bir durum olmuştur.

2.1.3. Barış Eğitimi İle İlgili İlk Öncül Girişimler

Bazı eğitimsel girişimler barış eğitimi ile ilgili örtüşerek buna öncülük etmişlerdir. Bu eğitim alanları: çocuk hakları/insan hakları eğitimi, gelişim için eğitim, toplumsal cinsiyet eğitimi, küresel eğitim, yaşam becerileri eğitimi, mayın ve silahlar hakkında farkındalık kazanma eğitimi ve psiko-sosyal rehabilitasyon. Bu alanların her biri barış eğitiminde nasıl bir “temel görüş”ün

olabileceği konusunda başka bir mercek veya bakış açısını sağlayan bir zemin olarak düşünebilir (Fountain, 1999).

2.1.3.1. Çocuk Hakları/İnsan Hakları Eğitimi

Çocuk hakları/insan hakları ve barış eğitimi birbirini destekleyici ve tamamlayıcı eğitim alanlarıdır. Barışın temel bir ön koşul olmadığı bir durumda insan haklarının gerçekleştirilmesi olası değildir. Aynı zamanda, temel hakların sağlanması barış sağlamak için gereklidir. Genel olarak insan hakları eğitimi Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi veya Çocuk Hakları Kongresi gibi uluslararası dökümanlar ve belgeler hakkındaki bilgilerin öğrenilmesini içermektedir. Bu programlarda, çocuklar hem yurt içinde hem yurt dışında haklar ihlalinin etkisini anlamaya yöneltilmektedirler. Haklarından mahrum olan insanlar ile empati ve dayanışma duygularının geliştirilmesine yardımcı olunmaktadır. İnsan hakları eğitimi çocuklara kendileri ve diğer bireyler karşısında saygılı davranarak bu becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca, insan hakları konusundaki sorumluluklarla da ilgilenilmektedir (Fountain, 1999).

2.1.3.2. Gelişim İçin Eğitim

Gelişim için eğitim, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu - UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) tarafından genç yetişkinlerde küresel dayanışma, barış, farklılıklara saygı ve kabullenme, sosyal adalet ve çevreye saygı gibi konular hakkında taahhüt oluşturmak için bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Fountain, 1995). Bunun amacı, hem yerel hem de küresel olarak çocuk ve yetişkinlerde yapıcı değişimi sağlamak konusunda katkıda bulunmalarını güçlendirmektir. Gelişim için eğitimin beş temel kavramı vardır; dayanışma, imajlar ve algılar, sosyal adalet, çatışma ve çatışma çözümü, değişim ve gelecek.

2.1.3.3. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi

Genel olarak cinsiyet çatışması dünyanın dört bir yanındaki toplumlarda vardır ve neredeyse cinsiyet ayrımcılığı ve çatışması şiddetin önde gelen nedenlerinden biridir (UNICEF ROSA, 1998). Toplumsal cinsiyet eğitimleri kadınlara karşı şiddeti, cinsiyet ayrımcılığını ve çatışmaları önlemek ve insancıl yolların sunulmasını içermektedir. Bu tür girişimlerle, kız çocukları ve kadınların sağlıklı bir yaşam için haklarını savunarak onlara karşı saygılı olma, ayrımcı olmama gibi tutum ve değerlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

2.1.3.4. Küresel Eğitim

Küresel eğitim bir terim olarak ilk 1970'lerde ortaya çıkarak Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu tarafından uygulanan "Annelere Uygulanan Besin Yardımı" (Mother Administered Nutritive Aid; MANA) bölgesinde benimsenmiştir. Bu terim çevre ve ekoloji, barış, hoşgörü, çatışma çözme, bireysel sağlık, işbirliğine dayalı beceriler, çok kültürlülük, değerlere saygı, çocuk ve insan hakları gibi konuları içermektedir. Küresel eğitim dört boyutlu bir modele dayanmaktadır: *Zamansal boyut*-geçmiş, şimdi ve gelecek, *uzamsal (spatial) boyut*-dünyanın dayanışma ve karşılıklı bağımlılık içinde olmasına ilişkin farkındalık oluşturma, *konu (issues) boyutu*-çağdaş konuların nasıl birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymak ve *iç boyut*-dünyadaki varolan sorunları yeniden çözümenin insanlarda öz-farkındalık ve manevi farkındalığın gelişmesinden ayrı olmadığına ilişkin anlayış geliştirmek (Selby, 1997).

2.1.3.5. Yaşam Becerileri Eğitimi

İçinde bulunulan dönemde çocuklar ve gençler, içinde buldukları sosyal ortamlarda öngörülmemiş düzeyde olumlu-olumsuz etkenlerle baş etmek durumundadır. Kitle iletişim araçlarının da yoğun etkisiyle çocuğun aile içerisinde edindiği değerler ve çevrenin kendisine vermeye çalıştığı değerler

arasında çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Yakın çevresiyle olumlu iletişim ve sosyal ilişki kuramayan çocukların risk oluşturacak düzeyde şiddete ve madde bağımlılığı gibi olumsuz davranışlara sık sık maruz kaldıkları bilinmektedir. Yaşam Becerileri Eğitimi, 21. yüzyılın değişen dünyasında, genç neslin, çevresine ve toplum sorunlarına duyarlı ve sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Özdisiplin, sorumluluk, doğru karar verebilme, saygı duyma becerilerine sahip ve toplumda gönüllülüğün önemini bilincinde olan gençlerin, bu tür beceriler ile donatılmaları, aile yaşantılarında, toplum üyesi olarak ve iş dünyasında başarılı olmalarına olanak tanımaktadır.

2.1.3.6. Mayın ve Silahlar Hakkında Eğitim

Dünyada her zaman bazı ülkeler savaş ya da silahlı çatışma durumundadır. UNICEF mayın ve silaha karşı bilinçlendirme kampanyaları ve programlarını desteklemektedir. Genel olarak bu programlar ülkelerin barış eğitimi içinde yer almaktadır. Mayın ve silaha karşı bilinçlendirme eğitimi yaşam becerileri eğitiminin bir parçası olup insanların sağlıklı ve güvenli bir şekilde yaşamalarını amaçlamaktadır (Fountain, 1999).

2.1.3.7. Psiko-Sosyal Rehabilitasyon

Savaş veya silahlı çatışma altında olan bir çok ülkede UNICEF tarafından savaştan etkilenmiş olan çocuklara yönelik psikososyal rehabilitasyon programları desteklenmektedir. Bu programların birçoğunda tedavi-odaklı olarak kendini ifade etme, başa çıkma becerilerini geliştirme ve psikolojik iyileşme amaçlanmaktadır. Barış eğitimi bireysel terapi ya da grup terapisi değildir. Ancak, rehabilitasyon programları travma sonrası stres durumlarında bireylerin iyileşmesini sağlama ve çocuklara çatışma ile başa çıkmak için yeni

becerileri öğrenme konusunda yardımcı olarak barış eğitimi programlarını tamamlayıcı ve destekleyici bir özelliğe sahiptir (Fountain, 1999).

2.1.4. Barış Eğitiminin Amaçları

Barış eğitimi, bireyin farkındalığını ve davranış becerilerini arttırarak, kalabalık grupları barışçıl topluluklara dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu, bireyin sorunlarına yapıcı çözümler bulmasına yardımcı olarak sağlanır. Temel olarak, değişim önce bireyde başlar (Harris, 1988). Barış eğitiminin temel hedefi, bireyi çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmaktır (Galtung, 1997).

Öğrencilerin, ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri ve farkındalık düzeylerinin ortaya konması, onlara yönelik olarak düzenlenecek barış eğitimi çabalarının etkililiğini arttıracaktır. Harris'e (2004) göre barış eğitimi, güvenli bir dünya ve destekleyici bir çevre oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Barış eğitiminde öğrencilerin çatışmalarında barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmalarını çözme becerilerini öğretmek amaçlanmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim için Dünya Teşkilatı (World Organization for Pre-school Education; WOPE) tarafından yapılan bir araştırmaya göre barış eğitiminin en önemli amaçları öğrencilere aşağıdaki tutumların kazandırılmasıdır (Sunds, 1992):

1. İnsanlara sevgi ve saygı duymak, etkili iletişim kurmak, dürüst ve insani konulara duyarlı olmak.

2. Toplumsal olarak kabul edilen ilkeler ve ahlaki değerlere uyum sağlamak için bireylerde temel bir ilgi oluşturmak.
3. Başkaları ve toplumsal konular (ulusal ve uluslararası) hakkında sorumluluk almak ve taahhütte bulunmak.

Harris (1998) barış eğitiminin on temel, uzun dönemli amacı olduğunu belirtmektedir:

1. Öğrenciler, barışın savaşsızlıktan öte bir kavram olduğunu anlayacaklardır. Tüm canlılara saygı gibi daha geniş bir barış anlayışı geliştireceklerdir.
2. Öğrenciler korkularını tanıyacaklardır.
3. Öğrenciler silahlara ayrılan bütçenin farkına varacaklardır.
4. Öğrenciler toplumlararası eşitsizliğin ve bunun nedenlerinin farkına varacak ve bu sayede şiddete ve savaşa ilişkin yeni görüşler edineceklerdir.
5. Öğrenciler çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeyi öğreneceklerdir.
6. Öğrenciler barış çerçevesinde oluşturulmuş toplum düzeylerini hayal edeceklerdir.
7. Öğrenciler öfkeleriyle yapıcı bir şekilde başa çıkmayı ve duygusal anlamda zorlayıcı durumlarda barışçıl kalabilmenin değişik yollarını öğreneceklerdir.
8. Öğrenciler insan hakları, eşitlik, sosyal adalet kavramlarını ve çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözme tekniklerini öğreneceklerdir.
9. Öğrenciler özsaygı kazanacak, eleştirel düşünme, iletişim, empati ve etik anlayış konularında gelişeceklerdir.

10. Öğrenciler değişik ortamlardaki şiddetin varlığına, bunun etkilerine ve şiddete alternatif olan davranışlara ilişkin farkındalık kazanacaklardır (Akt., Sertal ve Kurt, 2006).

UNICEF’de uygulanan Barış Eğitimi programlarının hepsi farklı amaçlara yönelmektedir. Ancak amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlar genellikle benzerlik göstermektedir. Bu programlarda barış ve şiddetin doğasını anlama, çatışmaları analiz etme, müzakere süreci, kişisel ve sosyal haklar ve özgürlükler, hak ve sorumlulukların anlaşılması bilgi düzeyinde; işbirliği yapma, problem çözme, duyguları tanımlama, çatışma çözme, işbirliği ve etkin dinleme beceri düzeyinde; kişisel saygı, kendini kontrol, hoşgörü, empati, sosyal sorumluluk, adalet ve eşitlik duygusu, kişilerin hak ve sorumluluklarına saygı tutum düzeyinde yer alan genel başlıklardır (Fountain, 1999, s. 14-15).

Shapiro’ya (2002) göre, barış eğitiminin amacı, insanları kültürel sınırların da ötesinde birbirlerine bağlamaktır. Daha açık bir ifadeyle insanların, toplumların birlikteliğinin yaşam niteliği üzerinde yarattığı olumlu etkilere ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak önemlidir.

Hicks (1988), barış eğitiminin hedefleri olarak beceriler (eleştirel düşünme, empati ve çatışma çözme gibi) ve tutumları (adalete saygı, vizyon ve bağlılık gibi) birbirinden ayırır. Ona göre barış eğitiminde bu iki ayrı model farklı amaçlara ulaşmak için farklı şekilde kullanılmalıdır (Zamir, 2012). Fountain’e (1999) göre barış eğitimi, aşağıda belirtilen aşamalarla bireylerin davranışlarını etkilemeyi hedeflemektedir:

1. Her düzeyde barışı engelleyen konular hakkında farkındalıklarını sağlamak (içsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal ve uluslararası);
2. Bu konularla ilgilenmelerini sağlamak;
3. Bu konular hakkında bilgi edinmelerini sağlamak;
4. Bu konuları yapıcı, barışçıl bir şekilde ele almaları için becerilerini geliştirmek;
5. Yeni becerileri uygulamaları ve yeni davranışları denemeleri için onları motive etmek (örneğin, anlaşmazlıkların barışçıl yönetimi);
6. Yeni davranışların etkisini değerlendirmek;
7. Yeni davranışı bir değer ve tutum olarak içselleştirmeleri ve bunu düzenli olarak uygulamalarını sağlamak.

Cann'a (2012) göre, genel olarak barış eğitimi üç ana model ile sağlanmaktadır: 1. Geleneksel barış eğitimi, 2. Barışçıl olmayan eğitim ve 3. Kritik barış eğitimi. Bu farklı modeller her zaman farklı yerlerde ve farklı amaçlar için kullanılabilir. UNICEF tarafından uygulanan barış eğitimi programlarında aşağıdaki Tablo 2.1'de özetlenen amaçlar bulunmaktadır. Yaygın olarak bu amaçlar üç kategoride yer alarak bilgi, beceri ve tutumlar başlığı altında ifade edilmektedir.

Tablo 2.1: UNICEF Barış Eğitimi Programlarının Amaçları

<i>Bilgi</i>	<i>Uygulanan Ülkeler ve Yılı</i>
Çatışma ve barışın doğasını anlama	<i>Liberya, 1993</i>
Çatışmanın nedenlerini belirleme gücüne sahip olma, çözümün şiddet içermeyen yollardan biri olduğunu bilme.	<i>Burundi, 1994</i>

Çatışma çözme ve barış için toplumsal mekanizmalara hakkında bilgi sahibi olma	<i>Sri Lanka, tarihsiz, a.b</i>
Arabuluculuk	<i>Tanzanya, 1997</i>
İnsan haklarını ve sorumlulukları anlama	<i>Liberya, 1993, Sri Lanka, tarihsiz, a.b</i>
Toplum ve bireyler arasında karşılıklı bağımlılığı anlama	<i>Burundi, 1994, Lübnan, 1993, Ruanda, 1997</i>
Kültürel miraslara ilişkin farkındalık kazanma	<i>Lübnan, 1993</i>
Önyargıları tanıma	<i>Lübnan, 1993</i>
Çatışma değerlendirme	<i>Burundi, 1994</i>
Beceriler	
İletişim: etkin dinleme, kendini ifade etme, açıklama	<i>Burundi, 1994, Yugoslavya Federal Cumhuriyeti, 1996a, Lübnan, 1993, Liberya, 1993. Sri Lanka, non Hırvatistan, Ruanda ve Tanzanya, 1997</i>
Atılganlık	<i>Mısır, 1995, Sri Lanka, tarihsiz, a</i>
İşbirliğine dayalı beceri yeteneği	<i>Hırvatistan, 1997, Mısır, 1995, Lübnan, 1993, Sri Lanka, tarihsiz, a, b, Ruanda ve Tanzanya, 1997</i>
Onay	<i>Hırvatistan, 1997, Sri Lanka, tarihsiz, b</i>
Eleştirel düşünce	<i>Mısır, 1995</i>
Önyargılar hakkında eleştirel düşünce yeteneği	<i>Burundi, 1995, Tanzanya, 1997</i>
Önyargılarla başa çıkma yeteneği	<i>Tanzanya, 1997</i>
Olumsuz duyguları ile başa çıkma	<i>Ruanda, 1997</i>
Sorun çözme	<i>Liberya, 1993</i>
Alternatif çözümleri üretme yeteneği	<i>Sri Lanka, tarihsiz, a</i>
Yapıcı çatışma çözme	<i>Hırvatistan, 1997, Yugoslavya Federal Cum. 1996a Lübnan, 1993, Ruanda, 1997, Sri Lanka, tarihsiz, a b, Tanzanya, 1997</i>
Çatışma önleme	<i>Yugoslavya Federal Cumhuriyeti, 1996b</i>
Barış adına topluma katkıda bulunma	<i>Kolombiya, 1997</i>

Tutumlar	
Kendine saygı, olumlu ben imajı, güçlü ben kavramı	<i>Burundi, 1994, Mısır, 1995, Lübnan, 1993</i>
Hoşgörü, başkalarını kabul etme ve farklılıklara saygı	<i>Burundi, 1994, Mısır, 1995</i>
Çocuklar ve ebeveynler ile ilgili haklar ve sorumluluklara saygı gösterme	<i>Yugoslavya Federal Cumhuriyeti, 1996b, Lübnan, 993, Tanzanya, 1997</i>
Önyargılara ilişkin farkındalık	<i>Tanzanya, 1997</i>
Cinsiyet eşitliği	<i>Hırvatistan, 1997</i>
Empati	<i>Mısır, 1995</i>
Uzlaşma	<i>Mısır, 1995, Lübnan, 1993</i>
Dayanışma	<i>Hırvatistan, 1997, Liberya, 1993</i>
Sosyal sorumluluk	<i>Burundi, 1994, Lübnan, 1993</i>
Adalet ve eşitlik duygusu	<i>Yugoslavya Federal Cum., 1996b, Lübnan, 1993</i>
Yaşama sevinci	<i>Burundi, 1994</i>

Kaynak: Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Working Paper. New York: UNICEF

2.1.5. Barış Eğitiminde İşbirliğine-Dayalı Öğrenme Modeli

Geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, barış eğitimi sadece bilgi sağlamayı değil, ayrıca davranış değişikliklerine yol açacak becerilerin, değerlerin, tutumların geliştirilmesini de hedefler. Bu nedenle Barış Eğitimi, istenen becerilerin ve değerlerin katılımcılar tarafından öğrenilmesine dayalıdır ve bu, ezberleme ve ders anlatmadan öteye giden bir öğrenme-öğretme yöntemini gerekli kılar. Barış eğitiminde öğretim yöntemleri aktiftir. Öğrencilerin öğretmenlerce ders bilgileriyle doldurulan bir boş yazı tahtası varsayıldığı geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın tersine, Barış Eğitimi, öğrenci merkezli olarak işbirliğine-dayalı bir yaklaşımı gerektirir. Burada öğrencilerin eğitim ortamına çok çeşitli ve değerli enformasyon, bilgi, inançlar,

değerler ve deneyimlerle geldikleri kabul edilmelidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, herkesin birbirlerinden öğrenecek birşeyleri vardır. Başarılı bir eğitmenin, bu farklılıkları kabul etmesi ve aktif ve katılımcı öğrenmeyi kolaylaştırması gerekir; bunun sayesinde öğrenciler varolan bilgilerini ve deneyimlerini geliştirebilecektir (Bar-Tal, 2002).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde, pasif bir şekilde bilgisayar ekranından bilgi okuma ya da öğretmenin sunduğu bilgiyi dinleme yerine, birlikte çalışan öğrenciler öğrenme sürecine adapte olurlar. Birlikte çalışan öğrenci çiftleri etkili iletişim formunu ortaya koyar, üçlü grup ve daha büyük gruplarda öğrenciler çiftler halinde çalışırken bir kişi, öteki partneri problemi tartışırken dinler. Her ikisi de, partnerinin yorumları ve sorularını cevaplayarak ve daha hızlı geri bildirim alarak, onları tartışarak, kendi fikirlerini formüle ederek problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir (Webb, 1980).

Jomtien Beyannamesine göre, “etkin ve işbirliğine-dayalı yaklaşımlar özellikle güvenli ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında değerli olup öğrencilerin kendi potansiyellerini tam bir şekilde gerçekleştirmelerine yardım etmektedir”. Etkileşime dayalı ve öğrenci-merkezli öğrenme modellerinin kullanılması kaliteli temel eğitimin sağlanmasında öncül bir ilkedir. Barış eğitiminin bilgi, beceri ve tutum gibi temel amaçlarına ulaşmak için planlı bir biçimde bu yöntemlerin kullanılması gerekir. Araştırmalar barışı sağlayan değerler ve davranışları geliştirmek için işbirliğine dayalı ve etkileşimsel öğrenme modellerinin etkili olduğunu desteklemektedir (Fountain, 1999).

Örneğin, yapılandırılmış-işbirliğine-dayalı küçük bir grup çalışmasında etnik köken, cinsiyet ve bedensel engellilik açısından farklı grup üyeleri arasında

önyargıları azaltarak gruba ait olma duygusunu oluşturur. Ayrıca, işbirliğine dayalı bir grup çalışmasında karmaşık kavramlara yönelik anlayış geliştirilir (Johnson ve ark., 1983). Bu yöntem, öğrencilerde problem çözme becerilerini arttırarak sorunlar hakkında daha fazla çözümler geliştirmek için daha yaratıcı ve pratik olmalarını sağlar. Bunlar da barış eğitiminin amaçları ile tutarlıdır.

Genel olarak barış eğitimi programlarında kullanılan yöntemler işbirliğine dayalı grup çalışması, akran eğitimi, küçük gruplar halinde ve ikili tartışmalar, işbirliğine dayalı oyunlar, beyin fırtınası, tercih belirleme alıştırmaları, karar verme, ortak görüşler oluşturma alıştırmaları, müzakere, rol oynama ve simülasyonları içermektedir. Ayrıca, öğrencilerden barış eğitimi için yeni yöntemler ve etkinlikleri geliştirmeleri istenebilir.

Akran arabuluculuk programları çocuklara kendi akranlarına çatışma çözme yöntemlerini bulma konusunda yardımcı olmaları için kullanılır. Farklı etnik gruplardan oluşan öğrenciler arasında okul ziyaretleri veya ortak okul projeleri önyargıları ortadan kaldırmak için kullanılır. Sokak tiyatrosu ya da kukla performansı gibi etkinlikler barış eğitimi desteklemek için diğer yöntemler olarak kullanılır (Fountain, 1999).

İşbirliği yapma barış eğitiminin temel amaçlarından biri olduğundan, bu öğrenme ve davranış biçimini uygulamak ve de uygulayarak öğrenmek gerekmektedir. Pedagojik anlamda işbirliği, işbirliği içeren etkinlikler öğrenilir. İşbirliği içeren etkinliklerin içine her türlü çift veya grup çalışması ve grup içinde uzlaşmaya varmak alınabilir. Genelde etkinlikler, öğrencilerin çalışmalarını birbirleriyle paylaşmaları, tartışmaları ve gruplarındaki en iyi çalışmayı seçmeleri, sonra da bunu bir şekilde tüm sınıfa sunmaları

çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğrenciler hem yanlarında kendilerini güvende hissedecekleri, hem de birlikte ciddiyetle çalışabilecekleri kişilerle gruplandırılmalıdırlar. Grupların her zaman aynı öğrencilerden oluşmaması, herkesin herkesle çalışmayı öğrenmesi açısından uygundur (Sertel ve Kurt, 2006). İşbirliğine dayalı öğrenmenin akademik yararları Şimşek ve arkadaşları (2006) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Düşünme becerilerini geliştirir.
2. Eleştirel düşüncüyü teşvik eder ve tartışma boyunca öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına yardım eder.
3. Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin yeteneklerini ve pratiklerini artırır.
4. Sözel iletişim becerilerini geliştirir.
5. İşbirliğine dayalı tartışmalar öğrencilerin metin içeriğini anımsamalarını geliştirir.
6. Öğrenme sorumluluğunun alındığı, keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı yaratır.
7. Öğretmen adaylarına etkili öğretme stratejilerinin eğitimini sağlar.
8. Öğrencilerin, öğretmenleri bilginin tek kaynağı olarak düşünmekten vazgeçmelerine yardımcı olur.
9. Yarış temelli olmaktan çok öğrenme temelli yaklaşımı teşvik eder, yapıcı (yaratıcı) yaklaşıma uyar, öğrencilerin araştırma yapmalarını ve derse devam oranlarını artırır.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin odak noktası öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarıdır. Her ne zaman iki ya da daha fazla öğrenci bir soruyu yanıtlamaya ya da bir problemi çözmeye çalışsa, öğrenciler keşfedici öğrenme sürecine girerler. Öğrenciler birbirleriyle etkileşime girerler, bilgilerini ve fikirlerini paylaşırlar, ek bilgi arar, düşündüklerinin sonuçları hakkında karar

alır ve bulgularını tüm sınıfa sunarlar. Onlar grup arkadaşlarına ders verebilir ya da onlardan ders alabilirler. Öğrenciler, sınıfın şekli ve tarzı ile ilgili önerileriyle, sınıfın yapısının oluşumuna yardım etme fırsatına sahiptirler. Bu, konferans formatındaki derste ya da öğretmen öncülüğündeki tüm sınıf tartışmalarında bile erişilemeyecek bir öğrenci yetiştirme düzeyidir (Şimşek ve ark., 2006).

2.1.6. Etkili Barış Eğitimi Programlarının Öğeleri

Etkili okul-temelli ve beceri odaklı çatışma çözme programlarında (öncelikle bugüne kadar batılı ülkelerde yürütülen programlar) aşağıdaki önemli öğeler önerilmektedir:

1. Program tasarımından önce bir durum analizi yapma ve herhangi bir girişim veya müdahaleye başlamadan önce izleme ve değerlendirme için bir plan oluşturma.
2. Öğretmenler/yetkililerin eğitimine yeterli zaman ayırma (böylece barış eğitiminin kavramları ve becerilerinin içselleştirilmesi ve bu kavram ve becerileri başkalarına iletme konusunda yeterince hazırlıklı olunması).
3. Öğrencilerin programa daha etkin katılmalarını sağlayacak işbirliğine-dayalı ve etkileşimsel yöntemleri kullanma.
4. Gerçek yaşam durumlarını kullanarak öğrencilere kapsamlı problem çözme becerilerini öğretme.
5. Okul ve okul dışı bağlamlarda öğrenilen çatışma çözme becerilerini sürekli pekiştirme.
6. Uygulanması planlanan yaş grubu için uygun olmanın yanı sıra program tasarımı ve uygulanması sırasında cinsiyete ve kültüre duyarlılığı sağlama.

7. Programda kişilerarası çatışmaların yanı sıra toplumdaki ve/veya geniş bir toplumda çatışmaların birleşik analizini yapma (Incorporating analysis of conflicts).

8.Okul ve toplum içinde geniş yetişkinlere yapıcı, barışı inşa etme etkinliklerini kullanmak için fırsatlar sunma.

9.Eğitimciler, siyasetçiler, toplum liderleri, halk sağlığı uzmanları, dini gruplar ve iş adamlarından program için geniş tabanlı toplum desteği sağlama (Fountain, 1999).

UNICEF tarafından desteklenen pek çok barış eğitimi programlarından elde edilen deneyimler yukarıdaki bulgular ile tutarlıdır. UNICEF'in izlemiş olduğu bu politikalar, barış eğitimine yönelik kuramsal yaklaşımların gelişmesinde önemlidir. Barış eğitimi'nin merkezindeki bazı önemli öğeleri vurgulamak önemlidir;

1. Barış Eğitimi, sadece bilgi aktarmayı ve bilgi kazandırmayı değil, davranışlarda değişikliklere yol açacak becerileri ve değerleri/tutumları geliştirmeyi de hedeflemektedir.
2. Barış Eğitimi, sadece fiziksel şiddetin olması değil (olumsuz barış), yapısal şiddetsizliği (olumlu barış) de hedeflemektedir.
3. Yapısal şiddet, yoksulluk, ayrımcılık, fırsatlara haksız erişim, bir toplumun zenginliğinin ve kaynaklarının dağıtılmasına karar vermede haksız güç dağılımı gibi adaletsizlikler anlamına gelmektedir.
4. Barış Eğitimi, farklı düzeylerde içsel (iç huzur), kişilerarası (insanlar arası barış), gruplararası (gruplar ya da toplumlar arası barış), ulusal (bir ülkede barış) ve uluslararası (ülkeler arası barış) barışı hedefler.
5. Barış Eğitimi, toplumsal bir çabadır; herhangi bir yaş grubuyla ya da okullardaki resmi eğitimle sınırlı değildir.

Reardon'a (1988) göre, barış eğitiminin içerdiği yüksek değerler; evrene sahip çıkmak, global vatandaşlık ve insan ilişkileridir. Bireylerin bu değerleri kazanmaları için şu dört kapasite türüne sahip olmaları gerekmektedir: Özen gösterme, ilgili olma, kendini adama ve uyum kapasitesi.

Genel olarak, barış eğitimi gibi programların toplumda özellikle eğitim sisteminde hazırlanması ve uygulanmasında toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacılar yaşanan sorunların; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında nasıl ele alınacağı ve içeriğinin nasıl şekillendirileceği üzerinde ayrıntılı bir şekilde düşünüp karar vermelidirler.

2.1.7. Barış Psikolojisi

Son yıllarda barış, psikoloji dersleri kapsamına alınan bir konu olmuştur. Barış psikolojisinde, psikolojinin bir alt dalı olarak şiddet olaylarının azalmasında düşüncelerin, duyguların ve davranışların etkisi araştırılmaktadır.

Barış psikolojisi oldukça yeni bir bilim dalıdır. Barış Psikolojisi Dergisi (Journal of Peace Psychology) de 1995 yılından itibaren yayınlanmaya başlamıştır. Bilimsel açıdan Barış psikolojisi, bir bilim dalı olarak öncelikle Kuzey Atlantik ülkelerinde ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler sayesinde, yeni bir bilim dalı olarak kuramsal, yöntemsel ve pedagojik açıdan da ilerlemeye başlamıştır. Ayrıca, yerel ve bölgesel açıdan barış eğitimi programları genel olarak savaşların insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri azaltıp yeni nesillere huzur ve hizmet sağlayarak alanın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Montiel ve Noor, 2009).

Barış psikolojisi bir anka kuşu gibi barış ve çatışma psikolojisine bir disiplinlerarası yaklaşım sağlamak için soğuk savaşın küllerinden ortaya çıkmıştır. Christie (2006) tarafından yapılan bir alan incelemesi barış psikolojisi için üç ana temayı vurgulamaktadır:

1. Coğrafi ve tarihsel (geohistorical) bağlamda daha fazla hassasiyet göstermek,
2. Şiddet ve barışın anlamı ve türleri hakkında daha ayırt edici bir bakış açısı kazanmak,
3. Şiddet ve barışın doğasını sistematik bir biçimde tekrar gözden geçirmek.

Barış psikolojisinin, barış eğitimine yönelik beş önermesi bulunmaktadır:

1. Şiddet doğuştan gelmez.
2. Kategorileştirmek normaldir; fakat ötekileştirmeden kaçınmak için çaba gerekir.
3. Ötekileştirilene yönelik düşman imajı yaratmak bilişsel olarak kolaydır, caziptir ve sıklıkla karşıtını doğurur.
4. Çatışma ve şiddet kavramları arasında bir ayrım vardır ve bu ayrımdan yola çıkarak şiddet olayları önlenabilir.
5. Davranış değişimine yönelik baskıcı yaklaşımlar fazlaca önemsendiğinden belki de bu durum karşıtını doğuracaktır (Christie ve Wagner, 2010).

Barış psikolojisi şiddet ve barışı, bireyler, gruplar, sosyal hareketler, devletler ve küresel sistemler konusunda çeşitli boyutlarda değişebilir bir model çerçevesinde ele alarak katmanlı analitik ünitelere ayrılmış bir biçimde görmektedir. Bunlar sürekli birbirleri ile etkileşim halindedir (Montiel ve

Christie, 2008). Ancak, bunların ötesinde barış psikolojisinin temel amacı toplumda farklı boyutlarda barışın sağlanması için etkin bir yapının oluşturulmasıdır. Christie ve diğerleri (2008), doğrudan barışı amaçlayan sosyal süreçlerin yanı sıra yapısal barışa ulaşmak için barış psikolojisine duyulan gereksinimi vurgulamışlardır.

Barış psikolojisi modelinde, ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklar üç temel boyutta ele alınmaktadır; çatışma, şiddet ve şiddet sonrası. Doğrudan barış çerçevesi anlamında bu üç temel durumda çatışmayla başatma, şiddeti önleme ve şiddet sonrası barışı inşa etme yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Doğrudan barış anlamında, toplumda kalıcı bir biçimde barışı sağlamak amacıyla bu üç barış yöntemi kurumsal ajanslarının bir parçası olarak devletler ve uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenerek geniş bir biçimde kullanılmaktadır. Ancak, barışı sağlamak amacıyla yapılan bu yöntemler ve etkinlikler yapısal ve kültürel bağlamda sosyal eşitsizlikler ile mücadele etme faaliyetleriyle birleştirilmiştir. Ayrıca, toplumda kalıcı ve sürdürülebilir barışı sağlamak için doğrudan barış stratejileriyle birlikte yapısal ya da pozitif barışın yürütülmesi de gerekmektedir (Montiel ve Noor, 2009).

2.1.8. Barış Kültürü

2001-2010 arasındaki yıllar, Birleşmiş Milletler tarafından “Uluslararası Barış Kültürü ve Dünya Çocuklarını Şiddetten Koruma On Yılı” olarak kabul edilmiştir. Barış kültürü nedir? Barış kültürü, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma ilkelerine dayanan ve birlikte yaşamayı ve paylaşmayı destekleyen bir kültürdür. Bu kültür şiddete karşıdır; anlaşmazlıkların kökenlerine inerek önlem almaya çalışır. Diyalog ve karşılıklı görüşmelerle sorunları çözmeye yönelir. Herkesin bütün haklardan

yararlanması ve toplumun gelişme sürecine katılmasını güven altına almayı amaçlar. Bu amaçlara kültür ve eğitim aracılığıyla ulaşılır (Sertel ve Kurt, 2006).

Yirminci yüzyılda barış eğitimi programlarında, savaş, şiddet, ırkçılık, ayrımcılık, düşmanlık gibi temalar üzerine odaklanılmıştır. Son zamanlarda ise savaşın ya da şiddetin durdurulmasının ötesinde; toplumsal adaletin sağlandığı bir barış kültürünün yaratılması üzerinde durulmaktadır (Harris, 2010).

Şiddet, savaş, terör, ırk, din, ulusal ve dil çeşitliliğiyle kuşatılmış bir dünya genel olarak şüphe, düşmanlık, öfke ve güvensizliğe yol açmıştır. Barış kültürüne yönelik eğitim insanları bir araya getirerek birbirlerini tanımayı, güvenmeyi, işbirliği yapmayı ve bir arada yaşamayı öğrenmelerini sağlamakta ve böylece olumsuz duyguların etkisinin azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Eğer genç beyinler olumlu bir biçimde eğitilirse ve savaş tohumları insanların beyninden çıkartılırsa barışı tesis etmek için önemli ilerlemeler kaydedilebilir. Barış kültürüne yönelik eğitimin bu tür girişimler içinde önemli bir yeri vardır (Agarwal, 2011).

Hoşgörü, barış ve çoğulculuk barış eğitimi için esastır. Bu etkenler barış çalışmalarında sürekli vurgulanmaktadır. Barış kültürü insanların huzur ve barış içinde yaşamalarını amaçlamaktadır (Agarwal, 2011). Barış kültürünü toplumlarda geliştirmek için önemli bir yöntem olarak dolaylı barış eğitimi kullanılır. 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. Bu eğitimde, çatışma üzerine odaklanıp kısa dönemde sonuç almaya çalışmak değil; uzun dönemde toplumsal barış kültürünün yaratılması hedeflenmektedir. Dolaylı barış eğitimi, yansıtıcı düşünme, tolerans, etnik empati, insan hakları ve çatışma çözme temalarını kapsamaktadır (Bar-Tal ve Ark., 2010).

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.

Mikro (birey) ve makro (dünya) düzeyde sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılması, çocuklara küçük yaşlardan başlayarak 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 dönemde şiddetin önlenmesi değil; uzun dönemde kişilerarası, gruplararası ve ülkelerarası ilişkilerde barışçıl dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlamak olmalıdır (Sağkal, 2011).

Barış eğitiminin temel ve uzun vadeli amacı, toplumda barış kültürünü oluşturarak insanların barış ve huzur içinde yaşamalarını sağlamaktır. Dolayısıyla, barış eğitimi toplumda barış kültürünü inşa eden ve değişim

yaratan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bunun için kişilerarası ilişkiler temel bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Barış eğitimi insanlarda değişim eğilimini teşvik eden, barış için gereksinim duyulan becerilerinin geliştirmesine yardımcı olan bir süreç olarak belirlenmektedir. Ayrıca, insanların farklı yaşam alanlarında barışa acilen ihtiyaç duyulan aktif çabalara farkındalık kazandıran dinamik bir süreçtir (Maria Teresa, 2011).

Şiddetin önlenmesi ve barış kültürünün yaratılmasında okullar proaktif rol oynamalıdır. Okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için okul yöneticilerine, öğretmenlere ve anne–babalara barış eğitimi verilebilir. Yine bunun 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 (Sağkal, 2011). Barış kültürü aşağıdaki öğeleri yansıtan ve aşılardan bir dizi değer, tutum, gelenek, davranış biçimi ve yaşam şekli olarak tanımlanmaktadır:

- Hayata ve tüm insan haklarına saygı;
- Her türlü şiddetin reddilmesi ve diyalog ve müzakere yoluyla, şiddetli anlaşmazlığın ana nedenlerinin ele alınarak önlenmesine bağlılık;
- Mevcut ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının adilane karşılanması sürecine tam katılım taahhüdü;
- Kadınların ve erkeklerin eşit haklarının ve fırsatlarının desteklenmesi;
- Herkese özgür ifade, düşünce ve bilgi hakkının tanınması;

- Uluslar arasında, etnik, dini, kültürel, ve diğer gruplar arasında ve bireyler arasında özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü, dayanışma, işbirliği, çoğulculuk, kültürel çeşitlilik, diyalog ve anlayış ilkelerine bağlılık (BM Barış Kültürü Deklarasyonu, 1998; Akt., Yılmaz, 2011).

2.1.9. Eleştirel Barış Eğitimi

Eleştirel barış eğitimi bütün barış eğitimi programlarının eylem-odaklı yöntemi olarak bireylerde değişime ve dönüşüme yönelik eylemde bulunma ve farkındalığı arttırma yoluyla sosyal dönüşüm üzerinde odaklanmaktadır. Ancak, barış eğitimi bile bazen öğrenciler, eğitimciler ve toplumlar için hayati görünebilir. Barış eğitimi eleştirel ve kritik bir eğitim olarak okullar gibi temel kurumlarda geniş çapta yer almamaktadır (Huaman, 2011). Galtung'a göre kalıcı bir barışı inşa etmek için toplumda barış için temel bir gereksinimin ve talebin olması gerekmektedir. Ayrıca, etkili bir barış eğitiminin sağlanabilmesi için mevcut eğitim sisteminin de yapısal ve müfredat içeriği konusunda da barışıyla uyumlu olması gerekmektedir. Aksi takdirde, kurumlar yapısal şiddeti sürdürüp böylece barış eğitimi temel amaçlarına ulaşma ve toplumda barış kültürünü yaratabilme konusunda engelleyebilir (Cann, 2012).

Genel olarak alan yazına bakıldığında geleneksel ve eleştirel barış eğitimine rastlanmaktadır. Son zamanlarda ise eleştirel barış eğitimi üzerine odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Eleştirel barış eğitiminde, bireyin yaşamında ortaya çıkabilen yapısal şiddetin etkisi hakkında tartışılır. Tartışmalar, bireylerin kendilerinde (ailelerinde ve toplumda) baskının yarattığı çelişkiler üzerinedir. Bu çelişkilerden yola çıkılarak bir çözüm bulmak için bireye kendini ifade edebileceği, deneyimlerini paylaşabileceği ve fikirlerini deneyebileceği bir yer gerekir. Söz konusu yerin önemli bir alan olması gerekir çünkü burada birey kendine ve başkalarına zarar veren

önyargıları yeniden gözden geçirir veya aşağılayıcı düşüncelerine yönelik farkındalık kazanır, bu da birey için çelişkili ve zor olabilir (Cann, 2012).

Barış eğitiminin farklı amaçlara ulaşmak için çeşitli modelleri bulunmaktadır. Eleştirel barış eğitimi, işbirliğine dayalı eğitim yöntemi ve amaçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu model çerçevesinde, okullar yapısal şiddetten kaynaklanan eşitsizliklerin önlenmesi ve azaltılması konusunda etkili rol üstlenerek sosyal adalet üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eleştirel barış eğitimi kapsamında dünyanın farklı bölgelerinde savaşı ve yapısal şiddeti önlemek amacıyla çeşitli yerel programlar uygulanmaktadır. Eğitimin insancıl yapısı sayesinde, eleştirel barış eğitimi, şiddet ile başetme yöntemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Genel bir öge olarak, diyalog eleştirel barış eğitimi programlarında önemli bir rol üstlenmektedir. Özet olarak, eleştirel barış eğitimi şiddet karşısında daha dirençli ve bilinçli olmayı amaçlayarak yapısal şiddetten kaynaklanan sorunlar ve eşitsizlikler üzerine odaklanmaktadır (Huaman, 2011).

Barış eğitimi, tanımlanması ve sınırlarının belirginleştirilmesi zor olan bir konudur. Barış eğitimi, eğitimsel görevi dışında toplumda önde gelen temel ihtiyaçlar, hedefler ve bir gruba ait olma gibi özel koşullarla da bağlantılıdır. Toplumlara etkileyen farklı koşullar bulunabilir. Bu nedenle barış eğitimi programları her topluma göre farklılık gösterebilmektedir. 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. Bu programlardan biri eleştirel barış eğitimi olarak dünyanın çeşitli bölgelerinde uygulanmaktadır. Eleştirel barış eğitimi işbirliğine dayalı eylem odaklı bir yöntemdir. Genel

olarak eleştirel barış eğitiminin temel amacı, bireylerde değişim ve dönüşüme yönelik eylemde bulunmaktır. Ayrıca, bireylerde farkındalığı artırma yoluyla sosyal dönüşüm üzerinde odaklanmaktadır.

2.1.10. Barış Eğitiminin Genel İlkeleri

Genel olarak barış eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkeler dört önemli kısımda yer alarak barış eğitimi programlarının geliştirilmesinde kullanılmaktadır. İlk olarak, bireyi sorunlardan ayırarak bireyin olumsuz duyguları, yanlış algıları ve iletişimde sorunları üzerinde odaklanmaktadır. Genel olarak, bir sorunla uğraşırken insanlar birbirini yanlış anlayabilirler. Her sorunun hem gerçek hem de ilişkiden kaynaklanan boyutu vardır. Ne yazık ki, taraflar arasındaki ilişkiden kaynaklanan bir sorun gerçek bir sorun bir diğer ifadeyle bireyden kaynaklanan bir problem olabilir. İnsanların sorunları genel olarak üç kategoriye ayrılır: algı, duygu ve iletişim. Bu sorunlar doğrudan ele alınmalıdır (Fisher, Ury ve Patton, 1991). Harris (1996a), barış eğitiminde beş temel ilkenin olduğunu belirtmektedir:

1. Bütün çocuklar barış eğitiminden yararlanabilir.
2. Şiddet gençler üzerinde büyük bir psikolojik etki bırakmaktadır.
3. Barış Eğitimi, çatışma çözme yaklaşımından daha kapsamlıdır.
4. Barış kavramı tüm derslerin içerisine dâhil edilebilir.
5. Barış pedagojisini tüm öğretmenler kullanabilir.

Fisher ve arkadaşlarına (1991) göre barış ve çatışma çözme eğitiminde programın geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken dört önemli ilke vardır:

1. Bireyi sorundan ayırmak (Sorunları somut bir şekilde ele almak).
2. Durum üzerinde değil ilgiye odaklanmak (bir diğer ifadeyle insanların gerçek istekleri üzerinde).
3. Karşılıklı kazanç için seçenekler üretmek (kazan-kazan).
4. Nesnel ölçütler kullanmak. Bunlar adil standartlar ve adil prosedürlere dayalı geliştirilir.

2.1.11. Barış Eğitimi ile İlgili Temel Yaklaşımlar

Barış kavramı ve barış eğitimi gibi farklı bölgelerde farklı ihtiyaçları karşılamak için çeşitli barış eğitimi programları geliştirilmiştir. Bu nedenle, amaçlara uygun farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin, bazı yaklaşımlarda genel olarak çatışma çözme üzerine odaklanılırken bazılarında etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde gruplar arasında ötekileştirmenin ve düşmanlıkların ortadan kaldırılması, empati düzeylerinin artırılması amacıyla çok kültürlülüğe dayalı barış eğitimi programları uygulanmaktadır.

Dolayısıyla, barış eğitiminin bu farklı amaçlara göre kullanılması farklı modellerin geliştirilmesine yol açmıştır. Yirminci Yüzyılın başlangıcında “barış” kelimesiyle ilgili ortaya çıkan görüşler ve tartışmalarla birlikte toplumda farklı biçimde ortaya çıkan şiddet olayları ve bunlara yönelik duyulan kaygılar ve gereksinimler barış eğitimi ile ilgili beş modelin ortaya çıkmasına neden olmuştur: uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi, gelişim eğitimi, çevre eğitimi ve çatışma çözme eğitimi. Barış eğitimi ile ilgili ortaya çıkan bu modeller, farklı amaçlara ulaşabilmek için kullanılmasına karşın temel olarak, toplumda ortaya çıkan şiddet olaylarını önlemek için kuramsal varsayımlar ve stratejiler açısından benzerlik göstermektedir (Harris, 2004).

2.1.11.1. Uluslararası Barış Eğitimi

Barış eğitimi modern savaş konusunda bir endişe olarak ortaya çıkmıştır. Birinci ve İkinci dünya savaşları arasında sosyal araştırmacılar bireylere yabancılara karşı savaş istememe konusunda uluslararası ilişkiler eğitimi vermeye başlamışlardır. 1980 yılında nükleer bombaların dünya üzerinde ölümcül etkisinin ortaya çıkmasıyla barış eğitimi çalışmaları özellikle okul ortamında yaygınlaşmıştır. Genel olarak barış eğitiminin bu dalı uluslararası siyaset, dünya düzeni, dünya vatandaşlığı, küresel kimlik konusunda yürütülmektedir (Harris, 2004).

Eğitimin her düzeyinde uluslararası bir boyut: tüm insanların kendi kültürlerine, değerlerine ve yaşam tarzlarına saygı ve anlayış göstermek; ayrıca halklar ve uluslararasıındaki karşılıklı bağımlılık hakkında farkındalık kazanmak, kültürler arası iletişim güçlendirmek ve son olarak da (ama en son değil), bireyleri ulusal ve uluslararası düzeyde sorunlar hakkında bir kritik düşünce elde etmelerini sağlayabilmek gibi (Deutsch UNESCO Kommission, 1975, s. 8).

2.1.11.2. İnsan Hakları Barış Eğitimi

Genel olarak insan hakları yirminci yüzyılda Uluslararası Ceza Mahkemesi gibi uluslararası örgütleri kurma çabaları sırasında ortaya çıkmıştır. İnsan hakları ile ilgili barış eğitimi dünyanın dört tarafında geniş bir biçimde uygulanmaktadır. İnsan hakları barış eğitimi çatısı altında yer alan barış eğitimi İnsan Hakları Evrensel Beyannamesini temel alarak dünyada ekonomik, toplumsal ve siyasal adaleti sağlamak için eğitimciler tarafından uygulanmaktadır (Harris, 2004).

Genel olarak insan hakları barış eğitimi ile tüm insanların temel şeref ve onurlarını korumak, gruplar arası önyargıları azaltmak, ayrımcılığa ve adaletsizliğe ilişkin farkındalık kazandırmak hedeflenmektedir.

2.1.11.3. Gelişimsel Barış Eğitimi

Gelişimsel açılarından, barış eğitimi toplumda eşitsizlik ve zulümü önlemek için sosyal kurumlar ve devletler üzerinde odaklanarak insanlara yapısal şiddetin çeşitli boyutlarını anlatmaya çalışmaktadır. Bunların yanı sıra gelişimsel barış eğitimi, toplumda eşitsizlikten kaynaklanan fakirlik ve düşük geliri alt sosyo-ekonomik gruplar üzerine odaklanmaktadır. Amaç, toplumdaki varolan kaynakları ve yurttaşlık haklarını adil bir şekilde paylaşmak için etkin bir demokratik yurttaşlığı teşvik ederek barışçıl bir toplum yaratmaktır (Harris, 2004; Pilusek, 1998).

2.1.11.4. Çevresel Barış Eğitimi

Tarihsel olarak, barış eğitimcileri savaşın tehlikeleri ile ilgilenerek çevre krizini göz ardı etmişlerdir. Çevresel eğitimin temel amacı, bireylere ekolojik güvenliğin sağlanması gerektiği konusunda farkındalık kazandırmaktır. Teknolojik gelişmelerle birlikte doğal çevreye verilen zararın insanlık için gelecekte büyük bir tehdit oluşturacağına ilişkin bilgiler aktarılmalıdır. Bu eğitimde bireylerden bütünsel bir bakış açısıyla doğal çevre ile insan yaşamı arasındaki ilişkiyi eleştirel bir yaklaşımla tartışmaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Harris, 2004; Harris ve Morrison, 2003).

2.1.11.5. Çatışma Çözme Barış Eğitimi

Çatışma çözme eğitimini verenler postmodern bir dünyada hayatta kalmak için gerekli temel iletişim becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Bu eğitimin bir

kısmı Maria Montessori'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Çatışma çözme eğitimi çatışmanın dinamikleri ve nedenlerini anlama ve daha etkili iletişim becerilerini kullanarak barışçıl ilişkileri yönetme konusunda insanlara yardımcı olabilmeyi amaçlar (Harris, 2004).

Uygun olmayan davranışları nedeniyle çocukları cezalandırmak yerine, bu davranışlarının nelere yol açabileceğinin (sonuçlarının) vurgulanması, öğrencileri uygun olmayan davranışlarıyla ilgili farklı bakış açılarını incelemek üzere harekete geçirir. Öğrenciler öğretmenle konuşurken davranışlarının somut etkileri ve doğal sonuçları üzerine odaklanabilirler. Davranışı kontrol etmek için dışsal ödüllerin kullanılması, aynı zamanda kendi başına hareket etme ve özerklik gereksinimini de zayıflatmaktadır. Öğrenciler sınıfta kendi başlarına yapamadıklarını hissettiklerinde, hangi davranışın nasıl ve ne zaman sergileneceği konusunda kendilerini kontrol etmekten vazgeçerler (Öğülmüş, 2004).

Çatışma çözme eğitimlerinin temel amacı çatışmaların şiddetsiz bir şekilde dönüştürüldüğü güvenli bir okul iklimi yaratmaktır. Özet olarak, bu tür programlarda öfke yönetimi, duygusal farkındalık, empati gelişimi, atılganlık, problem çözme, karar verme, etkin dinleme, sosyal dayanıklılık, akran arabuluculuğu gibi becerileri de kapsayan alternatif anlaşmazlık çözüm becerileri kazandırılır (Harris, 2004; Harris ve Morrison, 2003) .

Öğülmüş (1996) liselerde yaşanan şiddet olaylarındaki artışın önlenmesi için okullarda yaşanan çatışmaların şiddet içermeyen yollarla çözümlenmesi ve uzlaşma gibi konularda eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu programlara öğrencilerin, öğretmenlerin, yönetici ve okulda

görevli diğer kişilerin katılarak çatışma çözme becerilerini kazanmaları gerektiğini ileri sürmüştür.

Deutsch (1993) çatışma çözme eğitim programlarının, etkili ve işbirliğine dayalı problem çözme sağlayacak tutum, bilgi ve becerileri yavaş yavaş aşıladığını ifade etmiştir. Çatışma çözme becerilerini öğrenen bireylerin burada öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumları yaşamın tüm alanlarında kullanmaya başlayacakları göz önüne alındığında, çatışma çözme becerileri eğitim programlarının bireylerin pek çok alandaki problemlerini çözmede etkili olacağı düşünülmektedir.

2.1.12. Barış Stratejileri

Barış kavramı farklı insanlar için çok farklı şeyler ifade eder. Birleşmiş Milletlerin Genel Sekreteri Boutros Ghali'nin 1992 yılında yayınladığı "Agenda for Peace", barış koruma stratejisi, barış yapma stratejisi ve barış inşa etme stratejisi, çatışma müdahale stratejileri olarak tanınmıştır. Böylece, barış eğitimi konusunda üç temel strateji ortaya çıkmıştır:

1. Barışı koruma (Peace-keeping)
2. Barış yapma (Peace-making)
3. Barış inşa etme (Peace-building)

Barış koruma stratejisi genel olarak çatışma alanlarında şiddeti azaltmayı amaçlamaktadır. Barış stratejisi ile ilgili genel bir kuram çerçevesinde, muhalifler veya karşı taraf dışında tutmak, siyasi bir çözüm için müzakere ve son olarak da tek bir barış sistemi diyeceğimiz bir çatı altında tarafları toplamak ve birbirine bağlamaktır (Galtung, 1982, s. 8).

Galtung (1996), barışı korumayı, en azından etkili olan aktörleri kontrol ederek onların kendilerine ve başkalarına zarar vermelerini durdurmak olarak tanımlamıştır. Barış yapma, taraflar arasında çıkan çatışmaya çözüm arayışı ile ilgilidir ve bu durumda genel olarak taraflar bir çatışmayı çözmek için olası çözümler hakkında gruplar veya bireyler halinde bir araya gelirler. Barış inşa etme, doğrudan bir biçimde şiddete eşlik eden yıkıcı süreçlerin tersine çalışan bir stratejidir. Bu durumda, çatışmayı çözebilmek için ya da çatışan gruplar arasında anlayış geliştirmek amacıyla diyalog yöntemi kullanılabilir.

Genel olarak, kalıcı sonuçlar elde etmek için her üç stratejinin de aynı anda birlikte uygulanması gerekmektedir. Barış sürecini bastırma olasılığının her zaman ortada olması ve süreci sabote etmek isteyen grupların kolayca silahlı mücadele yoluyla kışkırtıcı eylemlerde bulunabilmeleri nedeniyle barışı yapmadan ve inşa etmeden barış sürecini toplumda korumak ve sağlıklı bir şekilde sürdürmek çok zor olabilir. Aynı şekilde barışı koruma ve barış inşa etme olmadan barış yapma olasılığı da çok azdır (Montiel ve Noor, 2009).

Bu üç temel stratejiden barış inşa etme stratejisi bireyleri daha alışılmış bir biçimde barış sürecine dahil etmesi yönünden önemli ve büyük bir stratejidir. Çok sayıda barış programı ya da süreci barış inşa etme stratejisi olmadığı için başarısızlığa uğramıştır. Barışı inşa etme süreci pek çok farklı etkinlikleri kapsamaktadır; bunlardan biri tarafların birbiriyle karşılaştırılması, bireyler veya gruplar arasında güvensizlik ve nefretin kaldırılmasına yönelik bir temel hedefin olması ve taraflara birbiriyle bir ortamda yaşama olanağının sağlanması (Galtung, 1992; 1996). Ryan (1995) sadece kişiler arası ilişkilerin toplumda önyargılar, gerginlik ve ayrımcılık gibi durumların ortadan kaldırmayacağını savunmaktadır. Ona göre barış kültürünü inşa etmek için kişiler arası ilişkiler ve temas gibi etmenlerin toplumda barışı yaratmak için

etkili olan başka bileşenlerle birleştirilmesi gerekmektedir. Ryan (1995) barış inşa etme stratejisini yedi alt kategoriye ayırarak bunların birlikte aynı sürecin farklı bileşenleri olarak barışı inşa etmek için gerekli olduğunu vurgulamaktadır; affetme, uygun hedefleri izleme, ekonomik gelişme, güven oluşturma, karşılıklı anlayış, önyargıların azaltılması, kültürler arası saygı ve tanıma ve keşfetme eğilimini toplumda geliştirmek için bireylere uygun eğitimi sağlamak (Montiel ve Noor, 2009).

Harris ve Morrison (2003), barış stratejilerini farklı bir paradigmayla daha ayrıntılı bir şekilde açıklamışlar ve 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. Her üç barış stratejisi kapsamında uygulanması planlanan temel etkinlikler şunlardır (Howard ve ark., 2001);

Barışı koruma etkinlikleri:

1. İzleme, hazır bulunma ve eşlik etmek (Monitoring, presence, and accompaniment).
2. Yerel ve uluslararası ilgili mahkemelere itirazda bulunmak ya da genel olarak uluslararası ilgiyi uyarmak. Ayrıca raporlar ve ilgili belgelerle bu kuruluşlara başvurmak.

Barışı yapma etkinlikleri:

1. Bireyler ya da taraflar arasında diyalogu desteklemek.
2. Arabuluculuk yapmak.
3. Görüşmeler ve toplantılar yapmak.

4. Barışı sağlama konusunda etkili ve önemli olan bireyler, gruplar ve kuruluşlara başvurmak.

Barışı inşa etme etkinlikleri:

1. Çok-etnikli ve çok-toplumlu sosyal çalışmalar yapmak.
2. Bireyler, gruplar ve toplum için gelişim sağlamak.
3. Çatışma ile ilgili becerilerin eğitimini vermek.
4. Psiko-sosyal destekler sağlamak.
5. Yeniden yapılandırmaya ilişkin sosyal projeler yürütmek.
6. Acil yardımlar ve rehabilitasyon.

2.1.13. Barış Eğitimi Programlarında Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri

Barış eğitimi programlarının değerlendirilmesinde yaygın olarak deneysel olmayan yöntemlerden yararlanılmaktadır. Aşağıda yaygın olarak kullanılan değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir (Fountain, 1998).

1. **Alan taramaları / anketler / derecelendirme ölçekleri:** Bunlar uygulanması planlanan barış eğitimi ve çatışma çözme programlarından hem önce hem sonra kullanılır ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak tartışılır. Bu yöntemler öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini belirlemek, öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenmelerini belirlemek, öğretmenler tarafından kendi öğrenmelerini belirlemek için ve ebeveynler tarafından da kendi çocuklarının davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılır. Alan taraması, anketler ve derecelendirme ölçekleri çatışma çözme kavramı hakkında bireylerin

bilgilerini değerlendirme, varsayılan bir çatışma ile başa çıkma yollarını belirleme, benlik-imajı ve okul iklimi gibi konular için kullanılmaktadır.

2. **Görüşme:** Genel olarak bu yöntem barış eğitimi programının uygulanmasından sonra kullanılmaktadır. Ayrıca, bir müdahale öncesi durum için de kullanılabilir. Programın etkisini değerlendirmek amacıyla öğrenciler, öğretmenler veya ebeveynler ile görüşme yapılabilir. Bilgi, beceri ve tutumlar görüşme yoluyla değerlendirilebilir. Örnek olarak; kendine güven, çatışma çözümü için kullanılan yöntemler, iletişim becerileri ve bir program hakkında tepkiler.
3. **Odak gruplar:** Odak gruplar görüşmeye benzemekle birlikte 5-10 kişiden oluşan gruplar ile yapılmaktadır. Grup, gruba uygun bir tartışma kılavuz geliştiren ve her bireye konuşma fırsatını veren bir moderatör tarafından yönetilmektedir. Katılımcılar arasındaki etkileşim daha etkili bir tartışma ortamı sağlayabilir ve içgörü kazandırabilir. Böylece programın etkisi ve etkinliği ile ilgili nitel veriler elde edilir. Genellikle odak gruplar derinlemesine görüşmelerden daha hızlı bir şekilde uygulanabilir. Çocuk ve yetişkinlerin şiddet ile nasıl başa çıktıklarını ve barış hakkındaki kavram ve değerlerini incelemek için kullanılmıştır (Fateem, 1993; Fountain, 1999).
4. **Gözlemler:** Genel olarak gözlem, uygulanması planlanan programdan hem önce hem de sonra kullanılarak çocuklar ve genç yetişkinlerin davranışlarında oluşan değişiklikler üzerine odaklanılmaktadır. Sonuç ve tartışmalar gözlenen davranışların sıklığının karşılaştırılmasından ortaya çıkar. Çok sayıda davranış gözlem yoluyla değerlendirilebilir. Örneğin; bireylerde işbirliğine-dayalı yeteneği belirleme, çatışma çözümede kullanılan yöntemleri tanımlama, arabuluculuk becerilerini kullanma ve önyargılı davranışları belirleme (Fountain, 1999).

5. **Okul kayıtlarını incelemek:** Okul kayıtları öğrenci notları, okula devam ve okulu terk etme oranları, öğrencinin okulda yaşadığı çatışma ve okuldan atılma sayısı gibi barış eğitimi programıyla ilgili olan değişkenler hakkında nicel veriler sağlayabilmektedir. Genel olarak bu kayıtlar hem müdahaleden önce hem de sonra kullanılmaktadır.
6. **Deneysel yöntemler:** Daha az kullanılmakla birlikte barış eğitimi programlarının değerlendirilmesi için uygulanmaktadır. Deneysel yöntemlerden öncelikle akademik ortamlardaki eğitim çalışmalarında yararlanır. Değerlendirmek için kullanılan deneysel yöntem, öğrencileri simüle edilmiş bir çatışma durumuna sokmak, barış eğitimi programının uygulanmasından önce öğrencilerin davranışlarını kaydetmek ve aynı işlemi programın uygulanmasından sonra bir diğer deyişle son-test olarak tekrar etmek gibi durumları içerebilir. Ön-test ve son-testten elde edilen verilerin karşılaştırılması gerekmektedir. Ayrıca, bu veriler eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundan elde edilen veriler ile de karşılaştırılmalıdır. Programın etkililiği ile ek bilgi ve veriler elde etmek için deneysel işlem yukarıda sözü edilen yöntemlerle birlikte kullanılabilir (Fountain, 1999).

2.1.14. Barış Eğitimi İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Barışçıl yöntemlerin kullanılması ve barış eğitimi ile ilgili nasıl bazı kuramsal yaklaşımlar vardır. Bu bölümde bu yaklaşımların çatışmaya barışa ilişkin bakış açıları yer verilmiştir.

2.1.14.1. Ahlaki Dışlama/Dâhil Etme Kuramı (Moral Exclusion/Inclusion Theory)

Opatow ve diğerleri (2005), barış eğitiminde “Ahlaki Dışlama / Dâhil 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 dâhil etme ise herkese adil davranılmasını, kaynakların eşit bir şekilde paylaşılmasını, gerektiğinde özveride bulunulmasını gerektirmektedir.

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

1. Birarada varolabilmek için eğitim
2. İnsan hakları için eğitim
3. Cinsiyet eşitliği için eğitim
4. Çevrecilik için eğitim

Bu kuramda daha etkili olan ve önlenmesi planlanan bölüm ahlaki dışlamadır. Ahlaki dışlamayla ilgili çalışmalar toplumca damgalanmış insanlara yönelik vahşi ve zalim davranışların meşrulaştırılması süreçlerini araştırır. Bu konuda

Opatow (1990), “Ahlakça dışlanmış olanlar, önemsiz kişiler, gözden çıkarılabilir veya hak etmeyenler olarak algılanmıştır. Sonuç olarak onlara zarar vermek kabul edilebilir, uygun ya da yerinde/adil görünmektedir” demiştir.

Bar-Tal, (1988) ‘gayrimeşrulaştırma’ kavramını öne sürmüştü ve toplum tarafından dışlanan grupların, bu grubun insanlığını reddetmeyi amaçlayan kişilerce son derece olumsuz biçimde nitelendirilerek gayrimeşrulaştırıldığına işaret etmiştir. İnsanlıktan çıkarma, toplumdaki atma, olumsuz karakter özellikleriyle nitelendirme, siyasi etiketlerle damgalama ve grup karşılaştırması, gayrimeşrulaştırmanın en yaygın kullanılan biçimleridir. Aşağıda farklı ahlaki dışlama biçimleri özetlenmiştir:

- a) İnsanlıktan çıkarma, bir grubu aşağı ırklar, hayvanlar gibi insanaltı yaratık kategorileri, şeytanlar, canavarlar ya da satanistler gibi olumsuz değerlendirilen insanüstü yaratık kategorileri kullanarak insan olmayan biçimde sınıflandırmak anlamına gelir. Her iki kategori de gayrimeşrulaştırılan grup üyelerini insan dışı özelliklere sahip olarak nitelendirmeyi içerir. Politik tartışmalarda, karşı görüşü savunan insanları, ‘sürüngenler’, ‘omurgasızlar’ olarak nitelendirme, güncel tartışmalarda ‘terörist’ ifadesiyle, “insan bile olamazlar” ifadesinin sıklıkla birlikte kullanılması bunun en çarpıcı örnekleridir.
- b) Karakter özellikleri tanımlama, belirli bir toplum tarafından kabul edilemez görülen ve aşırı derecede olumsuz olarak değerlendirilen karakter özelliklerinin kullanımı aracılığıyla yapılır. ‘Saldırgan’, ‘aptal’ ya da ‘parazit’ gibi etiketlerin kullanımı bu tür gayrimeşrulaştırmayı örnekler.

- c) Toplumun dışına atma, bir insanı nitelerken, onu, önemli toplumsal normları ihlal ettikleri düşünülen gruplar içine dâhil ederek tanımlamak anlamına gelir. Örneğin, 'katiller', 'hırsızlar', 'psikopatlar' ya da 'deliler' gibi gruplar oluşturulur ve ayrımcılığa uğrayan insanlar bu gruplar içinde tanımlanır. Toplum genellikle bu ihlalcileri kendi sisteminden dışlar ve sık sık onları tam gözetim kurumlarına yerleştirir.
- d) Siyasi etiketlerin kullanılması, bir insanı nitelerken, onu, 'Naziler', 'faşistler', 'komünistler' ya da 'emperyalistler' gibi gayrimeşrulaştırılan, toplum tarafından tümüyle kabul edilemez olduğu düşünülen siyasi grupların içinde sınıflandırmayı içerir. Bu grupların, toplumun var olan temel değerlerini tehdit ettikleri, dolayısıyla toplum düzenine yönelik bir tehdit oldukları düşünülür.
- e) Grup karşılaştırması yoluyla gayrimeşrulaştırma, gayrimeşrulaştırılan grubun, toplumda bir olumsuzluk örneği oluşturan bir başka grubun adıyla etiketlenmesi anlamına gelir. 'Ermeni tohumu' ya da 'Yahudiler' gibi kategorilerin kullanımı bu tür gayrimeşrulaştırmanın bir örneğidir. Her toplumun kendi kültürel repertuarında hainlik, kötülük ve suçluluğun sembolü olan başka grupları ya da toplumları içeren örnekler vardır.

Ahlaki dışlama çeşitli biçimler alabilir. Dışlanan gruplar bazı açılardan 'daha az insan' ya da 'insan niteliğinden yoksun' kabul edilir; böylece ayrımcılık yapmak daha kolay, makul ve hatta gerekli görülür. İnsanlar diğerlerini insanlıktan çıkardığında, onlarla empati kurmaları mümkün değildir. Bu nedenle, diğer insanları insandışı varlıklar olarak kabul etmeleri, sempati ve merhamet gibi insana özgü olduğu kabul edilen değerlere ters düşecek bir biçimde davranmaları daha kolaydır. Örneğin işkencecilerin, işkence mağdurlarını, 'insan olmayan hainler' ve 'topluma zararlı, yok edilmesi

gereken varlıklar' olarak gördükleri ve böylece onlara bir insana uygulanamayacak şiddet yöntemlerini rahatlıkla uygulayabildikleri bilinmektedir (Bar-Tal, 1998).

2.1.14.2. İlgi Gösterme Kuramı (Caring Theory)

İnsan toplumsal bir varlıktır. Bunun için de insanlar birbirleriyle iletişim kurmak zorundadırlar. İletişim kurmasalardı, insanlık tarihinde hiçbir ilerleme görülmez, bugünkü duruma ulaşılamazdı. Bugün bir tuşa basılarak dünyanın öbür ucundaki bilgiye çok kısa bir zamanda ulaşmak işten bile değildir. İnsanlar için bu kadar önemli olan iletişimin gerçekleşebilmesi için alıcı, verici ve iletinin (mesaj) olması gerekir. Verici kişinin bir iletisi olsa bile alıcıya ulaştırılmazsa iletişim sağlanamaz (Özdemir, 1996).

İlgi gösterme kuramı, “ilgi etkileşimlerinin ve ilgi ilişkilerinin yapısına ilişkin bilgi veren, ilişkilerin nasıl kurulacağını, sürdürüleceğini ve güçlendirileceğini gösteren bir kuram” olarak tanımlanmaktadır (Nodding, 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 gösterilenden, ilgi gösterenin ilgisine bir karşılık vermesi ya da ilgi gösterenin ilgisini onaylaması beklenmektedir (Noddings, 2008).

İletişim becerilerinin geliştirilmesi genellikle iletişimin temel kurallarına girişle başlar. Bu kurallar ilgi gösteren ve ilgi gösterilen bireylerin açık ve öz mesajları gönderme ve almalarına ilişkin ilkelerdir. Etkili iletişimin kuralları oldukça basittir. Bu kuralların birincisi, tekil şahıs olarak konuşmak, ikincisi, kendi adına konuşmak ve üçüncüsü, iletişim kurulmak istenilen kişiyle

doğrudan iletişim kurmaktır. Yeni bir örüntünün edinilmesi eğitim, prova, değerlendirme ve sürekli uygulama gerektirebilir (Hackney ve Cormier, 2008).

İletişim insanlığın her döneminde önemli olmuştur ancak sanayileşme ve şehirleşme ile birlikte karmaşıklaşan ilişkiler yumağında kendi yalnızlığına bırakılan modern toplumlarda önemi katlanarak artmıştır. Kişilerarası ilişkilerde çatışmaların çıkmasının nedenlerinden birisi de duyguların fark edilip ifade edilememesidir (Cooper ve Holmstrom, 1984).

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

2.1.14.3. Bütünleştirici Barış Kuramı (Integrative Theory of Peace)

Eğitimin gerçek amacı, akademik başarıyı sağlamak için herkesi bazı konuları öğrenmeye zorlamak değil; kendini tanıma ve kişiler arası ilişkiler kurmayı teşvik etmek, sağlam bir karakter ve barışçıl bir kişilik geliştirmeye çalışmak olmalıdır. Bir diğer ifadeyle, genel olarak insanların mutluluğu, eğitimin temel amacı olmalı ve iyi bir eğitim; kişisel ve kolektif mutluluğa da katkıda bulunmalıdır (Noddings, 2006). Kişilik ise, bireyin iç ve dış çevresi ile kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimde “Bütünleştirici Eğitim Yaklaşımı” adıyla tanımlanan eğitim yaklaşımı 1960 ve 1970’li yıllarda Amerika’da entelektüel ve kültürel yaklaşımdan kaynaklanan rahatsızlıkla yükselişe geçmiştir. Temel olarak bütünleştirici eğitim yaklaşımı insan gelişiminin manevi ve insanî boyutları ile ilgilenmektedir. Genel olarak bu yaklaşım bireysel özgürlük, bireysellik ve insanda varolan potansiyellerin gelişimi gibi konular üzerinde odaklanmaktadır. Bununla birlikte, daha geniş anlamda bütünleştirici eğitim yaklaşımı, transpersonal psikolojisi, kuantum mekaniği gibi bilimsel teoriyi, ekolojik bilinçlilik, globalizm ve feminizm olmak üzere birçok sağlam temeller üzerine kurulan felsefi ve kültürel akımı da içermektedir. Ayrıca, 20. Yüzyılda Montessori, Dewey, Steiner gibi radikal eğitimcilerin çalışmaları bu yaklaşımın gelişmesinde etkili ve sağlam temeller oluşturmuştur. Bütünleştirici eğitim yaklaşımı geniş bir biçimde kullanılmamasına karşın eğitim ve okullulaşma konusunda modernist varsayımlara bir alternatif sağlamaktadır. Ayrıca, toplumlar ve global medeniyetlerin gelişmesi için daha uyumlu ve etkili yollar sunmaktadır (Miller, 2005). Bütünleştirici barış kuramına göre;

“Barış, bireyde başlar. Ayrıca, kişilerarası, gruplararası, uluslararası ya da küresel alan gibi çeşitli boyutlarda psikolojik, sosyal, politik, etik konuları da kapsamaktadır.” (Danesh, 2008b, s. 148).

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

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

Sosyo-kültürel gelişim çerçevesi anlamında barış eğitiminin uygulanmasında çevre, eğitimin bir parçası olarak etkili rol oynamaktadır. Bireylerde değişim yaratmak, bireyin yaşadığı çevrede de bu değişimi destekleyici ortam oluşturmayı gerektirir. Ancak bu sayede bireydeki değişiklikler kalıcı olur ve yeni bir ilişki kültürü oluşur (Sertel ve Kurt, 2006).

Danesh (2008b), insan gelişiminin bilinç eksenini çerçevesinde gerçekleştiğini ve bu bilinç düzeyinin hem insanın davranışları hem de çevrenin dönüşümü üzerinde etki bıraktığını ileri sürmüştür. Bilinç düzeyi artan bir bireyin davranışları buna paralel olarak değişecek ve zincirleme olarak toplumun da gelişimi sağlanmış olacaktır.

2.1.14.4. Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı (Social Interdependence Theory)

Karşılıklı sosyal bağımlılık kuramının tarihsel olarak başlangıcı fizikte mekanik kuramlardan, alan kuramlarına geçiş dönemine dayandırılmaktadır. Alan kuramındaki gelişmeler Gestalt psikolojisini 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).

Bağımlılık (dependence) durumunun tersine karşılıklı bağımlılık (interdependence) koşullarında, her iki taraf da farklı düzeylerde olmakla birlikte devamına yönelik istek ve çaba göstermek durumundadırlar. Karşılıklı

etkileşim, iki tarafa da sadece çıkara dayalı fayda sağlıyorsa, bu ilişki karşılıklı bağımlılık kuramının kapsamı dışında kalmaktadır.

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.

2.1.14.5. Modern Barış Eğitimi

Genel olarak bu yaklaşımda “barış eğitimi” programlarında yer alan konular söz konusudur: Barış nedir? Barışın olmama nedenleri nedir? Nasıl bunu elde edebiliriz? Ayrıca barış elde etmenin zorlukları, şiddet içermeyen becerilerin geliştirilmesi ve barışçıl tutumları teşvik etme gibi öğeleri de içermektedir. Bu çerçevede barış eğitimi beş ana başlıktan oluşmaktadır (Harris, 2004, s. 6):

1. Şiddetin kaynaklarının açıklanması.
2. Şiddetin yerine başka alternatiflerin olması.
3. Çeşitli şiddet biçimlerini kapsayacak bir model ayarlanması.
4. Barışın bağlama göre değişen bir süreç olması.
5. Çatışmanın her zaman var olması.

Birincisi şiddetin tehlikeleri hakkında insanları uyarmaktır. Öğrenciler barış eğitimi sınıfında diğerlerine yönelik düşmanca görüşler ve imajları ortadan kaldırmak için “başkaları”nı öğrenirler. İkinci ana başlıkta birinci başlıkta sözü edilen şiddet kaynakları ile ilgili kullanılabilecek çeşitli barış stratejileri sunulur. Barış eğitimcileri şiddetin çeşitli düzeylerini azaltabilecek müzakere, uzlaşma, şiddet içermeyen yöntemler, anlaşmalar ve yasal yöntemler hakkında eğitim verirler. Üçüncü başlık, ele alınan şiddetin farklı modellerine göre sürekli değişim halinde olan barış eğitiminin doğasını açıklamaktadır. Dördüncü başlık belli kültür normlarına göre barış eğitimi kuramları ve uygulamalarını açıklamaktadır. Son olarak, beşinci durumda “barış eğitimcilerinin çatışmayı yok edemeyecekleri ancak çatışmayla başetmek için öğrencilere değerli ve etkili becerileri kazandırabilecekleri” ifade edilmektedir (Harris, 2004).

Birinci ve ikinci kısımlar barış eğitimi için bir misyon oluşturmaktadır. Üçüncü ve dördüncü kısımlar ise barış eğitimcileri tarafından öğretilen çeşitli konuları içermektedir. Örneğin, yirminci yüzyılın başında Amerika’da barış eğitimcileri kendi sınıflarında modern silahların tehlikeleri ve Milletler Cemiyeti gibi uluslararası kurumlar hakkında tartışırlardı. Hâlbuki yirminci yüzyılın sonlarında barış eğitimcileri şiddetin önlemesi için çocuklarda uyuşturucu ve madde bağımlılığı, cinsel taciz, aile ve sivil şiddetin risklerini önlemek için onları koruyacak konular hakkında eğitim vermişlerdir. Dünyanın farklı bölge ve ülkelerinde insanların barış eğitimiyle ilgili farklı anlayış ve görüşleri olduğu için barış eğitimi de çeşitli şekillerde uygulanmaktadır (Harris, 2004).

Beşinci başlıkta, insanlara çatışmanın kendi yaşamlarındaki karmaşık rolü anlatılmaktadır. Aslında, sosyologlar çatışmaların toplumsal değişim için gerekli bir bileşen olduğuna dikkat çekmişlerdir (Simmel, 1956, akt., Harris, 2004). Hatta Dahrendorf (1959, Akt. Harris, 2004) gibi bazı sosyal kuramcılar,

sosyal çatışmanın birçok sosyal örgüt ve yapıların doğası gereğinin bir bileşeni olduğu için çatışma çözümlerinin bir efsane olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle, barış eğitimcileri hem çatışmanın değerleri hem de risklerine işaret etmektedirler.

2.1.15. Barış Eğitimi İçin “Fırsat Penceresi”

Barış eğitiminde yer alan kavramları, becerileri ve tutumları okulda ya da okul dışı ortamlarda anlatmak için çeşitli yaratıcı yollar vardır:

1. İnternet: Yeni teknolojiler ve ilerlemeler, dünyanın dört bir yanında çocuklar ve yetişkinlere ortak ilgi alan ve konularını tartışmak için fırsatlar sunmaktadır. Bunlardan biri internettir. Bu web sitelerinin en iyilerinden olan birisi UNICEF’in çocuklar için “Voices of Youth (www.unicef.org/voy/)” sitesidir. Bu sitede çocuklar ve savaş, kız çocukları, çocuk işçiler, çocuklar ve şehirler gibi çocuk hakları ile ilgili konular hakkında çeşitli bilgiler (resim, başlıklar, çizimler ve vaka çalışmaları gibi) yer almaktadır (Fountain, 1999).

2. “Benim Şehrim” CD-ROM: CD-ROM UNICEF’in desteğiyle geliştirilmiştir. CD-ROM kullanıcılara hayali bir şehrin belediye başkanı olmak için fırsat verir. Belediye başkanına eğitim, çevre, sağlık, sosyal, kültürel ve yasal konular ile ilgili bir dizi sorunlar sunulur. Bireysel veya grup şeklinde olan kullanıcının, bu sorunlar için çözüm yaratması gerekir. Sonra program bir sonraki aşamaya geçer ve kullanıcı geliştirdiği çözümler ile ilgili geribildirim alır. Bir oyun şeklinde sunulan program problem-çözme becerileri üzerinde geliştirilerek bir sosyal sistemin üyelerinin çeşitli ihtiyaçlarını dikkate alma yeteneğini açığa çıkarmaktadır (Fountain, 1999).

3. Çocuk Kitapları: Çağdaş çocuk literatürü, barış ve çatışma konuları ile ilgili farklı durumlarda tartışma başlatmak için kullanılabilir. Hikâye kitaplarında sunulan, çocukların sorunlar ve çatışmalar için kendi çözüm yollarını geliştirmeyi teşvik eden durumlar çocukların problem-çözme becerilerini geliştirme ve eylemlerin ortaya çıkan sonuçlarını tahmin etmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, “Sadako ve Bin Kâğıt Vinçler” (Sadako and the Thousand Paper Cranes; Coerr, 1977) ve “Benim Barış Rüyam” (I Dream of Peace; UNICEF, 1994).

4. Geleneksel Halk Hikâyeleri: Barış eğitimi ile ilgili çeşitli kavramlar ve mesajlar dünyanın dört bir yanında farklı kültürlerde var olan geleneksel hikâyelerde bulunabilir. Örneğin, “Cennet ve Cehennemle İlgili Çin Hikâyesi” (Chinese story Heaven and Hell; Chang, 1969), problem-çözme işbirliğinin yararlarını göstermektedir. Geleneksel edebiyatta barışa ilişkin mesajların verilmesi barış eğitimi programının kültürel açıdan uygun olmasını sağlamak için yardımcı olur. Ayrıca, eğitim için ihtiyaç duyulan yeni materyallerin üretilmesi ve olumlu kültürel değerlerin pekiştirilmesinde de yardımcı olunabilir (Fountain, 1999).

5. Atasözleri: Atasözleri bazı kültürlerde geleneksel bilgelik aktarmada önemli bir rol oynar ve bir barış eğitimi programına dahil edilebilir. Örneğin, Kenya Rendille ait bir atasözü der ki, “Halat, bize barışın nasıl yapılacağını gösterir”.

6. Sanat Çalışmaları ve Eserleri: Görsel araçlar çocuklara barış ve çatışma ile ilgili soyut kavramları anlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilir. Siyah beyaz gibi geleneksel sanat motifleri, Maasai tarafından toplumsal düzen duygusunu iletmek ve karışıkların iç içe olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Bir barış eğitimi programında çocuklar geleneksel sanatın

çeşitli modelleri ve eserleri hakkında öğrenebilirler. Ayrıca, onlar çağdaş gerçekler ile ilgili yeni sanat eserleri ve modelleri yaratmak için teşvik edilebilir (Fountain, 1999).

7. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) Eğitimi: Günümüzde dünyanın her ülkesinde Çocuk Hakları Sözleşmesi (Convention on the Rights of the Child) onaylanmıştır. Ayrıca, birçok ülkede bu beyannameyi çocuklar arasında yaygın bir şekilde tanıtabilmek için eğitim materyalleri geliştirilmiştir. ÇHS eğitimi barış eğitimi ile ilgili temel kavramları geliştirmek ve pekiştirmek için bir dizi fırsatlar sunmaktadır. Bu beyannamede yer alan ifade ve düşünce özgürlüğü hakkı, ayrımcılığa karşı korunma hakkı, vicdan ve din gibi hakların çoğu çatışmaların kaynakları veya çözümleri ile ilgili birçok konuyla doğrudan ilişkilidir.

8. Ders Kitaplarının İncelenmesi: Barış eğitimi programını uygulamak isteyen birçok öğretmen güncel eğitim materyallerinin eksikliğinden dolayı umutsuzdur. Eski ders kitapları öğretim aracı olarak kullanılabilir. Örneğin, ders kitaplarındaki çizimler önyargılar ve basmakalıp yargılar için incelenebilir. Çocuklar metinlerde yer alan resimler ve sözler ile kendi kimlik ve cinsiyetlerini belirleyip böylece, eleştirel düşünce becerilerini geliştirebilirler.

9. Dil Eğitimi: Geleneksel olarak okul müfredatı içerisinde eğitimi verilen bazı konular barış eğitimi için bir araç olabilir. Ancak, bu konuda okullarda farklı dillerin öğretimi özel bir rol oynayabilir. Özellikle azınlık grupları ve mülteciler için dil muazzam bir gerçek sembolik öneme sahiptir. Genel olarak dil farklılıkları ve çok-dilli toplumlarda dillerin okulda nasıl kullanılabileceği ile ilgili konular her zaman çatışma için bir kaynak olabilmektedir. Başka bir dilin öğrenilmesiyle, genç yetişkinler kendi ülkelerinde yaşayan farklı dil grupları ve

başka ülkelerde yaşayan insanlar hakkında bilgi edinirler. Okulda önyargıları ortadan kaldırmak veya azaltmak için farklı dilleri konuşan bireyler ve gruplara ilişkin önyargılar konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun önyargılarının farkına varması için bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Fountain, 1999).

2.1.16. Çatışma Çözme

Okullarda birbirinden farklı kültüre, düzeye ve gereksinimlere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bu farklılıklardan dolayı zaman zaman çatışmalar yaşanmaktadır. Çatışma, iki ya da daha fazla kişi arasında yaşanan bir anlaşmazlık durumudur. Çatışma genellikle olumsuz bir kavram olarak değerlendirilir. Bunun nedeni, çatışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ya da geçmişteki olumsuz yaşantılardan dolayı çatışmaya olumsuz bir anlam yükleme olabilir.

Aslında çatışmalar, ne olumlu ne de olumsuzdur. Bir tehlike belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatları da beraberinde getirebilir. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanması, çatışmanın hangi şartlar altında olduğuna ve nasıl çözümlendiğine bağlıdır. Başka bir deyişle, çatışmaların olumlu veya olumsuz olarak sonuçlanması, çatışmanın nasıl ele alındığı ve çözümüne yönelik hangi yaklaşımların sergilendiğiyle yakından ilişkilidir.

Wilmot ve Wilmot'a (1978) göre ise, çatışma en az iki kişi arasında, birbirine zıt amaçların olması, yeterli olmayan kaynakların paylaşılması ve bir tarafın amacına ulaşmasını diğer tarafın engellemesi sonucu ortaya çıkan bir mücadeledir (Akt., Pekkaya, 1994).

Akbalık (2001) bu tanımlardan yola çıkarak çatışmayı, birbiriyle ilişki içinde bulunan iki ya da daha fazla taraf arasında kaynakların sınırlı olması, değerlerin, gereksinimlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Çatışma, kişilerarası etkileşimler sürecinde taraflar arasındaki uyuşmazlık ve tutarsızlıklar sonucunda ortaya çıkan durum olarak tanımlanmıştır. Çatışma çözme ise, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 1999). Okul ortamında gündelik etkileşimlerin akışı içerisinde sürekli yaşanan öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, kimi zaman yapıcı ve barışçıl yönetilmesine karşın, çoğu zamanda “yıkıcı” yöntem ve teknikler ile “şiddet” kullanarak çözümlenmektedir.

2.1.16.1. Çatışma Türleri ve Nedenleri

Johnson ve Johnson (1991) dört tür çatışmadan söz etmektedir. Bunlar; tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışmadır. Bu çatışmalar, günlük yaşamda değişik zaman ve yerlerde, farklı kişilerle yaşanabilir. Bazen bu çatışmaların iki ya da daha fazlası bir arada bulunabilir.

Öner (2000, s. 199) kişilerarası yaşanan çatışma nedenlerini üç temel kategoriye ayırmıştır. Bunlar; karşılanmayan temel psikolojik gereksinimler, sınırlı olan kaynakların paylaşımı ve farklı değerlere sahip olmadır.

- a. Karşılanmayan Temel Psikolojik Gereksinimler:** İnsanlarda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme olmak üzere dört temel psikolojik gereksinim vardır. İnsanlar, hayatta kalma ve varlığını sürdürme isteğinden kaynaklanan bu gereksinimlerini farklı yollarla karşılamaya

çalışabilirler. Eğer insanların bu gereksinimlerini karşılama girişimleri engellenirse, kişiler arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Karşılansmayan psikolojik gereksinimler nedeniyle yaşanan çatışmaların çözümlenebilmesi için öncelikle hangi gereksinimin karşılansmadığı belirlenip, bu gereksinimi karşılamanın farklı yolları kişiye öğretilmelidir (Öğülmüş, 2004).

b. Sınırlı Kaynakların Paylaşımı: Sınırlı kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklar, çatışmaya neden olur. Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman ya da bunların birleşiminden oluşabilir. Karşılansmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynakların paylaşımıyla ilgili çatışmaların merkezinde yer alır. Bu kaynakların paylaşımı konusunda, rekabetçi bir tutum yerine işbirliği yaparak kaynakların arttırılmaya çalışılması, tarafların birbirlerinin çıkarlarını gözeterek çözüm üretmesini sağlar.

c. Farklı Değerlere Sahip Olma: Her insan inançları, öncelikleri ve ilkeleri konusunda farklı değerlere sahiptir. Sahip olunan değerler, farklı istekleri de beraberinde getirir. Buna bağlı olarak değerlerdeki bu farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir. Farklı değerlerden kaynaklanan çatışmaların çözümü oldukça güçtür. Çünkü insanlarda, kendi benimsedikleri değerleri, diğer insanlara karşı koruma ve değiştirme konusunda direnç gösterme eğilimi vardır. Eğer kişiler, değer ve inançları konusundaki farklılıklarına rağmen birbirlerini kabul ederlerse çatışmaların çözümü daha kolay olabilir.

Çatışma yaşayan bireyler, yaşadıkları çatışmaları çözmek için çok farklı davranışlarda bulunurlar. Bu konuda çalışan araştırmacılar (Johnson ve Johnson, 1994) beş tür çatışma çözme biçimi belirlemişlerdir;

1. Zorlama (Forcing)
2. Uyma (Accommodation)
3. Uzlaşma (Compromise)
4. İşbirliği (Collaboration)
5. Kaçınma (Avoidance)

Kişiler arası ilişkilerde çatışmaların yapıcı şekilde çözülebilmesi için çatışmanın nedeninin bilinmesi gerekmektedir. Çatışmanın nedenini bilmek, sorunun tanımlanmasına yardım edebilir. Sorunun tanımlanması da bir çözüm bulma girişiminin başlangıç noktası olabilir.

2.1.16.2.Çatışma Süreçleri

Pondy (1967), çatışmayı bir süreç olarak modellemiştir. Bir başka ifadeyle, çatışmanın aşamaları vardır. Bu aşamaları başlatan nedenler ve aşamaların özellikleri birbirinden farklıdır. Bu modele göre çatışma, dört aşamada aşağıdaki şekilde ele alınmıştır (Akt., Özdemir ve ark., 2012).

Potansiyel çatışma: Potansiyel çatışmada, çatışmaya neden olan koşulların varlığı söz konusudur. Kıt kaynaklar, amaç farklılıkları, kontrol baskısı, rol çatışması gibi koşulların varlığı potansiyel olarak çatışma yaratabilirler. Bu potansiyel koşullar pusuda gizlenmiş askerler olarak düşünülebilir ve uygun

koşullar oluştuğunda ise çatışma başlar. Bu kapsamda, aynı anda iki veya daha fazla potansiyel çatışma yaşanması söz konusu olabilir.

Algılanan çatışma: Potansiyel çatışma koşulları var olmadan ortaya çıkabilir. Bu durum, çatışma yaşayan tarafların birbirlerini yanlış anlamalarından kaynaklanabilir. Bu yönde bir çatışmanın taraflar arasında iletişimi sağlayarak veya güçlendirerek giderileceği savunulmaktadır. Bazen de potansiyel çatışma koşulları var olsa da, çatışma algılanmaz. Çatışma koşulları var olsa da, çatışmanın algılanmasını engelleyen iki mekanizma vardır: Bastırma ve dikkat yoğunlaştırma. Bireysel değerlerle ilgili bir çatışma yaşandığında genellikle bastırma mekanizması kullanılır ve bu nedenle çatışma algılanmayabilir. Örgütsel değerlerle ilgili bir çatışmada ise, örgütlerin sınırlı zaman ve kapasitesi göz önüne alındığında, çok sayıda karşılaşılan çatışmalardan sadece alışlagelmiş (rutin), çözümü kolay ve kısa süren sorunlara dikkat yoğunlaştırılır.

Hissedilen çatışma: Çatışma sürecinin duygularla ilgili kısmıdır. Algılanan çatışmadan farklı olarak, çatışma nedeniyle taraflardan biri veya hepsi gerilim, endişe, engellenme duyguları hissetmeye başlarlar. Her çatışma, bu süreci yaşayacaktır diye bir koşul yoktur. İki kişi aralarında anlaşmazlık yaşar, fakat birbirlerine karşı olumsuz duygular beslemeyebilir. Örneğin yaşanan çatışmayı çözülmesi gereken ve kişisel olmayan bir anlaşmazlık olarak algılayabilirler. Ters durumlarında ise sözlü veya uç durumlarda fiziksel olarak düşmanca duygular yaşanabilir. Bazı durumlarda hissedilen duygular o kadar şiddetlidir ve çatışma o kadar kişiselleştirilmiştir ki, kişinin bu olumsuz duyguları, ortada bir neden yokken başka bir zaman da çatışma yaratabilir. Olumsuz duygular içeren çatışma süreçleri ise çözülmesi en zor çatışma örneklerini oluşturur.

Açık çatışma: Açık çatışmada, artık çatışma tarafların davranışlarına yansımaktadır. Bilinçli bir şekilde bir taraf, diğer tarafın amacına ulaşmasını engelleyecek davranışlar sergiler. Bu davranışlar, sözlü, yazılı ve fiziksel saldırıları içerebilir. Bu saldırılar arasında fiziksel olanları, karşı tarafı yaralamayı içeren en olumsuz çatışma sürecini ifade eder (Pondy, 1967, Akt., Özdemir ve ark., 2012).

2.1.17. Çatışma İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Kişilerin hangi durumlarda çatışma yaşadıklarını ve çatışma yaşantısı sırasında nasıl davrandıklarını açıklayan bazı kuramsal yaklaşımlar vardır. Bu bölümde bu yaklaşımların çatışmaya ve çatışma çözme davranışlarına ilişkin bakış açılarına yer verilmiştir.

2.1.17.1. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Çatışma

Bandura'nın (1986) kuramı, insan davranışlarını, oluştuğu veya değiştiği sosyal bir ortam içinde ele aldığı için Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandırılmaktadır. Bu kuram, insanların başkalarını gözleme ve davranışlarını model alma yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. Birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlerler. Bu öğelerin etkisi olaydan olaya farklılık gösterir. İnsanlar özellikle de çocuklar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir de, içermeyebilir de (Akt., Öğülmüş, 2005).

Düşmanca ve saldırgan davranışlar ise, özellikle çocuklar tarafından sıklıkla taklit edilen davranışlardır. Bandura'ya göre, tüm davranışlar başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını model alarak öğreniliyorsa,

davranışın aynı yolla yeniden öğrenilmesi veya değiştirilmesi de mümkün olmaktadır (Öğülmüş, 1996).

Ergenlik, kimlik gelişiminin olduğu bir dönem olduğu için ergen bu süreçte kendisine uygun yetişkin modelleri arar. Eğer etrafındaki yetişkinler yaşadıkları çatışmalara sağlıklı davranışlarla çözüm arıyorlarsa, ergen de bu modelleri gözlemler ve taklit etmeye başlar. Dolayısıyla ergen saldırgan davranışları öğrenir ve kendi yaşadığı çatışmaları da aynı şekilde çözümlenmeye çalışır. Bu kuram davranışların yeniden öğrenilmesinin ve değiştirilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla yapıcı çatışma çözme davranışları, eğitimle kazandırılabilir (Öğülmüş, 1996).

2.1.17.2. Davranışçı Kuram ve Çatışma

Davranışçılara göre tüm davranışlar çevresel uyarıcılar aracılığıyla biçimlenir ve aynı biçimde yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilir. Skinner (1968), öğrencinin eğitilmesinde klasik koşullanmanın kullanılmasının, otomatik davranışlara ve dolayısıyla özgür olamayan bireyler yetiştirmeye neden olduğunu belirterek, sorumlu davranışın önemini vurgulamış, ödül ve cezanın, sosyal davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak cezanın aşırı düzeyde kullanımının şüpheli, çekingen ve tepkisiz bir kişilik gelişimine yol açabileceğini belirten Skinner, sorumlu davranışın geliştirilmesinde, öğretmenin daha çok olumlu pekiştireçleri kullanarak öğrencinin başkalarına yönelik olumlu duygular hissedebilme kapasitesini geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır (Akt., Şimşek, 1999).

Okulda istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin bu davranışları karşısında uygulanan ceza yöntemleri, öğrencilerin sorunlu davranışlarının değiştirilmesinde etkili yollar olarak görünse de, daha çok problemlerini tek başına çözmeyen, otoriteye bağımlı bir birey anlayışını güçlendirmekte olduğundan savunulabilir uygulamalar olarak görülemez. Bu kurama göre, tüm davranışlar çevresel uyarıcılar tarafından biçimlenmekte ve aynı biçimde yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilmektedir. Bu nedenle sorunlarını yetişkin yardımı olmaksızın, kendi aralarında etkili bir biçimde çözebilme yolları öğrencilere beceri programlarıyla öğretilbilir ve yeni davranışlar kazandırılabilir (Uysal, 2006).

2.1.17.3. Kişilik ve Gelişim Kuramlarına Göre Çatışma

Freud, Erikson ve Piaget insan gelişimini evrelere ayırarak inceleyen önemli kuramcılardır. Bu kuramcılara göre, her evre, bireyin bir sonraki evreye geçmeden önce çözmek zorunda olduğu bir çatışma içermektedir. Psikanalitik kuram, hızlı biyolojik değişimlerin olduğu, id ve ego arasındaki çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde, bu durumun içsel çatışmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu içsel çatışmalar da engellenme ve gerilim duygularının yaşanmasına neden olan bir kaygı durumu yaratmaktadır (Geçtan, 1998).

Ergenlikte yaşanan hızlı değişim ve gelişim, ergenin ruh sağlığını da etkilemektedir. Bu dönemde duygu durumundaki hızlı değişim ve bağımsızlık isteği ergenin arkadaşlarıyla özellikle de ailesiyle çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır. Ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte, gençler kendi başlarına hareket etme gereksinimlerini değerlendirmeye başlarlar. Bu dönemde kişisel kimliklerini tanımlamaya başladıkları için, yetişkinlerin yönergelerini kabul etmeyi gittikçe daha zor bulurlar. Öğretmenler bu bireylere

kendi isteklerini ve kararlarını telkin etmeye çalıştıkça, gençler daha fazla direnir (Öğülmüş, 2005).

Ergen bu kaygıyla baş edebilmek için, ailesi ve akranlarıyla çatışma yaşamaktadır. Bu dönemde arkadaş ilişkileri, aileyle olan ilişkilerin yerini almakta ve ergenin yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, süreklilik göstermese de ergenle ailesi arasında çatışmalara yol açmaktadır. Çatışma durumunda kişinin kaygılı olması vereceği tepkilerin daha saldırganca olmasına neden olmaktadır (Öğülmüş, 2005).

Bazı gelişim kuramları, insan yaşamının, karşıtlıklar ve çatışmalar tarafından belirlendiğini savunmaktadır. Her değişim, karşıtlar arasındaki sürekli bir çatışmanın ürünüdür. Gelişim, var olan karşıtlıkların çözümü ve sonunda yeni karşıtlıkların ortaya çıkışı ile ilerler. Bireyin yaşamındaki karşıt güçler arasındaki çatışmanın sonucu bir uzlaşma değil, tümüyle yeni bir üründür (Onur, 2000).

Ergenlik dönemine gelindiğinde ise, oldukça zor geçen ve kaygıya neden olan kimlik krizi yaşanmaktadır. Ergen kendisi için uygun olan kimliği bulabilmek için farklı roller denemelidir. Güçlü ve olumlu bir kimlik geliştiren ergenler, yaşadıkları gelişim aşamalarının krizleriyle ve yetişkin yaşamına ait problemlerle başa çıkabilmek için daha uyumlu yöntemler kullanırlar. Kimlik oluşturmada başarısız olan ya da zayıf bir kimlik geliştirmiş olan ergenler ise, yaşadıkları çatışmaları uyumsuz yollarla çözme eğilimi içerisinde olmaktadır (Uysal, 2006).

2.1.17.4. İnsancıl Yaklaşım ve Çatışma

İnsancıl yaklaşımın insanı, seçim yapabilen ve bu biçimde kendi olanaklarını geliştirebilen bir varlık olduğunu savunmaktadır. Rogers, demokratik eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insan modelinin temel özelliklerini şöyle belirtmektedir: Kendinden kaynaklanan eylemleri ortaya koyma ve bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilme, mantıklı kararlar verme ve kendini yönlendirebilme, başkalarının aktardıklarını değerlendirme yeteneğine sahip olma, eleştirel düşünebilme, başkalarının isteklerine göre değil, kendi amaçları için çaba harcayabilme, değişik etkinlikleri başkalarıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirebilmedir (Uysal, 2006).

Maslow'a göre temel gereksinimlerin karşılanması sırasında kendisinin ve diğer insanların gereksinimleri uyuşmadığında birey çatışma yaşamaktadır. İnsancıl yaklaşımı benimseyen disiplin modellerinden Gordon'un Modeli, Glasser'in Modeli ve Dreikurs'un Modeli'nde davranışçı yaklaşımın tersine, öğrencinin merkeze alındığı bir sınıf ve okul ortamı hedeflenmektedir. Bu disiplin modellerinde, öğrencinin disipline edilmesinde otoritenin güç kullanımı yerine, bu gücün paylaşımı esas alınmaktadır. Buna göre öğretmen, artık bir otorite olmaktan çok, öğrencilerini birey olarak kabul eden ve grubu yöneten bir lider olarak düşünülmektedir (Şimşek, 1999).

Gordon (2005), öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmek için belirtileri ortadan kaldırmak yerine, sorunun özünü araştırmaya ve onu iyileştirmeye yönelik bir yöntem önermektedir. Kaybeden-yok yöntemi, çıkarlar çatıştığında, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiç kimsenin kaybetmeden kazanacağı bir çatışma çözme yöntemidir. Glasser'e (1999) göre düşünceler, heyecanlar ve davranışlar dış uyaranlara bir tepki olarak değerlendirilmemelidir. Tüm davranışlar, temel gereksinimlerden birini ya da bir kaçını doyuma

ulaştırabilme amacında olduğu için birey tarafından seçilmektedir. Hatta bazen insan kendi davranışlarının bilincin de olmasa bile bu günlük davranışlar seçilir. Dolayısıyla, davranışlar, düşünülenler hatta duygular bile birey kendisi seçer. Çünkü duygular da insanın davranışsal sistemin bir ürünüdür.

2.1.18. İletişim Becerileri

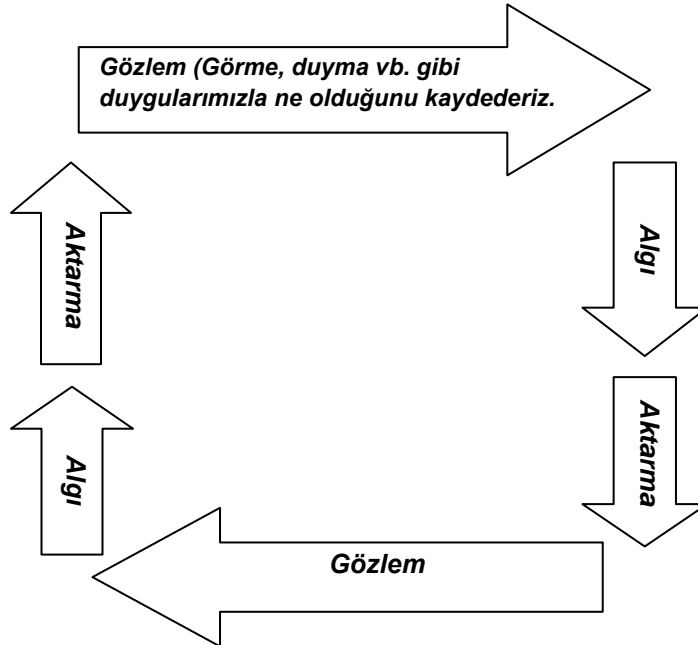
İnsan, ilişkileri içinde sürekli yeniden tanımlanan bir varlıktır. Diğer insanlarla hiç ilişkisi olmayan bir insan düşünülemez. Demokratik yaşam, yeni iletişim becerileri öğrenmeyi zorunlu kılar. İletişim becerileri hem bireyin, hem de toplumun hayatına zenginlik ve saygınlık getirir. İletişim duyguların, düşüncelerin, tutum ve tavırların, haber ve mesajların bir kişi, bir grup ya da bir kurum tarafından bir kişi, bir grup ya da kuruma karşılıklı olarak iletilmesidir.

Bireyler arasındaki iletişim, diğer birey ya da bireylerce algılanan sözel ve sözel olmayan davranışlar olarak açıklanabilir. İnsanlar iletişimi kendilerini anlayabilmek, başkalarına anlatabilmek, başkalarını tanımak ve etkilemek amacıyla kullanırlar. İletişim kişilerarası ilişkileri, örgütleri, toplumları oluşturan ve bir arada tutan temel etkidir. Toplumsal yaşam içinde bireyin benliğini var edebilmesi ve başkalarıyla birlikte bir içi gerçekleştirebilmesi ancak iletişimle olanaklıdır. Birey kendi deneyimleri kadar, iletişim yoluyla başkalarının deneyimlerinden de yararlanarak yeni bilgi ve becerilere ulaşır (Tabak, 1999).

İletişim becerisi ise, özellikle başkalarını anlamada onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlığı kazanmada çok önemlidir.

Davranış değişikliğini başarmada ana etken iletişim becerisidir (Künüçen, 2006). Omololu'ya (1984) göre iletişim becerisi; dinleme, anlaşılabilir bir biçimde konuşma, göz kontağı kurma, konuşmayı teşvik etme, övgüde bulunma, sözel olmayan davranışları uygun bir biçimde kullanma olarak tanımlanmaktadır. İletişim becerileri kişinin hayatının her alanında gerekli olmakla birlikte hem yetişkin rollerinin uygulanmasında hem de mesleki başarıda daha çok önemlidir.

Daha önce vurgulandığı gibi, anlaşmazlıklar gündelik yaşamın doğal bir parçasıdır. Barış eğitimcileri, bu anlaşmazlıkların barışçıl dönüşümünü ve çözümlünü kolaylaştırıcı becerileri öğretir. Bunlar arasında, etkili ve barışçıl iletişimi, empatiyi, bir kişinin kendi klişeleri ve önyargılarıyla ilgili farkındalığını, eleştirel ve yaratıcı düşünceyi, müzakere ve arabuluculuğu geliştiren beceriler yer alır. Etkili bir iletişim kurabilmek için, aşağıdaki Őekildeki gibi örneklendirilebilecek iletişim sürecinin farkında olmak önemlidir (KAYAD, 2011).



Şekil 2.1. Barışçıl İletişim: İletişim Döngüsü (KAYAD, 2011, s. 31).

Barış eğitmeni, sadece birebir iletişim içinde olunan kişilerle değil, hakları ihlal edilen ya da adil olmayan bir şekilde davranılan herhangi bir kişiyle de empati kurmaya yardımcı olmalıdır. Sadece empati yoluyla eylemlerin etkisi anlaşılabilir ve hareketlerin ya da şiddet ve ayrımcılıkla karşılaşıldığında hareketsiz kalmanın sorumluluğu alınabilir.

2.1.18.1. İletişim Yöntemleri

İletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü veya sözsüz olarak aktarılmasıdır. İnsanlar günlük yaşamlarında zamanın büyük bir kısmını diğer insanlarla iletişim kurarak geçiriyorlar. İletişimde yapılan bazı hatalar yanlış anlama ve anlaşılmalara, anlaşmazlıklara, ilişkilerin bozulmasına ve hatta sonlanmasına neden olabiliyor. İletişim sözlü olduğu gibi sözsüz mesajlarla da olabilir (Dökmen, 2009).

1.Sözlü İletişim

Sözel iletişim, insanların kendi ilişkilerinde kullandıkları sözcüklere, ses tonu, sesdeki iniş ve çıkışlara işaret eder. Konuşma, müzik, yazı, T.V. ve video sözel iletişime örnek olarak verilebilir. Burada kişinin ne söylediğine odaklanılır. Sözlü iletişimler "dil ve dil-ötesi" olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmalarını hatta mektuplaşmalarını "dille iletişim" iletişim olarak kabul edilebilir. Dille iletişimde kişiler, ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırır. Dil-ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler, dil-ötesi iletişim sayılır. Dille iletişimde kişilerin "ne söyledikleri", dil-ötesi iletişimde ise "nasıl söyledikleri" önemlidir.

2.Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, beden diline, yani insanların hareket tarzı, yüz ifadeleri, beden duruş şekli, jestler, vb.'ne işaret eder. Etkin bir şekilde iletişimi yürütmek için, sözel ve sözel olmayan mesajlar uyum içinde olmalıdır. İletişimdeki sorunların birçoğu, sözlerin davranışlara ters düşmesi sonucunda ortaya çıkar. Kısaca belirtmek gerekirse, insanların yüzlerini, vücutlarını kullanarak birbirlerine mesaj iletmeleri sözsüz iletişim sayılır (Dökmen, 2009).

Sözsüz iletişimde, konuşma ya da yazı olmaksızın insanlar birbirlerine birtakım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde, insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar. Sözsüz iletişimi kendi içinde dört gruba ayırabilir. Yüz ve Beden: yüz ifadesi, el ve vücut hareketleri, vücut duruşu ve göz teması, sözsüz iletişimde önemli yer tutar. Sözlü iletişimde vokal sistemi (ses telleri, dil, dişler vb.) "gönderici" olarak görev yapmaktaydı; sözsüz iletişimde ise yüzü ve beden "gönderici" olarak kullanılır. Bedensel Temas: Sözsüz iletişim yollarından birisi de bedensel temastır. İnsanlar farklı bedensel temasları kurarak çeşitli mesajları vermeye çalışırlar. İnsanlar, kendi çevrelerinde oluşturdukları boş mekânlar yoluyla da iletişimde bulunurlar. Başka insanlara olan uzaklığımızı ayarlayarak, onlara uzak ya da yakın durarak, birtakım mesajlar iletiriz. Kişilerarası iletişimde mesaj iletmek için başvurabilecek başka yollardan birisi de, birtakım araçlar kullanmaktır. Rozetler ya da takılar takarak, kokular sürerek, belirli kıyafetlere bürünerek, çevreye çeşitli mesajlar iletilebilir (Dökmen, 2009).

Pek çok kültür ürünü gibi kişilerarası iletişim tarzı da günden güne, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Gerek sözlü, gerekse sözsüz iletişim biçimlerinde zaman içinde değişiklikler ortaya çıkar. Konuşulan diller, selamlaşma şekilleri,

sözsüz iletişimde kullanılan araçlar, örneğin rozetler, takılar zamanla değişir. Bu değişikliklerin temelinde, yaşam biçimindeki değişiklikler yer alır.

2.1.18.2. İletişim Engelleri / Bariyerler

Etkili ve barışçıl iletişimde sık karşılaşılan 12 engel vardır. Bu engeller ve ilgili örnekler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur. Gordon, 2000).

Tablo 2.2: İletişim Engelleri

Engeller	Sonuçlar
Alay etmek, lakap takmak, mahcup etmek	<i>'Aptalcaydı!'</i>
Eleştirmek, yargılamak, suçlamak	<i>'Ahmak gibi davranıyorsun!'</i>
Uyarmak, tehdit etmek	<i>'Eğer böyle yapmazsan...'</i>
Öğüt vermek, ahlak dersi vermek	<i>'Yapmalısın...'</i>
Yönetmek, buyurmak, emretmek	<i>'Yapacaksın...'</i>
Ders vermek	<i>'Farkında mısın?..'</i>
Teşhis etmek	<i>'Senin sorunun...'</i>
Sorgulamak	<i>'Neden?Kim?Nerde?Ne zaman?'</i>
Tavsiyede bulunmak, bilgi sağlamak	<i>'Senin için en iyisi olacaktır, eğer sen...'</i>
Konuyu dağıtmak, espri yapmak	<i>'Bu bana şeyi hatırlattı...'</i>
Övmek, onaylamak	<i>'Doğru şeyi yaptın'</i>
Destek sağlamak, teselli etmek	<i>'O kadar kötü değil.'</i>
Sözsüz bariyerler	<i>Kolları çapraz yapmak, diğer kişinin gözlerine bakmamak</i>

Kaynak: Gordon, T. (2000). Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi? İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Etkili iletişimin kopmasının nedeni genelde iletişim engellerinin kullanılmasıdır. Bu engeller mesajı gönderen ve alanlar arasında bir duvar inşa eder ve özellikle mesajı alan bir sorun, güçlü duygular ya da stres yaşıyorsa, iletişimi bloke eder. Mesajı gönderenin niyeti olmasa bile, bu engeller alıcıya olumsuz mesajlar gönderebilir—örneğin, bu kişinin her zaman suçlu olması ya da asla hiçbirşeyi doğru yapmaması. Bu mesajlar, söz konusu kişinin özsaygısını düşürür ve tamamen reddetme, inkâr ve alınma gibi savunma mekanizmasını harekete geçirerek, bu aşamada iletişimin daha fazla ileri gitmesini engeller. Gerek çocuklar, gerek gençler gerekse yetişkinlerle çalışırken, bu bariyerlerin farkında olmak ve bu kelimelerin kırabileceğini ve bu kişinin özsaygınlığı üzerinde kalıcı etkileri olabileceğini hatırlamak çok önemlidir. Etkin dinleme ve “Ben” mesajını kullanmak etkili iletişimin iki önemli ögesidir (Gordon, 2000).

Etkili iletişim becerilerine sahip olan bireylerin problemlerle daha etkin başa çıkabilen, daha özgüvenli, problemler karşısında daha objektif davranabilen ve problem/çözüm odaklı düşünen bireyler oldukları da görülmektedir. Kişiler arası ilişkilerinde başarılı olamayan bireylerin ise problemlerle başa çıkmada yetersiz oldukları, kendilerine ve diğer insanlara daha az güvendikleri, yüksek derecede kaygı yaşadıkları görülmektedir. Özen gösterilmeden kurulan iletişimler günlük yaşamda, okul ortamında ve ailede yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara nedeniyle çok fazla zaman kaybına yol açtığı gibi, gerginlikten kaynaklanan moral bozukluklarına hatta kavgalara da neden olabildiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, etkili bir iletişim kurabilmek için iletişim engelleri ve onların olumsuz etkilerinin farkına varmak önem taşımaktadır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, okullarda uygulanan barış eğitimi programları ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma bulgularının verilisinde kronolojik sıra dikkate alınmıştır.

Johnson'ın (1988), ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilere çatışma çözme eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Öğrencilere çatışma ile baş etmede saldırganlık davranışı yerine kullanabilecekleri olumlu davranışları öğretmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubuna arabuluculuk eğitim programı çerçevesinde iletişim becerileri ve sosyal problem çözme teknikleri de öğretilmiştir. Araştırma sonunda, çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalarla başetmede ve iletişim becerileri konusunda olumlu yönde beceri kazandıkları belirlenmiştir.

Johnson ve Johnson (1996), ilköğretim düzeyindeki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamışlardır. Araştırmada eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yapıcı çatışma çözme becerilerini kullanarak, bir yetişkin yardımı olmadan tek başlarına ve kısa zamanda çözebildiklerini, eğitimi almayanların ise, çatışmalarını tek başına çözemeyip, öğretmenden yardım alarak ve daha uzun zaman harcayarak çözdükleri sonucuna varılmıştır. Araştırmadan birkaç ay sonra yapılan izleme çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin, öğrendikleri becerileri anımsadıkları gözlemlenmiştir.

Shapiro ve diğerleri (2002) okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla geliştirilen Barış–Yapıcılık Eğitimi Programı'nın ilköğretim 4-8. sınıflar düzeyinde

etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada 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. Deney grubuna verilen eğitim, dört aylık bir sürece yayılmıştır. Bu süreçte, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları, Barış–Yapıcılık Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre, sosyal becerilerinin arttığını ve saldırgan davranışlarının azaldığını göstermiştir.

Martin, Waltman ve Greenwood (2002), çatışmaları etkin bir şekilde çözebilmek için gerekli becerilerin, duyguları keşfetme becerisi, iletişim ve problem çözme becerisi, öfke kontrolü, atılganlığı uygun bir şekilde kullanabilme becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar tarafından dokuz oturum olarak yapılandırılan çatışma çözme eğitim programında, öğrencileri çatışma ve çatışma çözme davranışları hakkında bilgilendirmek, iletişim becerilerini kazandırmak, duyguları anlama, öfke duygularını kontrol edebilmeyi, çatışma çözme basamaklarını öğrenerek çatışmaların çözümünde problem çözme yöntemini kullanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, çatışma çözme eğitim programının, eğitime katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde saldırgan davranışlara başvurma eğilimini azaltmada ve problem çözme becerisini kullanabilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Lane, Garon ve Richardson (2003), ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye çatışma çözme eğitimi vermişlerdir. Araştırmada eğitimin okul atmosferi ve öğrenciler üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Araştırmacılar, uyguladıkları eğitim sonrasında, öğrencilerin çatışmaya olan bakış açılarının değiştiğini, çatışmayı olumlu bir biçimde tanımladıklarını, yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıklarını, okulu daha güvenli ve barış dolu bir ortam olarak algıladıklarını gözlemlemiştir.

Benzer şekilde Stevahn (2004) tarafından yapılan çalışmada da, ilköğretimden liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik başarıdaki öğrencilere çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çatışma çözme sürecinin basamaklarını öğrendiklerini ve günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları çözmede bu becerilerini doğru bir biçimde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarında da artış gözlemlenmiştir.

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, dokuz öğrenci ve beş 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 barış eğitimine ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Ebeveynler görüşmelerde çocuklarıyla olan ilişkilerinin barış eğitiminin uygulanmasının ardından olumlu yönde geliştiğini ifade etmişlerdir.

Danesh (2006) tarafından uygulanan “Barış Eğitiminde Bütünleştirici Bir Kurama Doğru Programı”nda barış eğitiminin öğrencilerin barış kültürü, kültürel iyimserlik ve birlik-odaklı dünya görüşleri üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırma 112 okulda (ortaokul ve lise) uygulanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Sonuçlar barış eğitiminin öğrencilerin barış kültürü, kültürel iyimserlik ve birlik-odaklı dünya görüşleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre öğretmenler ve yöneticilerin de barış eğitiminin manidar etkisini gözledikleri belirtilmiştir.

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. Araştırma kapsamında, lise birinci sınıfta okuyan 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. 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 problemlerle baş etme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Sosyal duyarlılık ve kişilerarası beceriler, çatışmaları önleme,

yönetme ve çözüme becerileri ile gelecek yaşam hedefleri bakımından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında öntest - sontest sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel verilere göre, kişilerarası iletişim becerilerinin geliştiği, okul kültürü ve öğrenme ortamında olumlu yönde değişimler yaşandığı saptanmıştır.

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. Programda, kişilerarası ve gruplararası barışın anlaşılması ve gerçekleştirilebilmesi için bireylerin becerilerle donatılması hedeflenmiştir. Bu program 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 (ilkokuldan liseye kadar) uygulanmıştır. Programın uygulandığı okullarda, yaşanan çatışmalara ilişkin yaraların sarıldığı ve barış kültürünün yaratıldığı gözlenmiştir. Bulguların, programın etkililiğini kanıtlayıcı nitelikte olduğu ileri sürülmektedir. Barış İçin Eğitim Programı, dokuz ciltten oluşan bütünlük müfredatıyla bugün barış araştırmacıları için yol gösterici olarak kullanılmaktadır (Danesh, 2008).

“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 olma

ve odaklanma durumunun sağlanmasıdır. Projeye katılan okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine eğitimler verilmiş ve gerekli materyaller sağlanmıştır. Eğitim alan öğretmenler, programı orijinal haliyle derslerinde uygulayabildikleri gibi, kendi dersleriyle bütünleşik 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 uyum ve etkili iletişimin arttığını göstermiştir (Sommerfelt ve Vambheim, 2008).

“Onarıcı Çemberler” (Restorative Circles) programı Dominic Barter (2009) tarafından geliştirilmiş olup Brezilya’da okullarda ulusal düzeyde uygulanmıştır. Onarıcı Çemberler eğitimi, çatışma çözme konusunda başarılı bir program olarak eğitim ve adalet alanlarında benimsenmiş ve çeşitli ödüller almıştır. Programda bireylere, ailelere, gruplara, kuruluşlara ve topluluklara, çatışmaların yıkıcı değil, güven içinde ve yapıcı bir şekilde yaşanması için çeşitli yollar öğretilmektedir. Onarıcı Çemberler programı; farklı bakış açılarına sahip kişilere saygı ve anlayış içinde iletişim kuracakları bir ortam sağlar. Kişilerin, toplum içinde etkili ilişkiler sürdürmesi amaçlanır. Araştırmada ‘Onarıcı Çemberlerin’ uygulandığı okullarda çatışmaların %90’ının katılımcıların memnuniyetiyle sonuçlandığı belirlenmiştir. Çeşitli kültürler ve ülkelerde, ulusal yargı sisteminden, okullara, varoşlara kadar farklı yerel topluluklar bu programı uyarlayarak kullanmaktadırlar.

Barış eğitim programı olarak tanımlanan “Teknik ve Mesleki Odaklı Eğitim Programı”nın (TVET) etkililiği Maebuta (2011) tarafından yapılan bir araştırmada incelenmiştir. Bu programda Solomon Adalarında sürdürülebilir

toplumsal kalkınma ile ilgili olarak tekniksel ve mesleki eğitim yoluyla bir barış kültürü için eğitim kavramı araştırılmaktadır. TVET ile toplumun tümünü kucaklayacak bir barış kültürü oluşturulabilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar programın ülke çapında okullarda yürütülmesi, barış kültürünün sağlanması ve ayrımcılık düşüncelerinin azaltılması konusunda önemli rol oynamıştır.

Kazempour, Khalkhali ve Janalipour (2012) tarafından hazırlanan Barış Eğitimi Programının küresel vatandaşlık eğitimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada tabakalı rastgele yöntemi kullanılmış ve iki sınıf deney ve kontrol grupları olarak araştırmaya alınmıştır. Her grupta 30 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna barış eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Barış Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre küresel vatandaşlık ile ilgili görüşleri ve düşünceleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin küresel vatandaşlık ile ilgili bilgilerinin arttığı, tutumlarında da değişiklik görünmüştür.

Mutluoğlu ve Serin (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri arasında yaşanan şiddet olaylarını azaltmak amacıyla geliştirilen çatışma çözüm programının etkililiği incelenmiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere altı hafta boyunca “Çatışma Çözme Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çatışma çözme eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sadece bütünleşme son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu; kaçınma, uyma ve hükmetme puanlarında ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yukarıda söz edilen araştırmaların bulguları incelendiğinde; barış eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözüme becerilerinin geliştiği, saldırganlık eğilimlerinin azaldığı görünmektedir. Ayrıca, iletişim becerilerinin geliştiği, psikolojik sorunlarının azaldığı, özsaygı düzeylerinin arttığı, anlaşmazlıkların müzakere yöntemiyle uzlaşma eğilimlerinin geliştiği, okul ve sınıf içi uyumun arttığı da belirlenmiştir.

Yurt içinde uygulanan barış eğitimi programları ile ilgili birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Genel olarak bu çalışmalarda öğrencileri çatışma çözüme, empati, saldırganlık ve iletişim becerileri üzerine odaklanılmıştır. Aşağıda bunlardan söz edilmiştir.

Pekkaya (1994), arabuluculuk yoluyla çatışmalara çözüme bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanmasının ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem düzeyinin etkisini incelemiştir. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Verilerin analizi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik gelişimlerinde, liderlik becerilerinde ve saldırgan davranışlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin algıladıkları problem düzeyi incelendiğinde, deney grubundakilerin verilen eğitim sonrasında algıladıkları problem sayısında bir azalma olmamakla birlikte, kontrol grubundakilerin algıladıkları problem sayısındaki artışın deney grubunda görölmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Koruklu (1998), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6., 7, ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk sürecini kavratmak ve etkili çatışma çözme becerisini kazandırmak amacıyla bir program hazırlanmıştır. Bu program deney grubuna uygulanmış ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin çatışmalarının daha etkili şekilde çözdükleri ve eğitim sonunda çatışmaların çözümünde şiddet yerine problem çözme davranışlarını sergiledikleri gözlenmiştir.

Benzer bir şekilde Çoban (2002), çatışma çözme eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, 45 dakikalık süren sekiz oturumda araştırmacı tarafından geliştirilen çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Deney grubuna çatışma çözme eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, çatışma çözme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre çatışma çözme stratejilerinin eğitim sonrasında anlamlı bir biçimde değiştiği ve bu etkinin altı ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir.

Taştan (2004), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri kazanmaları ve akran çatışmalarını akran arabuluculuk sürecini kullanarak çözmelerine yardımcı olacak, bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı çatışma çözme eğitim programı ve akran arabuluculuğu eğitim programı geliştirmiş ve etkilerini deneysel olarak test etmiştir. Araştırmanın sonucunda, verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli dönemde artarak devam ettiği belirlenmiştir. Akran arabuluculuğu eğitim programının ise, akran arabulucularının süreci doğru biçimde uygulamalarında ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Sertel ve Kurt (2004) Winpeace “Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar” adlı çalışmalarını bir özel okulda İngilizce derslerinde ve kulüp etkinliklerinde altıncı sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Öğrencilerin çatışma çözme becerileri hakkında genel bilgileri edinmeleri ve öğrencilerin bu becerileri kazanarak barışçıl bir ortam yaratmaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada eğitim alan öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaları olumlu şekilde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tapan (2006), barış eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere etkili çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla 11 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.

Uysal (2006) çatışma çözme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere her biri ortalama 50 dakika süren ve dokuz 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 çözüme ve saldırganlık puanlarında gözlenen farkın kalıcı olduğu saptanmıştır.

Güner (2007) çatışma çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve problem çözüme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, her biri 90 dakika süren ve 12 oturumdan oluşan çatışma çözüme becerileri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığını, problem çözüme becerilerinin ise arttığını göstermiştir. Eğitimden dört ay sonra deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler tekrar uygulandığında saldırganlık ön test-izleme testi ve problem çözüme ön test-izleme testi puanları arasında deney grubunun kontrol grubuna göre manidar bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Türnüklü (2007), tarafından yapılan araştırmada öğrenciler arasında yaşanan çatışmalara öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin bakışını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 359 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 okul yöneticisi çeşitli yöntemlerle belirlenmiştir. Araştırma verileri survey tekniği ve yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin kendi çatışmalarına bakışları ile öğretmen ve yöneticilerin bu çatışmalara bakışlarının farklılık gösterdiği ve öğrencilerin çatışmaların nedenlerinde kendi kişisel özelliklerini ve yapıcı çatışma çözüm stillerini öne çıkardıkları belirlenmiştir.

Sağkal (2011), Barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yirmi dört oturumdan oluşan barış eğitimi programı, haftada iki ders saati olmak üzere 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. 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 belirlenmiştir.

Türkiye’de okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının bulguları incelendiğinde; barış eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen diğer sonuçlar öğrencilerin yapıcı–barışçıl anlaşmazlık çözme becerilerinin geliştiğini, empati düzeylerinin arttığını ve programın iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Barış Eğitimi Programı'nın yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı bir araştırmadır. Bu bölümde denekler, veri toplama araçları, araştırma deseni, işlem yolu, barış eğitimi programının genel kapsamı ile özelliklerine yönelik bilgiler ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Denekler

Araştırma Ankara Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Beytepe Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Okulun bulunduğu bölge orta sosyo-ekonomik düzey olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya 7.sınıfların iki şubesinde öğrenim görmekte olan 70 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde her iki grubun da birbirine benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Eğitim öncesinde yedinci sınıflar hakkında elde edilen bilgiler ve yapılan gözlemler sonucunda, kontrol ve deney grupları olarak araştırmada yer alan her iki sınıf öğrencileri arasında sıkça iletişim sorunları, çatışma ve şiddet olaylarının yaşandığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sayıları ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Dağılımlar

<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>
<i>Deney Grubu</i>	35	20	15
<i>Kontrol Grubu</i>	35	19	16
<i>Toplam</i>	70	39	31

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çatışma özme Davranışlarını Belirleme ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Çatışma özme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (DBÖ)

Çalışmada öğrencilerin çatışmalara verdikleri tepkileri ölçmek amacıyla Koruklu (1998) tarafından geliştirilen “atışma özme Davranışını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeği olup, uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakikadır. Ölçekte, atışma çözme davranışları Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem özme (uzlaşma, işbirliği) olmak üzere iki alt boyutta değerlendirilmektedir. DBÖ, 24 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayanlardan her bir maddede yer alan çatışma durumlarına verilen tepkilerin, kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir.

Ölçeğin puanlanması 1 ila 5 arasında değişmektedir. Buna göre (1) “hiçbir zaman uygun değil”, (2) “biraz uygun”, (3) “uygun”, (4) “oğunlukla uygun” ve (5) “ok uygun” yanıtları verilmektedir.

DBÖ’de yer alan 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21. ve 23. maddeler saldırganlık; 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22. ve 24. maddeler ise problem çözme alt ölçeğini oluşturmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12’dir. Puanın yüksek oluşu, o davranışın sık görüldüğü anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle, ölçeğin saldırganlık alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme

açısından olumsuz iken, problem çözme alt ölçeğinden yüksek puan almak, çatışma çözme açısından olumlu bir durumdur. ÇÇDBÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 6, 7. ve 8.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır (Koruklu, 1998).

3.2.1.1. ÇÇDBÖ'nün Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Koruklu (1998) tarafından ÇÇDBÖ'nün kapsam ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için, Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünde çalışan uzmanların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Her bir maddenin kendi faktörü ile verdikleri yük değerlerinin. 40'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Çatışma çözme davranışları bakımından maddelerin ne denli ayırt edici oldukları madde analizi ile incelenmiştir. Buna göre madde-toplam korelasyonlarının. 30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerlerin istatistiksel olarak manidar olduğu, madde ayırt edicilik düzeyleri bakımından maddelerin iyi derecede oldukları sonucuna varılmıştır.

ÇÇDBÖ'nün güvenilirliği, test-tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Saldırganlık alt ölçeği için $r = .64$ ve problem çözme alt ölçeği için $r = .66$ değerleri bulunmuştur. ÇÇDBÖ'nün iç tutarlılığı için ise Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlılık katsayıları, saldırganlık için $r = .85$, problem çözme içinse $r = .83$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Akt., Uysal, 2006).

3.2.2. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)

İletişim Becerileri Ölçeği, Ersanlı ve Balcı tarafından (1998) geliştirilen ve üç boyuttan (zihinsel, duygusal, davranışsal) oluşan Likert tipi bir araçtır. İBÖ toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek zihinsel duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her alt boyutla ilgili 15'er madde bulunmaktadır.

Maddeler, "Her Zaman", "Çoğu zaman", "Zaman zaman", "Nadiren", "Hiçbir Zaman" olarak yanıtlanmaktadır. Her zaman 5, Hiçbir zaman 1, şeklinde puanlanmaktadır. İki yarım test güvenilirliği çalışmasında $r = .68$ bulunmuştur. Aracın iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .72'dir. Alt ölçeklerden her biriyle toplam iletişim becerileri puanları arasındaki korelasyonlar sırası ile .83, .73 ve .82'dir. Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geçerlilik katsayısı .70 bulunmuştur.

Orijinalinde bu ölçek üniversite öğrencilerine yönelik geliştirildiği için Karatekin, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri ile pilot bir çalışma yapılmıştır. Bu uygulamada ölçek Kırşehir ilinde 6, 7. ve 8.sınıf, toplam 147 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre 11 maddenin ilköğretim öğrencileri tarafından anlaşılmadığı görülmüş ve bu maddeler (3, 4, 5, 9, 23, 24, 27, 32, 35, 37, 42) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek son hali ile 34 maddeden oluşmaktadır. Güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır (Karatekin ve ark., 2012).

3.3. Araştırmanın Deseni

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, barış eğitimi programının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine çatışma çözme ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanmış olan Barış Eğitimi Programı (BEP)'dir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerileridir. BEP her bir oturum 45 dakika olmak üzere toplam 11 oturum olarak planlanmıştır. Eğitim programına ilişkin bilgi sahibi olmaları için işlem öncesinde okulun rehber öğretmenlerine, yöneticilerine, ilgili öğretmenlerine eğitim verilmiştir. Program uygulandıktan sonra ölçekler gruplara tekrar verilmiştir.

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). Yedinci sınıflar ile gerçekleştirilen bu çalışmada, belirli sınıflara devam eden öğrencilerin yansız olarak yeni sınıflara atanmaları mümkün olmadığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tablo 3.2' de desene ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.2: Araştırmanın Deseni

GRUPLAR	Ön Test (Ölçekler)	İşlem BEP	Son Test (Ölçekler)
Deney Grubu	ÇÇDBÖ ve İBÖ	BEP	ÇÇDBÖ ve İBÖ
Kontrol Grubu	ÇÇDBÖ ve İBÖ	---	ÇÇDBÖ ve İBÖ

ÇÇDBÖ: *Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği*

İBÖ: *İletişim Becerileri Ölçeği*

BEP: *Barış Eğitimi Programı*

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde her iki grubun da birbirine benzer özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırmada öğrencilere olumlu çatışma çözme ve etkili iletişim becerileri kazandırmayı amaçlayan barış eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yansız olarak belirlenen deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Tablo 2’de de görüldüğü gibi deney grubuna 11 hafta süreyle barış eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise, herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme davranışları ve iletişim becerileri ÇÇDBÖ ve İBÖ ile değerlendirilmiştir.

3.4. İşlem Yolu

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek ve belirtilen denenceleri test etmek için aşağıdaki işlem yolu izlenmiştir:

1. İlk olarak araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik “Barış Eğitimi Programı” hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenerek planlanmıştır.
2. “Barış Eğitimi” adlı programının uygulanması için 2012-2013 Öğretim Yılında Ankara’da bulunan ve izin alınmış olan Beytepe Ortaokulu’nda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerine eğitim verilmiştir. Bu doğrultuda, öntest-sontest olarak araştırmada yer alan her iki gruba da araştırmada kullanılması planlanan ölçekler uygulanmıştır. Ardından ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3. Yukarıda da belirtildiği gibi programdan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ÇÇDBÖ ve İBÖ uygulanmıştır.
4. Deney grubuna haftada 45 dakika olmak üzere, 11 haftalık bir süre içerisinde Barış Eğitimi Programı uygulanmıştır. Bu süreçte etik olarak kontrol grubu öğrencilerine BEP'den tamamen bağımsız konularda iki haftalık bir eğitim verilmiştir.
5. Programın uygulanmasının sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı süreç içerisinde bir hafta sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır. Son testin uygulanmasıyla birlikte veri toplama süreci tamamlanmıştır.
6. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15,0 kullanılmıştır.

3.5. Barış Eğitimi Programı

Barış eğitimi programının hazırlanmasında, ilgili kuramsal yaklaşımlardan, daha önce hazırlanmış olan ve değişik araştırmalarda kullanılan barış eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, sosyal-duygusal beceriler eğitimi, çatışma çözme eğitimi, problem çözme ve iletişim becerileri eğitim programlarından yararlanılmış ve barış eğitimine ilişkin ortaya konulan görüşler de dikkate alınarak, barış inşa etme ve barış yapma stratejilerine dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Programda, grup ortamında barışın ve şiddetin doğasının anlaşılması, çatışma çözme, sağlıklı iletişim ve barışı engelleyen ve destekleyen öğelerin farkına varılması, anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözümüne ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amaçlanmıştır.

Her oturumda kazandırılacak beceriler ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu becerileri geliştirmeye yönelik grup etkinliklerine yer verilmiştir. Oturumların

sonunda, öğrencilere günlük yaşamda uygulamaları için önceden hazırlanmış olan çalışma formları ve ev ödevlerinin verilmesi planlanmıştır.

Bu programda, yapıcı becerileri kazandırmak için farklı teknik ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin okulda, evde ve günlük yaşam içerisinde sıklıkla yaşadıkları ya da yaşama olasılıkları yüksek olan çatışma senaryoları rol oynama tekniğiyle canlandırılmış, kendini gözleme, ev ödevlerinin verilmesi ve bunların her oturumda incelenmesi, bilgi verme, tartışma, açık uçlu sorular sorma gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

Barış eğitimi programı, iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kuramsal ve konuya ilişkin yazı ve bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölüm kendi içinde farklı aşamalardan oluşmaktadır. İkinci bölümde de kuramsal olarak verilen konular hakkında beceri kazanmalarına dönük etkinliklere yer verilmiştir.

Program, haftada bir gün, ortalama 45 dakika süren toplam 11 oturumdan oluşmuştur. Bu program, önceden belirlenen amaç ve hedef davranış ve becerileri kazandırmaya dönük etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinliklerin uygulanmasında tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası, örnek olay ve rol oynama ve rol değiştirme gibi teknikler kullanılmıştır. Ayrıca sürece bağlı olarak ihtiyaç duyulduğu zaman farklı, yaratıcı ve öğrenciler tarafından önerilen ve uygun görülen etkinliklere de yer verilmiştir. Örneğin çocuk oyunları veya açık alanda bazı etkinliklerin yapılması.

3.5.1. Barış Eğitimi Programının İçeriği

Barış eğitimi programı, beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tanışma ve programa giriş; ikinci bölümde, barışı engelleyen ve destekleyen öğeler; üçüncü bölümde, çatışma çözme becerileri; dördüncü bölümde, iletişim becerileri hakkında etkinlikler verilmiştir. Son bölümde ise sentez ve sonlandırma yer almıştır. İçerik Ek 1’de verilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, barış eğitimi programının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. İşlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler, deney grubuna barış eğitimi verilmesinin ardından her iki gruba tekrar verilmiştir.

Ön test–son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel işlemin etkili olup olmadığını incelemek için ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (Single Factor ANCOVA) kullanılmıştır. 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, 2007; Erkuş, 2009).

Büyüköztürk’e (2007) göre kovaryans analizinin varyans analizine göre iki temel avantajı vardır. Birinci olarak, kovaryans analizi hata varyansını azalttığı

için daha güçlüdür. İkinci olarak da, deneysel bir çalışmada ön test sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkı azaltmaktadır. Büyüköztürk (2007) 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, ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığında da kullanılabilecek güçlü bir istatistiksel teknik olduğu belirtilmektedir.

Verilerin analizinde SPSS 15,0'dan (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde. 05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada temel değişkenler olarak ilk önce çatışma çözme ardından iletişim becerileri ile ilgili bulgulardan söz edilmiştir.

4.1. Çatışma Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, çatışma çözme becerilerini belirlemek için kullanılan ÇÇDB’de birbirinden bağımsız olarak iki alt ölçek bulunmaktadır: Saldırganlık ve Problem Çözme. Bu nedenle aşağıda çatışma çözme becerileri kapsamında alt ölçeklere ilişkin veriler sırayla ele alınmıştır.

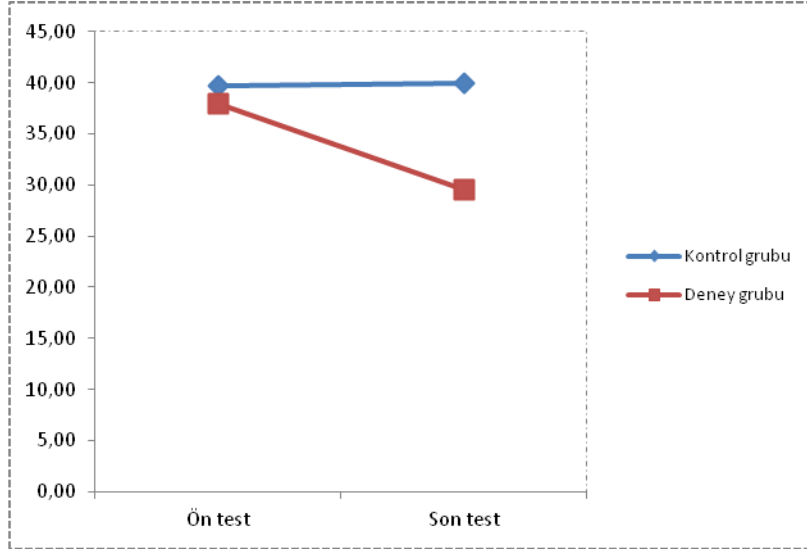
“Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarının saldırganlık eğilimlerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür”.

Bu denenceyi sınamak üzere kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ Saldırganlık alt ölçeğinin ön test - son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve değerler Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	39.77	11.45	35	40.03	10.89
<i>Deney</i>	35	37.91	9.92	35	29.51	8.87

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 39.77$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 40.03$ ’e yükselmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 37.91$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 29.51$ ’e düşmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin bu değişim, Şekil 4.1’deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği'nin Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların saldırganlık eğilimi ön test - son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının saldırganlık eğilimi ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ Saldırganlık Alt Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Model	2715.293(a)	2	1357.646	15.347*	.000	.314
Öntest	780.664	1	780.664	8.825*	.004	.116
Grup	1711.230	1	1711.230	19.344*	.000	.224
Hata	5927.050	67	88.463			
Toplam	93276.00	70				

* $p < .05$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı’na katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır ($F_{1-67} = 19.344$, $p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, saldırganlık düzeyi son test puanlarındaki değişkenliğin %22’sini açıkladığı görülmektedir.

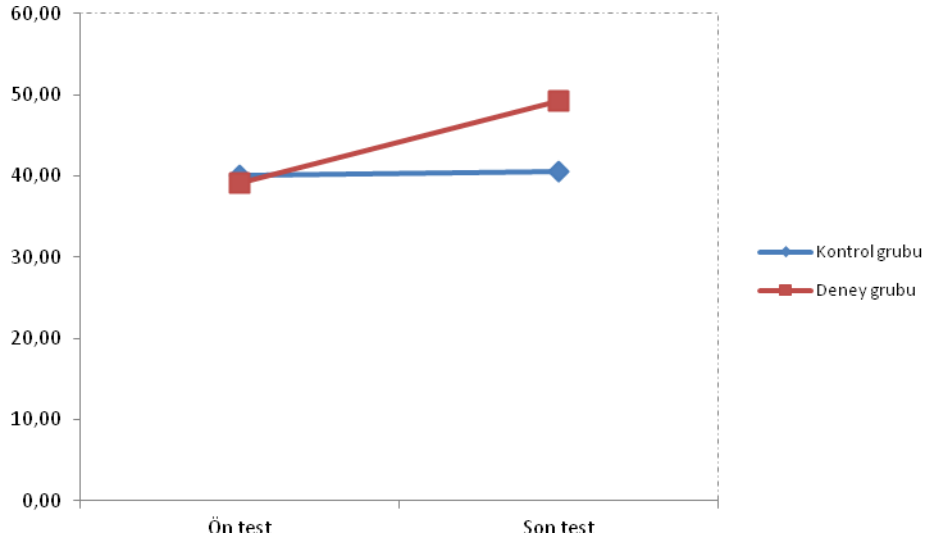
“Deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarının problem çözme becerilerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir”.

Bu denenceyi sınamak için kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin problem çözme alt ölçeğinin ön test – son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Değerler Tablo 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.3: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	40.09	7.85	35	40.49	8.51
<i>Deney</i>	35	39.17	10.87	35	49.29	8.89

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 40.09$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 40.49$ olarak aynı düzeyde kalmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 39.17$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 49.29$ ’a yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki bu değişim, Şekil 4.2’deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların problem çözme becerileri ön test – son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4’ te verilmiştir.

Tablo 4.4: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇDBÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Düzeltmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
<i>Model</i>	1693.931(a)	2	846.966	11.790*	.000	.260
<i>Öntest</i>	338.731	1	338.731	4.715*	.033	.066
<i>Grup</i>	1418.909	1	1418.909	19.751*	.000	.228
<i>Hata</i>	4813.155	67	71.838			
<i>Toplam</i>	147538.000	70				

* $p < .05$

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyleri son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyleri son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir ($F_{1-67}=19.751$, $p= .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin problem çözme becerileri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, problem çözme becerileri düzeyi son test puanlarındaki değişkenliğin %23'ünü açıkladığı görülmektedir.

4.2. İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

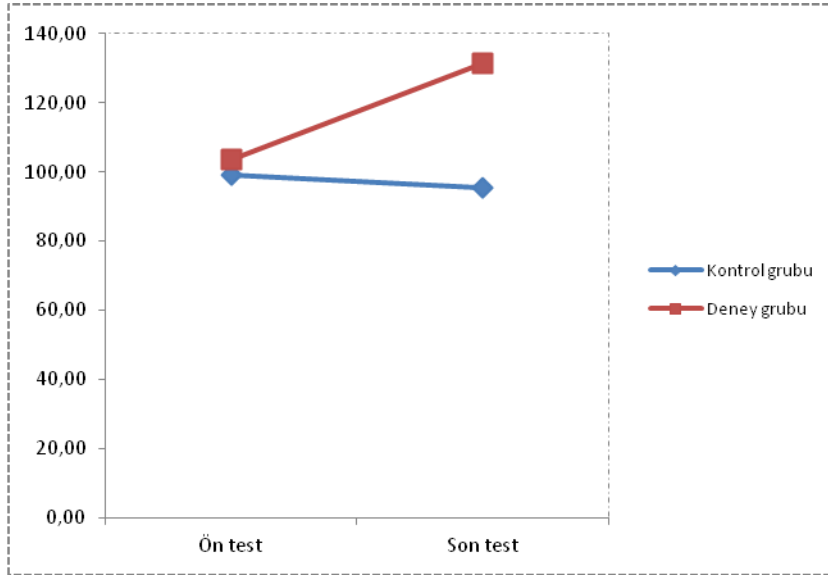
“Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir”.

Bu denenceyi sınamak üzere kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği'nin ön test – son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve değerler Tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	99.29	22.27	35	95.43	21.21
<i>Deney</i>	35	103.77	14.81	35	131.37	14.83

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 99.29$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 95.43$ 'e düşmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 103.77$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 131.37$ 'ye yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin iletişim becerileri ön test ve son test puan ortalamalarındaki bu değişim, Şekil 4.3' teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların iletişim becerileri ön test – son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
<i>Model</i>	34546.602(a)	2	17273.301	106.722*	.000	.761
<i>Öntest</i>	11938.544	1	11938.544	73.761*	.000	.524
<i>Grup</i>	18558.763	1	18558.763	114.664*	.000	.631
<i>Hata</i>	10844.198	67	161.854			
<i>Toplam</i>	945560.000	70				

* $p < .05$

Tablo 4.6' da görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin iletişim becerileri son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri son test puan ortalamalarına göre manidar düzeyde yükselmiştir ($F_{1-67}=114.664$, $p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, iletişim becerileri son test puanlarındaki değişkenliğin %63'ünü açıkladığı görülmektedir.

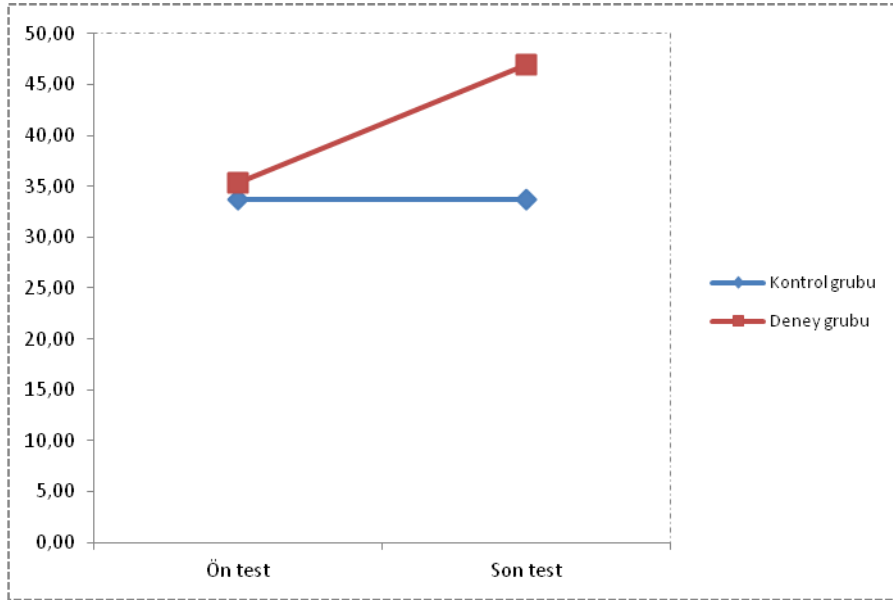
“Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri zihinsel alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir” .

Araştırmanın bu denencesini sınamak üzere kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Zihinsel Alt Ölçeği ön test – son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Değerler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Zihinsel Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	33.71	8.89	35	33.74	8.28
<i>Deney</i>	35	35.34	6.86	35	46.91	6.44

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Zihinsel alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 33.71$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 33.74$ olarak aynı düzeyde kalmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Zihinsel alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 35.34$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 46.91$ ’e yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin bu değişim, Şekil 4.4’teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Kontrol ve Deney Gruplarının İBÖ Zihinsel Alt Ölçeği Ön Test – Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların Zihinsel alt ölçeği ön test – son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının İBÖ'nün Zihinsel alt ölçeği ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.8' de verilmiştir.

Tablo 4.8: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Zihinsel Alt Ölçeği Düzeltmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Model	4150.645(a)	2	2075.322	52.934*	.000	.612
Öntest	1114.630	1	1114.630	28.430*	.000	.298
Grup	2636.619	1	2636.619	67.250*	.000	.501
Hata	2626.798	67	39.206			
Toplam	120625.000	70				

* $p < .05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı’na katılan öğrencilerin Zihinsel alt ölçeği son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir ($F_{1-67} = 67.250$, $p = .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin zihinsel düzeylerinde manidar bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, Zihinsel alt ölçeği son test puanlarındaki değişkenliğin %50’sini açıkladığı görülmektedir.

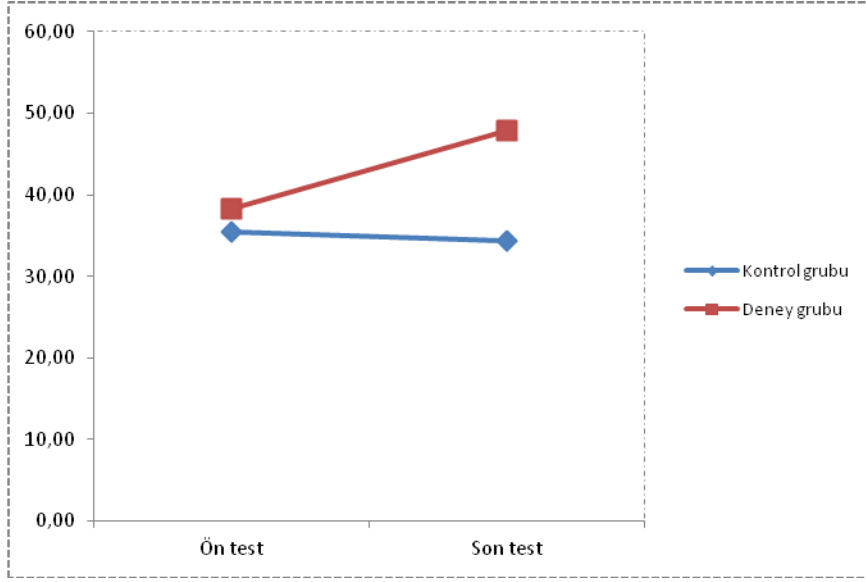
“Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri davranışsal alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir”.

Araştırmanın bu denencesini sınamak için kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Davranışsal alt ölçeği ön test – son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve değerler Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Davranışsal Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	35.37	8.30	35	34.29	8.27
<i>Deney</i>	35	38.20	5.91	35	47.80	6.07

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin davranışsal alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 35.37$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 34.29$ ’a düşmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Davranışsal alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 38.20$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 47.80$ ’a yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin bu değişim, Şekil 4.5’teki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının İBÖ Davranışsal Alt Ölçeği Ön Test – Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların Davranışsal alt ölçeği ön test – son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının davranışsal alt ölçeğindeki ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Davranışsal Alt Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Model	4792.839(a)	2	2396.420	81.008*	.000	.707
Öntest	1596.711	1	1596.711	53.975*	.000	.446
Grup	2269.072	1	2269.072	76.703*	.000	.534
Hata	1982.032	67	29.583			
Toplam	124691.000	70				

* $p < .05$

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin Davranışsal alt ölçeği son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir ($F_{1-67}=76.703$ $p= .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde manidar bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, davranışsal alt ölçeği son test puanlarındaki değişkenliğin %53'ünü açıkladığı görülmektedir.

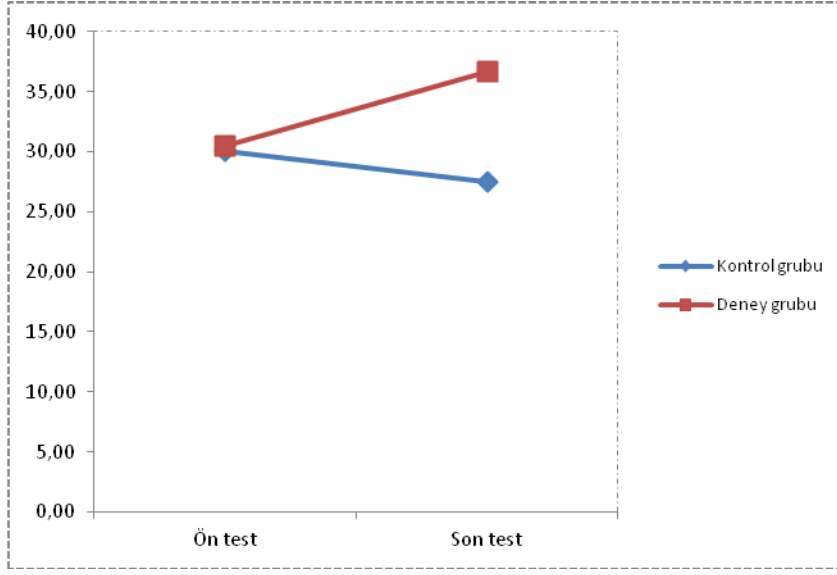
“Deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri duygusal alt boyutuna ilişkin son test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir”.

Bu denenceyi sınamak üzere kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin duygusal alt ölçeğinin ön test – son test ölçümlerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Değerler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Duygusal Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>			<i>Son Test</i>		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
<i>Kontrol</i>	35	30.06	6.45	35	27.46	6.46
<i>Deney</i>	35	30.51	5.07	35	36.66	5.02

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Duygusal alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 30.06$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 27.46$ ’ya düşmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Duygusal alt ölçeği puan ortalaması ön test ölçümünde $\bar{X} = 30.51$ iken, son test ölçümünde $\bar{X} = 36.66$ ’ya yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin bu değişim, Şekil 4.6’daki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının İBÖ Duygusal Alt Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Grupların İBÖ Duygusal alt ölçeğinde ön test – son test puan ortalamalarındaki farklılaşmaların istatistiksel açıdan manidar olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test – son test puanlarına ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İBÖ Duygusal Alt Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
<i>Model</i>	2170.280(a)	2	1085.140	45.856*	.000	.578
<i>Öntest</i>	689.080	1	689.080	29.119*	.000	.303
<i>Grup</i>	1399.258	1	1399.258	59.130*	.000	.469
<i>Hata</i>	1585.491	67	23.664			
<i>Toplam</i>	75692.000	70				

* $p < .05$

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi Barış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin Duygusal alt ölçeği son test puan ortalamaları, bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir ($F_{1-67}=59.130$ $p= .000$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde manidar bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön test puanlarından bağımsız olarak, Duygusal alt ölçeği son test puanlarındaki değişkenliğin %47'sini açıkladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, barış eğitimi programının okulda yaşanan öğrenciler arası çatışma ve iletişim problemleri üzerinde etkili olduğu görünmektedir. Öğrenciler, barış eğitimi sonrasında çatışma çözme ve iletişim becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Bu bulgular, barış eğitimi programının okulda yaşanan çatışmalar ve iletişim sorunları ve okul atmosferinin dönüştürülmesi noktasında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmmanın bu bölümünde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen barış eğitimi programının öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin elde edilen bulguların tartışma ve yorumu aşağıda sunulmuştur.

5.1.Çatışma Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeğinden almış oldukları son test puanları kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulgu, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında ÇÇDBÖ'nin saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarındaki azalmanın anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna göre araştırmanın denencesi desteklenmiş olup, barış eğitim programına katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde saldırgan davranışlara başvurma eğiliminin azaldığı öne sürülebilir.

Barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeğinden almış oldukları son test puanlarında kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulguya göre, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırmanın denencesi desteklenmiştir. Bir diğer ifadeyle barış eğitim programına katılan

öğrenciler yaşadıkları çatışmalarda daha etkili problem çözme yöntemlerine başvurmaktadırlar. Ayrıca, problem çözme becerisi öğrenilebilen bir beceri olduğundan, barış eğitim programındaki etkinliklerin bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğu da öne sürülebilir.

Genel olarak araştırmanın ilk temel bağımlı değişkeni olarak çatışma çözme kapsamında saldırganlık eğilimi ve problem çözme becerileri birlikte ele alındığında, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden almış oldukları son test puanlar kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Şöyle ki, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinin saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarındaki azalmanın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında ÇÇDBÖ'nin problem çözme alt ölçeğinden aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Tüm bu verilere dayanarak "Barış Eğitimi Programı" uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ön test'te çatışma çözüm becerileri konusunda genel olarak istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden yapıcı ve barışçıl olan problem çözme becerilerinin arttığı, ayrıca yapıcı olmayan saldırganlık eğiliminin azaldığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar programın öğrencilerin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarındaki bu değişimin verilen barış

eğitim programının yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmada etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, barış eğitimi ve çatışma çözme gibi kişisel gelişimi destekleyen bu tür önleyici ve psiko-eğitsel programların etkililiğini ortaya koyan çalışmalara ulaşılmaktadır. Genel olarak bu çalışmalarda sadırganlık ve çatışma ve problem çözme gibi becerilerinin eğitimi temel değişkenler olarak görölmektedir (Danesh, 2006; Danesh ve Clarke-Habibi, 2006; Kazmpour, Khalkhali ve Janalipour, 2012; Lane, Garon ve Richardson, 2003; Maebuta, 2011; Martin, Wiltman ve Greenwood, 2003; Shapiro ve diğerleri, 2002; Spears, 2004; Tapan, 2006; Taştan, 2004; Türnüklü, 2007; Uysal, 2006). Araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğrencilerin çatışma çözme becerileri hakkında genel bilgileri edinmeleri ve öğrencilerin bu becerileri kazanarak barışçıl bir ortam yaratmaları ile ilgilidir. Bu tür gelişimsel eğitime katılan öğrenciler kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaları olumlu şekilde yönetebilirler (Sertel ve Kurt, 2004).

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular, yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla geliştirilen çatışma çözme becerileri eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Barter, 2009; Çoban, 2000; Güner, 2007; Johnson, 1988; Johnson ve Johnson, 1996; Koruklu, 1998; Lane, Garon ve Richardson, 2003; Martin, Waltman ve Greenwood, 2002; Mutluoğlu ve Serin, 2012; Pekkaya, 1994; Sterahn, 2004; Taştan, 2004; Türnüklü, 2007; Uysal, 2006). Ayrıca, bulgular çatışma çözme ve barışçıl becerileri geliştirmek ve kazandırmak amacıyla geliştirilen barış eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırma bulgularını da aynı biçimde desteklemektedir (Danesh, 2006; Danesh ve Clarke-Habibi, 2006; Kadivar, 2007; Kazmpour, Khalkhali ve Janalipour, 2012; Maebuta,

2011; Sağkal, 2011; Sertal ve Kurt, 2004; Shapiro ve diğerleri, 2002; Sommerfelt ve Vambhein, 2008; Spears, 2004; Tapan, 2006). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulguların, önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görölmektedir.

5.2. İletişim Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Barış Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği'nden almış oldukları son test puanları kontrol grubuna oranla manidar bir fark gözlenmiştir. Buna göre, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırmanın ilgili denencesi desteklenmiş olup, barış eğitim programına katılan öğrencilerin kendi ilişkilerinde daha etkili iletişim yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir. Ayrıca, iletişim becerisi öğrenilebilen bir beceri olduğundan, barış eğitim programındaki etkinliklerin bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğu da söylenebilir.

Araştırmada uygulanan İletişim Becerileri Ölçeği'nin üç alt boyutu bulunmaktadır: zihinsel, davranışsal ve duygusal. Barış Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrencilerin İBÖ'inin zihinsel alt boyutunda almış oldukları son test puanları kontrol grubuna oranla manidar bir fark gözlenmiştir. Buna göre, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında iletişim becerileri ölçeğinin zihinsel alt boyutunda aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç araştırmanın ilgili denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, barış eğitim programına katılan öğrencilerin

kendi ilişkilerinde ve yaşadıkları çatışmalarda zihinsel olarak daha etkili iletişim yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir.

Barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ölçeğinin davranışsal alt boyutundan almış oldukları son test puanları kontrol grubuna oranla manidar bir fark gözlenmiştir. Buna göre, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında iletişim becerileri ölçeğinin davranışsal alt boyutundan aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak araştırmanın denencesi kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle, barış eğitim programına katılan öğrencilerin kendi ilişkilerinde ve yaşadıkları çatışmalarda davranışsal olarak daha etkili iletişim yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir.

Barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ölçeğinin duygusal alt boyutundan almış oldukları son test puanları kontrol grubuna oranla anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre, barış eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrasında iletişim becerileri ölçeğinin duygusal alt boyutundan aldıkları son test puanlarındaki yükselmenin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla yüksek bir anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu da araştırmanın ilgili denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Sonuç olarak barış eğitim programına katılan öğrencilerin kendi ilişkilerinde ve yaşadıkları çatışmalarda duygusal olarak daha etkili iletişim yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir. İletişim becerisi ise, özellikle başkalarını anlamada onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmada çok önemlidir. Davranış değişikliğini başarmada ana etken iletişim becerisidir (Künüçen,

2006). Omololu'ya (1984) göre iletişim becerisi; dinleme, anlaşılabilir bir biçimde konuşma, göz kontağı kurma, konuşmayı teşvik etme, övgüde bulunma, sözel olmayan davranışları uygun bir biçimde kullanma olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular, etkili iletişim becerileri geliştirmek ve kazandırmak amacıyla geliştirilen iletişim becerileri ve barış eğitim programlarının etkisini inceleyen araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Barter, 2009; Johnson, 1988; Kadivar, 2007; Lane, Garon ve Richardson, 2003; Martin, Waltman ve Greenwood, 2002; Sağkal, 2011; Sertel ve Kurt, 2004; Sommerfelt ve Vambhein, 2008; Spears, 2004). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulguların, önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, barış eğitim programının okullarda uygulanması halinde okullarda yaşanan şiddet içerikli davranışların neden olduğu disiplin sorunlarının azalabileceğini düşündürmektedir. Glasser (1990), güvenli ve nitelikli bir eğitim ortamının oluşturulmasında öğrencilerle işbirliği yapılarak ve onlara sorumluluk verilerek disiplin olaylarının azaltılabileceğini belirtmiştir.

Okul gibi yüzlerce binlerce öğrencinin, günün belirli bir bölümünü aynı zaman ve mekânda geçirdiği ortamlarda, kişilerarası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşanmasında doğal ve kaçınılmazdır. Son zamanlarda okullarda şiddete yönelik olayların sayısındaki artış, gençlerin çatışma çözmede etkili yolları kullanamadıklarını, hatta sorunu büyüten ve yeni sorunlara yol açabilen davranışlara başvurduklarını göstermektedir. Etkili çatışma çözme ve iletişim becerilerini günlük yaşam içerisinde öğrenilmesi her zaman mümkün

olmamaktadır. Bu nedenle okulda verilecek barış eğitimi ve benzer nitelikteki programlar aracılığıyla etkili iletişim becerileri kazandırılıp şiddete başvurma eğilimi ve yaşanan çatışmaların saldırganca çözümü önlenabilir.

Johnson ve Johnson (1995) öğrencilerin okul ortamında her gün çatışmalar ve anlaşmazlıklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu çatışmaların bizzat öğrencinin kendisinin çözmesi yerine, çoğu zaman yetişkinler tarafından yönetildiğini ve kimi zaman da daha yoğun ve sert kişiler arası çatışmaların yaşanmasına yol açtığını öne sürmektedirler. Buna ek olarak, çoğu öğrenci kişiler arası çatışmaları ve anlaşmazlıkları oldukça çekici ve teşvik edici durumlar olarak da görmektedir. Dolayısıyla, birçok öğrenci akranlarıyla çatışmaları ve anlaşmazlıkları yaşamakta sakınca görmemektedir.

Okul ortamında gündelik etkileşimlerin akışı içerisinde sürekli yaşanan öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, kimi zaman yapıcı ve barışçıl yönetilmesine karşın, çoğu zamanda “yıkıcı” yöntem ve teknikler ile “şiddet” kullanılarak çözümlenmektedir. Okullarda öğrenciler arası şiddet, gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenciler arası anlaşmazlıkların bir yıkıcı çözüm biçimi olarak şiddet, öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir. Şiddet, okul ortamında kimi zaman sözel olmayan davranış olarak, kimi zaman sözlü kavga ya da münakaşa olarak seyrek olarak da yaralamaya ve öldürmeye kadar varan boyutlarda görülebilmektedir.

Toplumsal bir sorun haline gelen şiddetin eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullarda da yaşanması toplumsal olarak bir değişimin gerekliliğini göstermiştir. Toplumun değişimini ve gelişimini sağlayan okulların eğitimin bir

parçası olarak şiddet konusunda da sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca şiddeti önlemek amacıyla öğrencilere rehberlik edecek olan eğitimcilerin de bu konuya önem vermeleri gerekmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda ilk adımın atılması için barış eğitimi programları önemli olmaktadır.

Araştırma ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yapıldığından araştırmanın bulguları, ancak benzer nitelikteki gruplara genellenebilir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve yapıcı çatışma çözme ve iletişim becerileri kazandırmada etkili olduğu doğrulanan barış eğitim programının, yedinci sınıftan daha alt ve üst kademelerdeki öğrencilere uygulanabilmesi için yeni düzenlemelere gereksinim olacaktır. Bu düzenlemelere bağlı olarak uygulanacak Barış Eğitim Programı ile farklı yaş grubundaki öğrencilere olumlu çatışma çözme ve iletişim becerileri kazandırılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareket edilerek okul psikolojik danışmanları, rehberlik programlarında ve çalışmalarında barış eğitim programına yer verebilir ve böylece öğrenciler arasında daha olumlu bir iletişim ve etkileşimin kullanıldığı bir okul ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilirler. Önleme çalışmalarının küçük yaşlarda başlaması daha etkili olduğundan bu tür becerilerin öğrencilere ortaokul ve hata ilkökul'dan başlayarak verilmesi daha etkili olacaktır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar daha önce yapılan ve çatışma çözme ve iletişim becerilerinin kazandırmaya yönelik olan barış ve çatışma çözme eğitim programlarının etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul ortamında öğrencilerin her biri birbirinden farklı duygu, düşünce, inanç ve isteklere sahiptir. Bu farklılıkların çatışmalara yol açtığı durumlarda öğrencileri şiddete yönlendiren duygularını kontrol etmeyi öğretebilen, sorunların çözümünde hangi yolları seçeceklerini ve etkili iletişim kurmayı örneklerle kavratılan, barış yapma becerilerini öğrencilere yaşatan bir öğretim programıyla, öğrencilere şiddete başvurmadan sorunları nasıl çözecekleri öğretilebileceği, öğrencilerin hazırlanan bu programdaki örnek olaylarla barışı günlük hayata nasıl aktaracaklarını empati kurarak kavrayacakları ve bu becerilerin hayata aktarımı ile önce bireylerin, sonra toplumun huzurunun sağlanacağı düşünülmektedir.

Son olarak, tüm bu düşünceler doğrultusunda, barış eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin etkili çatışma çözme ve iletişim becerileri düzeylerinin artmasında etkili bir program olduğu görülmüştür. Öğrenciler, ilgili sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile yapılan görüşmelerde; öğrencilerin kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle olan ilişkilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde dönüştüğü görüşlere ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinden programın etkililiği konusunda gelen pozitif tepkiler ve öğrencilerin sınıf ve okul ortamında gösterdikleri değişiklikler ve olumlu sonuçlar araştırmanın etkili olduğu yönde önemli bir kanıt olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, okul müdürü tarafından program hakkında öğretmenlere ve ebeveynlere çeşitli seminerlerin yapılması ve yeni eğitim-öğretim yılında da programın başka sınıflara uygulanması istenmiştir. Sonuçta “Barış Eğitimi” adlı bu programın ulaşabildiği öğrenci kitleleri gelecekte daha huzurlu ve barışçıl bir toplum oluşturmada ana karakter olabilecektir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı genel bilgiler ve sonuçlara yer verilmiştir. Ardından araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkili olup olmadığı sınınanmıştır. Uygulanan programa ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Araştırmada barış eğitimi programına katılan öğrencilerin çatışma çözme becerileri-saldırganlık düzeyleri anlamlı düzeyde düşmüştür. Bununla birlikte, problem çözme becerileri de anlamlı düzeyde yükselmiştir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim becerileri puanları da anlamlı düzeyde artmıştır. Bu artış iletişim becerileri konusunda daha anlamlı olmuştur. Bir diğer deyişle, barış eğitim programına katılan öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri çatışma çözme becerilerine göre daha anlamlı bir düzeyde yükselmiştir. Programa katılmayan öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerileri düzeyinde program uygulandıktan sonra yapılan son test uygulamalarına göre herhangi bir anlamlı gelişme ve değişimin olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ışığında, barış eğitimi konusunda iki ayrı başlık altında araştırma ve uygulama yapmak isteyen kişilere yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. ARAŞTIRMA BULGULARINA DAYALI ÖNERİLER

AŞağıda barış eğitimi programı ile ilgili benzer çalışma yapmak isteyecek araştırmacılara yönelik olarak araştırmanın bulgularına dayalı bazı öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırma, ortaokul yedinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, farklı sınıf düzeylerine uygun barış eğitimi programları geliŐtirilip, pilot uygulamanın ardından gerekli revizyonlar yapılıp, deneysel işlemin etkisi sınanabilir.
2. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrenciler ile ilgili barış eğitimi programının etkisini incelemek amacıyla öğretmenler ve ebeveynler ile görüşmeler yapılabilir ve farklı becerilerin gelişimine yönelik gözlem raporları istenebilir.
3. Bu araştırmada, barış eğitimi programının ortaokul yedinci sınıf ğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerinde etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, barış eğitimi programının, öğrencilerin empati düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri, öfke yönetim becerileri, tolerans düzeyi gibi değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Barış eğitimi programı kullanılarak yedinci sınıf ğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri cinsiyet, yaş, dil, ırk, okul türü, farklı sosyo-ekonomik düzey, sosyo-kültürel faktörler açısından incelenebilir.
5. Barış eğitimi programının etkililiğinin inceleneceği çalışmalarda, izleme çalışması yapılarak eğitimin uzun süreli etkisine ilişkin bulgular elde

edilebilir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının yanı sıra plasebo grubundan da yararlanarak karşılaştırma yapılabilir.

6.2. UYGULAMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Barış eğitimi programı alanda uzman olan psikolojik danışmanlar ve ilgili konularla yakından ilgilenen başka uzmanlar tarafından öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, medya, eğitim ile yakından ilgilenen devlet kurumları ve politikacılar da etkili etmenler olarak bu konuda önemli rol alabilirler:

1. Bu araştırmada geliştirilen barış eğitimi programıyla ilgili hem öğretmen kılavuz kitabı hem de öğrenci çalışma kitabı hazırlanıp, ortaokul okullarında görev yapan psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.
2. Bu çalışmada, sınıfta katılımcı sayısı 35 kişidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha küçük öğrenci gruplarında bu uygulamalar gerçekleştirilebilir.
3. Barış eğitiminin içerik ve kapsamı genişletilerek, okulda eğitim programları ile bütünleşik bir yapı içerisinde uygulanabilir. Ayrıca, farklı bölgeler ve katılımcı gruplarının ihtiyaçlarına bağlı olarak programda düzenlemeler yapılabilir.
4. 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.

5. Okullarda barış kültürünün oluşturulabilmesi için okul yöneticilerine, öğretmenlere ve anne – babalara barış eğitimi verilebilir.
6. Programın uygulanması sürecinde, anne-babaların geniş katılımlarını sağlamaya özen gösterilmesi önerilebilir.
7. Barış eğitimi ile ilgili okullardaki psikolojik danışmanlara (rehber öğretmenlere) çok iş düşmektedir. Uzmanların barış eğitimi, barış psikolojisi, stereotiplerle, etiketlemeyle, sosyal dışlamayla mücadele gibi konularda eğitilmesi gerekmektedir.
8. Mevcut durumda her yönüyle yeni bir kardeşlik kültürüne ihtiyaç vardır. Bu nedenle okullarda öğretmenler bir bütün olarak arabulucu, uzlaşmacı, sorun çözücü, sosyal danışmanlık işlevlerini demokratik bir eğitim kültürü içinde yeniden edinmelidirler.
9. Eğitim yoluyla barış kültürünü geliştirmek, devletin acil görevi olmalıdır. Bunun için müfredata konulacak “Barış Eğitimi” dersinde çocuklar, savaş, şiddet, çatışma, silahlanma, taciz, sindirme, mobbing, etkileme, sosyal dışlama, nefret, intikam kültürü gibi sorunların neden, görünüm, hedef ve çözümlerini öğrenecek yöntem, araç ve tekniklerini öğrenmelidirler.
10. Barış kültürünü inşa etme konusunda medya büyük rolü oynamaktadır. Medyadan, gerçek hayattan, tarihten, başka ülke ve kültürlerden seçilecek örnek olaylar (vaka) çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Agarwal, A. (2011). Educating toward a culture of peace. *Journal of Peace Education*, 8 (1), 79-80.
- Akbalık, F.G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 7-13.
- Alpkaya, G. (2001) Barış hakkı ve uluslararası hukuk. Barış Hakkı ve Türkiye. İnsan Hakları Derneği, Ankara, 13 Aralık 2001. [Çevrim-içi: <http://www.ihop.org.tr/index.php?option>], Erişim tarihi: 13 Mayıs 2013.
- 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. (1988). Delegitimizing relations between Israeli Jews and Palestinians: A social psychological analysis, J. Hofman (der.), Arab-Jewish relations in Israel: A quest in human understanding, Wyndham Hall Press, Bristol, Indiana, pp. 217-248.
- 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.
- Baydan, Y. (2010). Sosyal- duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Boulding, K. E. (1963). Is peace researchable? *Background*, 6 (4), 70-77.
- Brauch, G. H. (2008). Güvenliğin yeniden kavramsallaştırılması: Barış, güvenlik, kalkınma ve çevre kavramsal dördlüsü, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5 (18), 1-47.
- Brock-Utne, B. (1985). Educating for peace: A feminist perspective. New York: Pergamon Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler: Ön test – son test kontrol grubu desen ve veri analizi (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cann, C. N. (2012): Harvesting social change: A peace education program in three acts, *Journal of Peace Education*, 9 (3), 211-223.
- Chen, M. H. (2006). Understanding the benefits and detriments of conflict on team creativity process, *Journal of Creativity and Innovation Management*, 15 (1),105-116.

- Chen, G., Liu, C., & Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies*, 42 (2), 277-300.
- Christie, D. J. (2006). What is peace psychology the psychology of? *Journal of Social Issues*, 62, 1–17.
- Christie, D. J., Tint, B., Wagner, R. V. & Winter, D. D. (2008). Peace psychology for a peaceful world. *Journal of American Psychologist*, 63, 540–552.
- 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.
- Cooper, E.D. & Holmstrom, R.W. (1984). Relationship between alexithmia and somatic complaints in normal sample. *Psychother Psychosom*, 41.
- Çoban, R. (2002). The effect of conflict resolution training program on elementary school students' conflict resolution strategies. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education, *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5 (2), 157-173.
- Deutch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven and London: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1993). Constructive conflict resolution: Principles, training and research. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 13-32.
- Deutsch UNESCO Kommission (1975). Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education related to human rights and fundamental freedoms (Köln, Deutsche UNESCO Kommission R).
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (40. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durmuş, E. (2006). Liseli Okullarda Şiddet Engellenemez. *Radikal Gazetesi*. <http://www.radikal.com.tr/yazici.php?haberno=188177>. Erişim Tarihi: 28 Aralık 2012.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-240.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin geliştirilmesi. Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10 (2), 7-12.
- Fateem, E. (1993). 'Concepts of peace and violence: focus group discussions on a sample of children, parents, teachers and front-line workers with children'. Cairo: The National Center for Children's Culture (Ministry of Culture) and UNICEF.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. New York, NY: Penguin.
- Fountain, S., 1995. Education for development: A teacher's resource for global learning. London: Hodder & Stoughton Press.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Working Paper. New York: UNICEF.
- Galtung, J. (1992). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 166–192.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications.
- Galtung, J. (1997). *Peace education is only meaningful if it lead to action*. Unesco Courier Press, 50, 4-8.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası* (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Glasser, W. (1990). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güner, İ. (2007). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Harris, I. M. (1988). *Peace Education*. Jefferson, North Carolina: MacFarland & Comp., Inc.
- Harris, I. M. (1998). Editor's Introduction. *Journal of Peace and Security*. 2 (2), 10-11.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*. 1 (1).
- Harris, I. M. (2003). Evaluating peace education. The Annual Meeting of American Educational Research Association: Chicago, IL, (21-25 Nisan 2003).
- 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.
- Howard, D., Schweitzer, C. & Stieren, C. (2001). *Nonviolent Peaceforce Feasibility Study: Strategies, tactics and activities in intervention*. Hamburg / S. Paul: Nonviolent Peaceforce association.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58 (11), 931-945.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Teaching children to be peacemakers*. Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). Constructive conflict in the schools. *Journal of Social Issues*, 30.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Reducing school violence through conflict resolution. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G., (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53 (1), 5-54.
- Kadından Yaşama Destek Derneği (KAYAD) (2011). Kapsayıcı, önyargısız eğitim için liderler: Öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi. [Çevrim-içi:<http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf>], Erişim tarihi: 10 Mayıs 2013.
- Kadivar, S. (2007). Toward a new paradigm: Multicultural peace education. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Kamaraj, I., & Aktan Kerem, E. (2005). *Erken çocukluk dönemi 'Barış' değerine evrensel bir bakış*. Marmara Üniversitesi İlköğretim Bölümü, İstanbul.

- Karaman-Kepenekçi, Y. (2004). Öğrenci ve şiddet. *Ankara Dergisi*, 12–13.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 27-49.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/3, 1695-1708.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kazempour, E., Khalkhali, A. & Janalipour, R. (2012). The impact of peace education programs in global citizenship education. *Journal of New Approaches in Educational Administration (Rahyafti No dar modiriyate Amuzeshi)*, No. 3, 49-62.
- Korkut, F. (2002). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk eğitiminin bir grup ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köylü, M. (2004). Peace education: An Islamic approach. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 59–77.
- Kurtzberg, T. R. & Mueller, J. S. (2005). The influence of daily conflict on perceptions of creativity: A longitudinal study. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (4), 335-353.
- Künüçen, H. H. (2006). *Etkili iletişim*. (ed: U. Demiray) Genel İletişim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lane- Garon, P.S. & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 47-68.
- Maebuta, J. (2011). Technical and vocational education and training in peace education: Solomon Islands. *Journal of Peace Education*. 8 (2), August, 157–176.
- Mansur-Sertel, J. (2007) Barış eğitimi: kuram ve sınıf deneyimim. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 69, 34–36.

- Maria Teresa, G. A. (2011): Peace education: a pathway to a culture of peace, *Journal of Peace Education*, 8 (3), 357-358.
- Martin, M. Waltman, M. & Greenwood, C.W. (2002). Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz (Çev. F. Zengin Dağdır). (3. Basım) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Matthews, I. (2002). *Peace with me, non-violent conflict resolution in and out-of-school*, UNESCO, Paris.
- Miller, R. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynaklar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 33-40. Değerler Eğitimi Merkezi.
- Montiel, C., & Christie, D. (2008). Conceptual frame for a psychology of nonviolent democratic transitions: Positioning across analytical layers. In F. M. Moghaddam, R. Harre, & N. Lee (Eds.), *Global conflict resolution through positioning analysis*, NY: Springer, pp. 261–282.
- Montiel, C. J. & Noor, N. M. (2009). *Peace psychology in Asia*. Springer Publication, Dordrecht Heidelberg, New York.
- Morrison M. L., Austad C. S., & Cota, K. (2011). Help increase the peace: A youth-focused program in peace education. *Journal of Peace Education*, 8 (2), 177–191.
- Mutluoğlu, S ve Serin, O. (2012). Çatışma çözme eğitimi programının ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1 (1).
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Çev; Zuhâl Bilgin). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Noddings, N. (2008). Caring and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 87-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik yaşlılık ölüm*. Ankara: İmge Yayıncılık (5.baskı).
- Opatow, S., (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), s. 1-20.
- Opatow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory Into Practice*, 44 (4), 280-292.
- Öğülmüş, S. (1996). *Okullarda şiddet ve saldırganlık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (2. baskı). Ankara: Babil Yayıncılık.

- Öner, U. (2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. *İlköğretimde Rehberlik*. (Editör: Yıldız Kuzgun) (2. Baskı). (198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, A. A., Terzi, Ç., Bayrak, C., Ağaoğlu, E. & Ceylan, M. (2012). Çatışma ve stres yönetimi I. Ceyhan, E. (Ed). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Page, J. S. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.
- Pekkaya, B. (1994). Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. M. (1999). Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44 (1), 28-38.
- Pilisuk, M.(1998). The hidden structure of contemporary violence, peace and conflict. *Journal of Peace Psychology*, 4, 197–216.
- Pitt, M. (2005). A dynamic model of strategic change in growth-oriented firms, *Strategic Change*, 14, 307-326.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1 (3),206-235.
- Reardon, B. A. (1982). Response: Needs in peace education development identified by Glass. In D. Sloan (Ed.), *Teachers College Record*, 84 (1), 237-239.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Richard, E. R. (2001). Basic Human Needs: The next steps in theory development. *The International Journal of Peace Studies*, 6 (1).
- Ryan, S. (1995). *Ethnic conflict and international relations* (2nd ed.). Aldershot: Dartmouth Publishing Company Ltd.
- Sağkal, A. S. (2011). Barış eğitimi programı'nın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Selby, D. (1997). 'Globalizing the curriculum: Infusion, integration and innovations for life skills and science learning.' Toronto, International Institute for Global Education, University of Toronto.

- Sertel, J. M., Kurt, G., Oral, Z. (2004). *Bariş bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.
- Sertel, J. M., Kurt, G., Oral, Z. (2006). *Bariş bireyde başlar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- 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.
- 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.
- Spears, S. C. (2004). Freedom’s children: Fifth graders’ perceptions of the effects of peace education in the form of Kingian nonviolence. Doctoral Dissertation, University of Rhode Island.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory Into Practise Journal*, 43 (1), 50-61.
- Sunds, A. M. (1992). *Education for peace and international understanding in early childhood care and education*. Oslo: Norwegian O.M.E.P. Publications
- Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43 (5), 326-344.
- Şimşek, Ö. F. (1999). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şimşek, M.Ş., Akgemi, T. & Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. & Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerinde derleme çalışmaları: İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Tabak, R.S. (1999). *Sağlık iletişimi*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- 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. (2004). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- 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.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). *Türkçe sözlük*. (10. basım). Ankara: TDK.
- UNICEF Regional Office for South Asia (ROSA) (1998). Ending violence against women and girls in South Asia: meeting report, Kathmandu, UNICEF ROSA, 21-24 October 1997. [Çevrim-içi: <http://search.library.wisc.edu/catalog/ocm>], Erişim tarihi: 10 Mayıs 2013.
- Uysal, Z. (2006). Çatışma çözme eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çöme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zamir, S. (2012). The masterpiece of peace education through bilingual childrens' literature written in Arabic and Hebrew. *Journal of Peace Education* 2012, 1–11, First Article.

EKLER DİZİNİ

EK-1: Barış Eğitimi Programının Başlıkları ve Etkinlikler

<i>Başlıklar ve Etkinlikler</i>	<i>Oturum</i>
I. Bölüm: Tanışma ve Programa Giriş -----	
1. Etkinlik: Tanışma	1
• Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmaları.	
2. Etkinlik: Barış Eğitimi Programı'nın amacı ve içeriği	1
• Barış Eğitim Programı'nın amacı ve içeriği hakkında bilgi edinme.	
3. Etkinlik: Sınıf kuralları	1
• Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirleme.	
4. Etkinlik: Barış nedir?	1
• Barış kavramını anlama ve barış hakkında bilgi sahibi olma.	
II. Bölüm: Barışı Engellen ve Destekleyen Öğeler-----	
5. Etkinlik: Engeller ve destekler	2
• Barışı engelleyen ve destekleyen iç ve dış öğelerin farkına varma.	
6.Etkinlik: Duyguları tanıma ve ifade etme	3
• Duyguları tanıyıp ifade etmenin, kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini kavrama ve bu becerileri günlük yaşamda kullanma.	
7. Etkinlik: Önyargılar ve öteki kavramı	4
• Farklı değerlerin ve kişisel önyargıların farkına varma. Kendini ötekini yerine koyma, kendini ve ötekini kabul etme, ötekini anlamaya ve yardım etmeye yönelik davranışları öğrenme.	
8.Etkinlik: Farklılıklara saygı	5
• İnsanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varılması, farklılıklara saygı duyulması ve farklılıkların zenginlik olduğunun anlaşılması.	
9. Etkinlik: Taşındığım etiketler	6

- Toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplara gösterilen tepkilerin farkına varma, bu tepkilere neden olan kalıp yargıları anlama ve toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplarla empati kurma.

III. Bölüm: Çatışma Çözme Becerileri -----

10. Etkinlik: Çatışma, nedenleri ve farklı düzeyleri 7
- Çatışma, nedenleri ve farklı düzeyleri hakkında bilgi sahibi olma.
11. Etkinlik: Alternatifler ve çatışma çözme yolları 7
- Çatışma yaşandığında verilen yumuşak (yapıcı ve barışçıl) tepkilerin neler olduğunu kavrama. Çatışmaları çözmede yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlama ve bu becerileri günlük hayatta kullanma.
12. Etkinlik: Müzakere 8
- Müzakere kavramını anlama, müzakere yöntemlerinin farkına varma ve günlük hayatta yaşanan çatışmaların çözümünde bu süreçleri uygulama. Ayrıca, insanlar arasındaki çatışmaların çözülmesini sağlamak için bir müzakerecinin nasıl davranması gerektiğini anlama.

IV. Bölüm: İletişim Becerileri -----

13. Etkinlik: İletişim ve iletişim engelleri 9
- Kişilerarası iletişimi tanımlama ve önemini farkına varma. Kişilerarası iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yaşantısındaki etkisini bilme.
14. Etkinlik: Algılar 9
- Kişiler arası ilişkilerde ALGI kavramını tanımlama, çatışma yaşayan bireylerin çatışma kaynağını farklı algılayabileceğini anlama ve çatışma durumunda bireylerin tepkilerinin, farklı algılamalarından etkilendiğini kavrama.
15. Etkinlik: Etkin dinleme 10
- Kötü dinleme ve etkin (iyi) dinleme arasındaki farkı anlama ve bu becerinin kişilerarası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini farkına varma. Etkin dinleme becerilerini kazanma.
16. Etkinlik: Sen dili ben dili 10
- “Sen Dili” ile “Ben Dili” arasındaki farkı anlama ve “Ben Dili” kullanma becerisi kazanma.

V. Bölüm: Sentez ve Sonlandırma-----

- | | |
|--|----|
| 1. Sentez: | 11 |
| • Öğrencilerin, çatışma çözme becerilerini kullanarak canlandırdıkları senaryolarda kendilerine benzer bireylerin gereksinimlerini ve endişelerini belirtip gidermeye çalışmaları. | |
| 2. Değerlendirme: | 11 |
| • Programı değerlendirme | |
| 3. Barış Antlaşması: | 11 |
| • Barış Antlaşması'nı sınıfça yapma | |
| 4. Sonlandırma: | 11 |
| • Oturumları sonlandırma. | |

Toplam

11 Oturum

Ek-2: Barış Eğitim Programı



BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI

I. BÖLÜM: TANIŞMA VE PROGRAMA GİRİŞ

GENEL AMAÇ: Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmalarını; grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve barış konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

Etkinlikler:

1. *Tanışma*
2. *Barış Eğitimi Programı'nın amacı ve içeriği*
3. *Çalışma boyunca uyulacak sınıf kuralları*
4. *Barış nedir?*



1. ETKİNLİK: TANIŞMA

ÖZEL AMAÇ: Öğrencilerin birbirleriyle ve grup lideriyle tanışmaları.

SÜREÇ: Grupta yer alan öğrencilerin ve liderin kendilerini tanıtması.

ARAÇ-GEREÇ: İsteğe göre belirlenmiş ve grupta paylaşmak üzere hazırlanmış maddeler (örneğin: Barış Yaka Kartları ve...)

Grup lideri öğrencileri karşılar ve aşağıdaki tanışma etkinliğini uygular:

“Sizler aynı sınıfı paylaştığınız için birbirinizi tanıyorsunuz fakat benim sizi, sizin de beni tanımanız gerekiyor. Sizlerle tanışmayı, adımızı ve soyadımızı söyledikten sonra, adımın anlamını ve adımın verilmiş öyküsünü anlatarak gerçekleştirmek istiyorum. Önce ben başlayayım sonra soldan sıra ile devam edelim.”

Grup lideri öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için isimlerinin yazılı olduğu Barış Güvercini Yaka Kartları'nı (Form:1-1) dağıtarak, her hafta gruba gelirken bu isim kartlarını da yanlarında getirmelerini ve yakalarına takmalarını ister. Daha sonra öğrencilere grupta en az tanıdıkları ya da hiç tanımadıkları bir üyeyi seçmesini, onu tanıyarak daha sonra eşini gruba tanıtmasını ister.

2. ETKİNLİK: BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN AMACI VE İÇERİĞİ

ÖZEL AMAÇ: *Barış Eğitimi Programı'nın amacı ve içeriği hakkında bilgi edinme.*

SÜREÇ: *Barış Eğitimi Programı kapsamında oturumlarda yer alan başlıklar ve amaçlarla ilgili olarak gruba bilgi verilmesi.*

ARAÇ-GEREÇ: *Laptop, projeksiyon, BEP'ni tanıtmak için hazırlanmış power point sunu dosyası, tahta, renkli kalem.*

Tanışma etkinliğinden sonra, lider grubun amacı ve işleyişi hakkında gruba aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Gruba uygulanacak ve on hafta sürecek olan program boyunca yaka kartlarımızı takacağız. Bu programda öncelikle, yaşadığınız çatışmaları, çatışma çözme davranışlarınızı, çatışmalara neden olan ve kişilerarası iletişimi engelleyen faktörleri fark etmeniz hedeflenmektedir. Aynı zamanda yaşadığınız çatışmaları barışçıl yollarla çözmenizi destekleyerek, okul ortamında ve günlük yaşamda etkili iletişim kurmanızı sağlayacak olan iletişim becerileri kazanmanız, çatışma yaşantısı sırasında olumsuz tepkilerinizi kontrol ederek çatışma çözme basamaklarına uygun olarak etkili tepkiler verebilmeniz amaçlanmaktadır.”

Bu açıklamalardan sonra, on hafta boyunca hangi konuların işleneceği ve amaçlarının ne olacağına yönelik “Barış Eğitimi Programı Tanıtma Formu” (Form: 2-1) gösterilerek sesli olarak okunur. Süreçte hangi etkinliklerin yapılacağı öğrencilere açıklanır.

Programın amacı ve işleyişine ilişkin gerekli açıklamalardan sonra, her bir oturumda öğrenilecek beceriyle ilgili kısa bir açıklamanın yapılacağı, grup etkinlikleriyle uygulamaların gerçekleştirileceği,

öğrenilen becerilerin geliştirilmesi amacıyla yönelik olarak oturum sonlarında ev ödevi veya ek alıştırmaların verileceği söylenir. Programın amacına ulaşması için, grup sürecinde yapılan etkinliklere katılımın, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının ve verilen ev ödevlerini yapmanın önemine değinilir.

3. ETKİNLİK: SINIF KURALLARI

ÖZEL AMAÇ: Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirleme.

SÜREÇ: Lider çalışmalar boyunca uyulması gereken bazı kuralları açıklar ardından öğrenciler tarafından eklenmesi istenen kurallar da grubun onayıyla bu listeye eklenir.

ARAÇ-GEREÇ: Grup kurallarının yazılı olduğu form, tahta, renkli kalem.

Grup kurallarının belirlenmesi amacıyla lider tarafından aşağıdaki açıklama yapılır:

Grupta yapılacak çalışmaları sağlıklı bir biçimde yürüterek amaçlarımıza ulaşabilmek ve tüm bu çalışma süresini en iyi ve en etkili bir şekilde kullanabilmek için belirli kurallara ihtiyacımız var. Uymamız gereken bazı temel kuralları yazılı olarak belirledim.”

Grup kurallarının yazılı olduğu Form: 3-1 gösterilerek, bu kurallar hakkında öğrencilerin görüşleri alınır. Formdaki yazılı kuralları sesli bir şekilde sınıfta bir öğrenci tarafından okunup ardından kurallara ilişkin öğrencilerin sormak istedikleri sorular alınır. Son olarak öğrencilerin forma eklemek istedikleri kurallar varsa onlar alınır. Herkesin üzerinde hem fikir olduğu kurallar, “Sınıf Kuralları Formu”na eklenir. Öğrencilerin görüşleri sonrasında yeniden düzenlenen grup kuralları sınıfın bir köşesine asılır.

4. ETKİNLİK: BARIŞ NEDİR?

ÖZEL AMAÇ: Barış kavramını anlama ve barış hakkında bilgi sahibi olma.

SÜREÇ: Bu etkinlikte barış kavramı hakkında öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunulur. Ayrıca, sınıfta barışa ilişkin görüşler üzerinde durulur.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, renkli kalem, kağıt.

Barışın farklı kişiler için farklı anlamlara geldiği açıklanır. Bazı kişiler (bazı öğrenciler) barış kavramını kolayca tanımlayamazlar. Bunun için (Form: 4-1) formunda yer alan tanımlar sınıfta yüksek sesle bir öğrenci tarafından okunur.

Daha sonra lider öğrencilerin barış hakkındaki görüşlerini alır.

Bunun için:

1. Grup lideri tahtaya “barış” kelimesini yazar ve öğrencilerden barışın çağrıştırdığı sıfatları düşünmelerini ister.
2. Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır ve gruplar barış kelimesini tanımlamaya çalışırlar.
3. Sonra bu tanımlar sınıfla paylaşılır ve ortak bir tanım ortaya konulur.
4. Sınıftan bir gönüllünün bu ortak tanımı kocaman harflerle yazıp haftaya panoya asması istenir. Zamanla bu tanımın değiştirilmesi söz konusu olabilir.

II. BÖLÜM: BARIŞI ENGELLEYEN VE DESTEKLEYEN UNSURLAR

GENEL AMAÇ: Öğrencilerin barışı engelleyen ve destekleyen iç ve dış unsurların farkına varmalarını, barış yapıcı davranışları ve barışı bozucu davranışları bilmelerini, barış yapıcı davranışları uygulamaları ve barışı bozan davranışlardan kaçınmalarını sağlamak.

Etkinlikler:

- 1. Engeller ve destekler**
- 2. Duyguları tanıma ve ifade etme**
- 3. Farklılıklara saygı**
- 4. Önyargılar ve “öteki” kavramı**
- 5. Taşıdığım etiketler**



5. ETKİNLİK: ENGELLER VE DESTEKLER

ÖZEL AMAÇ: Barışı engelleyen ve destekleyen iç ve dış unsurların farkına varma.

SÜREÇ: Barışın nasıl sağlanacağına anlaşılması için barışı engelleyen ve destekleyen unsurlar üzerinde durulur. Öğrencilerden etkinliklere katılarak bu konular üzerinde düşünmeleri istenir.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, renkli kalem, kağıt, alıştırmaları.

Isınma alıştırmaları: Öğrencilerin güdülenmesi amacıyla grup lideri ısınma alıştırmaları yapar. Her zamanki yoklama yönteminden farklı bir yöntem uygulanır. Lider isimlerini söylediği zaman öğrencilerin bugünkü duygu durumlarına 1'den 10'a kadar (1 olumsuz ve moralsız 10 ise neşeli ve enerjili) bir numara vererek cevap vermelerini ister. Örnek: Grup lideri kendinden başlar. Ben 9 "heyecanlı ve mutlu".

İsim	Numara	Yorum

6. ETKİNLİK: DUYGULARI TANIMA VE İFADE ETME

ÖZEL AMAÇ: Duyguları tanıyıp, ifade etmenin, kişilerarası ilişkilerde ve çatışma çözmedeki önemini kavrama ve bu becerileri günlük yaşamda kullanma.

SÜREÇ: Bir önceki oturumda paylaşılan bilgiler ve yapılan çalışmalar kısaca özetlenir. Daha sonra etkinlik boyunca duyguları ifade etme ve tanıma konusunda öğrencilere açıklamalar yapılarak hazırlanan alıştırmalar yapılır. Temel bir duygu olarak sık sık çatışmalarda yaşanan öfke duygusu üzerinde durulur.

ARAÇ-GEREÇ: Laptop, projeksiyon, öfke yönetimini tanıtmak için hazırlanmış power point sunu dosyası, tahta, kalem, alıştırmaya formları.

1. Öğrencilerin kendi duygularını tanımaları için öncelikle “üzgün görünüyorsun..., suratını asmışsın..., kızgın mısın?..., keyfin yerinde görünüyor...” gibi tepkilerle dikkatler duygular üzerine çekilir, duyguların önemi ve sözsüz anlatımıyla ilgili açıklamalarla etkinliğe başlanır. Öğrencilerden duygu şemasında dört kategoride yer alan (Form: 6-1) duygu listesindeki sözcükleri gözden geçirerek düşünmeleri istenir. Eklemek istedikleri başka duygu sözcükleri varsa onlar üzerinde durulur.

7. ETKİNLİK: ÖNYARGILAR VE “ÖTEKİ” KAVRAMI

ÖZEL AMAÇ: Farklı değerlerin ve kişisel önyargıların farkına varma. Kendini ötekinin yerine koyma, kendini ve ötekini kabul etme, ötekini anlayan ve yardım eden davranışları öğrenme.

SÜREÇ: Geçen oturumlarda olup bitenler hakkında kısa bir özet yapıldıktan sonra önyargılar ve “öteki” kavramları hakkında gerekli bilgiler verilir. Ayrıca, konuyu daha iyi bir biçimde anlamak ve beceri kazanmak için öğrencilerden aktif bir şekilde uygulamalara katılmaları istenir.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, renkli kalem, alıştıırma formları, kağıt.

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu kısa özetten sonra, öğrencilere, kişisel değerlerin ve önyargıların farkına varılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir. Öğrencilerin önyargı kavramını anlayabilmeleri için bir örnek olay veya öykü paylaşılır.
2. Öğrencilerden önyargılar hakkında düşünceleri istenir. Peki, “Önyargılar hakkında ne düşünüyorsunuz? Kendinizden bir örnek verebilir misiniz?” diye soru sorarak konu hakkında tartışma başlatılır.
3. Bu uygulamada öğrencilere, “komşu”lara dair bir alıştıırma yapılacağı söylenir. Lider şu soruları yöneltir:

“Şimdiye kadar ki yaşamınızı düşünün: Gerçekten çok iyi komşularınız oldu mu? Hangi özellikler nedeniyle onların iyi komşular olduğunu düşünüyorsunuz? Sorunlu komşusu olanlar? Onları sorunlu komşu yapan özellikler neler?”

8. ETKİNLİK: FARKLILIKLARA SAYGI

ÖZEL AMAÇ: İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlama, farklılıkların zenginlik olduğunun farkına varma, farklılıklar ve insan haklarını bir arada ele alan örnekler verme.

SÜREÇ: Geçen oturumlarda olup bitenler hakkında kısa bir özet yapıldıktan sonra öğrencilere insanların bireysel farklılıkları ve hakları hakkında bilgi vererek hazırlanan alıştırmaların sınıfça yapılması.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, renkli kalem, alıştırma formları, kağıt, Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi.

Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, insanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların farkına varmak ve bunların bireylerin yaşamı üzerindeki etkilerini incelemek için bir çalışma yapılacağı söylenir.

Özellikle sosyal derslerde farklı kültürler, tarihler, dinler öğretilirken farklılıklardan daha çok ortak noktalar ön plana çıkarılmalıdır. Değişik alanlarda farklılıkların bir gerçeklik olduğu belirtilmeli, ancak bu farklılıkların çatışmadan daha çok bir zenginlik kaynağı olduğu üzerinde durulmalıdır (Kaymakcan, 2007).

“Farklılıklarımız, birbirimizi tamamlayan zenginliklerimizdir. Bu nedenle saygı duyulmalıdır. Bu saygı kişiye, farklı inançlara, görüşlere, yaşayış biçimine saygıdır. Herkesin hayat tarzına, düşüncesine, inancına, farklılığına ve varlığına saygı göstererek insanlık onuru yüceltmek, korumak ve kollamak zorunludur. Siyah bir insanın arkadaşlığını kabul etmeme, kadınlara iş vermeme, farklı mezhepten olanlara ev kiralama gibi uygulamalar bazı insanların temel hak özgürlüklerden faydalanmasına engel olur.”

Farklılıklar bir gerginlik ve ayrıştırma sebebi değil, bir kültür zenginliği ve karşılıklı yardımlaşma, bir ilerleme aracı olarak algılanmalıdır. Toplumun kutuplaşması toplumun birlik ve beraberliğine zarar verir. Farklılıkları ahenkli hale getirmek ise birlik, beraberlik ve dayanışmaya katkı yapar. Toplumlar çok farklı kültürel değerlere, farklı görüş, düşünce, inanç ve anlayışa sahiptir. Farklılıklar yaşamı tekdüze olmaktan çıkarır ve zenginleştirir. Farklılıklara gösterilen saygı hem toplumun birlik ve beraberliğine, hem de dünya barışına katkıda bulunacaktır. Farklılıklara saygının önündeki en büyük engel bir önceki etkinlikte bahsedilen önyargıdır.

9. ETKİNLİK: TAŞIDIĞIM ETİKETLER

ÖZEL AMAÇ: *Toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplara gösterilen tepkilerin farkına varma, bu tepkilere neden olan kalıp yargıları anlama ve toplumda kalıp yargılara maruz kalan gruplarla empati kurma.*

SÜREÇ: *Oturum başında gönüllü olan birkaç öğrenciden bu oturuma kadar öğrendikleri konular ile ilgili olarak kendilerindeki değişiklikler, olumlu davranışlar ve bunun sonunda edindikleri izlenimleri sınıfça paylaşımları istenir. Daha sonra “taşındığım etiketler” kavramı üzerinde durularak alıştırmalar ve uygulamalar yapılır.*

ARAÇ-GEREÇ: *Tahta, renkli kalem, alıştırmalar formaları, gerekli sayıda etiket, kağıt.*

Oturuma ilk olarak grup üyelerinden gönüllü olanların bu zamana kadar kendileriyle ilgili gözlemlerini, yaşadıkları değişiklikleri vb. paylaşımları istenerek başlanır. Daha sonra grup lideri tarafından bu oturumda, kalıp yargılar sonucunda başkalarına nasıl etiketler takıldığı ve bu durumlarda karşıdakilerin neler hissettiği konusunda bir çalışma yapılacağı söylenir.

- 1. Konuya giriş:** *İnsanları tanımadan etiketlendirme, önyargıya benzer. Kişileri yalnızca dıştan görünen özelliklerine dayanarak yargılamayı içerir. Toplum, işleyişine ivme katmak için etiketlerden yararlanıyorsa da, bunun bireyler üzerindeki etkileri çoğunlukla olumsuzdur. Başkaları tarafından nasıl tanındıkları ve etiketlendirildikleri, insanların kişisel kimlik ve davranışlarını etkileyebilir. Öğrenciler bu etkinlikte, etiketlerin, kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediğini araştıracaklar.*

Araştırmacı, konuya şöyle giriş yapar: “Hepimizin tanımadığımız insanlara etiket takarız. Yalnızca görünümüne bakarak “**O bir tilki**” veya “**İneğin teki!**” deriz. Sonra tahtaya “tilki” ve “inek” yazılır (veya başka herhangi bir örnek olabilir).

Lider öğrencilere aşağıdaki soruları sorar:

1. Siz de, tanımadığınız insanlara bu tür etiketler takıyor musunuz?
2. Tanımamanıza karşın hangi grup ve kişilere karşı sabit bir fikriniz, öngörüşünüz hatta önyargınız olabilir?
3. Aklınıza belli meslek veya gruplara mensup insanları getirin. Hangisi, bizde hemen kişiliğine dair bir düşünce oluşturuyor?

I. BÖLÜM: ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ

GENEL AMAÇ: Öğrencilerin çatışma ve çatışmaya ilişkin çağrışımları fark edebilmelerini, kişiler arası çatışmaları anlamalarını ve temel çatışma çözme becerilerini kazanmalarını sağlamak.

Etkinlikler:

- 1. Çatışma, nedenleri ve farklı düzeyleri*
- 2. Alternatifler ve çatışma çözme yolları*
- 3. Müzakere*



10.ETKİNLİK: ÇATIŞMA, NEDENLERİ VE FARKLI DÜZEYLERİ

ÖZEL AMAÇ: Çatışma, nedenleri ve farklı düzeyleri hakkında bilgi sahibi olma.

SÜREÇ: Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Sonra oturumun konusunun, yaşadığımız çatışmalar ve çatışma çözme davranışları olduğu açıklanarak (Form: 9-1), gruba, hangi durumlarda çatışma yaşadıkları ve bu çatışmalar karşısında nasıl davrandıkları sorulur, alınan yanıtlar tahtaya yazılır.

ARAÇ-GEREÇ: Laptop, projeksiyon, powerpoint sunu dosyası, tahta, renkli kalem, alıştırma formları, kağıt.

1. Çatışmanın yaşamın her anında karşılaşılabilecek kaçınılmaz ve olağan bir durum olduğu vurgulanır. Çatışmaların ortaya çıkma nedenlerinin çok çeşitli olduğu ve çatışmalara gösterilen tepkilerin birbirine çok benzediği, ancak bu tepkilerden bazılarının çatışmaları çözmede etkiliyken bazılarının da çatışmaları çözmede etkisiz ve sağlıksız olduğu açıklanır (Form: 10-1).
2. Çatışmaları sağlıklı yollar izleyerek çözen kişilerle, sağlıksız bir şekilde çözen kişilerin bir çatışma karşısında gösterdiği tepkiler karşılaştırılarak, öğrencilere çatışma çözme davranışları hakkında bilgi verilir:

Çatışma Çözmede Temel Davranışlar:

1. Kaçma (İnkar Etme) (Form: 10-2.a)
2. Kavgı (Tehdit, Öfke ve Saldırganlık) (Form: 10-2.b)
3. Problem Çözme (Anlayış, Saygı, Çözüm) (Form: 10-2.c)

11. ETKİNLİK: ALTERNATİFLER VE ÇATIŞMA ÇÖZME YOLLARI

ÖZEL AMAÇ: *Çatışma yaşandığında verilen yumuşak (yapıcı ve barışçıl) tepkilerin neler olduğunu kavrama. Çatışmaları çözmeye yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlama ve bu becerileri günlük hayatta kullanma.*

SÜREÇ: *Öğrencilere geçen oturumla ilgili neler hatırladıkları sorularak çatışma ve çatışma çözenin ne olduğu üzerinde durulur. Barışçı alternatifler üzerinde tartışılarak çatışma çözme yolları hakkında bilgi verilir ve beceriler uygulanır.*

ARAÇ-GEREÇ: *Laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası, tahta, renkli kalem, kağıt, alıştırmaya formları.*

1. Çatışmalar doğru anlaşıldığı zamanlarda yaratıcılık ve öğrenme için bir fırsat olmaya başlarlar. Çatışmada bulunan bu güç yeni alternatiflerin oluşmasını sağlar. İnsanlar çatışmalarında yaratıcı olarak işbirliği yaptıklarında çatışmalarını doğru şekilde çözmeye başlamış olacaktırlar (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002).

Çatışmalar, tarafların birbiriyle çelişen ihtiyaçları, dürtüleri ve isteklerinden kaynaklanmaktadır. Çatışmanın yarattığı potansiyel güç tarafların yeni seçenekler üretmesine yardımcı olacaktır. Çatışma yaşayan kişilerin yaratıcı olmaları ve işbirliği yapmaları oldukça zordur. Ancak; tarafların birbirlerinin farklılıklarını kabul etmesi ve bu farklılıklara saygı duymaları sayesinde tarafları doyuma ulaştıran ortamlar ve fırsatlar yaratılacaktır. Çatışmalar olumlu olarak algılandığında, taraflar çatışmayı sonlandırmak için sorumluluk alırlar ve başkalarının ihtiyaçlarına saygı duyarlar (Akbalık, 2007; Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002).

12. ETKİNLİK: MÜZAKERE

ÖZEL AMAÇ: Müzakere kavramını anlama ve müzakere yöntemlerinin farkına varma, günlük hayatta yaşanan çatışmaların çözümünde bu süreçleri uygulama.

SÜREÇ: Bu oturumda, şiddetsiz anlaşmazlık çözme yöntemlerinden biri olan müzakere tekniğini ve yöntemlerini öğrenmeye yönelik öğrencilere çeşitli alıştırmalar ve etkinlikler sunulur.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, kalem, kağıt, laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası, alıştıрма formları.

“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).

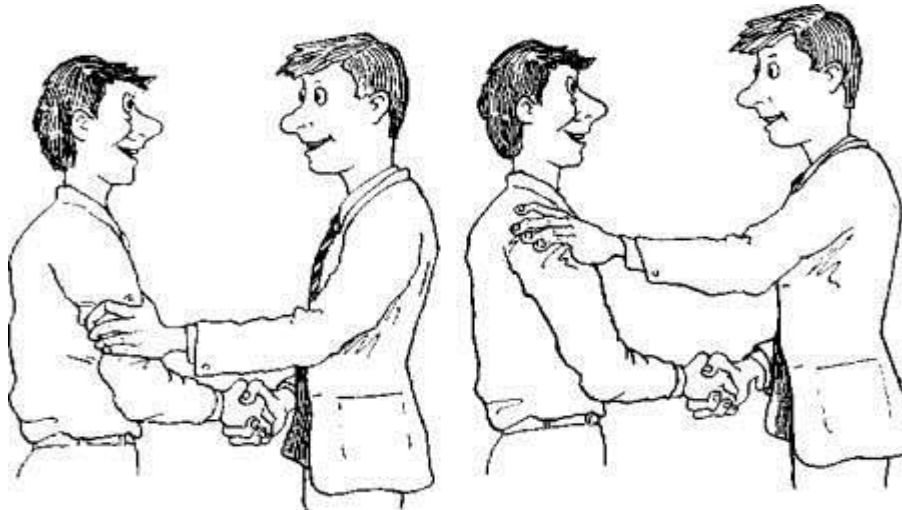
Şiddetsiz anlaşmazlık çözme yöntemi olarak bizler bu çalışma kapsamında “Müzakere”yi öğreneceğiz. Müzakere, sizin ve karşı tarafın, hem ortak hem de karşıt gereksinimleriniz olan bir anlaşmazlık durumunda, çözüm yolu bulmak ve anlaşmaya varmak için uğraştığınız bir iletişim sürecidir. Başka bir ifadeyle, müzakere, bir anlaşmazlık durumunda tarafların oturup, sorunu birlikte çözmeye ve adil bir anlaşma yapmaya çalıştıkları bir süreçtir (Fisher, Ury ve Patton, 2008).

III. BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİLERİ

GENEL AMAÇ: Öğrencilerin günlük yaşamda kişilerarası iletişimin önemini anlamalarını; iletişimi engelleyerek çatışmaların yaşanmasına neden olan faktörleri kavramalarını; algı, sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlayarak ben dilini kullanabilme becerisi kazanmalarını sağlamak.

Etkinlikler:

1. *İletişim ve iletişim engelleri*
2. *Algılar*
3. *Etkin dinleme*
4. *Sen dili ve ben dili*



13. ETKİNLİK: İLETİŞİM VE İLETİŞİMİ ENGELLEYEN UNSURLAR

ÖZEL AMAÇ: *Kişilerarası iletişimi tanımlama ve önemini açıklama; kişilerarası iletişimi engelleyen faktörleri sıralama ve bunların çatışma yaşantısındaki etkisini kavrama.*

SÜREÇ: *Daha çok bilgi odaklı olarak öğrencilerin kişilerarası iletişim konusu hakkındaki görüşleri alınır. Okulda, iş yerinde ve evde, iletişimin yaşamımızın en önemli, vazgeçilmez ve özenle yapılması gereken bir parçası olduğu, doğru yapıldığında olumlu köprüler kurduğu, başarıya götürdüğü, yanlış kullanıldığında ise çatışmalara neden olduğu, sıkıntı ve üzüntü kaynağı olduğu belirtilir. İletişim engellerinin farkına varmaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.*

ARAÇ-GEREÇ: *Tahta, kalem, kağıt, alıştırma formları.*

1. Lider, tahtayı kalemle çizerek üç bölüme ayırır. Öğrencilere aşağıdaki soruları sorar ve gelen cevapları tahtaya yazar:

- Farz edin ki ben sizin arkadaşınızım, size geldim ve 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 ve dedim ki: “Birçok kurtuluş 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 ve dedim ki: “Kavga etmek istemiyorum. Bu sorunu nasıl çözeceğimi de bilmiyorum. Bu durumu ya öğretmenime söyleyeceğim ya da gidip annemle paylaşacağım.” Bana ne dersiniz?

14. ETKİNLİK: ALGILAR

ÖZEL AMAÇ: Kişiler arası ilişkilerde ALGI kavramını tanımlama, çatışma yaşayan bireylerin çatışma kaynağını farklı algılayabileceğini anlama ve çatışma durumunda bireylerin tepkilerinin, farklı algılamalarından etkilendiğini kavrama.

SÜREÇ: İlk olarak kişilerarası iletişimde etkili ve önemli olan “algılar” hakkında bilgi verilir. Sonra öğrencilere “Altı akıllı adamın hikayesi” okutulur ve konu üzerinde tartışmayı başlamak için sorular sorulur. Daha sonra konuyla ilgili çeşitli alıştırmalar yapılır.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, kalem, kağıt, alıştırmalar formaları.

İletişim sürecinde mesajın nasıl gönderildiği kadar nasıl algılandığı da önemlidir. Kaynak, göndereceği mesajı kendisine gelen bilgileri de kullanarak, kendi amaç, değer yargıları ve algılayışına uygun olarak yorumlayarak gönderecektir. Bu durumda her mesaj göndericinin algılayış sürecinin bir göstergesi olacaktır (Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2006).

Algı, kişiler arası ilişkilerde iletişimin önemli bir parçasıdır. Kişiler arası iletişimde çok karmaşık algılama durumlarıyla karşı karşıya kalırız. Kendi davranışlarımızı, karşıımızdaki kişilerin davranışlarını algılarız. Karşıımızdaki kişinin bizi nasıl algıladığını da algılamaya çalışırız. Aynı durumları karşıımızdaki kişi de algılamaya çalışır. Bu yüzden bu karmaşık algılama durumlarında bir takım yanlış anlamaların ortaya çıkması ve çatışmalara neden olması oldukça doğal bir durumdur (Dökmen, 2009).

15. ETKİNLİK: ETKİN DİNLEME

ÖZEL AMAÇ: *Kötü dinleme ve etkin (iyi) dinleme arasındaki farkı kavrama, etkin dinleme becerisinin kişiler arası ilişkilerdeki ve çatışma çözmedeki önemini fark etme ve etkin dinleme becerilerini kazanma.*

SÜREÇ: *Oturuma bir önceki oturumun özetlenmesiyle başlanır. İyi bir iletişim için etkin dinleme ile ilgili ilk önce bilgi verilir sonra, empatik dinleme becerisinin kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümünde etkisi vurgulanır.*

ARAÇ-GEREÇ: *Tahta, renkli kalem, kağıt, alıştırma formları, laptop, projeksiyon, power point sunu dosyası.*



1. Lider, “İletişimin iyi olmadığı durumlarda kişiler arası ilişkilerde sorunların meydana gelmesi olasıdır. İletişim salt bilgi alışverişi, monolog (Tek taraflı konuşma) değildir. İyi bir iletişimde eleştirme, iğneleme, hakaret, kavga etmek vb. saldırgan türden tutum ve davranışlar olmaz.” açıklamasını yapar. Sonra etkin dinleme kurallarının olduğu Form: 15-1 öğrencilere sunularak üzerinde tartışmaya başlanır.

Form: 15-1: Etkin Dinleme Kuralları

KONUŞAN KİŞİYİ ETKİLİ DİNLEYEBİLİRİM

1. Göz İlişkisi (Göz Konağı) Kur
2. Gülümse ya da Diğer Yüz İfadelerini Kullan
3. Hafifçe Başını Onaylarcasına Öne Doğru Salla ve Uygun El-Kol Hareketleri Kullan
4. Konuşana Doğru Hafifçe Dön ve Oturuyorsanız Ona Doğru Eğil
5. Beden Duruşunu Ayarla
6. Dikkat Dağıtıcı Şeylere Aldırma (Eşyanın Yere Düşmesi, Ani Ses, Tırnak Yeme, Ayak Sallama, Saçla Oynama gibi)

16. ETKİNLİK: SEN DİLİ VE BEN DİLİ

ÖZEL AMAÇ: “Sen Dili” ile “Ben Dili” arasındaki farkı anlama ve “Ben Dili”ni kullanma becerisini kazanma.

SÜREÇ: Bu oturumda, “Sen Dili” ile “Ben Dili” arasındaki farkı anlamaya ve ben dili becerisi kazanmaya yönelik bir çalışma yapılır. Öğrencilere günlük yaşam içerisinde, sen dili ve ben dili adı verilen iki tür iletişim dili kullanabilecekleri ve bu iki iletişim dili arasındaki farkı anlayabilmeleri için çeşitli bilgiler ve alıştırmalar verilir.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, renkli kalem, alıştırma formları, kağıt, laptop, projeksiyon, sen dili ve ben dili power point sunu dosyası.

1. “Günlük yaşamda konuşmalarda iki tür iletişim dili kullanılmaktadır. Bu iletişim dilleri “sen dili” ve “ben dili”dir (Form: 16-1). Anlaşmazlıkları çözme ve barışçıl ilişkiler kurma sürecinde hangi tür iletişimin kullanıldığı önem taşır.

Form: 16-1: Sen Dili ve Ben Dili

SEN DİLİ	<p>Konuşmalarda sen dili kullanıldığında dinleyen kişi kendini suçlanmış ve yargılanmış hisseder. Konuşmacının kendisi için olumsuz duygu ve düşünceler içerisinde olduğu kanısına varabilir. Sen dili kullanılarak yollanan mesajlar yargılayıcı, eleştirel ve suçlayıcı anlamlar içerdikleri için dinleyiciyi soru sormaya yönlendirir ve kendi görüşünü katı bir biçimde sürdürmesine sebep olabilir. Konuşmacının mesajları dinleyiciyi etkilemez ve değişmesini sağlamaz. Sen dili türündeki iletişimin konuşmacıya faydası olmaz, kişilerin öfkelerini arttırır. Sen dilinde suçlayıcı, eleştirel bir ifade vardır ve dinleyicinin hata yapmakta olduğunu vurgular. Örneğin; “Ödevini yapmamışsın, sorumsuzsun” gibi.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>SEN DİLİ</p><ul style="list-style-type: none">- SEN’le başlar ve Sen’le biter,- Karşı tarafı yargılayıcı, eleştirel ve suçlayıcı olabilir,- Bu nedenle karşı tarafı savunmaya geçirir,- Her iki tarafta da öfke ve kızgınlık duyguları yaratabilir,- Dolayısıyla taraflar, birbirlerini dinlemeyerek tartışabilirler.</div>
---------------------	---

IV. BÖLÜM: SENTEZ VE SONLANDIRMA

GENEL AMAÇ: On oturum süren “Barış Eğitimi Programı”nda yapılan çalışmaları, edinilen kazanımları ve deneyimleri birleştirilmek ve paylaşmak, Barış Antlaşması’nı yapmak ve sonlandırma etkinliklerini gerçekleştirmek.

Etkinlikler:

1. **Sentez**
2. **Değerlendirme**
3. **Barış Antlaşması**
4. **Sonlandırma**



1. SENTEZ

ÖZEL AMAÇ: Canlandırılan senaryolarda kendilerine benzer bireylerin gereksinimlerini ve endişelerini belirtme; bir uyuşmazlığı, döküm yapma ve çatışma çözme becerilerini kullanarak giderme.

SÜREÇ: Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Lider, öğrencilerden on oturumluk “Barış Eğitimi Programı”nda yapılan çalışmalarını, edinilen kazanımları ve deneyimleri birleştirerek paylaşımda bulunmalarını ister.

ARAÇ-GEREÇ: Katılım belgesi.

1. Öğrencilere aşağıdaki senaryo okunur:

“Bir grup projeniz var ve görünüşe göre çalışan tek kişi sizsiniz. Bütün yük sizin omuzlarınızda. Siz uğraşır yorulurken, grubunuzdaki sınıf arkadaşlarınızın etrafa zaman öldürüp, hiçbir iş yapmadıklarını görüyorsunuz. Ödev küresel ısınma ve ozon tabakasındaki delikle ilgili bir proje hazırlamak. Öğretmen sınıftaki çoğu kişinin bilgisayarı olmasa bile projenin bilgisayarda yazılmasını istiyor. Siz A’sınız. Gruptaki diğer üyeler, B, C ve D.” (Ek: S, 1-1).

Soru:

A neler hisseder? Neden?

Diğer öğrencilerin davranışlarının da nedenleri olabilir. Bu örnek sadece bir öğrencinin bakış açılarından.

2. Eğitim Çalışması Değerlendirme Formu

Bu kısa özetten sonra lider, "Sevgili öğrenciler, on haftalık Barış Eğitimi Programı'nda yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerinizi almak amacıyla size değerlendirme formunu vereceğim. Lütfen bu soruları içtenlikle cevaplayınız." açıklamasını yapar ve değerlendirme formunu dağıtır.

Adı Soyadı:

Tarih:

1. Barış Eğitimi Programı kapsamında yaptığımız çalışmaları göz önünde bulundurduğunuzda, sizi en çok ne etkiledi? Neden?
2. Bu eğitim çalışmasının sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönlerini nedenleriyle belirtiniz.
3. Öğrendiklerinizi gerçek yaşamda uygulayabildiniz mi? Ya da uygulayabilir misiniz? Nasıl?
4. Program süresinde beklemediğim nelerle karşılaştım?
5. Bu konuda kendinizde ve arkadaşlarınızda gözlediğiniz değişiklikler var mı? Neler?
6. Programa ilişkin başka görüş ve önerileriniz varsa belirtiniz?

3. Barış Antlaşması

Gönüllü bir öğrenci, Barış Antlaşması'nı sesli bir şekilde okur. Barış Antlaşması'nda yazılı maddeler üzerinden paylaşımda bulunulur. Her madde bitikten sonra tüm öğrenciler yüksek sesle “**kesinlikle katılıyorum**” diyerek onaylarlar.

1. Kendimle, başkalarıyla ve doğayla barış içinde yaşayacağım.
 2. Yaşadığım çevrede barışçıl bir ortamın olması için elimden geleni yapacağım.
 3. Yaşadığım anlaşmazlıkları, şiddete başvurmadan barışçıl bir şekilde çözmeye çalışacağım.
 4. Farklı bir kültüre ve yaşam tarzına sahip olan insanlara karşı önyargısız davranmaya çalışacağım.
 5. Farklı düşünce ve duygulara sahip olan insanlara karşı saygılı davranacağım.
 6. Başkalarıyla kurduğum ilişkilerde, iletişim engellerini kullanmayacağıma ve onları etkin bir şekilde dinlemeye çalışacağım.
 7. Duygu ve düşüncelerimi “sen dili” yerine “ben dili” ile ifade etmeye çalışacağım.
 8. Karşımdaki kişinin bakış açısından olaylara bakmaya ve onun neler hissettiğini anlamaya çalışacağım.
 9. Herhangi bir olay karşısında öfkelendiğimde, öfkemi kontrol etmeye çalışacağım.
 10. Başkalarıyla yaşadığım anlaşmazlıklarda İlkeli Müzakere Yöntemi'ni kullanarak adil çözüm yollarını bulmaya çalışacağım.
-

4. Sonlandırma

Barış Eğitimi Programı'na ilişkin paylaşımların yapılması amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

“Barış Eğitimi Programı kapsamında yaptığımız çalışmaları özetlemek isteyen var mı?”

Sonlandırmak için, öğrenciler ayağa kalkar ve daire şeklinde dururlar. İlk önce lider ortaya geçer ve gözle iletişim kurarak **“Barış Eğitimi Programı'na katılıp barışın sağlanması için çaba gösterdiğin için içten sana teşekkür ediyorum ve hoşçakal diyorum”** diyerek, sırayla her öğrencinin elini sıkarak ve sözü geçen cümleyi tekrar eder. Lider bitirdikten sonra, dairenin sonuna geçer ve süreç tüm öğrenciler uygulamayı yapıp bitirene dek sürer.

Ve oturum sonlandırılır.

EK-3: Katılım Belgesi



Katılım Belgesi

Öğrencinin adı ve soyadı: /... /....

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NA

Katılmış ve başarıyla tamamlamıştır.

Mutluluk ve başarılar dileriz.

Esmail SADRI DAMIRCH
Psikolojik Danışman

Said AYDIN
Okul Müdürü



EK-4: Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği

Değerli öğrenciler bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki bilgilerinizi ölçmek değil, sizlerin farklı çatışma durumlarına karşı gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Bu nedenle aşağıdaki durumların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Sizden istenen aşağıda verilmiş her bir örnek durumu okuduktan sonra size uygunluk derecesine göre yan tarafında verilmiş sayılardan birisini işaretlemenizdir. Katıldığınız için teşekkür ederim.

ÖRNEK:

Arkadaşım benden izinsiz ona söylediğim bir sorunumu başkalarına anlatırsa onunla bir daha konuşmam.

1 2 3 4 5

Yukarıdaki rakamların anlamı:

1. hiç uygun değil
2. biraz uygun
3. orta derecede uygun
4. oldukça uygun
5. çok uygun

1. Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişi güzel konuşursa onunla kavga ederim.

1 2 3 4 5

2. Sınıfta iki çocuğun bir top başında tartıştıklarını görsem gidip onların yaptığının yanlışı olduğunu söylerim.

1 2 3 4 5

3. Arkadaşım izinsiz cüzdanımdan bir fotoğrafımı alsa onunla kavga ederim.

1 2 3 4 5

4. Arkadaşımı sınıfta kimse yokken benim ceketimin ceplerini karıştırdığını görsem neden bunu yaptığını sorarım.

1 2 3 4 5

5. Arkadaşım okulda benim hakkımda yalan yanlışı dedikodu yapsa ben de onun hakkında dedikodu yaparım.

1 2 3 4 5

6. Sevdiğim kişi başka bir arkadaşımın yanında bana aptal dese onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve çok üzüldüğümü söylerim.

1 2 3 4 5

7. Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam ben de grubumu toplar onları tehdit ederim.

1 2 3 4 5

8. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlışı söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığını sorarım.

1 2 3 4 5

9. Sınıftaki bir arkadaşım doğum günü partisine beni davet etmese o arkadaşşıma küserim.	1 2 3 4 5
10. İki arkadaşım kavga etseler ve benim de bir taraf tutmamı söylemeler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım.	1 2 3 4 5
11. Öğretmen sınıf içi çalışmalarda bana görev verse ve bunu başka birisi de istediği için öğretmene benim istemediğimi söyleyerek görevi alsa o arkadaşşımla bir daha konuşmam.	1 2 3 4 5
12. Sevdiğim kişi benim bazı hareketlerimden rahatsız olduğunu söylese onunla bunların neler olduğunu konuşurum.	1 2 3 4 5
13. Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim.	1 2 3 4 5
14. Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün bir arkadaşşımla başka birinin kalemini aldığını görsem o arkadaşşıma yaptığının yanlış olduğunu anlatırım.	1 2 3 4 5
15. Sınıfta bir arkadaşşımla yanlış yere suçlandığını görsem hemen gidip onu suçlayanlarla kavga ederim.	1 2 3 4 5
16. Sınıfta ödevler verilirken öğretmen yanlışlıkla benim istediğim ödevi başkasına verse ve arkadaşşımla da kabul etse gidip arkadaşşımla konuşur ve anlaşmaya çalışırım.	1 2 3 4 5
17. Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşşımla alarak onlara kavgaya giderim.	1 2 3 4 5
18. Sınıf arkadaşşımla ailesiyle olan tartışmasından dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşşımla ailesiyle konuşması için yardımcı olurum.	1 2 3 4 5
19. Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim.	1 2 3 4 5
20. Sınıfta düzenlenen bir partiye arkadaşşımla bana haber vermeden gitseler onlara neden haber vermediklerini sorup konuşurum.	1 2 3 4 5
21. İki öğrenci birbiriyle kavga ederken benim kitabımı yırtarsalar ben de onların kitaplarını yırtarım.	1 2 3 4 5
22. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşşımla tehdit ettiğini	1 2 3 4 5

duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum.

23. Sınıftan birinin tahtaya benim hakkımda kötü sözler yazdığını
görsem ben de onun hakkında kötü sözler yazarım.

1 2 3 4 5

24. Türkçe dersinde oluşturulan münazara gruplarında beni gruba
almasalar niçin almadıklarını sorup katılmak istediğimi belirtirim.

1 2 3 4 5

EK- 5: İletişim Becerileri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler; Bu anket sizlerin “İletişim Becerileri” ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Vermiş olduğunuz samimi cevaplar için çok teşekkür ederiz.

No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren Zaman	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	İnsanları anlamaya çalışırım. (Zihinsel)				
2.	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim. (Davranışsal)				
3.	Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.				
4.	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım.				
5.	Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.				
6.	Başkaları konuşurken sabırsızlanırım, onların sözünü keserim.				
7.	İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim. (Duygusal)				
8.	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.				
9.	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.				
10.	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.				
11.	Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.				
12.	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.				
13.	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.				
14.	Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.				
15.	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.				
16.	Dinleyen anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.				
17.	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım.				
18.	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.				
19.	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.				
20.	Genellikle insanlara güvenirim.				

21.	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.					
22.	Özür dilemek bana zor gelir.					
23.	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
24.	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
25.	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.					
26.	Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.					
27.	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.					
28.	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.					
29.	Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım.					
30.	İletişim kurduğum kimselerden, bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissedirim.					
31.	İnsanlara cevaplama zorlanacakları ani sorular yöneltirim.					
32.	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					
33.	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.					
34.	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					

EK-6: BEP Oturumlarına İlişkin Grup Liderinin Gözlem ve Raporları

1. Oturuma İlişkin Rapor

İlk oturum, tanışma şeklinde yapıldı. Grup lideri öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için isimlerini Barış Yaka Kartları üzerine yazıp her hafta gruba gelirken bu isim kartlarını da yanlarında getirmelerini ve yakalarına takmalarını istedi. Tanışma etkinliğinin ardından, barış eğitimi programının amacı ve içeriği hakkında öğrencilere bilgi verildi. Programın amacı ve işleyişine ilişkin gerekli açıklamalardan sonra, her oturumda öğrenilecek beceriler hakkında kısa bir açıklama yapıldı. Sürecin daha iyi çalışması için sınıfta belli bir kuralların olması ve süreç boyunca tüm öğrencilerin bu kurallara dikkat edip, uymaları gerektiği söylendi.

Grup kurallarının yazılı olduğu Form: 3-1 gösterildi. Sınıftan bir öğrenci tarafından sesli bir şekilde okundu. Kurallar hakkında öğrencilerin görüşleri alındı. Daha sonra öğrencilerin birinden bu kuralları yazması ve her hafta sınıfta bir köşeye asması istendi. Bu etkinlikten sonra, grup lideri barış hakkında kısa bir açıklama yaptı ve öğrencilerin barış hakkındaki görüşleri alındı. Bu oturumun sonunda sınıftan bir kişi grup liderinin yardımcısı olarak seçildi. Bir sonraki oturum hakkında kısa bir ön bilgi ve öğrencilere ev ödevi verilerek, oturum sonlandırıldı.

2. Oturuma İlişkin Rapor

Etkinliğin daha iyi bir şekilde başlaması ve öğrencilerin daha da güdülenmesi için hazırlanan “ısınma alıştırması-yoklama” ile oturuma geçildi. Öğrencilerden geçen oturumda verilen ev ödevi ile ilgili paylaşımda bulunmaları istendi. Ev ödevlerinin titizlikle yapılması istendi, önemi

vurgulandı, sınıf kuralları hatırlatıldı. Grup lideri öğrencilerin paylaşımlarını özetleyerek geçen oturum hakkında kısa bir bilgi verdi. Sonra, sınıfa bu oturumda barışı engelleyen ve destekleyen unsurları anlamaya yönelik bir çalışma yapılacağı söylendi. Bu bağlamda grup lideri tarafından konuyla ilgili örnekler verildi ve bu örnekler tahtaya yazıldı.

Bunun ardından beşerli gruplar oluşturularak öğrencilerden verilen etkinliklerin gruplarında çalışmalarını ve formların doldurulması istendi. Daha sonra lider tarafından sorular soruldu ve bu sorular ile ilgili formların doldurulması her grubun bu formlarda yazdıkları unsurları birbiriyle tartışarak grup listesinin oluşturulması istendi. Bunun için öğrencilere 10 dakika zaman verildi. Etkinlikle ilgili soruları olan birkaç öğrenciye yardımcı olundu. Süre bittikten sonra, birkaç gruptan bu unsurları paylaşmaları istendi. Oturumun sonunda, öğrencilerden teşekkür ederek haftaya yeni bir ev ödevi verildi. Öğrencilerden bu ödevi yapmalarını istendi. Bir sonraki oturum için kısa bir ön bilgi verilerek, oturum sonlandırıldı.

3. Oturuma İlişkin Rapor

Ev ödevi, gönüllü olan öğrenciler tarafından sınıfta paylaşıldı. Paylaşımında bulunan öğrencilere teşekkür edildi. Bu oturumun konusu olan “öfke” ile ilgili sınıfa bir ön bilgi verildi. Bu açıklamalardan sonra gönüllü öğrencilerden birinin metindeki yazıları sınıfa yüksek sesle okunması istendi. Grup lideri öğrencilerden Form: 6-3 “Öfkeni Tanı-Tanımla”yı doldurmalarını istedi. Bu alıştırmaya ilişkin bir örnek vererek öğrencilere bunu yazmaları için 5 dakika süre verdi. Süre bitiminde gönüllü öğrencilerden yazdıklarını paylaşmaları istendi. Bu alıştırmadan sonra “öfke yönetimi teknikleri” konusuna geçildi. Öfke yönetimi tekniklerinden dört temel başlık ve aşama tahtaya yazılarak sınıfça paylaşıldı.

Daha sonra BEP'ında yer alan partik öneriler gönüllü bir öğrenci tarafından sınıfta yüksek sesle okundu. Özellikle birinci öneri yoğun bir ilgi gördü. Bunun ardından öğrencilerden 27. sayfada yer alan formu doldurmaları istendi. Bunun için beş dakika süre verildi. Süre bittikten sonra paylaşmak isteyen öğrencilere söz verildi. Bu paylaşımların ardından önemli bir basamak olan "öfke denetim basamakları"na geçildi. Grup lideri iç konuşmaların öfke kontrolünde çok önemli olduğunu vurguladı. Bunların daha olumlu içsel konuşmalara dönmesinin öfkelenen birey ve durumu kontrol etmek için önemli olduğunu açıklamaya çalıştı. Daha sonra bu denetim basamakları ile ilgili öğrencilerin başka neler yapacakları hakkında bir soru soruldu. "Öfkelendiğimizde kendimize söyleyebileceğimiz örnek cümleler" bir öğrenci tarafından gönüllü olarak sınıfta okundu. Bunun ardından öğrencilere verilen ödevlerin haftaya yapılması istendi. Öğrencilere teşekkür edilerek oturuma verildi.

4. Oturuma İlişkin Rapor

Grup lideri "Merhaba arkadaşlar, nasılsınız?" deyip oturuma başladı. Oturum başında üçüncü oturum sonunda verilen ev ödevleri, gönüllü olarak öğrenciler tarafından sınıfta paylaşıldı. Bu oturumdaki konu "Önyargılar ve öteki kavramı" ile ilgili sınıfta bir ön bilgi verildi. Öğrencilerden önyargılarla ilgili gelen resme bakmaları istendi. Sonra oturumdaki konuya geçildi. Sınıfa bu oturumda kişisel değerler ve önyargılar hakkında bir çalışma yapılacağı söylendi. Öğrencilere önyargı kavramını anlayabilmeleri için örnek verildi. Bu açıklamadan sonra öğrencilere önyargılar hakkında düşünmeleri istendi. Ardından sorular soruldu. Soru ile ilgili birkaç cevap sınıfta paylaşıldı. Paylaşımların ardından uygulamaya geçildi. Uygulamada öğrencilere, "komşulara dair" bir alıştırmaya yapılacağı söylendi. Grup lideri tarafından sınıfa bazı sorular yöneltildi. Bu durumu daha iyi bir şekilde anlatabilmek için

tahtaya “komşular” kelimesi yazıldı. Bir çizgi çizerek onun sağ tarafına “iyi komşular” ve sol tarafına “sorunlu komşular” yazıldı. Bunların altında öğrencilerin verdikleri cevaplar yazıldı. Uygulamanın sonunda en çok söylenen özellikler bir kez daha grup lideri tarafından sesli bir şekilde sınıfta okundu.

Bu uygulamadan sonra, öğrencilerden komşu araştırma formunun doldurulması istendi. Bunun için iki üç dakika süre verildi. Süre bittikten sonra gönüllü öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmaları istendi. Sonra önyargılar (katılıyorum ya katılmıyorum) etkinliğine geçildi. Ardından etkinlik ile ilgili paylaşımlarda bulunuldu. Grup içi paylaşımların ardından, sırayla her gruba söz verildi. Son olarak önyargı bilgi formunda yer alan bilgilerin gönüllü bir öğrenci tarafından yüksek sesle sınıfta okunması istendi. Ardından grup lideri öğrencilere teşekkür ederek oturumu bitirdi.

5. Oturuma İlişkin Rapor

Beşinci oturumun konusu “Farklılıklara saygı” ile ilgili sınıfta bir ön bilgi verildi. Öğrencilerden konu ile ilgili kendi görüşlerini sınıfla paylaşmaları istendi. Paylaşımların ardından, sınıfta hazırlanan “Farklılıklar ile ilgili bir öykü: zürafa ve fil” öyküsü gönüllü bir öğrenci tarafından yüksek sesle okundu. Diğer öğrencilerin dikkatli bir şekilde bu öyküyü dinlemeleri istendi. Öykü bittikten sonra grup lideri öğrencilere kısa bir açıklama yaparak bununla ilgili verilen soruları okuyup yanıtlamalarını istedi. Soruları düşünerek yanıtlamak için öğrencilere 10 dakika zaman verildi. Süre bittikten sonra öğrencilerden verdikleri cevaplarını paylaşmaları istendi.

Bu uygulamanın ardından grup lideri tahtanın ortasına büyük harflarla “FARKLILIK” sözcüğünü yazıp daire içine alarak öğrencilerden bu sözcüğün anlamı hakkında kısa bir süre düşünmeleri istendi. Ardından öğrencilerden

beşerli gruplar oluşturuldu. “Farklılıklarımız” formu öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilerden bu forma, insanları birbirinden farklı kılan özellikleri yazmaları istendi. Uygulama için verilen sürenin bitiminden hemen sonra, öğrencilere kendi grupları içinde yazdıkları özellikleri sınıfla paylaşmaları için söz verildi. Bunun için sırayla her grup, formda yazdıkları, insanları birbirinden farklı kılan özellikleri sınıfla paylaştılar. Grup lideri durumun daha iyi anlaşabilmesi için öğrencilerden gelen özellikleri tahtaya listeler şeklinde yazmaya çalıştı. Bunun için tahta 1-2-3-4 şeklinde dört bölüme bölünerek her grup için bir özellik listesi oluşturuldu. Paylaşımlar bittikten sonra, tahtada listelenen sözcükler ve özellikler de göz önünde bulundurularak, farklılığın sınıfça ortak bir tanımı yapıldı. Herkes aynı görüşü paylaşmadığı için birkaç kere baştan yazıldı. Sonunda genel bir tanıma karar verildi. Öğrencilerden bu tanımı “Farklılıklarımız” formundaki boş yere yazmaları istendi.

Bu uygulamanın ardından grup lideri öğrencilerin “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”ne dikkat etmelerini istedi ve gönüllü bir öğrenciden bunu sınıfta okumasını rica etti. (Çocuk kelimesi ya da çocuk hakları sınıfta biraz tartışmalara yol açtı hatta bazı öğrenciler tarafından “hani biz çocuk muyuz?” diye sorgulandı.) Bunların ardından grup lideri konuyla ilgili bir açıklama yaparak öğrencilere katıldıkları için teşekkür edip oturumu sonlandırdı.

6. Oturuma İlişkin Rapor

İlk olarak gönüllü öğrencilerden bu oturuma kadar kendileriyle ilgili gözlemlerini, yaşadıkları değişiklikleri, kazandıkları yeni fikirleri ve düşünceleri sınıfla paylaşmaları istendi. Bunun için grup lideri sınıfta paylaşımında bulunmak isteyen öğrencileri tahtaya çıkardı. Konuyla ilgili beş öğrenci paylaşımında bulundu. Paylaşımlardan sonra grup lideri tarafından bu oturumda, kalıp yargılar sonucunda başkalarına nasıl etiketler takıldığı ve bu

durumda karşıdakilerin neler hissettikleri konusunda bir çalışma yapılacağı söylendi.

Konuyla ilgili sorular birer birer sorulup konuşmak isteyen öğrencilere sırayla söz hakkı verildi. Bu etkinlikten sonra etiketler uygulamasına başlandı. Bunun için grup lideri tarafından öğrencilere uygulama hakkında bilgi verildi. Gönüllü bir ğrenci etiketleri sınıfta yüksek sesle okudu. Grup lideri bu etkinliğe katılacak olan öğrencilerin tesadüfi olarak seçileceklerini açıkladı ve “gönüllü olanlar katılacak”, dedi. Ardından paylaşıma geçildi. Etkinlik etiketler ile ilgili 10 özelliğin sınıfta paylaşılmasıyla devam etti. Ardından etkinlik ile ilgili sorular, rol oynayan öğrencilere yöneltildi.

Bu uygulamanın sonunda ğrencilere “İkili roller formu” verildi. Onlardan kendilerini hem olumlu ve hem de olumsuz durumlarda düşünerek ne hissettiklerini yazmaları istendi. Böylece olumsuz rol alan öğrenciler de kendilerini olumlu durumda hissederek bu olumsuz durumların etkileri azaltılmaya çalışıldı. Bu açıklamadan sonra öğrencilere teşekkür edildi ve oturuma son verildi.

7. Oturuma İlişkin Rapor

Öğrencilerden altı oturum boyunca oturumlara katıldıkları için teşekkür edilip onlardan kalan oturumlara daha aktif ve etkili bir şekilde katılmaları istendi. Önce altı oturumda yapılan konular hakkında sınıfta bir hatırlama ve hazırlık olarak kısa bir özet yapıldı. Ardından hemen yeni oturuma başlandı. Öğrencilere bu oturumda ilk “atışma, nedenleri ve farklı düzeyleri” ve sonra “alternatifler ve çatışma çözme yolları” hakkında bir çalışma yapılacağı söylendi. Grup lideri “atışma nedenleri ve farklı düzeyleri” başlığını tahtaya yazarak ilk önce konu hakkında kısa bir açıklama yaptı. Bu açıklamanın ardından iki çatışma tanımı bilgi formundan sınıfa yüksek sesle okundu.

Genel olarak çatışma çözümede insanlar tarafından verilen üç tepki (kavga, kaçma ve etkili problem çözme) tahtaya yazılarak onlar hakkında öğrencilere bilgi verildi.

Bunun ardından gelen her üç durum hakkındaki açıklamaların sınıftan bir öğrenci tarafından yüksek sesle okunmasını istedi ve ardından her durum ve davranışla ilgili öğrencilerden bir çatışma yaşantısını ve onun sonuçlarının yazılmasını istedi. Bunu için verilen süre bittikten sonra gönüllü olarak sınıfta paylaşmak isteyen öğrencilerden yazdıkları ve kendi görüşlerinin paylaşılması istendi. Grup lideri bu üç durumda “çatışma sonuçları” olarak adlandırılan durumları bu davranışlarla nasıl ortaya çıktığını açıkladı.

Bu açıklamanın ardından kısa bir şekilde “ çatışma türleri” tahtaya yazılarak sınıfta anlatıldı. Bunu ardından üç öğrenciden “çatışma nedenleri” olarak üç kategorinin (sınırlı kaynaklar, temel ihtiyaçların karşılanmaması ve farklı değerler) sınıfta okunması istendi. Bu etkinliğin sonra “çatışma nedenleri” ile ilgili kitapçılıkta verilen iki örnekten biri zamanın kısıtlı olmasından dolayı sınıfta öğrencilerin biri tarafından yüksek sesle okunarak çatışmanın nedenleri öğrencilerden soruldu. Bu açıklamaların ardından “yaşadığım çatışmalar ve yararları” etkinliği ile ilgili üç maddede öğrenciler tarafından doldurulması ve sınıfla gönüllü olarak paylaşılması istendi. Öğrencilerden daha sonra evde verilen ev ödevleri cevaplanması istendi.

Bunun ardından 11. etkinliğe “Alternatifler ve çatışma çözme yolları” başlandı. İlk başta konu hakkında kitapçıkta hazırlanan bilgi sunuldu. Ardından “Çatışmada barışa yol açabilecek tepkiler” konusuna geçildi. Bu cetvelde yer alan üç soru sınıfa soruldu ve gönüllü öğrencilerden kendi cevaplarını sınıfla paylaşmaları istendi. Öğrencilere “çatışma çözme yöntemlerinin kullanılması, çatışma durumunda nerede olmaları ve nerede durmaları, iyi düşünüp doğru bir karar vermeleri” gibi çözüm yolları önerildi. Çatışma çözme sürecinin sekiz basamağı tahtaya yazılarak sınıfta gönüllü olarak bir öğrenci tarafından

yüksek sesle okundu. “Çatışma çözme sürecinin sekiz basamağı”nın verilen örnekte kullanılması sınıftan istendi. Son olarak öğrencilerden ilk etkinliğin sonunda yer alan ev ödevlerinin haftaya yapılması istenerek oturum bitirildi.

8. Oturuma İlişkin Rapor

Önceki oturumda verilen ev ödevlerinin sınıftan gönüllü birkaç öğrenci tarafından paylaşılması istendi. Paylaşımdan sonra öğrencilerden önceki oturumla ilgili herhangi bir soruları veya söylemek istedikleri birşey varsa söylemeleri istendi. Sonra yeni oturuma başlandı. Önceki oturumlarda geçen “Çatışma çözme yolları” (çatışma durumunda başedebilecek yöntemler) tahtaya yazıldı. Daha sonra bu oturumda çatışma çözme durumunda daha etkili olan ve olumlu sonuçlara yol açabilen yöntem bir diğer deyişle “müzakere” üzerinde çalışma yapılacağı söylendi. Konu hakkında sınıfta grup lideri tarafından bilgi verildi.

Grup lideri müzakerenin daha iyi anlaşılması için müzakere tanımının sınıfta birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle okunmasını istedi. Ardından öğrencilerden gelen birkaç soru ile birlikte konu üzerinde tartışmaya geçildi. “Müzakere ile ilgili örnek durumlar” sınıfta gönüllü bir öğrenci tarafından yüksek sesle okundu. Daha sonra öğrencilerden dörderli gruplar oluşturup kitapçıkta verilen sorular üzerinde tartışmaları istenip sonra sınıfla paylaşımına geçildi.

Öğrencilere verdikleri örnek için teşekkür edilip ardından müzakere yöntemleri hakkında öğrencilere bilgi verildi. Müzakerede genel olarak insanların kullandıkları üç temel yöntem, “yumuşak müzakere, sert müzakere ve ilkeli müzakere” yöntemleri hakkında kitapçıkta olan bilgiler bir öğrenci tarafından sınıfta yüksek sesle okundu. Sınıfta, önceki uygulamayla ilgili olarak; gruplara, yöneltilen sorulara verdikleri müzakere örnekleri ile üç temel

kategori kapsamında hangi gruba ait oldukları soruldu. Bunun ardından, açıklanan bilgiler üzerinde kısa bir tartışma yürütüldü. İlkeli müzakerenin önemi vurgulanarak öğrencilere merak ettikleri herhangi bir şey varsa sorabilecekleri söylendi. Bu etkinliğin ardından müzakere sürecinin basamakları hakkında öğrencilere bilgi verildi. Öğrencilerden bu basamakları kendi gerçek hayatlarında yaşadıkları çatışma durumlarında kullanmaları ve sonuçlarını değerlendirmeleri istendi. Öğrencilere “Müzakere Basamakları” ile ilgili uygulamayı yazmaları söylendi. Bunun için öğrencilere birkaç dakika zaman verildi. Ardından “Müzakere Çalışması” ile ilgili uygulamaya geçildi. Gruplara sırayla hazırladıkları karşılıklı müzakere sürecini sınıfla paylaşmaları istendi. Her grup üyesinden bu durumda neler hissettikleri ve seçilen yöntemden memnun olup olmadıkları soruldu. Öğrencilere oturuma katıldıkları için teşekkür edilip verilen ev ödevlerini gelecek haftaya kadar yapılması istendi ve oturum sonlandırıldı.

9. Oturuma İlişkin Rapor

Bir önceki oturumda öğrencilere verilen ev ödevlerinin gönüllü birkaç öğrenci tarafından sınıfla paylaşmaları istendi. Bu paylaşımdan sonra öğrencilerden geçen oturumla ilgili herhangi bir soru veya eklemek istedikleri birşey varsa söylemeleri istendi. Ardından yeni oturuma başlandı. Bu oturumda üzerinde çalışılacak konular “İletişim ve iletişimi engelleyen unsurlar” ve iletişimde önemli bir rol oynayan “Algılar” öncelikle sınıfa bildirildi. Daha sonra, iletişim etkinliğinin başında yer alan üç soruyla konuya geçildi. Bu üç soru sınıfta gönüllü olan ve cevap vermek isteyen öğrencilere yöneltildi. Bu uygulamanın ardından hemen grup lideri iletişim ve iletişimi engelleyen unsurlarla ilgili kitapçıkta yer alan açıklamaları yaparak “İletişim engelleri” formunu sınıfta öğrencilere sundu ve tartışmayı başlattı. Ardından “İletişimi engelleyen unsurlar”ın neler olduğu üzerinde duruldu.

Daha sonra, öğrenciler arasında en çok var olan iletişim engeli veya engelleri tespit edilmeye çalışıldı. Bu tartışmadan sonra engellere ilişkin örnekler verildi. Bunların bazı kişiler arasında; ilişkiler ve iletişimlerde ne kadar etkili olduğu vurgulandı. Öğrencilerden alınan geri bildirimlerden sonra konuyla ilgili etkinliğe geçildi. Önce bu etkinliğin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verildi. Sonra sınıftaki öğrencilerden her birinin yanındaki arkadaşıyla dönüşümlü olarak 3-4 dakika süreli olarak istedikleri bir konu hakkında konuşmaları istendi. Daha sonra aynı sayfada yer alan iki etkinlik sınıfta yapıldı. Her işlem bittikten sonra öğrencilere hangi yönergede kendilerini daha rahat ve anlaşılabilir hissettikleri soruldu. Paylaşmak isteyen öğrencilere söz verildi. Bundan sonra verimli iletişimin ne olduğu açıklandı. Bölüm sonu ev ödevinin haftaya yapılması istendi. Bunun ardından diğer konu olan “Algılar” a geçildi.

İlk başta algılar ile ilgili sınıfta kısa bir açıklama yapıldı. Ardından grup lideri iletişimde algıların etkisi ve rolünü vurgulamak için bir açıklama yaptı. Bu açıklamadan sonra, grup lideri öğrencilerden “Altı Akıllı Adamın Hikayesi”ni okumalarını istedi. Bunun ardından, bu hikaye ile ilgili olarak öğrencilere sorular sorulup tartışmaya geçildi. Bu hikayeden yararlanarak böylesi durumların sınıfta veya okulda arkadaşlık ilişkilerinde yaşanıp yaşanmadığı soruldu. Bu durumlarda öğrencilerin neler yaptıkları da soruldu. Ardından konuyla ilgili kitapçıkta bulunan açıklamalar yapıldı.

Böylesi durumlarda, bireylerin birbirine yönelik yanlış ve doğru tepkileri üzerinde duruldu. Ayrıca bunların kişiler arası ilişkileri ve iletişimi nasıl etkiledikleri de açıklandı. Bunun ardından sınıfın bu konudaki görüşü alındı. Daha sonra yeni etkinliğe geçildi. İlk başta etkinlik ile ilgili açıklamalar yapıldı ardından öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturularak etkinliğin yapılması istendi. Bunun için sınıfa altı dakika zaman verildi. Süre bittikten sonra gönüllü öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmaları istendi. Bu etkinlikten sonra grup lideri öğrencilere “Algılayış farklılığının yarattığı problemleri yok etmek için ne yapabilirsin?” sorusunu sorarak istekli öğrencilere söz hakkı

verdi. Birkaç öğrenci paylaşımda bulundu. Bunun ardından grup lideri kısa bir açıklama yaptı ve öğrencilere teşekkür edip oturumu sonlandırdı.

10. Oturuma İlişkin Rapor

Bir önceki oturumda öğrencilere verilen ev ödevlerinin gönüllü birkaç öğrenci tarafından sınıfla paylaşımları istendi. Bu paylaşımdan sonra yeni oturuma başlandı. Bu oturumda öncelikle üzerinde durulacak konular “Etkin dinleme” ve “Sen dili, Ben dili” başlıkları sınıfa söylendi. Bunun ardından grup lideri konuyla ilgili sınıfa bilgi vererek giriş yaptı. Sonra etkin dinleme kurallarının olduğu form öğrencilere sunularak üzerinde tartışma başlatıldı. Sınıftan gönüllü iki öğrenci seçildi. Öğrencilerden birisi konuşmacı, diğeri de dinleyici olarak belirlendi. Konuşmacıdan, Milli Piyangoda büyük ikramiye kendisine çıksa neler yapacağını anlatması istendi. Dinleyiciden de, etkin dinleme becerilerini kullanarak konuşmacıyı dinlemesi istendi. Öğrencilerden etkin dinleme kurallarına uygun olarak rollerini oynayınca kadar etkinliğe devam edildi.

Bunu model alarak daha sonra sınıftaki tüm öğrenciler ikişerli gruplara ayrılıp gruplarda bir kişi konuşmacı, diğeri de dinleyici oldu. Konuşmacılar, konuşmasını bitirdikten sonra roller değiştirildi. Konuşmacılar dinleyici ve dinleyiciler de konuşmacı oldu. Aynı etkinlik tekrar uygulandı. Uygulamalar sona erdiğinde öğrencilere kitapçıkta bulunan sorular yöneltildi. Cevap vermek isteyen öğrencilere söz verildi. Sonra “Etkin Dinlemede Üç Temel Beceriler”in her bir bölümü gönüllü birer öğrenci tarafından yüksek sesle okundu. Okuma bittikten sonra grup lideri her bölüm ile ilgili kısa bir açıklama yaparak öğrencilerden üstteki formun her bir kısmını incelemelerini ve bu bölümler hakkında tartışmalarını istedi. Lider, öğrencilerin ikişer kişilik gruplar oluşturmalarını, yüz yüze gelecek şekilde oturmalarını ve grupların kendi aralarında “**dinleyici-konuşmacı**” seçmelerini istedi. Lider, konuşmacıların

herhangi biriyle yaşadıkları bir çatışmayı düşünmelerini ve bu çatışmayı dinleyicilere kitapçıkta bulunan ilgili sorulara yanıt verecek şekilde anlatmalarını; dinleyicilerin ise etkin dinleme kurallarına uyarak, konuşmacıları dinlemelerini istedi. Bunun için, konuşmacılara, dinleyicilere de bir dakika özetleme ve aydınlanma için süre verildi. Bu etkinliğin ardından grup lideri ilgili bilgileri sınıfa sunarak etkinliğe son verdi. Ardından diğer etkinliğe “sen dili ve ben dili”ne geçildi. “Sen Dili ve Ben Dili” formu öğrencilere sunuldu. Bu formda bulunan bilgilerin gönüllü iki öğrenci tarafından sınıfa okunması istendi.

Öğrencilerin iki iletişim dili arasındaki farkı daha iyi anlayabilmeleri için etkili iletişim etkinliği yapıldı. Lider, öğrencilere, ben dili kullanmanın önemine ve günlük yaşamda ben dili kullanımına ilişkin kısa bir açıklama yaptı. Ardından, öğrencilere ben dilinin nasıl oluşturulacağına ilişkin örnekler verildi. Daha sonra, ben dili örnekleri vermeleri için öğrencilere söz verilip paylaşımlarda bulunmaları istendi. Bu uygulamalardan sonra çatışma çözme sürecinde ben dilini kullanmanın, çatışmaların daha kolay ve olumlu yönde çözümlenmesini sağladığı vurgulanıp öğrencilerden bölüm sonunda yer alan ev ödevini haftaya yapmaları istendi. Ardından kısa bir açıklamayla oturuma son verildi.

11.Oturuma İlişkin Rapor: Sonlandırma

Son oturum olduğu için grup lideri önce kısa bir özet yaptı. Sonra öğrencilerden sormak istedikleri birşey varsa sormaları istedi. Daha sonra son oturum için hazırlanan uygulamalara geçildi. İlk önce, çalışma ile ilgili senaryo öğrencilere okundu. Daha sonra bununla ilgili kitapçıkta yer alan sorular soruldu. Bu senaryo çalışmasının ardından “Grup Araştırma Projesi-Rol Yapma” etkinliğine geçildi. Etkinlik için grup lideri tarafından öğrencilere bilgi verildi.

Her öğrenciye canlandırdıkları karakterin durumunu açıklayan kartlar verildi. Grup üyelerinden canlandıracakları roller ile ilgili bir isim bulmaları istendi. Sonra öğrencilerden karakterlerinin gereksinimlerini ve endişelerini kümelendirmeleri istendi. Öğrencilerden çatışma çözme becerilerini kullanarak canlandırdıkları senaryoda araştırma projesini en iyi şekilde tamamlamak için bir çözüm bulmaya çalışmaları istendi. Bu etkinliğin ardından öğrencilere “Eğitim Çalışması Değerlendirme Formu” dağıtılarak öğrencilerden bunu içtenlikle cevaplamaları istendi. Bunun için öğrencilere gereken süre verildi. Ardından “Barış Antlaşması” gönüllü bir öğrenci tarafından okundu. Diğer öğrenciler de ona “kesinlikle katılıyorum” diyerek sözde de olsa onayladılar.

Barış Eğitimi Programı’na ilişkin paylaşımların yapılması amacıyla öğrencilere bazı sorular yönetildi. Ardından grup lideri, “Barış Eğitimi Programı kapsamında yaptığımız çalışmaları özetlemek isteyen varsa özetleyebilir” diye bir açıklama yapıldı. Bununla ilgili iki öğrenci sınıfta olup bitenler hakkında kısa bir açıklama yaptılar.

Sonlandırmak için, öğrenciler ayağa kalkıp daire şeklinde durmaları istendi. İlk önce grup lideri ortaya geçti ve gözle iletişim kurarak “**Barış Eğitimi Programı’na katılıp barışın sağlanması için çaba gösterdiğin için içten sana teşekkür ediyor ve hoşçakal diyorum**” dedi. Sırayla her öğrencinin elini sıkarak sözü geçen cümleyi tekrar etti. Lider bitirdikten sonra, dairenin sonuna geçti ve sürecin aynı şekilde tüm öğrenciler tarafından yapılmasını istedi. Öğrenciler haftaya son testlerin yapılacağı ve okul müdürü ve rehber öğretmenlerin katılacağı oturumda katılım belgelerinin verileceği söylendi. Böylece oturumlar sonlandırılmış oldu.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Esmail Sadri Damirchi
Doğum Yeri	İRAN
Doğum Yılı	1981
Medeni Hali	Bekar

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Emam Khomeyni	1988-2002
Lisans	Allame Tabatabayi Üniversitesi-Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı	1998-2002
Y. Lisans	Azad Eslami Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı	2005-2007
Yabancı Dil	Türkçe-TÖMER	
İş Deneyimi	-Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen ve Müşavir	2002-2005
	-Üniversitede Öğretim Görevlisi- PDR ve Psikoloji Bölümü	2005-2007
	-Adalet Bakanlığına Bağlı Hapishane-	2005-2007

	Madde Bağımlılığı Tedavi Merkezi- Part Time	
Bilimsel Faaliyetleri:	-Okul Terki ve Okullarda Akademik Başarısızlık Adlı Lisans Projesi Çalışması.	2002
	-“Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Lise Öğrencilerin Duygusal Zekası Üzerindeki Etkisi” Adlı Yüksek Lisans Tezi.	2007
	-Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Öğrencilerin Duygusal Zekası Üzerindeki Etkisi” Psikoloji Araştırmaları Derğisi.	2008
	-Sosyal-Duygusal Becerilerini Öğrenme Adlı Kitap. Azad Eslami Üniversitesi Yayınları.	2009
	-A Study of the Relationship	

	<p>Between Resiliency, Religious Belief and Post Menstruation Symptoms among Single College Students. <i>The Online Journal of Counselling and Education</i> –</p>	<p>October 2012, Volume1, Issue</p>
	<p>-Sosyal Suçlular ve İyileştirme Programlarının Topluma dönüştürme Etkisi. Sosyal Suçlular İçin Bilimsel ve Pratik Yöntemler, İran İkinci Ulusal Kongresi Dergisi.</p>	<p>2008</p>
	<p>-İki Orta Doğu Ülkesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanı: Türkiye ve İran. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.</p>	<p>26 (1), 2013, 81-103</p>

İletişim

E-Posta Adresi:

araz_sadri@yahoo.com

araz.sadri@gmail.com