



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı**

**SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN BARIŞA
İLİŞKİN TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Esin Uurlu
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ekber TOMUL**

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı

**SINIF EğİTİMİ ANABİLİM DALI ÖğRENCİLERİNİN BARIŞA İLİŞKİN
TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Esin Uurlu
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ekber TOMUL

Burdur, 2019



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 07.03.2019 tarih ve 2019-277/4 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28.03.2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Esin URLU'nun **Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi** konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalında (Sınıf Eğitimi) DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Prof. Dr. Ekber TOMUL
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Sadık KARTAL

ÜYE : Doç. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

ÜYE : Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

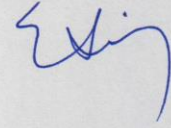
[] Tezimin/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[X] Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Esin URLU

Tarih 13.05.2019

İmza



Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

(Doktora Tezi)

Esin URLU

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını bazı değişkenler ışığında değerlendirmek ve öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yakınsayan paralel karma desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın her alt problemine uygun ayrı çalışma grupları / örneklemeler belirlenmiştir. Araştırmanın verilerini, Türkiye'de eğitim fakültelerinin barış ile ilgili ders içerikleri, kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen “Barış Tutum Ölçeği” ve görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmaktadır. Toplanan nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi yapılırken ağırlıklı olarak istatistik paket programından yararlanılmış ve belirlenen değişkenlerin öğrencilerin barış tutumlarına etkisinin görülebilmesi için ikili grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemeler için t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilerek nicel sonuçlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf eğitimi programı öğrencileri için cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, yaşanan coğrafi bölge, siyasi görüş, haber kaynağı türü sayısı, haberleri takip süresi değişkenlerinin barış tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların ortak değerlendirilmesi sonucunda, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin barış tutumlarının kendini ülkücü veya muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, barışı sağlayacak olan farklılıkların, zarar potansiyeli taşıdığını, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise herkesin özünde aynı olduğunu, özellikle din konusunda aslında farklılıkların olmadığı düşüncelerine sahiptirler. Araştırmada, sınıf eğitimi programı öğrencileri için cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, yaşanan coğrafi bölge, siyasi görüş, haber kaynağı türü sayısı ve haberleri takip süresi değişkenlerinin barış tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Çalışma sonunda, akademik gelişimin ve yükseköğretim mezunu olmanın, çocukların barışa ilişkin tutumunu düşürecek hangi ebeveynlik biçimlerine neden olduğu; yaşamının büyük bölümünü Akdeniz bölgesinde geçirmiş öğrencilerin barış tutumlarının yaşamının büyük bölümünü Marmara, Ege veya İç Anadolu bölgelerinden birinde geçirmiş olan öğrencilere göre; haberleri tek tür kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutumlarının, haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutumlarına göre ve haber takibine günde 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarının, haber takibine 1 saatten az zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarına göre neden düşük olduğu konularının araştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Barış Görüşü, Barış Eğitimi, Barış Tutumu

Sayfa Adedi: 188

Danışman : Prof. Dr. Ekber TOMUL

Investigation on Attitudes and Opinions Related Peace of Primary Education Program Students

(PhD Thesis)

Esin URLU

ABSTRACT

The aim of this research is to assess the attitudes of the primary education program students towards peace in the light of some variables and to uncover the students' views on peace. In the research, an exploratory sequential mixed design model has been used. Separate working groups/samples are determined for each sub-problem of the research. The data of the research are collected with the course contents of the education faculties in Turkey related to Peace Education, personal information form, interviews, and "Peace Attitude Scale" developed by the researcher. The reliability coefficient of Cronbach's Alpha of the developed Peace Attitude Scale is calculated as 0.89. Quantitative and qualitative data have been analyzed separately during the research period. During the analysis of quantitative data, statistics package program is mainly used and t-test is used for independent samples and one-way analysis of variance is used for independent samples in order to see the effect of determined variables on students' peace attitudes. Qualitative data are analyzed by content analysis and evaluated with quantitative results. According to the results of the research, it is found that gender, mother's level of education, geographical region, political opinion, the number of news source types, and the follow-up time of news significantly affect the peace attitude. In addition, as a result of the joint evaluation of the findings obtained from the quantitative and qualitative data, it is concluded that each political view has a rational basis, but students who define themselves as left-winger are more peaceful than students who define themselves as nationalist or conservative. Students, who define themselves as nationalistic, consider the differences that will bring peace to be dangerous because of the potential for harm. Conservative students do not accept differences. It is thought that these situations of not accepting differences and considering the differences hazardous adversely affects the attitudes of peace. At the end of the research, it is recommended that a multiculturalism and peace education, which considers the conflict as a rational action as well as an emotional one and is planned considering universal values and social problems, should be mandatory for all primary education program students and for a more peaceful society, it is recommended that women should have more say in all areas of society.

Key Words : Peace Opinion, Peace Education, Peace Attitude

Page Number: 188

Supervisor : Prof. Dr. Ekber TOMUL

TEŞEKKÜR

Ahmet ERHAN'ın “Milattan Önceki Şiirler”de geçen, “Her şey bir acının bilincine varmakla başladı.” sözünü anımsatırcasına, bu araştırma da bir acının dert edilmesi ile başlamıştır. Bu acı, sevgiden ve en temel insan haklarından bile mahrum kalmış savaş mağduru çocukların yaşadıklarıdır. Gerçekçi yanım, tek başıma bütün savaş mağduru çocuklara elimi uzatamayacağımın bilincindeyken, buna karşılık, – bu tez konusunu seçmeme de neden olan – idealist yanım, harekete geçmemi ve bir nokta kadar bile olsa bir şeyler üretmemi söylemekte. Tüm bu duygularla, barış konusunu çalışmayı istediğimi söylediğim andan bu yana, her an, tarifinde zorlandığım bir içtenlikle destek olan, bilgisini paylaşan, anlayış ve yol gösteren, birçok akademisyenin “çok zor bir süreç” olarak ifade ettiği doktora öğrenimi sürecinin coşkulu bir maceraya dönüşmesini sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ekber TOMUL'a,

Yorum ve eleştirileri ile bilimsel bakış açımı geliştirmemi sağlayan Doç. Dr. Derya ARSLAN ÖZER ve Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya,

Ölçek geliştirme sürecinde, fikirleri ile destek olan Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Öğr. Üy. Dr. İsmet KOÇ, Öğr. Üy. Dr. Erol ESEN, Arş. Gör. Selay ÖZCAN ESEN'e, Arş. Gör. Sinan M. BEKMEZCİ'ye, bilgi ve arşivini paylaşan Öğr. Gör. Sevilay ÖZKES'e ve çalışmalarımı fikirleriyle hızlandıran Öğr. Gör. Dr. Gülşen ALTINTAŞ'a,

Desteğini ve bilgisini esirgemeyen Prof. Dr. Nihat KARAER ve dersinde yaptığımız tartışmalar ile ufkumu açan Prof. Dr. Sadık KARTAL'a,

Öğr. Gör. Okay IŞLAK başta olmak üzere doktora öğrenimimde yardımcı dokunmuş tüm dostlarıma ve farklı görüşlerin bir arada nasıl zengin bir dünya yarattığını bana anımsatan değerli dostum Öğr. Üy. Dr. Ati MERÇ'e,

Çalışmama içten görüşleriyle katılmış tüm öğrencilere ve onlara ulaşma yolunda kapılarını açan tüm öğretim elemanlarına,

Beni her zaman, verdiğim tüm kararlarla, yaptığım doğru ve yanlışlarla destekleyen, büyütürken aynı zamanda yaratıcılığımı geliştiren, tarifsiz bir sevgi ile bağlı olduğum ailem; Sevinç, Ercüment ve Ali AÇIL'a,

En yoğun zamanlarımda tünelin sonundaki umudu işaret eden sesi ile yanımla olan yol arkadaşım Ali URLU ve ömrümüzün neşesi Uzay URLU'ya,

Varlıkları için minnettar olduğumu söylemek isterim. İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| BİLDİRİM..... | i |
| ÖZ..... | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| İÇİNDEKİLER..... | v |
| KISALTMALAR..... | vii |
| TABLolar DİZİNİ..... | viii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | x |
| | |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Amaç..... | 7 |
| 1.2.1. Alt amaçlar..... | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 8 |
| 1.4. Sayıtlar..... | 11 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 11 |
| 1.6. Tanımlar..... | 12 |
| | |
| BÖLÜM II..... | 13 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 13 |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve..... | 13 |
| 2.1.1. Küreselleşme, Toplumsal Hareketlilik ve Çok Kültürlülük..... | 13 |
| 2.1.2. İnsan Hakları ve İnsan Hakları İçinde Barışın Yeri..... | 20 |
| 2.1.3. Barış ve Barışın Doğası..... | 26 |
| 2.1.3.1. Barışın düzeyleri..... | 29 |
| 2.1.3.2. Barış kuramları..... | 31 |
| 2.1.4. Barış Eğitimi..... | 34 |
| 2.1.4.1. Eğitimde barışın yeri..... | 35 |
| 2.1.4.2. Barış eğitiminin kazanımları..... | 38 |
| 2.1.5. Barışa İlişkin Tutum Değişimi..... | 42 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar..... | 48 |
| | |
| BÖLÜM III..... | 58 |
| YÖNTEM..... | 58 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 58 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 64 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 69 |
| 3.3.1. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin programlarındaki barış eğitimi içerikleri..... | 70 |
| 3.3.2. Kişisel bilgi formu..... | 70 |
| 3.3.3. Barış tutum ölçeği..... | 72 |
| 3.3.4. Görüşmeler..... | 83 |
| 3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırmacının Rolü | 86 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 88 |
| 3.5.1. Nicel verilerin analizi | 88 |
| 3.5.2. Nitel verilerin analizi | 89 |
| 3.6. Araştırmanın Etiği | 91 |
| | |
| BÖLÜM IV..... | 93 |
| BULGULAR VE YORUM..... | 93 |
| 4.1. Türkiye’de Üniversitelerin Sınıf Eğitimi Programlarında Barış Değeri..... | 93 |
| 4.2. Barış Tutum Ölçeği Geliştirilmesi..... | 96 |
| 4.3. Sınıf Eğitimi Programı Öğrencilerinin Barış Tutumları..... | 106 |
| 4.3.1. Cinsiyete göre..... | 109 |
| 4.3.2. Ailenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre..... | 112 |
| 4.3.3. Yaşanılan coğrafi bölgeye göre..... | 119 |
| 4.3.4. Etnik kökene göre..... | 123 |
| 4.3.5. Siyasi görüşe göre..... | 124 |
| 4.3.6. Haberleri takip etme düzeyine göre..... | 128 |
| 4.4. Sınıf Eğitimi Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri..... | 132 |
| 4.4.1. Kişisel ve kişilerarası barış faktörüne ilişkin görüşler..... | 133 |
| 4.4.2. Toplumsal barış faktörüne ilişkin görüşler..... | 135 |
| 4.4.3. Barışa önem verme faktörüne ilişkin görüşler..... | 139 |
| 4.4.4. Savaşın karşısında barış faktörüne ilişkin görüşler..... | 140 |
| 4.4.5. Farklılıklara açık olma faktörüne ilişkin görüşler..... | 142 |
| | |
| BÖLÜM V..... | 143 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 143 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 143 |
| 5.2. Öneriler..... | 150 |
| | |
| KAYNAKLAR..... | 153 |
| EKLER..... | 169 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 186 |

KISALTMALAR

AİHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

ANOVA: Varyans Analizi

BUPERC: Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi)

GFI: Goodness-Of-Fit Index (Uyum İyiliği Endeksi)

IŞİD: Irak ve Şam İslam Devleti

KMO: Kaiser – Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği Testi

KASP: King Abdullah Scholarship Program (Kral Abdullah Burs Programı)

LGBT-İ: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transeksüel, İnterseksüel

LSD: Least Significant Differences (Küçük Anlamlı Farklar)

MAKÜ: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum Endeksi)

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

QHA: Kırım Haber Ajansı

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLolar DİZİNİ

| <u>Tablolar</u> | | <u>Sayfa</u> |
|-----------------|--|--------------|
| Tablo 1 | Araştırmada Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grupları..... | 64 |
| Tablo 2 | Araştırmada Nicel Verilerin Toplandığı Örneklemeler..... | 67 |
| Tablo 3 | Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Örneklem Detayı..... | 68 |
| Tablo 4 | Araştırma Alt Amaçları ve Veriler..... | 69 |
| Tablo 5 | Barışın Boyutları..... | 73 |
| | Van Der Linden ve Diğerlerinin Barış ve Savaş Ölçeğinden Alınan Maddeler ve | |
| Tablo 6 | Düzenlenmiş Halleri | 76 |
| Tablo 7 | Aktaş'ın Savaş ve Barış Ölçeğinden Alınan Maddeler ve Düzenlenmiş Halleri ... | 77 |
| | Çeşitlilik Değişkenlerine İlişkin Geliştirilmiş Ölçeklerden Alınan Maddeler ve | |
| Tablo 8 | Düzenlenmiş Halleri..... | 78 |
| Tablo 9 | Ön Uygulamaya Hazır Barış Tutum Ölçeği..... | 82 |
| Tablo 10 | Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Barış Değeri | 93 |
| Tablo 11 | Sınıf Öğretmenliği 2018 Lisans Programında Barışın Yeri..... | 95 |
| Tablo 12 | KMO ve Bartlett Testi Sonuçları..... | 99 |
| Tablo 13 | Barış Tutum Ölçeği Madde ve Faktör Analizi Sonuçları..... | 101 |
| Tablo 14 | Faktörleri ile Barış Tutum Ölçeği..... | 103 |
| Tablo 15 | Modelin Uyum Değerleri ve Uyum Ölçütleri..... | 105 |
| Tablo 16 | Barış Tutum Ölçeği Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalamaları..... | 106 |
| Tablo 17 | Barış Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları..... | 108 |
| Tablo 18 | Cinsiyet Değişkeni için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları..... | 109 |
| Tablo 19 | Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 113 |
| Tablo 20 | Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.... | 113 |
| Tablo 21 | Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 115 |
| Tablo 22 | Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.... | 116 |
| Tablo 23 | Aile Bütünlüğü Değişkeni için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları..... | 116 |
| Tablo 24 | Kardeş Sayısı Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 117 |
| Tablo 25 | Kardeş Sayısı Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 117 |
| Tablo 26 | Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 118 |
| | Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi | |
| Tablo 27 | Sonuçları..... | 118 |

| | | |
|----------|---|-----|
| Tablo 28 | Yaşanılan Coğrafi Bölge Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 119 |
| Tablo 29 | Yaşanılan Coğrafi Bölge Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.... | 120 |
| Tablo 30 | Yaşanılan Yerin Nüfusu Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 122 |
| Tablo 31 | Yaşanılan Yerin Nüfusu Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.... | 123 |
| Tablo 32 | Etnik Köken Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 123 |
| Tablo 33 | Etnik Köken Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 124 |
| Tablo 34 | Siyasi Görüş Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 125 |
| Tablo 35 | Etnik Köken Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 125 |
| Tablo 36 | Haber Takip Durumu Değişkeni için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları.. | 128 |
| Tablo 37 | Haberlere Ayrılan Zaman Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler..... | 128 |
| Tablo 38 | Haberlere Ayrılan Zaman Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... | 129 |
| | Haber Kaynağı Türü Sayısı Değişkeni için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi | |
| Tablo 39 | Sonuçları..... | 131 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| <u>Şekiller</u> | | <u>Sayfa</u> |
|-----------------|---|--------------|
| Şekil 1 | Çeşitlilik değişkenleri..... | 16 |
| Şekil 2 | İktidar – kişi ilişkisi..... | 20 |
| Şekil 3 | Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi..... | 23 |
| Şekil 4 | Barış – şiddet ilişkisi..... | 27 |
| Şekil 5 | Barışın yapısı..... | 30 |
| Şekil 6 | Bütünleştirici barış kuramına göre barış eğitiminin koşul ve bileşenleri..... | 33 |
| Şekil 7 | Asch’in uyum deneyindeki kart çiftinin bir örneği..... | 44 |
| Şekil 8 | Araştırma geliştirme süreci aşamaları..... | 59 |
| Şekil 9 | Araştırmanın bakış açısı..... | 59 |
| Şekil 10 | Yakınsayan paralel desen modeli..... | 62 |
| Şekil 11 | Yakınsayan paralel desen modelinin bu araştırmaya uyarlanması..... | 63 |
| Şekil 12 | Ön barış tutum ölçeği geliştirme süreci | 72 |
| Şekil 13 | Görüşmelerin çerçevesi..... | 85 |
| Şekil 14 | Barış tutum ölçeği yamaç birikinti grafiği..... | 99 |
| Şekil 15 | Barış tutum ölçeğine ilişkin Path diyagramı..... | 104 |
| Şekil 16 | Barış tutum ölçeği puanları dağılım grafiği | 108 |
| Şekil 17 | Cinsiyete göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları..... | 110 |
| | Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri | |
| Şekil 18 | ortalama puanları..... | 114 |
| Şekil 19 | Türkiye’de yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler..... | 121 |
| | Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre | |
| Şekil 20 | dağılımı..... | 121 |
| Şekil 21 | Siyasi görüş değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları.. | 126 |
| | Haberlere ayrılan zaman değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri | |
| Şekil 22 | ortalama puanları..... | 130 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar topluluklar halinde yaşamaya başladıkları günden bu yana, yaşamlarını sürdürebilmek için hemen her dönemde birbirleriyle üstünlük yarışı içinde olmuşlardır. Kabileler, milletler veya devletler, anlaşmazlığa düştükleri bazı zamanlarda barış ile çözüm sağlayamamış – ya da denememiş – ve savaşmayı tercih etmişlerdir. Son yirmi yılda Gürcistan, Irak, Afganistan, Meksika, Haiti, Angola, Liberya, Sudan, Somali, Cezayir, Suriye, Mısır, Tacikistan, Çeçenistan, Karabağ, Filistin, Sri Lanka, Türkiye, Cezayir, dağılan Yugoslavya ülkeleri ve bunlar gibi birçok bölgede uzun veya kısa süreli çatışma sahaları oluşmuştur. Bu çatışma sahalarının birçoğu çatışma sahası ile sınırlı kalmamış ve savaşlar şehirlerin merkezlerine taşınmıştır. Bu savaşlarda milyonlarca insan, ölümcül silahlar yüzünden can vermiş, milyonlarca insan göçlere maruz kalmıştır. Ayrıca sıcak savaşa maruz kalmış milyonlarca insan, savaşlar sebebiyle yaşamlarına engelli olarak devam etmektedirler (Purde, 2013). İnsanların savaşmayı tercih etmeleri ya da savaşmaya mecbur kalmaları yalnız üstünlük yarışından dolayı değildir. Machiavelli'ye göre, tarihe bakıldığında, insanın ihtiyaçları bitmediğinden, sürekli bir memnuniyetsizlik içerisinde. Bu nedenle insan özünde kötü ve savaşçıdır (Tunçay, 2016). Tüm bu nedenlerden yola çıkılarak insanoğlunun var oluşundan bu yana sona ermeyen bir savaş sahası içinde yaşadığını söylemek yanlış olmaz.

Dünya tarihinin eski dönemlerine bakıldığında, dünya halkları ve devletlerinin barıştan çok savaş dönemleri yaşadıkları görülmektedir. Örneğin, 700-1000 yılları arasında, düşmanlıkların olmadığı, yaşanan savaş dönemlerinin barış dönemlerine üstün gelmediği tek bir yıl dahi yoktur. On sekizinci yüzyılda Avrupa kıtasının tamamıyla barış içerisinde olduğu süre on altı yıldan ibarettir. On altıncı yüzyılda yaşanan tam barış dönemi on yıldan daha az iken, bu süre on yedinci yüzyıl için

sadece dört yıldır. On yedinci yüzyılda ise Osmanlı İmparatorluğu ve İsveç, her üç yılın ikisini savaşa geçirirken, İspanya her dört yılın üçünde, Polonya ve Rusya ise her beş yılın dördünü savaş içinde geçirmişlerdir (Gökbunar, R, Gökbunar, A. R. ve Uğur, 2010; Parker, 2006). Zamanın geçmesi, teknolojinin ve insanlığın gelişme kaydetmesi, dünyanın savaşçı yanını ne yazık ki değiştirmemiştir. Yakın tarihe, 20. ve 21. yüzyıla bakıldığında da dünyanın birçok yerinde çatışmaların yaşandığı ve bu çatışmaların bazılarının halen devam ettiği görülmektedir. Sanayi devrimi ve teknolojinin ilerlemesinden nasibini alan savaş sanayisi ve bu sanayinin eseri olan, gün geçtikçe daha ölümcül sonuçlara neden olan silahların kullanılması ile savaşlar sonucu ortaya çıkan tablolar da çok daha dramatik olmaktadır. Örneğin 2007 – 2017 yılları arasında savaş sebebi ile gerçekleşen ölümlerin oranı % 408 artmıştır (Institute for Economics ve Peace, 2017). Bunun yanı sıra, savaşlar sırasında göç edenlerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Birleşmiş Milletler 2016 mülteci raporuna göre 65 milyondan fazla insan ülkesinden kaçmaktadır (Coşkun, 2017). Savaşlar ve çatışmalar, toplulukların yaşayışlarını köklü şekilde değiştirmektedirler. Ancak değişen yalnız savaşa maruz kalan kişi ve toplulukların yaşamları değildir.

Sanayi devrimi sonucu küreselleşmenin hızlanması ve gelişen dünya ile savaşlar da değişime uğramıştır. Klasik savaşların ve modern savaşların sonrasında etki bakımından modern savaşlardan daha ucuz ancak daha geniş alanları etkileyen ve daha yıkıcı olan savaşlar ortaya çıkmış ve bu savaşlar yeni savaşlar olarak adlandırılmıştır. Küreselleşme ile devletlerin arasında sınırların aşılması kolaylaşırken, teknolojinin gelişmesi ile de savaşlar kolayca sınırları aşmaya başlamıştır. Dolayısıyla herhangi bir alanda yaşanan savaşın başka bir alanda yaşayan birini etkilemesi son derece doğal ve kaçınılmazdır. Çatışma ve savaşların olumsuz etkileri yalnız uluslararası bağlamda yorumlanmamalıdır. Çünkü yalnız savaşlarda değil, kişiler arasında da şiddetin ve çatışmanın her geçen gün artması endişe vermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün, küresel şiddet raporunda öldürme istatistikleri incelendiğinde Türkiye'nin 41 ülke arasında 13. olduğu görülmektedir (Kahvecioğlu, 2015). Ayrıca Umut Vakfının hazırladığı Türkiye'nin şiddet haritasına göre 2015 yılında günde en az 5 kişi öldürülmüştür, Türkiye'nin bireysel silahlanmadaki artış bakımından 178 ülke arasında 14. ülke olduğu görülmektedir (Cihan Haber Ajansı,

2016). Ülkelerin ve bölgelerin göreceli barışçıl konumunu ölçen bir girişim olan Ekonomi ve Barış Enstitüsü 2017 Küresel Barış Endeksi raporuna göre ise, 163 ülkenin yer aldığı barış sıralamasında Türkiye, 146. olmuştur (Institute for Economics ve Peace, 2017). Küresel Barış Endeksi 2018 raporunda ise Türkiye 149. sıraya düşmüştür. Avrupa’da ise en az barışçıl ülke olmuştur (Institute for Economics ve Peace, 2018). Ekonomi ve Barış Enstitüsü, bu raporda ülke sıralamalarını belirlerken, üç temel unsuru göz önünde bulundurmaktadır. Bu üç unsur, toplumdaki güvenlik düzeyi, ulusal ve uluslararası bağlamda yaşanan çatışmaların düzeyi ve militarizasyon derecesidir. Türkiye, bu rapora göre, bu üç değişken açısından, diğer bir deyişle barış düzeyi açısından İsrail, İran, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında da son sıradadır. 2007 raporunda 92. olan Türkiye’nin uluslararası barış puanı her geçen yıl biraz daha düşmektedir. 2017 Küresel Terör Endeksine göre ise 163 ülke arasında terörün en yoğun yaşandığı 9. ülke olan Türkiye’de 2000 – 2016 yılları arasında terör kaynaklı 1461 ölüm gerçekleşmiştir (Institute for Economics ve Peace, 2017). Dolayısıyla savaşın ve şiddetin, barış karşısında – tüm dünyada – ezici üstünlüğünün, rakamlarla ve yaşanan acı olaylarla da apaçık karşımızda durduğu ve zamanın, dünyanın savaşçı yanını azaltmadığı, aksine artırdığı ifade edilebilir.

Savaşların tüm olumsuz etki ve sonuçlarına karşılık olarak barışın önemi artmaktadır. 2015 Nobel Kimya Ödülünü alan Türk akademisyen Aziz Sancar da, Kristal Elma Festivalinde yaptığı konuşma ile barışın önemine dikkat çekmiş ve konuşmasında şu cümlelere yer vermiştir (Hürriyet Gazetesi, 2016): “Hayatımda Nobel dâhil bütün bilimsel başarılarımı, her şeyimi Türkiye’deki barış için verirdim. Barışı sağlamanın bir yolu olsaydı yapardım, eğer onu başarabilseydim Nobel’den de vazgeçerdim. Nobel’i vermeye hazırım yeter ki ülkeme barış gelsin. Kafamı yoran üzen hep bu olmuştur”. Barış değeri üzerine çalışma yapan akademisyenler barışın önemini çalışmalarında sürekli dile getirirlerken, barış değeri üzerinde çalışma yapmamış da olsa, bu konuya dikkat çekmek isteyen Sancar, toplumun bir kesiminin barış özleminin bir yansıması olmuştur. Bu noktada karşımıza şu soru çıkmaktadır: Savaşın karşısında barışın güçlenmesi, toplumda barışın sağlanması için neler yapılabilir? Barışı sağlamanın farklı yolları vardır. Bu araştırmada hangi yol üzerinden gidileceğinin açıklanmasından önce, neden bu yolun seçildiği izah edilmelidir.

Türkiye gibi değerlerin oldukça önemli olduğu bir ülkede çatışmaların bu denli artması aslında oldukça şaşırtıcıdır. Barış, tarihsel süreçte bu toprakların en çok önem verilen değerlerinden olmasına karşın, bugün oldukça uzak görülen bir kavrama dönüşmeye başlamıştır. Alkan, savaşçılıkları ile bilinen Osmanlı İmparatorluğu'nda dahi, değerlere oldukça önem verildiğini belirterek, kasapların, vicdan ve merhamet duygularının yok olmaması için yılın belli zamanlarında bahçıvanlık işleri ile görevlendirildiğini dile getirmiştir (Ağarman, 2017). Bu bakış açısına sahip bir toplumda günümüzde şiddetle ilgili istatistiklerin bu durumda olması şaşırtıcıdır.

Eğitim alanının önemli bir noktasında yer alan sınıf öğretmenliği, toplumda barışın gelişimi için oldukça önemli bir konumdadır. Barış yanlısı bir toplum için barış tutumu yüksek olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Barış tutumu yüksek olan bireyler ise barış tutumu yüksek çocukları yetiştirmekle mümkün olur. Çünkü John Locke'a göre insan zihni başlangıçta boş bir levhadır. İngiliz filozofların çoğu da zihinde başlangıçta hiçbir şey olmadığını ve insanın deneyimler yoluyla bilgi edindiklerini düşünmektedirler (Pakyürek, 2013). Dolayısıyla çocuklara nasıl bir eğitim verilirse çocukların zihinleri o yönde gelişecektir. Barış tutumu yüksek çocukların yetişebilmesi için ise sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların barışçıl bir şekilde eğitilmeleri, savaşların ve çatışmalarının zamanla azalması için adeta ön koşuldur. Tüm bunlar sonucunda, eğitim, dünyanın savaşçı yanının azaltılabilmesi için bir reçete olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla "Savaşın karşısında barışın güçlenmesi, toplumda barışın sağlanması için neler yapılabilir?" sorusunun cevabı, bizi, barışın sağlanma yollarından biri olan barış eğitimine yönlendirmektedir. Barış eğitimi, bireyden yola çıkar (Sağkal, 2011). Bu nedenle toplumda barışı yaymaya bireyden başlanmalıdır. Öncelikli olarak bireylerin barışa ilişkin tutumları değiştirilmelidir. Eğer bu değişim sağlanırsa, önce toplum, daha sonra ise devletler, varlıklarının devamını sağlayabilmek için daha barış yanlısı stratejiler ortaya koymaya başlayacaklardır. Böyle bir değişimin gerçekleşebileceği ortamlar düşünüldüğünde akla ilk olarak örgün ve yaygın eğitim kurumları gelmektedir.

Örgün eğitim kurumların biri olan üniversitelerin misyonlarından biri bireylere meslek edindirmektir. Diğer bir deyişle geleceğin doktorları, mühendisleri,

avukatları, öğretmenleri hali hazırda üniversiteler bünyesinde öğrenim görmektedirler. Bütün meslekler arasında öğretmenlik, insana en çok dokunan, insanla en çok iletişime geçen ve bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde en önemli rolü oynayan mesleklerden biridir. Bunun yanı sıra atanan öğretmenler yurdun dört bir yanına dağılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, hizmet alanı genişliği bakımından en yaygın etki gücüne sahip mesleklerden biri olduğu söylenebilir. İleride böylesine kritik bir göreve sahip olacak eğitim fakültesi öğrencileri arasında bile çoğu kez çeşitli çatışmalar yaşanmaktadır. Yaşanan çatışmaları çözmekte başarısız olan üniversite öğrencileri zaman zaman şiddete bile başvurabilmekte, hatta bunun sonucunda geri dönüşü mümkün olmayan olaylar yaşanabilmektedir. 2015 yılında Ege Üniversitesi'nde bir öğrencinin ölümü ile sonuçlanan olaylar, bu duruma yakın zamanda yaşanmış bir örnek teşkil etmektedir (Milliyet Gazetesi, 2015). Öğrenciler arasında çatışmaların, 1980 askeri darbesi öncesi gibi kimi dönemlerde oldukça şiddetlendiğini de tarih kaydetmiştir. Öğrenci olaylarının ve çatışmaların 6 Kasım 1981'de çıkartılan Yükseköğretim Kanunu sonrası oldukça azaldığı göze çarpmaktadır (Can , 1996). Ancak 21. yüzyıla girilmesi ile birlikte öğrenci olaylarının ve öğrenciler arası çatışmaların yeniden arttığı görülmektedir. Üniversitelerde yaşanan çatışmalara ve bu çatışmaların şiddetine bakıldığında barış eğitimi programlarına, dolayısıyla içinde sevgi, saygı ve hoşgörü gibi birçok değeri içinde barındırdığından adeta şemsiye değer olarak adlandırılabilir olan barış değerinin anlaşılmasına ve benimsenmesine önem verilmesi gerekliliği açıktır.

Savaşlarla çevresi sarılı bireylerin barışın tüm düzeylerinde gelişimleri sağlanmalıdır (Perkins, 2002). Bu gelişim ise, bireylere problem çözme, yansıtma, çatışma çözme ve işbirliği gibi bilgi ve becerilerin, sevgi, saygı, hoşgörü, empati gibi tutumların öğretildiği bir süreç olan “barış eğitimi” ile mümkün olabilir (Harris ve Morrison, 2003). Barış eğitiminin çocuklukta başlaması önem arz etmektedir. Mevcut Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında 4. sınıf programında barış değerinin ve yine barışla ilişkili olan adalet, eşitlik, özgürlük, sevgi ve saygı gibi değerlerin verildiği de görülmektedir. Bunun yanı sıra aynı programda, öğrencilerin çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmalarının, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmelerinin, insan hakları kavramının tarihsel sürecinin ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavramalarının ve evrensel değerleri

benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmelerinin amaçlandığı açık şekilde ifade edilmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8). Tüm bu amaçlar barış ile doğrudan ilişkilidir. Diğer bir deyişle, barış değerinin kazandırılması, adeta bu amaçların gizli bir alt amacıdır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenlerinden, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere barış değerini tüm boyutları ile kazandırmasını beklemektedir. Ayrıca İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin amaçlarına bakıldığında, insani değerleri benimseyen, insan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten, ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma arayan ve birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca yine bu derste, açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük değerlerine yer verilmiştir (T.C. MEB, 2018, s. 8). Barış değeri tüm bu değerleri içinde barındırmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden Sosyal Bilgiler dersinde olduğu gibi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde de barış değerinin kapsadığı değerleri öğretmesi beklenmektedir. Ancak bu durumda da karşımıza şu soru çıkmaktadır: Barış eğitimini verecek, geleceğin öğretmenlerinin barışa ilişkin görüşleri ve tutumları nasıldır? Bu sorunun karşımıza çıkmasının en önemli nedeni, karakter eğitiminin en önemli kısmı olan barış gibi değerlerin, öğretmeden öte, model olma ile kazandırılabilmesi gerçeğidir (Kartal, 2018; Obidike, Bosah ve Olibie, 2015). Bu noktada, ileride sınıf öğretmeni olacak bireylerin kendi barış tutumlarının nasıl olduğu sorusunu yanıtlamak gerekmektedir. Bu sorudan yola çıkılarak, bu çalışmada eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin barış tutumları belirlenmiş, elde edilen nicel verilerden yararlanılarak bazı değişkenlerin barış tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesi için nitel verilerden de yararlanılmıştır. Değişkenler belirlenirken uzman görüşlerinden yararlanılmış ve barış tutumuna etkisi olabileceği öngörülen değişkenler seçilmiştir. Bu konunun seçilmesinde, bu kısma kadar sözü edilen nedenlerin yanı sıra, alanyazında bu konuda az sayıda çalışma olması da etkili olmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarının bazı değişkenler ışığında değerlendirilmesi, elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması ve tüm sonuçların bir araya getirilerek incelenmesi amaçlanmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel verilerin paralel olarak toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve daha sonra bir araya getirildiği bir desen türüdür. Çalışmanın ilk aşamasında nicel veriler, bu araştırmada geliştirilmiş olan Barış Tutum Ölçeği aracılığıyla cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanılan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi değişkenlerinin barış tutumu değişkeni üzerinde bir etkisinin olup olmadığını değerlendirmek ve test etmek amacıyla Türkiye’de dokuz farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinden toplanmıştır. İkinci aşamada sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri ile yapılan görüşmeler ile öğrencilerin barışa ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasının nedeni, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için her bir veri türünden ayrı bilgiler elde edilebileceğinden, iki veri türünü birleştirerek sonuçları geçerli bir şekilde açıklamaktır.

1.2.1. Alt amaçlar. Bu temel amaç doğrultusunda,

1. Türkiye’deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi anabilim dalı programlarında barış değerine nasıl yer verildiğinin incelenmesi,
2. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını ölçecek geçerlilik ve güvenilirlikte bir ölçme aracı geliştirilmesi,
3. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanlarının, aşağıda verilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi,
 - 3.1. Cinsiyet
 - 3.2. Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri
 - 3.3. Yaşanılan coğrafi bölge
 - 3.4. Etnik köken
 - 3.5. Siyasi görüş
 - 3.6. Haberleri takip etme düzeyi

4. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi, alt amaçları oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Barış ve barış eğitimi konuları ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, bu tür çalışmaların sayısının hızla arttığı göze çarpmaktadır. Çünkü sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde de, fen bilimlerinde de olduğu gibi çeşitli problemlerden yola çıkılmakta, bu problemlerin çözümü için araştırmalar yapılmaktadır. Barış gibi değerlerin önemini kaybetmesi de toplumsal bir sorun olarak görülmekte ve bu nedenle barış kavramının, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri araştırmacıları tarafından üzerinde araştırmalar yapılan popüler bir konuya dönüşmesi göze çarpmaktadır.

Barış araştırmaları, gerçek dünya sorunlarına pratik çözümler sağlama zorluğuna bir cevaptır. Barış araştırmaları, şiddete ve şiddetin egemenliğine son vermek için bilgi arayan bir çabadır. Barış araştırmalarının niteliği ile varoluş hedefi; barış inşası ve savaşın önlenmesi ile ilgili konuların incelenmesi ile tanımlanabilir. Barışın idealleri, belirli bir toplumun değer sistemlerinden etkilenir. Şiddetin devam etmesi, insanların barışın gerçekleşmesi için gereken politik, duygusal ve manevi olgunluğa ulaşmadığını göstermektedir. Binlerce yıl boyunca, dini geleneklerden modern felsefi fikirlere kadar bu barışın vizyonu, şiddet içermeyen ve toplumsal yaşama dayalı bir yaşam tarzını teşvik etmiştir (Jeong, 2000). Bitmek bilmeyen şiddet ve savaşların karşısında, barış araştırmaların sayısının artması, bu nedenle, doğal bir süreçtir.

Küreselleşme süreci ile birlikte, çoğu ülkede, öğretim programlarının; sürdürülebilir kalkınma, insan hakları, barış ve güvenlik ortamı gibi küresel konular hakkında farkındalık yaratmaya yönelik olarak güncellendiği görülmektedir (Maleki ve Komishani, 2014). Barışla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, tüm dünyada, özellikle çocuk ve gençlere barış eğitimi programı uygulamaları yapıldığı ve bu tür programların etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir (Brown, 1991; Danesh, 2006; Jones ve Sanford, 2003; Kowalewski, 1994; Rosen ve Salomon, 2011; Sommerfelt ve Vambheim, 2008; Spears, 2004; Sunal, Kelley ve Sunal, 2012; Walker, 2007). Araştırmacılar farklı teknikler deneyerek özellikle çocukların ve gençlerin barışa yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmeye çalışmışlardır. Ayrıca araştırmacılar

farklı ülkelerde nasıl bir barış eğitimi uygulanması gerektiği ile ilgili tartışmalar yürütmüşlerdir. Barış eğitiminin öğretim programlarının tamamında mı yoksa bir bölümünde mi yer alacağı ve öğretim elemanlarının böyle bir eğitim için ne derecede yeterli olduğu konusunda tartışmalar yürüten çalışmalar da özellikle son yıllarda artmaktadır (Oueijan, 2018). Eğitim sisteminin ve toplumun olumlu bir dönüşüm yaşaması için gerekli olan barış eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin bu doğrultuda yetiştirilmesi de çok önemli bir gerekliliktir (Duckworth, Allen, ve Trigub, 2012, s. 96). Bunu yanı sıra küreselleşme ile beraber tüm ülkelerde oluşan çok kültürlü yapı, eğitim araştırmacılarının yeni alanlara yönelmelerine neden olmuştur. Hem öğrenci değişim programları ile hem de göçlerle oluşan çok kültürlü yapıya uyum sağlanabilmesi adına, çok kültürlü eğitim konusunda da araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Candel-Mora, 2015; Clouet, 2012; Petruş ve Bocoş, 2010; Tran ve Seepho, 2016). Bu araştırmalar genellikle öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime uyum sağlamaya yönelik olan tutum ve becerileri üzerinedir. Çok kültürlü eğitim, barış eğitiminin de bir parçası olduğundan, bu çalışmalar dolaylı olarak barışa ilişkin çalışmaları da hızlandırmaktadır. Barışa ilişkin yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise uluslararası çalışmalara benzer şekilde, çocuk ve gençlerin barışa yönelik tutumlarını araştıran ya da olumlu yönde geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmıştır (Coşkun, 2008; Ekinci, 2010; Genç, 2006; Sağkal, 2011; Tapan, 2006; Tuncel ve Balcı, 2016). Buna karşılık, eğitim fakültelerinde barış ve barış eğitimi programlarıyla ilgili çalışmaların çok fazla olmadığı görülmektedir (Coşkun, 2008; Sağkal, 2011; Tapan, 2006). Ayrıca bu konu ile ilgili Türkiye’de lisans düzeyinde, diğer fakülte ya da bölümlerde de çok fazla çalışma yapılmamıştır (Bektaş Öztaşkın, 2014; Karaman Kepenekci, 2010; Memişoğlu, 2015; Polat, 2009; Tuncel ve Balcı, 2016). Yalnızca bazı bilimsel projeler kapsamında lisans düzeyindeki öğrencilere barış eğitimi programlarının uygulandığı dikkat çekmektedir (Polat, 2017). Boğaziçi Üniversitesi ise terör ve şiddetin yaygın olduğu bu dünyada, çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözmenin yollarının araştırılabilmesi için Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’ni kurmuştur (BUPERC, 2007). Bu merkez, Türkiye’de bir üniversite çatısı altında kurulan ilk oluşumdur. Barış üzerine yapılmış akademik çalışmalar, bu çalışmanın 2.6. madde numaralı kısmında detaylı olarak anlatılmıştır.

Ulusal çalışmalara bakıldığında, farklı düzey ya da yaş gruplarında çalışmalar yapılmamış olması ve çalışmaların ağırlıklı olarak ilköğretim öğrencileri ile ya da üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olması dikkat çekmektedir (Coşkuner, 2008; Sağkal, 2011; Tapan, 2006). Bunun yanı sıra barış konusunda eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütülen çalışmaların son on yılda artması da dikkat çekmektedir (Bektaş – Öztaşkın, 2014; Karaman – Kepenekci, 2010; Memişoğlu, 2015; Polat, 2009; Tuncel ve Balci, 2016). Bu konu ile ilgili yapılmış çoğu ulusal çalışma yalnız sonuç odaklıdır. Sonuca odaklanan, bu tür tutum değişimi amacı taşıyan çalışmalar, barış tutumu ve barış eğitimi programı oluşturulması konusunda yeteri kadar araştırma ve tartışma içermemektedir. Oysa barış tutumunun anlaşılabilmesi ve bundan yola çıkılarak barış eğitimi programı oluşturulması da en az barış eğitimi uygulanması kadar önem verilmesi gereken bir süreçtir. Dünyanın farklı noktalarında farklı barış eğitimi programları uygulanmaktadır (Alonge ve Okunade, 2014; Danesh, 2006; Hilal ve Denman, 2013; Rosen ve Salomon, 2011; Sommerfelt ve Vambheim, 2008). Her toplum kendi içinde farklı dinamiklere, değerler ve normlara sahiptir. Bu nedenle her toplum, kendine özgü öğretme stratejileri geliştirmelidir. Bu, barış eğitimi programı geliştirilirken de geçerlidir. Farklı ülkelerde / bölgelerde kullanılmış yöntem, teknik ya da öykülerden elbette faydalanılabilir. Ancak barış gibi, sosyolojik derinliğin önem arz ettiği konularda, bu tür çalışmalar yapılırken, çalışmanın yapılacağı bölgenin sosyolojik yapısının dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışma tam bu noktada önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu araştırma, eğitim fakültelerinde oldukça büyük bir ihtiyaç alanı olan barış eğitimi hususunda, bir rehber niteliğinde olacaktır. Çünkü bu araştırma, Türkiye’de sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerini hem nicel hem de nitel verilerden faydalanarak detaylı şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmadan elde edilecek bulgu ve sonuçlar, araştırmada farklı veri türlerinden yararlanıldığı ve sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri ile daha önce bu şekilde bir çalışma yapılmadığı için de oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, Türkiye’de bu çalışma grubu için oluşturulması ve uygulanması planlanan her türlü barış eğitimi programı için yardımcı olacaktır. Tüm bu nedenlerle, bu araştırmanın yapılmasının, alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır ve bu konunun araştırılmasının önemli olduğu kanısına varılmıştır.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada belirlenen sayılı, ‘‘Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan lme araçlarını içten ve doğru bir Şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.’’ sayılıdır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma zaman, mekân ve içerik anlamında çeşitli açılardan ve çeşitli sebeplerle sınırlandırılmıştır. Araştırma, zaman açısından, uygulamanın yapıldığı 2016 – 2018 seneleri arasındaki zaman dilimi ile sınırlanmıştır. Araştırma mekân açısından, uygulamanın yapıldığı fakültelerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılığın nedeni, uygulama izinlerinin alındığı süreçte karşılaşılan problemlerdir. Araştırmanın ilk planlandığı, çerçevesinin belirlendiği dönemde, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin çoğuna ulaşılması dşnlmşken, birçok üniversiteden izin alınamaması sebebiyle yalnız dokuz eğitim fakültesindeki sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerine ulaşılabilmıştir. İzin vermeyen kurumlardan bazıları, bizzat araştırmacıya ulaşarak, konunun yapıldığı tarih itibariyle yanlış anlamalara müsait bir konu olduğunu, bu sebeple uygulamaya izin veremeyeceklerini ifade ederken, bazıları ise öğrencilerin böyle bir çalışma ile rencide olabileceğini ve bu nedenle uygulamaya izin veremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Üstelik bu çalışmanın yapıldığı kurum olan Burdur Mehmet Akif Ersoy niversitesi’ne bağlı bir kurul olan Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu, hiçbir gerekçe belirtmeden araştırmaya etik uygunluk onayı vermemiştir. Tüm bu yaşananlar, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturan unsurlardır.

Araştırma içerik açısından ise, bir önceki kısımda sözü edilen amaç ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın ilk planlandığı dönemde, sınıf eğitimi anabilim dalı ğrencilerinin bazı değişkenler ışığında incelenen tutumlarından yola çıkılarak bir barış eğitimi programının oluşturulması ve bu programın, belirlenecek bir amaca yönelik seçilen bir gruba uygulanarak etkililiğinin araştırılması da amalanmışken, araştırmanın izin alma sürecinde yaşanan sorunlardan ötürü araştırmanın içeriği de bu yönden sınırlandırılmıştır. Araştırma için etik kurul uygunluk raporu alınması sürecinde, etik kurul tarafından barışa ilişkin yapılabilecek herhangi bir uygulamanın sorun yaratabileceği ifade edildiğinden, araştırmanın o boyutunun çalışmadan

çıkarılması gerekmiştir. Ayrıca nitel veriler toplanırken, araştırmanın konusunun “Barış” olması ileri sürülerek birçok öğrencinin görüşmelere katılmak istememesi de araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Tüm sınırlılıklar incelendiğinde, çoğunun kökeninde devletin barış ile ilgili politikaları ve bu politikaların topluma yansımalarının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma bu bağlamda da bilim – devlet (iktidar ya da politika) ilişkisine bir örnek teşkil etmektedir.

1.6. Tanımlar

Bu kısımda bu çalışmada sık kullanılan kavramların tanımına yer verilmiştir.

Bu çalışmada barış, içinde karşılıklı hoşgörüyü barındıran, farklılıklara saygı gösterilen, çatışmayı değil, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Galtung ve Fischer, 2013; UNESCO, 2002).

Bu çalışmada çok kültürlülük, farklı etnisite, sınıf, din, dil, cinsiyet, cinsel tercih ile beceriler ve engellere sahip bireylerin bir arada bulunmaları olarak tanımlanmıştır (Banks, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda; küreselleşme, toplumsal hareketlilik ve çok kültürlülük, insan hakları ve insan hakları içinde barışın yeri, barış, barışın doğası, düzeyleri ve kuramları, barış eğitimi, barış eğitiminin kazanımları, eğitimde barışın yeri, tutum değişimi konuları yer almaktadır.

2.1.1. Küreselleşme, Toplumsal Hareketlilik ve Çok Kültürlülük.

Küreselleşme, herhangi bir ülkede yaşanan siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik olayların sonuçlarının diğer ülkeleri etkilemesi ile ilgilenir. Küreselleşme, ulusların birbirlerine bağımlı hale gelmesine neden olmakta ve ülkeler arasındaki sınırları – yaşanan önemli olaylar bazında – kaldırmaktadır (Giddens, 2012). Küreselleşme ile dünya, küçük bir köye dönüşmüştür (İmik, 2007). Diğer bir deyişle, dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan bir olayın sonuçları, aynı anda çok uzak ülkelerde hissedilebilmektedir (Harvey, 1997, s. 333-335). Dolayısıyla dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan bir savaş da diğer ülkeleri etkilemekte, dünya gittikçe, süresi ve coğrafi alanı belirsiz bir savaş sahasına dönüşmektedir. Bu sebeple ne yazık ki savaş da küreselleşen dünyada sınır tanınamakta, bütün ülkelerde ölümlere sebep olabilmektedir.

Küreselleşen dünyada sınırların kalkması ile yalnız savaşlar değil, toplumlar da sınırları aşmaya ve yer değiştirmeye başlamıştır. Toplumsal hareketlilik, açık sınıf tabakalaşmasının hâkim olduğu modern sanayi toplumlarının önemli özelliklerinden biridir. Açık sınıf tabakalaşması, bireylerin hem coğrafi olarak hem de tabakalar arasında hareket edebilme imkânına fazlaca sahip olmaları anlamına gelir (Yıldırım, 2005). Tarihçiler ve sosyologlar sanayileşme süreci ve toplumsal hareketliliğin birbiri ile yakından ilişkili olduğunu ileri sürerler (Güzel, 2006). Günümüz

toplumlarında da bireyler işlerini, buldukları ve çalıştıkları yerleri değiştirebilmektedir. Bu da günümüz toplumlarında bireylerin ya da grupların toplumsal konumlarını sürekli değiştirebilme imkânına sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, bazı mesleklerin geçerliliğini yitirmesi, ekonomik yeniliklere bağlı olarak yeni iş kollarının ortaya çıkması, artan nüfus ile birlikte belli bir bölgede geçim şartlarının zorlaşması bireyleri ya işlerini ya da çalıştıkları yerleri değiştirmeye zorlamaktadır. Ayrıca eğitim, sağlık, iş olanakları, kentin çekiciliği vb. etkenler de nüfusun coğrafi yapı üzerinde yer değiştirmesine neden olur. Bütün bu yer değiştirmeler sonucu bireylerin meslekleri, statüleri, gelir düzeyleri ve bir bütün olarak yaşama biçimleri de değişmektedir. Toplumsal yapıdaki bu ve benzeri değişimler sosyolojide toplumsal hareketlilik kavramı ile ifade edilir (Yıldırım, 2005). Toplumsal hareketlilik ise kültürel değişimlere neden olduğundan eğitim başta olmak üzere birçok alanı ilgilendirmektedir.

Toplumsal hareketlilik, bir bireyin ya da grubun aynı tabaka içerisinde ya da bir tabakadan diğerine doğru hareketidir. Bireylerin gelir düzeylerinde saygınlıklarında ve yaşam biçimlerinde önemli değişikliklere neden olan alt tabakadan üst tabakaya geçiş ya da üst tabakadan alt tabakaya iniş biçimindeki değişimlere dikey hareketlilik denir. Bireylerin gelir düzeylerinde, saygınlıklarında ve yaşam biçimlerinde önemli bir farklılığa yol açmayan değişimlere ise yatay hareketlilik denir. Yatay hareketliliğin en çok görülen türü; mesleki hareketliliktir. Diğer bir türü de yerleşim yerleri ve bölgeler arası coğrafi hareketliliktir. Dikey ve yatay hareketlilik bazen birlikte gerçekleşebilir. Örneğin herhangi bir şehirdeki şirkette çalışan biri, aynı şirketin başka bir şehrindeki hatta başka bir ülkedeki şubesinde daha yüksek bir mesleki statüye yükselebilir (Yıldırım, 2005). Birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde kırdan kente göç şeklinde gerçekleşen nüfus hareketlerinin hızlanması durumuyla karşılaşmıştır (Şen ve Kahraman, 2012). Bu durumla birlikte toplumda çok kültürlülük kendini daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Şu durumda kültür ve çok kültürlülük kavramlarını açıklamak ve anlamak önemlidir.

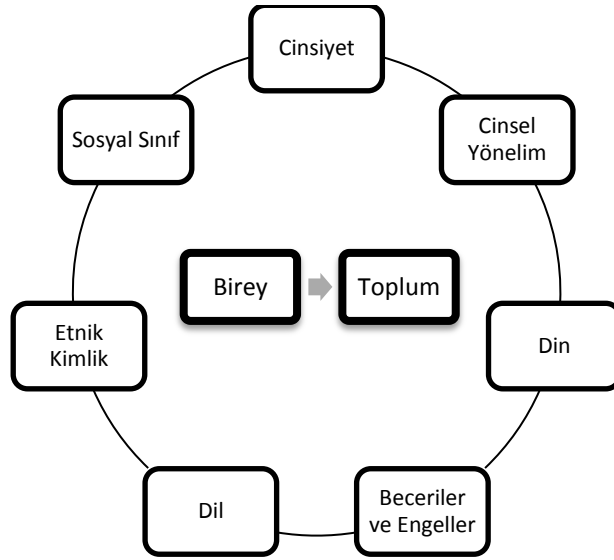
Sosyal bilimlerle ilgilenenler kültürün sosyolojik, antropolojik, tarihsel ve ekonomik tanımlarını ayrı ayrı yapmışlar ve üzerinde tartışmalar yürütmüşlerdir. Birbiriyle ilişkili olsa da farklı bilim dallarının kültür kavramını sahiplenmesi ve kültüre kendi bilim dalının merkezinde bir rol vermesi, kavramın kapsamının önem ve genişliğiyle

ilgilidir. Kültür kavramının anlaşılması birçok dilde oldukça güçtür. Örneğin kültür kavramı, İngilizcede en karmaşık iki – üç kelimedenden biri olarak görülmektedir (Williams, 1983). Kökenine bakıldığında kavramın Latince cultura, cult kelimesinden dilimize geçtiği görülür. Cult kelimesinin anlamı ise ekip biçmek, toprağı işlemektir (Etimoloji Türkçe, 2017). Toprağın işlenmesi, üretimi gösterir. Kültür kelimesinin temelinde “cult” kökünün olması, kültür kavramındaki “üretim” vurgusunu göstermektedir. Kültür, insanın ürettiği, insana dair bütün değerleri kapsar. Giddens, sosyolojik olarak kültürün, toplumsal hayatın simgeleri ile ilgilendiğini söylemiştir (2012). Kültür, toplumsal ilişkileri, inançları, değerleri, alışkanlıkları içinde barındırır. Kültürü anlamak ve kültürün farkında olmak, toplumsal çalışmalarda temelin sağlam olmasını sağlar. Bu çalışmanın bu kısmında “kültür” kavramı ile yapılmaya çalışıldığı gibi birçok bilimsel çalışmada da herhangi bir kavram açıklanırken o kavramın tanımının yanı sıra, dilbilimsel olarak kökenine inilmesi, tarihsel anlamda kültürel bir merakın ve anlamlandırma çabasının eseridir. Bununla birlikte yeni tanışan insanların birbirlerine memleketlerini sormaları da, bir açıdan, hangi kültürden geldiklerini ve hangi yaşamsal alışkanlıklara sahip olduklarını merak etmeleri ile ilişkilidir. Kültür, yaşam alışkanlıklarımızın toplamıdır.

Küreselleşen dünyada sınırların kalkması ile farklı halklar ve dolayısıyla farklı kültürler iç içe geçmiştir. Toplumsal hareketlilik bütün yaşam alanlarını kültürel açıdan karma hale getirmiştir. Farklı kültürlerin iç içe geçmesi sonucu birçok toplumda çok kültürlü yapı oluşmuştur. Çok kültürlü toplumlarda, her kültür bir dil gibidir. Nasıl ki farklı dilde biriyle anlaşmak gerektiğinde o dilde iletişim kurmak gerekiyorsa, farklı kültürde biriyle iletişime geçebilmek için de iletmek istediğimiz mesajın o kültüre uygun şekilde yeniden kodlanması gerekmektedir (Dökmen, 2012). Bir bireyin içinde yetiştiği kültür, o bireyin düşünce biçimini ve değerlerini etkiler. Bu o kadar doğal bir süreçtir ki, bireyler ne kadar etki altında olduklarının farkında bile olmazlar. Örneğin farklı kültürde olan bireylere, kendi kültürlerinde selamlaşmanın önemi sorulduğunda, birçok kültür selamlaşmanın önemli bir eylem olduğunu söyleyebilir. Yalnızca bu yanıtlara bakıldığında, farklı kültürlerin selamlaşmaya bakışı aynı gibi görülse de aslında fark, uygulamada kendini göstermektedir. Kimi topluluklarda baş öne eğilerek selam verilirken, kimi toplumlarda el sıkışılarak, ya da başka toplumlarda yalnız sözlü olarak selam

verilmektedir. Yani selamlaşma birçok kültürde benzer önemde olmasına karşın, aralarındaki farklar uygulamada çıkabilmektedir (Özgüzel, 2013). Yani kültürler, bazı konularda birbirlerine çok benzeseler de, detaylarda, birbirlerinden ayrılan yönler ortaya çıkmaktadır. Çok kültürlülüğü anlamak, bu detayları anlamlandırmak açısından da çok önemlidir.

Toplumun parçası olan her bireyin kendine ait bir dini, cinsel yönelimi, becerisi, engeli, dili, etnik kimliği, cinsiyeti ve sosyal sınıfı vardır (Banks, 2013). Herkeste farklı olan bu değişkenlerin bir araya gelmesi toplumu oluşturur. Bireyin ve dolayısıyla toplumun çeşitliliğini gösteren değişkenler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çeşitlilik değişkenleri

Şekil 1’de de görüldüğü gibi dil, beceriler ve engeller, din, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik kimlik önce bireyi, daha sonra da bireyden toplumu oluşturan çeşitlilik değişkenleridir. Bu değişkenlerin etkisi toplumdan topluma değişebilir. Örneğin çok fazla savaş yaşamış ve uzun yıllar var olma mücadelesi göstermiş bir toplum için etnik kimlik diğer ülkelere göre çok daha önemli olabilir. Çünkü farklı etnik kimliğe sahip toplumlarla savaşa savaşa kendi etnik kimliklerine sıkıca bağlanmış ve diğer etnik kimlikli kişilere ayrımcı tutum gösteriyor olabilirler. Bu nedenle bu çeşitlilik değişkenleri yorumlanırken mevcut toplumun sosyolojik yapısı temel alınmalı ve ona göre değerlendirme yapılmalıdır. Ancak toplumdan topluma

etkileri değişse de, temel noktalarıyla bir toplumda çeşitliliği sağlayan bileşenler bu değişkenlerdir. Bu bileşenler, çok kültürlü yapının çerçevesidir denilebilir.

Çok kültürlülük, devletin her alt sisteminde bu çok kültürlü yapıya göre düzenleme yapılması gerektiğini savunur. Örneğin eğitim sistemi içerisinde öğretmen öğrencilerin dilini, sosyal sınıfını, etnik kimliğini ve diğer çeşitlilik değişkenlerini ne kadar iyi bilirse öğrenci davranışlarını da o kadar doğru anlayabilir (Banks, 2013). Eğitim sistemiyle beraber bütün alt sistemlerde bu anlayışın geliştirilmesi farklı kültürlerin daha rahat etkileşime girmesini sağlar. Farklı kültürler farklı tecrübelerdir. Kültürlerin daha rahat etkileşime girmesi ise daha çok toplumsal tecrübe ve dolayısıyla daha çok toplumsal kazanım demektir.

Çok kültürlülük, toplumda uyum içinde yaşayan kültürlerin zenginlik katacağı inancıdır. Çok kültürlü yapıyı bu şekilde kabul ederek bunu anlamaya ve zenginlik olarak görmeye çalışanların yanı sıra bu çok kültürlü yapıyı tehdit, ötekileştirme ya da bölücülük faaliyeti olarak görenler de vardır. Bilimle ilgilenen bazı araştırmacılar da bu düşünceye sahiptirler (Tekinalp, 2005). Örneğin, Tekinalp'e göre azınlıklar her ülkede birbirine denk gruplar değildirler; Türkiye'deki Kürtler ile Almanya'daki Türkleri aynı kefeye koymamak gerekir. Azınlıklar her ülkede kendi sosyolojik yapıları içerisinde değerlendirilmelidir (2005). Bu düşünceye göre, çok kültürlülük kimi zaman kötüye kullanılan bir inanıştır. Ancak çok kültürlülüğü – kötüye kullanıldığını ya da bölücülüğe sebep olduğunu ileri sürerek – reddetmek, daha çok bölücülüğe sebep olmaktadır. Çünkü çok kültürlülüğün temelinde bölmek değil birleştirmek vardır (Banks, 2013). Ayrıca halklar zaten iç içedir ve bunu görmezden gelmek başka sorunlar doğurabilir. Çünkü günümüz toplumlarında iç içe geçmiş halkları etnik olarak birbirinden ayırmak çok zordur. Böyle bir ayırma, sınıflama ya da saflaştırma neredeyse olanaksız olduğundan, tehdit olabileceği inancı ile toplumdaki bu çok kültürlü yapıyı görmezden gelmek ya da devletin alt sistemlerini çok kültürlülüğe göre organize etmemek ise toplum içindeki bazı etnik grupların kendilerini değersiz ve dışlanmış hissetmelerine sebep olabilir. Toplumlar bir bütündür ve bireyler aidiyet hissettikleri sürece bütüne katkı sağlarlar. Dolayısıyla çok kültürlülüğe tavır alınarak, birtakım azınlık gruplar görmezden gelinerek, sözde karşı çıkılan “bölücülük” faaliyetine farkında olmadan destek olunmaktadır. Farklı halkların iç içe yaşayabileceğini peşin olarak reddetmek, her düzeyde ayrımcılığa en büyük sebeplerden biridir.

Küreselleşme ve bunun getirisi olarak çok kültürlülük ile birlikte, yerel değerlerin dışında, evrensel değerlerin de önemi artmıştır. Özellikle eğitim sisteminin yalnız yerel değerlere dayanması, toplumun geleceği açısından sağlıksızdır. Evrensel değerlerden uzaklaştıkça, ulus faşist ya da dinsel totaliterliğe yaklaşır. Ancak, küreselleşme ve çok kültürlülük ile tartışılmaya başlanan evrensel değerler de sadece Batı, hatta Amerika'nın ideolojik içeriğidir. Bu nedenle asıl yapılması gereken ulusal ve evrensel değerler arasında denge kurabilmek ve bireylerin, başkalarının değer ve yorumlarını edinmeleri yerine, okuyarak bilgiyi kendi akıllarıyla değerlendirmelerini sağlamaktır. Bu dengeyi sağlayamayan toplumları ciddi sorunlar beklemektedir (Çınar, 2009). Bu denge sağlanmak zorundadır, çünkü küreselleşme de, çok kültürlülük de görmezden gelinecek süreçler değildirler. Uluslar, sistemlerini bu gerçekliklere göre düzenlemelidirler.

Çok kültürlülük küresel dünyanın kaçınılmaz sonuçlarından biridir. Getirdiği zenginlik ve birleştiricilik gibi olumlu etkilerinin yanı sıra, çokça kültürün yan yana gelmesini tehdit olarak görenlerin bir tepkisi olarak ayrımcılık gibi olumsuz etkileri vardır. Ayrımcılık, bireye, belli bir grubun üyesi olmasına ya da olmamasına bağlı, önyargılı davranışlar sergilenmesi ve bu durumun bireyin üzerinde olumsuz etki oluşturmasıdır (Wood, Bracken, ve Niven, 2013). Ayrımcı davranışlar yaşamın her alanında karşılaşılabilen, bilerek ya da farkında olmadan yapılan ve eşitlik ilkesine ters düşen davranışlardır. Gruplar, toplumda varlıklarını sürdürmek isterler ve gruplar arasındaki küçük farklılıkları büyütme ve hatta yeni farklılıklar yaratma arayışına girerler (Kışlalı, 1991). Varlıklarını sürdürme amacı ile farklılıklar yaratma arayışı ise zamanla ayrımcılığa sebep olabilmektedir.

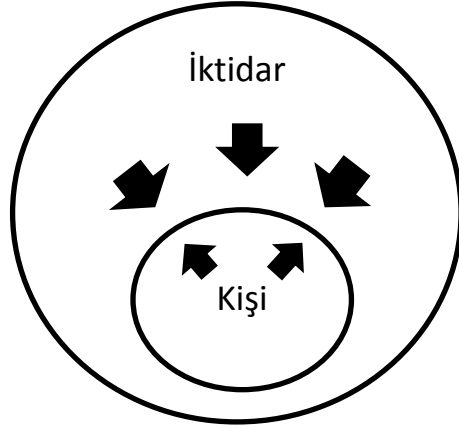
İnsanlık tarihi ayrımcılığın yol açtığı büyük felaketlerle doludur. “Biz” ve “ötekiler” arasında ayırım yapılması, çoğu kez başka bir neden olmaksızın, milyonlarca insanın eşit bir şekilde yaşayamamasına, hatta zaman zaman yaşama haklarının ellerinden alınmasına sebep olmuştur (Çelenk, 2010). Neredeyse insanlık tarihi kadar eski bir tarihi olan ayrımcılık, gelişmişlik düzeyinin artmasına bağlı olarak azalmamış, 21. yüzyılda hâlâ örneklerini yaşatmaktadır. Ayrımcılığın en eski biçimlerinden biri olan ırkçılık ve yabancı düşmanlığı, tarih boyunca kölelik, etnik temizlik, soykırım, katliam, zorunlu göç ettirme, aç bırakma, tecavüz gibi farklı şiddet uygulamaları olarak tarihte kara sayfalarda yerini almıştır (Çelenk, 2010). İrkçilikle da ilgili ulusal ve uluslararası basında da çeşitli haberler ve zaman zaman da istatistiki bilgiler

verilmektedir. Örneğin 2009 yılında İngiltere’de 250.000’den fazla ırkçı olay kayıt altına alınmıştır (Beckford, 2009). Irkçılık yetişkinler arasında görülebileceği gibi şaşırtıcı şekilde çocuklarda da görülmektedir. Çocuklar ve ırkçılık deyince akla çok bilinen sosyal deneylerden biri olan “oyuncak bebek” deneyi gelmektedir. Çocukların ırksal farklarla ilgili farkındalıklarını ve ırklar konusundaki temel tutumlarını göstermeyi amaçlayan bu deneyde, yaşları üç ve yedi arasında değişen çocuklar, katılımcı olmuşlardır. Deneyde beyazdan koyu kahverengiye kadar değişen ten renkleri dışında, tıpatıp birbirine benzeyen dört tane bebek kullanılmaktadır. Araştırmacılar çocukların ırklara karşı gösterdikleri tutumu anlayabilmek için, onlardan en çok oyun oynamak istedikleri ve en beğendikleri bebeği seçmelerini ister. Çocuklar araştırmada ayrıca en güzel bebeği ve en çirkin bebeği de seçmektedirler. Siyah ten renkli çocuklar net bir şekilde beyaz bebekleri seçerler. Siyah oyuncak bebekler reddedilmektedir. Bu durum dolaylı olarak kendilerini reddettikleri olarak da yorumlanmıştır. Araştırmacılar, deneyden çocukların toplumda var olan ırksal önyargıları içselleştirme eğiliminde oldukları sonucunu çıkarır. Her ırk grubu hiyerarşik düzen içinde belirli bir yere sahiptir. Küçük yaşta siyah çocukların beyaz bebekleri tercih etmelerinin nedeni Amerikan toplumunun beyaz insanları tercih ediyor olduğunu anlamış ve bu tercihi içselleştirmiş olmalarıdır. Hatta üç yaşındakiler bile yetişkinlere benzer tutumlar sergilemektedirler. Araştırmacılara göre bu tutumlar ebeveynlerin, öğretmenlerin, arkadaşların, televizyonun, filmlerin ve çizgi romanların ortak etkisinin ürünüdür. Çalışma sonuçlarından biri de ayrımcılığın siyah ve beyaz çocukların kişiliklerine zarar veriyor olmasıdır (Clark ve Clark, 2014).

Bu çarpıcı araştırma ne yazık ki tek değildir. Benzer ayrımcılık örnekleri tarih boyunca birçok ülkede yaşanmıştır. Ayrımcılığa uğrayan, dışlanan ya da ezilen kesim, eğitim hakkı, seçme ve seçilme hakkı gibi temel insan haklarından mahrum bırakılmış, hatta kimi zaman sırf ayrımcı sebeplerle bu kesimin en temel hakkı olan yaşama hakları bile ellerinden alınmıştır. Ayrımcılık özünde insan hakları ihlalidir. Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında insan hakları ve insan hakları içinde barışın yerini anlamak önemli olmaktadır.

2.1.2. İnsan Hakları ve İnsan Hakları İçinde Barışın Yeri. İnsan hakları tarihi incelendiğinde göze çarpan en eski yazılı insan hakları bildirgesinin 1215 tarihli Magna Carta Libertatum (Büyük Özgürlük Fermanı) olduğu görülmektedir. Magna Carta, halkın birtakım şikâyetlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş ve insan hak ve özgürlüklerini kapsayan bir sözleşme niteliğindedir (Erbay, 2009). Batı dünyasının ilk yazılı insan hakları metni olan Magna Carta orta çağda kaleme almıştır ancak insan hakları meselesi ilk çağlardan bu yana tartışılmaktadır (Doğan, 2007).

İnsan, biyolojik ve fizyolojik olduğu kadar psikolojik bir varlıktır. Pozitif bilimle ilgilenenlere göre çoğu zaman insan doğal olarak yalnızca bir katılımcı ya da bir sayıdır. Hatta bu gerçek, kimi sanatçıların da dikkatini çekmiş, nicel bakış açısına karşılık, zaman zaman eserlerinde insanın bir ruhu olduğu hatırlatmasını yapmışlardır. Anday'ın Mikadonun Çöpleri oyununda “Ben bir tek sayıyım, bir ad bile değil.” repliğindeki vurgu da tam bu tartışmalara yöneliktir (1965). Bu nedenle insanı bir sayıdan ya da bireyden çok, ruhu olan bir “kişi” olarak görebilmek önemlidir. Birey kişi olarak kabul edildikten sonra şu tartışma sorusu karşımıza çıkmaktadır: İktidar – kişi ilişkisinde kişi iktidardan önce mi yoksa sonra mı gelmektedir? İnsan hakları tartışmaları da tam bu noktada başlamaktadır (Gündüz ve Gündüz, 2005, s. 138). İnsanın hak ve özgürlükleri nerede başlamakta ve nerede bitmektedir? İnsan haklarının – varsa – sınırı yanlış çizilirse devlet bekası ya da iktidar zarar görür mü? Sınır neresi olmalıdır? Tüm bu tartışma soruları uzun süredir sorulmakta ve konuyla ilgili akıl yürütülmektedir. Ancak bu tartışmaların doğru bir cevabı yoktur. Herkes öznel bir bakış açısıyla iktidar – kişi ilişkisini yorumlamaktadır. Kişiler, hem var olan çatışmaları giderebilecek iktidar gibi bir sisteme hem de özgürlüğe ihtiyaç duyarlar. Kişilerin özerkliği ve iktidarın sınırlayıcılığı dengelenmeye çalışırken aynı zamanda karşılıklı olarak birbirini baskılar. İktidar – kişi arasındaki ilişki Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. *İktidar – kişi ilişkisi*

Şekil 2’de görüldüğü gibi iktidar kişiye sınır çizerek özgürlüğünü baskımlarken kişi de kendi özgürlük ihtiyacı doğrultusunda hak arayışına girer. Ancak diğer yandan kişi, iktidarın çatışma çözücü gücüne ihtiyaç duyduğundan iktidarsız da yapamaz. Bu nedenle ikisi arasında çözülmez bir denge arayışı sürüp gider (Gündüz ve Gündüz, 2005). Mourgeon’un dediği gibi: İktidar, insan haklarının hem sağlayıcısıdır hem de mezarını kazandır (1995). Ancak bu mezar kazma eylemi, insan haklarını sağlama eyleminden daha baskın olursa toplumsal birtakım yıkımlara neden olabileceği de unutulmamalıdır. Çünkü toplumda bir grup, haklarının kısıtlanması amacı ile herhangi bir yöntemle bastırılabilir. Ancak bastırılmış olan her şey, bir zaman sonra mutlaka geri dönerek toplumda bir düğüm noktası meydana getirecektir (Çoban, 2007).

İktidar ya da devlet, bireyi kısıtlamakta, bireysel özgürlüklerin önüne çeşitli engeller koymaktadır. Oysa devlet bireyin özgürlüklerini garanti altına almalıdır. Çünkü aşırı ideolojik yükleme, tek tipleşmeye, yaratıcılığın ve girişimciliğin azalmasına neden olabilir. Görüşü ne olursa olsun iktidar, doğası gereği kendi görüşüne uygun sınırlar koyma eğilimindedir. Siyasal iktidarların değişmesi ile sınırların içeriği, biçimi ve temelleri de kısmen ya da tamamen değişebilmektedir. Örneğin İslam devrimi öncesi ve sonrasında İran eğitiminde bu durumu gözlemlemek olanaklıdır. İslam devrimi öncesi laik vatandaşlar yetiştiren İran, devrim sonrasında dindar vatandaşlar yetiştirmeye odaklanmıştır. Benzer biçimde, Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte Rusya Federasyonu’na geçiş döneminde eğitim sisteminin de liberalleştiğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır (Akın ve Arslan, 2014). Her siyasal sistemin bunu

yapmaya çalışmasının nedeni, kendini en uzun süre yaşatmak istek ve arzusuna sahip olmalarıdır (Özkan , 2011). Bunun için bazı iktidarlar yoksullaştırma gibi politikaları bile izleyebilirler. Almış ve Yılmaz'a (2011) göre farklı topluluklarda ya da ülkelerde sadece adı değişen yönetim biçimlerinde değişmeyen tek şey; geniş halk kitlelerinin yoksullukları ve yoksunluklarıdır. More (2016), yüzyıllar önce "İnsanların ne kadar az malı varsa, kralın o kadar lehinedir. Sanki kralın güvenliği bundadır; çünkü zenginlik ve özgürlük, zalim, adil olmayan bir yönetime boyun eğdirtmez; zaruret ve yoksulluk ise insanı körleştirir, sabırlı yapar, belini büker, onu isyana itecek dürtüyü yok eder." diyerek yoksulluk ile egemenliğin sürekliliği arasındaki ilişkiyi çözümlenmiştir. Dünya halklarının hızla yoksullaşmaları, bu yoksulların da paradoksal olarak kendilerini yoksunlaştıranları iktidar yapmalarını bu açıdan anlamak gerekir (Almış ve Yılmaz, 2011). Kişiler iktidarı adeta babaları gibi koruyucu görerek, sınırlandıkça var olan iktidarı sahiplenme ve iktidarı koruma eğilimine girmektedirler. Kişiler, iktidarın varlığı ile kendilerini güvende hissetmektedirler. Bununla birlikte iktidar da gücünü korumaktadır. Ancak doğası gereği zaten güçlü olan iktidarın, gücünü kötüye kullanılmaması için insan hakları mekanizması devreye girmektedir. Kişilerin devlet ya da iktidar sınırları altında çok fazla ezilmemeleri ve özgürlük ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılayabilmeleri için insan hakları birçok coğrafyada kanunlaştırılmıştır.

Devletin bireyleri özgürleştirilmesi gerektiğini savunan Rousseau, 1762'de Toplum Sözleşmesi'nin birinci bölümünü yazmıştır. Toplum Sözleşmesi, kişiler ve devlet arasındaki dengenin sağlanabilmesi için yapılması gereken toplumsal anlaşmayı ileri sürer. Bu kaynak, kendisinden sonra gelen insan hakları ile ilgili yazılı belgelerin oluşumunu tetiklemiştir. 1789 Fransız İhtilali'nin özgürlükçü etkisi ile birlikte insan hakları üzerine tartışmalar yoğunlaşmış, 1789'da Fransa'da İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi yayınlanmış (Tanilli, Anayasalar ve Siyasi Belgeler, 1976) ve 20. yüzyıla gelindiğinde nihayetinde II. Dünya Savaşı sonrası, devletler, barışa daha yakın olabilmek adına ve bireylere tanınan hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması konusunda fikir anlamında birleşmişlerdir. Bunun sonucunda İnsan Hakları Evrensel Bildirisi hazırlanarak kabul edilmiştir. 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, insan hak ve özgürlüklerini ayrımcılık yapılmadan ve değiştirilme seçeneği bulunmadan garanti altına alan 30 maddeden oluşmaktadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948).

Savaşın olduğu ortamlarda insanlar yaşama hakkı, güvenlik hakkı ya da eğitim hakkı gibi en temel haklarından mahrum kalırlar. Bu noktada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini hatırlamakta fayda vardır. Çünkü Maslow'a göre, bireyin ihtiyaçları kendi aralarında bir dizilim oluştururlar (1943). Birey, bir kategorideki ihtiyaçları gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç kategorisine, dolayısıyla kişilik gelişim düzeyine geçemez. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Şekil 3'e göre Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en alt iki basamakta fizyolojik gereksinimler ve güvenlik gereksinimi bulunmaktadır. Güvenlik gereksiniminden sonra sevgi gereksinimi, saygınlık gereksinimi ve son olarak kendini gerçekleştirme gereksinimi gelmektedir. Tüm bunlar bir bireyin ihtiyaçlarının toplamıdır. Bir basamaktaki ihtiyaçlar giderilemiyorsa bir üst basamaktaki ihtiyaçların giderilmesi oldukça zorlaşmaktadır. Savaş halinde en temel ihtiyaçlarından güvenlik ihtiyaçlarını ve hatta fizyolojik ihtiyaçlarını gideremeyen birey, sevgi, saygı ya da kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını hiç karşılayamaz. Birey en temel haklarından mahrum kalır. Hatta bireyin yalnızca yaşama derdinde olduğu söylenebilir. Öyleyse savaş, ya da barışın yokluğu, özünde bireyin temel ihtiyaçlarını giderememesine ve

haklarından yararlanamamasına sebep olmaktadır. Diğer bir deyişle, bir toplumda eğer savaş varsa, ya da diğer bir deyişle barış yoksa insan hakları ihlali vardır. Dolayısıyla birey, temel hak ve özgürlüklerinden yararlanamamaktadır. Bu temel hak ve özgürlükler, kişi dokunulmazlığı, konut dokunulmazlığı, haberleşme özgürlüğü, gezi ve yerleşme özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, basın özgürlüğü, gazete, dergi, kitap ve broşür çıkarma hakkı, basın dışı haberleşme araçlarından yararlanma hakkı, düzeltme ve yanıt hakkı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı... vb. olarak sıralanabilir (Tanilli, 2007, s. 169). Savaş durumunda bu hakların çoğu askıya alınmaktadır.

Hak ve özgürlükler konusu dünyada hemen her gün sürekli gündemde olan bir konudur. Türkiye’de de televizyon kanallarında, siyaset ve tartışma programlarında – son yıllarda basın özgürlüğü başta olmak üzere – bütün hak ve özgürlükler üzerine tartışmalar yürütülmektedir. AİHM’nin insan hakları ihlalleri ile ilgili verdiği karar sayısına göre 2015 yılında Türkiye, Rusya’dan sonra en çok insan hakları ihlali yapılan ülke olarak rapor edilmiştir (QHA, 2016). Türkiye’de insan hak ve özgürlükleri ile ilgili kişi – iktidar arasında anlaşmazlıkların olmasının, bu konunun sürekli gündemde olmasına bir sebep olabileceği düşünülmektedir.

İnsan haklarını sınıflamak, insan haklarının ortaya çıkış sebebine ters olduğundan, çoğu araştırmacı böyle bir sınıflamaya gitmemiş ve gerek de duymamışlardır. Ancak insan haklarının tarihsel gelişimine bakıldığında, insan haklarının ortaya çıkış şekillerine göre ister istemez birbirlerinden ayrıldığı görülmektedir (Özkan, 2015). Vasak (1977), bu hakları, farklı kuşaklarla tanımlamıştır. Birinci kuşak haklar, bireylerin zaten sahip oldukları, devletin fazladan müdahalede bulunmasına gerek olmayan, yalnız korumakla yükümlü olduğu hakları ifade eder. Yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı, kişi özgürlüğü, kişi güvenliği, düşünce ve düşünceyi açıklama özgürlüğü, eşitlik hakkı ve seçme ve seçilme hakkı gibi bireysel özgürlükler, sivil ve siyasal haklar bu kuşağa dâhildir. Bu kuşaktaki haklar, temel haklar olarak görülmektedir. Özellikle yaşama hakkı ve ifade özgürlüğünün, günümüzde de en çok tartışılan temel haklardan oldukları ifade edilebilir. İfade özgürlüğü, Avrupa İnsan Hakları Sistemince, demokratik bir toplumun en temel haklarından biri olarak gösterilmektedir (Bozkurt ve Dost, 2002). Ayrıca Bozkurt ve Dost’a göre, ifade

özgürlüğü, diğer birçok özgürlüğün ön koşulunu oluşturmaktadır ve dolayısıyla ifade özgürlüğünün eksik kaldığı yerlerde diğer özgürlükler de kısıtlanıyor demektir (2002). Bu nedenle, özellikle yaşama hakkı ve ifade özgürlüğü olmazsa barışın da sağlanmasının mümkün olmayacağı vurgulanmalıdır.

Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar ise ikinci kuşak hakları oluşturmaktadır. Bu haklar, 19. yüzyılda sanayi devrimi sonrası tartışılmaya başlanan haklardır. Çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, parasız eğitim ve öğrenim görme hakkı, sağlık hakkı ve kültürel yaşama katılabilme hakkı gibi haklar ikinci kuşak haklardandır. İkinci kuşak hakların elde edilebilmesi için devletin müdahalede bulunması gerekmektedir. Yani bu haklar, bireylerde hali hazırda bulunmamakta, devletin, ikinci kuşak hakları sağlayabilmek adına uygun zemini yaratabilmesi gerekmektedir. Bu haklar arasında, tartışmaların odağında olan konulardan biri de eğitim ve öğrenim görme hakkıdır. Bir toplumda barış yoksa eğitim ve öğrenim görme hakkından da tam yararlanılamaz. İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 26. maddesine göre “her insanın eğitim hakkı vardır” (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948). Eğitim hakkı, bireyin en temel haklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde de eğitim hakkıyla ilgili “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesi bulunmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982). Eğitim hakkı ile ilgili çeşitli ulusal ya da uluslararası yasal mevzuatlarda yer alan maddeler incelendiğinde, eğitim hakkının önemine yapılan vurgu göze çarpmaktadır. Ortak noktaları, ırk, dil, din gibi ayrımlar yapılmaksızın tüm insanların eğitim hakkına sahip oldukları gerçeğidir. Öyleyse bu aşamada eğitim hakkının şartlarından söz etmek ve eğitim hakkını tam olarak anlamak gerekmektedir. Eğitim hakkının şartları şu şekilde sıralanabilir: Mevcudiyet, erişilebilirlik (ayrımcılığın olmaması, fiziksel erişilebilirlik, ekonomik erişilebilirlik), kabul edilebilirlik, uyarlanabilirlik (Gündem: Çocuk! Derneği, 2009). Mevcudiyet, eğitime erişim olanaklarının mevcut olması gerektiğini ifade eder. Erişilebilirliğin kendi içinde üç boyutu vardır. Bu üç boyut, ayrımcılığın olmaması, fiziksel olarak ve ekonomik olarak erişilebilirliktir. Eğitim hakkının gerçekleşebilmesi için eğitim ile ilgili yasa ve kuralların toplum ve kültür bakımından kabul edilebilir olması gerekir. Ayrıca eğitim hakkının gerçekleşebilmesi için eğitim uyarlanabilir olmalıdır. Farklı koşullara uygun hale getirilemeyen bir eğitim süreci varsa eğitim hakkının tam olarak gerçekleştiği söylenemez. Yani eğitim hakkı denilince yalnızca “bir çocuğun okula gidebilmesi” anlaşılmamalıdır.

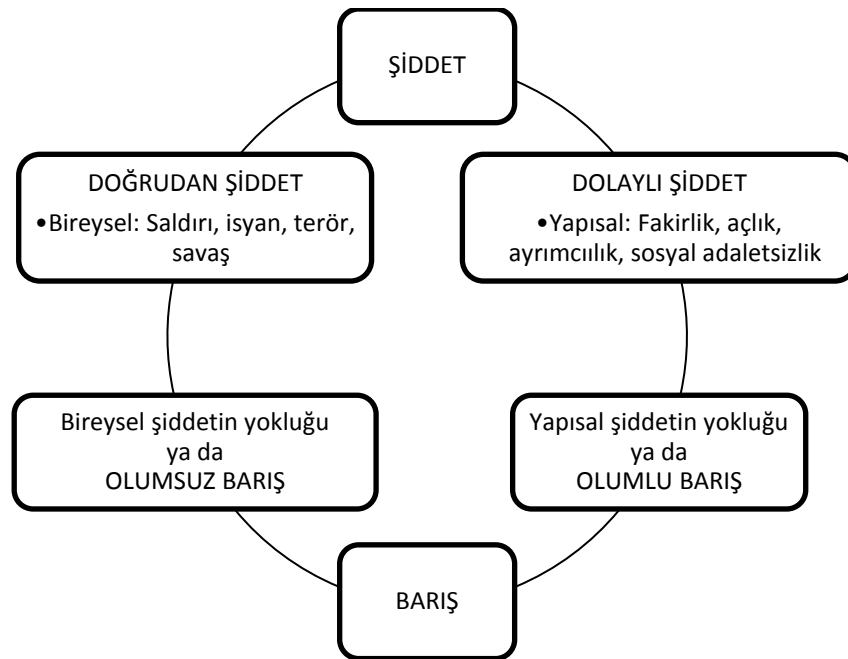
Bireylerin ayrımcı olmayan, ekonomik ve fiziksel olarak erişilebilir ve kültürlerine uyarlanabilir eğitim almaya hakları vardır. Ancak barışın yokluğunda eğitim haklarının hiçbir şartı ne yazık ki yerine getirilememektedir. Savaş dönemlerinde öğrenciler okulu bırakmak zorunda kalmakta, bazı durumlarda yaşları ne olursa olsun savaşa katılmakta ve hatta şehit düşmektedirler. Çanakkale Savaşı'nın ve Sakarya Meydan Muharebesi'nin olduğu yıllarda mezun olacak tüm son sınıf öğrencilerinin cepheye gidip şehit düştüğü İzmir Atatürk Lisesi bu duruma bir örnektir (Yarkent, 2014). Savaş halinde tüm hak ve özgürlükler rafa kaldırılır. Yalnız amaca yönelik mücadeleye odaklanılır.

Üçüncü kuşak hakları dile getiren ilk araştırmacı olan Vasak (1977) ise bu hakların 2. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıktığını ifade etmiştir. İkinci kuşak haklar, uluslar üstü hakları kapsar. Gelişme hakkı, barış hakkı, çevre hakkı ve insani yardım alma hakkı gibi haklar üçüncü kuşak haklardandır. Özkan (2015), son zamanlarda gelişen teknoloji ile birlikte dördüncü kuşak hakların da tartışılmaya başlandığını ifade etmektedir. Kişisel verilerin üzerinde tasarruf hakkı ya da insanın klonlanmama özgürlüğü gibi haklar, oldukça güncel olan dördüncü kuşak hakların kapsamına girmektedir.

İnsan haklarının tarihsel gelişimi kuşak kuşak incelendikten sonra, bu aşamada, insan haklarının yasal olarak da korunabildiği bir süreç olarak barışı ve barışın doğasını anlamak önemli olmaktadır.

2.1.3. Barış ve Barışın Doğası. Barış kavramı soyut bir kavram olduğundan her bireyde farklı çağrışımlar yaratabilmektedir. Resmi kaynaklara bakıldığında Türk Dil Kurumunun (2016), barışı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam ve savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum olarak tanımladığı görülmektedir. Barış denildiğinde akla ilk gelen savaşızsızlık halidir. Ancak bu ifade, barışın tanımlanması için yeterli değildir. Tıpkı sağlıklı olmanın, hastalık olmaması şeklinde ifade edilemeyeceği gibi, barış da yalnız savaşın olmaması olarak ifade edilemez (Galtung, 1985). Galtung (1985) da bu sebeple olumlu barış ve olumsuz barış kavramlarını ortaya atmıştır. Olumsuz barış, savaşın olmaması durumudur. Olumlu barış ise, insanlar arasındaki uyum, işbirliği ve bütünleşme gibi yapısal unsurları kapsamaktadır. Bu nedenle barışın tanımı

yapılırken, olumsuz barışın kapsamındaki ifadelerin yanı sıra, olumlu barışın kapsamındaki değerlerden de söz edilmesi gerekmektedir. Çünkü barış, bireysel şiddete karşı olmasının yanında, ırk, din, dış görünüş, yaş gibi özelliklere saygı göstererek farklılıkları takdir etme, dayanışma, hoşgörü ve eşitlik gibi değerleri içeren bir yapıdadır (Keskin-Coşku ve Keskin, 2009). Barışın iki yönünün olması ve barış kavramı açıklanmaya çalışılırken, şiddet kavramının da sık kullanılması, barış ve şiddet kavramları arasındaki ilişkiyi açıklama ihtiyacı doğurmuştur. Barış ve şiddet kavramları arasındaki ilişki Şekil 4’te gösterilmektedir (Galtung ve Fischer, 2013).



Şekil 4. Barış – şiddet ilişkisi (Galtung ve Fischer, 2013)

Şekil 4 incelendiğinde şiddet kavramının bireysel şiddeti (savaş, terör vs.) içeren doğrudan şiddet ve yapısal şiddeti (fakirlik, açlık vs.) içeren dolaylı şiddetten oluştuğu görülebilir. Buna karşılık barış kavramı da bireysel şiddetin yokluğunu içeren olumsuz barış ve yapısal şiddetin yokluğunu içeren olumlu barıştan meydana gelmektedir. Ayrıca yine Şekil 1’den yola çıkılarak, doğrudan şiddetin yokluğunun olumsuz barışa, dolaylı şiddetin yokluğunun da olumlu barışa katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

UNESCO (2002) ise barışı, kadın – erkek eşitliği doğrultusunda cinsiyet ayrımının yapılmaması, bireylerin tercihleri doğrultusunda demokratik katılıma destek vermelerinin sağlanması, hoşgörü ve dayanışmayı temel alan, bireylerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri ortamların oluşturulduğu, ekonomik ve sosyal gelişime verilen emeğin ve insan haklarına saygıya yönelik önemin artırılması ile ilgili bir olgu olarak tanımlamıştır. Barışın farklı kaynaklar tarafından yapılan tanımlarının çoğunda hoşgörü vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öyleyse barışın, içinde karşılıklı hoşgörüyü barındıran, farklılıklara saygı gösterilen, çatışmayı değil, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreç olduğu ifade edilebilir.

İnsanın barışçı ya da savaşçı olup olmasını etkileyen nedenler nelerdir? İnsan iyiliğe mi kötülüğe mi yakındır? Ya da düşünürlerin de yıllardır sorduğu gibi; insan doğuştan iyi midir, yoksa kötü müdür? Bu en temel soru, günümüz araştırmacılarını da meraklandırmış ve bu konuda çalışmalar yapmalarına vesile olmuştur. Filozofların ve psikologların çoğu bebeklerin zihinlerinin temiz, boş bir levha olarak doğduğuna ve aile ve çevresel etkilerle şekillendiğine inanırlarken, Wynn ve ekibi yaptığı araştırmada ilginç sonuçlar elde etmiştir (Chun, 2014): Araştırma beş aylık bebeklerle yapılmış ve bebeklere kısa bir kukla gösterisi izletilmiştir. Gösteride iyi davranışta bulunan bir kukla ve kötü davranışta bulunan bir kukla vardır. Gösteri sonunda bu iki kukla bebeğe uzatılır. Bebeklerin dörtte üçünden fazlası iyi davranışta bulunan kuklayı seçerler. Araştırmacıya göre, beş aylık bebekler bile iyileri kötülere tercih etmektedirler. Aynı araştırmacılar bu deneyi bir ileri aşamaya taşımışlar ve kukla gösterisini zenginleştirmişlerdir. Bu kez gösteri iki aşamalı olmuştur. İlk aşamada kötü davranış gösteren bir karakter sunulmuştur. İkinci aşamada ise bu kötü karaktere iyilik yapan bir karakter ve kötülük yapan bir karakter gösterilmiştir. Bebeklere, ikinci aşamada iyilik ve kötülük yapan karakterler, sunulmuştur. Bebeklerin %81'i kötülük yapan karakteri tercih etmişlerdir. Dolayısıyla, bebekler, gösterinin ilk aşamasında kötülük yapan karaktere kötülük yapılmasını onaylamışlardır. Araştırmacıya göre bu sonuç, bebeklerin, yüksek oranda, doğuştan adalet duygusu ile doğdukları şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada akla şu soru gelebilir: İnsanlar evrensel bir ahlak özü ile dünyaya geliyorsa neden dünyada bu kadar çok kötülük ve şiddet yaşanıyor? Wynn ve ekibi de bu soruya odaklanmış ve bebekler üzerine yaptıkları araştırmaları çeşitlendirmişlerdir. Yaptıkları uzun araştırmalar sonucunda, bebeklerin %87'sinin kendileri gibi olmayana zarar verenleri

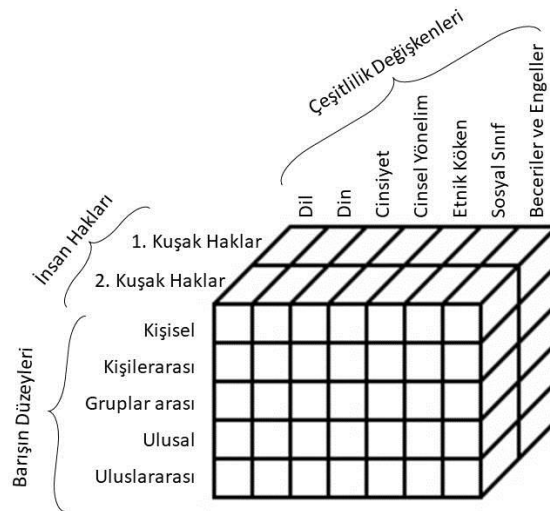
sevmeye meyilli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre insanlar, insanları, kendileri ve diğerleri olarak ayırmaya meyilli olarak dünyaya geldiklerini göstermektedir. Irkçılık da iyilik gibi, barışçılık gibi insanın doğasında vardır.

İlk modern barış hareketleri, 19. yüzyılın başında, Napoleon savaşlarına karşı, İngiltere, Fransa ve Belçika’da başlatılmıştır (Harris, 2010). 19. Yüzyılın sonlarına doğru daha çok artan barış çalışmaları, dünya savaşları ile sekteye uğramıştır (Harris, 1999). Bireyler, barışçıl yönlerini beslerlerse şiddetten ve çatışmadan uzaklaşabilirler. Ancak insanları şiddete yönelten bazı sebepler vardır. Fromm şiddeti sebebine göre sınıflamış ve ikiye ayırmıştır. Bunlar tepkisel ve ödünleyici şiddettir. Tepkisel şiddet, tehdit algılandığında ortaya çıkar. Tepkisel şiddet; korunma amaçlı şiddet, engellemelerden kaynaklanan şiddet, oç alıcı şiddet ya da inancın ve umudun yıkılmasından doğan şiddet olarak kendi içinde de sınıflara ayrılır. Ödünleyici şiddet ise bireyin kendi güçsüzlüğünü bastırabilmesi için ortaya çıkan şiddet türüdür. Birey, şiddet uyguladıkça kendini güçlü hisseder. Bu şiddet türünün ortaya çıkması için herhangi bir tehdide gerek yoktur. Ödünleyici şiddet daha hastalıklı bir ruh halinin sonucudur. Tepkisel şiddet ise sağlıklı ruh haline sahip bireylerde de görülebilen ve bu araştırmada da barış eğitimi aracılığı ile daha çok mücadele edilen şiddet türüdür. Tepkisel şiddette birey, yaşamını, özgürlüğünü, onurunu ve malını koruma amacındadır (Fromm, 1990). Tepkisel şiddet ne kadar azaltılabilirse barış da her düzeyde o kadar gelişir.

2.1.3.1. Barışın düzeyleri. Perkins’e (2002) göre, barışın beş farklı düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler bireyin iç dünyasındaki barıştan başlayarak uluslararası barışa doğru gitmektedir. Bu beş düzey arkadaşça (sıcak) barış, etik barış, dayanışma barışı, hukuksal (milli) barış, misilleme barışı olarak sıralanmıştır. Arkadaşça barışta karşılıklı dostluk ve güven ilişkileri esastır. Etik barış, arkadaşlıktan ziyade haklar etiği ve adalet gibi genellikle empati ve hatta manevi faktörleri içeren, pragmatist durumlar sonucunda oluşur. İki taraf dost olmasalar hatta düşman olsalar bile, tarafların etik sorumlulukları sebebiyle barış devam eder. Dayanışma barışı, her iki taraf için adil roller çerçevesinde gelişen dayanışmaya odaklıdır. Örneğin iki ulus güçlü ticari ilişkiler içerisindeyse, aralarındaki barış iki tarafın da refahı için gerekli bir koşul olacaktır. Hukuksal (milli) barış; anlaşmalar, yasalar, adalet, mahkemeler

gibi milli mekanizmalarla ilişkilidir. Uluslararası düzeyde kurulmuş, dünya mahkemeleri ve Birleşmiş Milletler gibi adalet sistemleri de benzer etkiyi yaratmaktadırlar. Misilleme barışı; çatışmaların sınırlarını belirler. Barış, engelleyici bir saldırı tarafından ortadan kaldırılamayacak bir misilleme güçleri dengesine bağlıdır. 20. yüzyılın yarısında yaşanan soğuk savaş, bu barış modeline örnek gösterilebilir (Perkins, 2002). UNICEF'e göre de barışın beş düzeyi bulunmaktadır (Fountain, 1999). Ancak UNICEF'in sınıflaması ve Perkins'in sınıflaması arasında içerik olarak farklılıklar bulunmaktadır. UNICEF barışın düzeylerini, kişisel, kişiler arası, gruplar arası, ulusal ve uluslararası düzeyler olarak ifade etmiştir. İki farklı sınıflamaya bakıldığında Perkins'in sınıflamasının daha çok, barışın türleri gibi yorumlandığı anlaşılmaktadır. Bu çalışma, bireylerde barışı kişisel barıştan uluslararası barışa kadar katman katman geliştirme amacı taşıdığından, UNICEF'in sınıflamasını esas almıştır. Barışın her düzeyde sağlanabilmesi, bireysel ve toplumsal huzuru artırmaktadır.

Barışın her düzeyde, insan haklarının tam olarak sağlandığı ve çeşitlilik değişkenlerine karşı ayrımcılığın olmadığı bir biçimde gerçekleşmesi gerekir. Bundan yola çıkarak oluşturulmuş, barışın yapısı küpü Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Barışın yapısı

Şekil 5'te görüldüğü gibi, barışın tam anlamıyla sağlanabilmesi için olmazsa olmaz üç değişken vardır. Bunlar çeşitlilik değişkenleri, insan hakları ve barışın düzeyleridir. Barış her düzeyde, insan haklarını temel alarak ve toplumdaki çeşitliliği destekleyecek şekilde sağlanmalıdır.

Savaşların hüküm sürdüğü dünyada barışa ulaşmak kolay değildir. Ancak çeşitli etkenler barışın çoğalmasına yardımcı olabilir. Örneğin, demokratik ortamların sağlanması, barışın, her düzeyde çoğalmasına yardımcı olmaktadır (Bayer, 2010). Günümüzde uluslararası düzeyde barışın sağlanması ile gittikçe zorlaşmaktadır. Çünkü barışı uzlaşma yolu ile sağlayamayan bazı ülkeler, hemen hemen hiçbir ülke savaşı savaş yoluyla sona erdirememiş olmasına rağmen, barışın sadece savaş yoluyla sağlanabileceğine inanmaktadırlar (Coşkun, 2017, s. vii). Harris ve Morrison'a (2003) göre barışı elde etmenin altı yolu vardır. Bunlar; zor kullanarak barış, adalet yoluyla barış, pasifizm yoluyla barış, politika yoluyla barış, sürdürülebilirlik yoluyla barış ve eğitim yoluyla barış (barış eğitimi) olarak sıralanabilir. Barış eğitimi, barışı elde etmenin eğitim yoluyla sağlanabileceği bir yoldur. Barış eğitimi ise bireylere (öğrencilere) problem çözme, yansıtma, çatışma çözme ve işbirliği gibi bilgi ve becerilerin, sevgi, saygı, hoşgörü, empati gibi tutumların öğretildiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Harris ve Morrison, 2003). Barış eğitimi ne kadar kalıcı sağlanabilirse, ilerde toplumda o kadar barış ve hoşgörü olacaktır.

2.1.3.2. Barış Kuramları. Bu kısımda barış eğitiminin de temel aldığı, önde gelen barış kuramlarından söz edilecektir. Bu kuramlardan ilki ahlaki dışlama/ dâhil etme kuramıdır. Bu kurama göre, toplumda var olan ve barış kavramının kilit taşlarını oluşturan dört sosyal problem için adaletin sağlanmasını amaçlar (Opotow, Gerson ve Woodside, 2005). Bu dört sosyal problem, Opotow, Gerson, ve Woodside (2005) tarafından, birlikte yaşayamama, insan hakları ihlalleri, cinsiyet eşitsizliği ve çevre sorunları olarak gösterilmiştir. Bu kuram, bu dört ana alanda verilen eğitimlerle, barışın sağlanabileceğini savunmaktadır.

Karşılıklı sosyal bağlılık kuramına göre, olumlu bağlılık, olumsuz bağlılık ve bağlılığın olmaması şeklinde üç tür bağlılık durumu vardır (Johnson ve Johnson, 2009). Bir kişinin eylemi, başka bir kişinin hedefine ulaşmasına engel oluyorsa

olumsuz bağıllık, yardımcı olursa olumlu bağıllık vardır. Yapılan eylemin, kişinin hedefine ulaşmasına etkisi yoksa sosyal bir bağıllık yoktur. Bu kurama göre, barış konusunda gelişim, bu esasa bağlı olarak ilerleyen bir süreç olmalıdır.

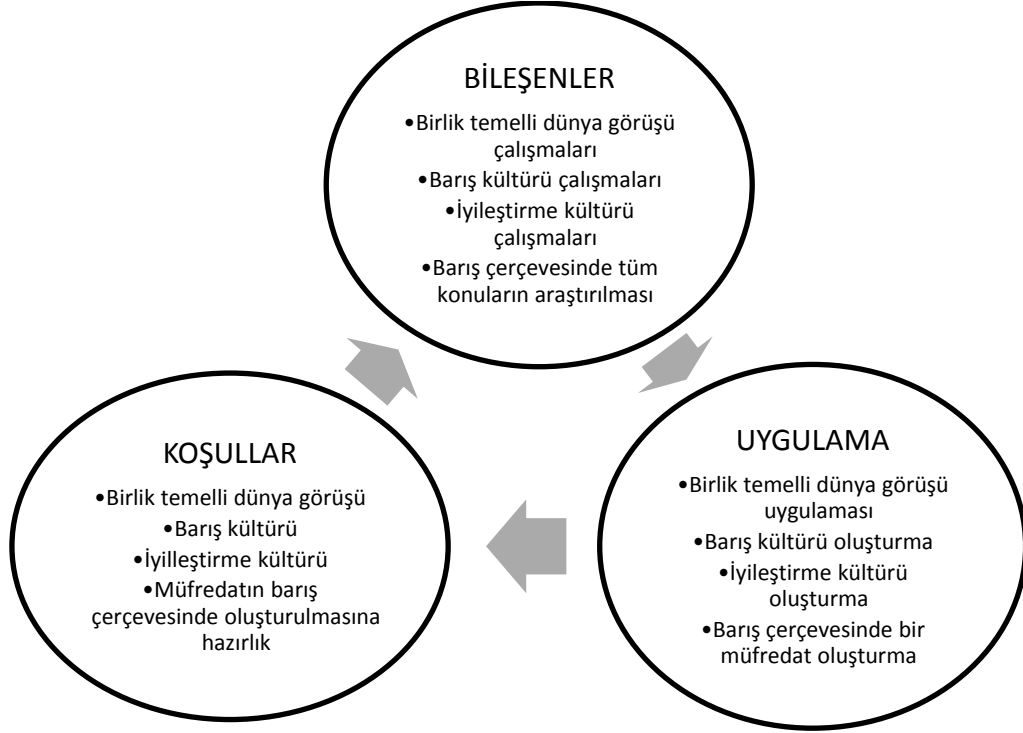
İlgi gösterme kuramına göre, bireyin karşısındaki kişiyi etkili bir biçimde dinlemesi ve etkileşimde bulunması ile ihtiyaçlar daha rahat karşılanır. Aynı zamanda daha çok ilgi, daha insancıl ortamlar yaratır (Noddings, 2001). Noddings'e (2008) göre, diyalog, bireylerin birbirlerini önemsediklerini göstermelerini kolaylaştırır. Dolayısıyla, barış eğitimi sürecinde de, bireylere birbirlerini önemsedikleri bir ilişki sürecinin nasıl olması gerektiği ifade edilmelidir (Sağkal, 2015).

Barış eğitimi kuramına göre, barış eğitimi süreci, uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi, kalkınma eğitimi, çevre eğitimi ve çatışma çözme eğitiminin birbirini tamamladığı bir süreçtir. Barış eğitimi uyarlanabilir olmalıdır. Ayrıca barış eğitimi, şiddetin kökenini, şiddetin farklı biçimlerini öğretirken, diğer yandan şiddetin her zaman her yerde olabileceğini ve alternatiflerini açıklamayı amaçlar (Harris, 2004). Barış eğitimi, barışın önemli bir kuramı olmasının yanı sıra, her düzeyde barışı sağlamak için en sık kullanılan yöntemlerden biridir.

Bütünleştirici barış kuramına göre ise bireyler, çocukluk dönemlerinde yaşamı, evde ve toplum içinde, ölçülü, düşünceli ve sistemik bir şekilde değil, gelişigüzel ve zaman zaman yaralayıcı şekilde öğrenirler (Danesh, 2006). Bireylerin barışı anlamaları ve öğrenmeleri, bu gelişigüzel ve yaralayıcı şekilde öğrendikleri insan ilişkilerini doğru şekilde anlamlandırmaları açısından önemlidir. Danesh (2006), bütünleştirici barış kuramından yola çıkılarak, bireyin her düzeyde barış tutumlarının iyileştirilmesi gerektiğinden söz eder. Bütünleştirici barış kuramına göre, bütünleştirici dünya görüşü, barış anlamında iyileşme olabilmesi için ön koşuldur (Danesh, 2006). Dolayısıyla, bu kurama göre, barışı tek bir düzeyde (örneğin yalnız uluslararası anlamda barışı) ele almak yetersizdir. Barış tüm düzeyleri ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Danesh'e göre (2006), bütünleştirici barış kuramını esas alan bir barış eğitimi süreci, çeşitli koşul ve bileşenler içermektedir. Bu koşul ve bileşenler Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6'ya bakıldığında bütünleştirici barış kuramı esas alınarak oluşturulan bir barış eğitimi süreci, birlik temelli dünya görüşü, barış ve iyileştirme kültürleri ve müfredatın barış çerçevesinde oluşturulmasına hazırlık koşullarını içermektedir. Bu

koşullardan yola çıkılarak, birlik temelli dünya görüşü, barış ve iyileştirme kültürü çalışmaları ve barış çerçevesinde yer alan tüm konuların araştırılması bileşenleri yerine getirilir. Son olarak birlik temelli bir dünya görüşü, barış ve iyileştirme kültürü oluşturulur ve barış çerçevesinde bir eğitim programı oluşturulmuş olur.



Şekil 6. Bütünleştirici barış kuramına göre barış eğitiminin koşul ve bileşenleri (Danesh,2006)

Bütünleştirici barış kuramının dört dayanağı vardır. Bu dört dayanak şu şekilde ifade edilebilir (Danesh, 2006):

- Barış, psikososyal ve politik olduğu kadar ahlaki ve manevi bir durumdur.
- Barış, birlik temelli dünya görüşünün temel ifade biçimidir.
- Birliğe dayalı dünya görüşü, hem barış, hem de iyileştirme kültürü yaratmanın ön şartıdır.
- Barış çerçevesinde oluşturulmuş, bütünleştirilmiş, kapsamlı ve yaşam boyu süren bir eğitim; kimlik, çatışma ve hayatta kalma temelli dünya görüşünden, birlik temelli dünya görüşüne dönüşümü sağlayan en etkili araçtır.

Bütünleştirici barış kuramının dayanakları, koşul ve bileşenleri bir arada incelendiğinde, barışın bireyleri çatışma temelli dünya görüşünden birlik temelli dünya görüşüne ulaştıran bir yol olarak görüldüğü ifade edilebilir. Ancak burada sözü edilen barış kavramı, tek bir düzeyi içermemektedir. Toplumsal iyileşme, ancak her düzeyde barışın sağlanması ile mümkün olmaktadır. Bunun yanı sıra, barışın sağlanmasında eğitimin büyük rolü olduğu da ifade edilmektedir. Yalnız bütünleştirici barış kuramında değil, diğer kuramlarda da eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Öyleyse bu kısımda barış eğitiminden söz etmek bu çalışmayı ve barış kavramının bütününü anlamak adına aydınlatıcı olacaktır.

2.1.4. Barış Eğitimi. Eğitim, bireyleri istenen doğrultuda eğmek, eğitmek, yetiştirmek için en etkili araçtır. Barış eğitimi de bireylerin barışa ilişkin tutumlarını geliştirmek için kullanılabilir. Barış eğitimi ile bireylerin hem kişisel hem de ortak kimlikleri ile ilgili geçmişten gelen öykülerinin çatışma içeren yanlarının, barış temelli hale getirilmesi sağlanır (Salomon, 2006). Akademik alandaki barış eğitimi çalışmaları 1940'larda, özellikle Amerika'da gelişmeye başlamıştır (Harris, 2002). Barış eğitimi ile ilgili doktora çalışmaları ise 1965 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmaya başlanmıştır (Howlett, 2010). 1950'li ve 1960'lı yıllarda, barış araştırma merkezlerinin kurulmasının yanı sıra üniversitelerde de barış çalışmaları programları açılmaya başlanmıştır. 1950'lerde yürütülen barış eğitimi çalışmalarında doğrudan şiddet olaylarına ağırlık verilirken; 1960 ve 1970'lerde dolaylı şiddet olayları üzerinde durulmaya başlanmıştır (Hicks, 1988). Aynı zamanda, 1960'lardan itibaren, barış eğitimi, eğitim programı içerisinde yer almaya başlamıştır (Reardon, 1999). Dolayısıyla bu araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla, barış ve barış eğitimi çalışmalarının köklü bir geçmişi olmadığını söylemek mümkündür. Ancak akademik anlamda çok köklü bir konu olmamasına karşılık, barış ve barış eğitimi çalışmaları yüksek bir ivme ile artmaktadır.

Barış eğitiminin bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyutu olduğu söylenebilir. Bilgi boyutu öğrencilere; farklı kültürel unsurları tanımayı, mevcut önyargılarının fark edilmesini ve barışçıl çatışma çözme tekniklerinin öğretilmesini kapsar. Beceri boyutunda öğrencilerin; iletişim, empati, öfke yönetimi, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerini edinmeleri beklenir. Tutum boyutunda ise öğrencilerin; başkalarıyla

etkileşim için açıklık, benzerlikleri anlama, farklılıkları tanıyıp saygı gösterme, farklılıklara karşı önyargıların üstesinden gelebilme gibi davranışlar göstermeleri beklenmektedir (Petroska ve Beska,1997: akt. Tapan, 2006). Bireylerde bu tür davranışların geliştirilebilmesi için bazı okullar, müzeler ya da diğer özel kurumlar barış eğitimi programları uygulamaktadırlar. Bu kısımda özellikle eğitimde barışın yerinden söz edilmesi yararlı olacaktır.

2.1.4.1. Eğitimde barışın yeri. Eğitim stratejileri ve öğretmen rolleri, içinde bulunduğumuz toplumla beraber değişime uğramaktadır. Örneğin Türkiye’de 2004 yılı öncesi daimici ve esasici eğitim felsefelerinin etkisi baskınken, 2004 yılından günümüze uzanan süreçte ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin etkisinin artması ile eğitim – öğretim stratejileri değişime uğramıştır (Polat, 2009). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık denilince akla yapılandırmacılık gelmektedir. Dünyada, yapılandırmacılık üzerine yapılan tartışmalar çok daha önce başlamışken, Türkiye’de yapılandırmacılığı anlama ve tartışma çabalarının hızlanması 2004 yılını bulmuştur. Yapılandırmacılığa göre, öğrenme, insanların çevreleriyle etkileşime girerek bilgi, kavram ve yeterlikleri aktif olarak inşa ettikleri bir süreçtir (Terhart, 2003). Bu kurama göre eğitim politikaları değişmeden önce, öğretmenlerin çeşitli davranış kalıplarını öğrencilere aktarması ve öğrencilerden bu davranışları göstermesi beklenirken, öğrenim programlarının yapılandırmacı kurama göre yeniden düzenlenmesi ile birlikte öğretmenlerin rolü de değişime uğramıştır. Günümüz öğretmenlerinden beklenen, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamaktır. Ayrıca öğretmen bir rehber olarak öğrencilerin kendilerinin geliştirebilmeleri için eğitim ortamını hazırlamalıdır. Davranışçı kurama göre şekillenen eğitim sisteminde öğretmen sınıftaki ön bilgilerini, beklentilerini, sınıftaki her tür çeşitliliği dikkate almazken, yapılandırmacı kurama göre düzenlenen sistemde ise öğretmen, öğrencilerin her birinin özelliklerini önemsemekte ve onları farklı bireyler olarak kabul etmektedir (Polat, 2009). Günümüzde de geçerliliğini sürdüren bu eğitim anlayışında farklılıkların önemine ve çok kültürlülüğe yapılan vurgu, öğretmen yetiştirme anlayışının değişmesini de zorunlu kılmıştır.

Öğretmenin eğitimdeki rolünün yanı sıra, mevcut öğretim programları da barışçıl bir değişimi işaret etmektedir. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf güncel öğretim

programında yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar'dır. Bu öğrenme alanlarında bulunan toplam 33 kazanımın 12'si barış kavramı ve barışın kapsadığı değerleri içermektedir (T.C. MEB, 2018). Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki dört kazanımın tamamı, Birey ve Toplum öğrenme alanındaki beş kazanımın ise dördü barış ve barışla ilişkili kavramlar açısından diğer öğrenme alanlarına göre ön plana çıkmaktadır. Bu orana bakılarak ilgili programın yaklaşık %36'sının barış ve barışla ilişkili kavramları içerdiği ifade edilebilir.

1. 2. ve 3. sınıflarda yer alan Hayat Bilgisi dersinin öğretim programları incelendiğinde, programların Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat isimli altı üniteden oluştuğu görülmektedir. 1. sınıf düzeyinde bu ünitelerde yer alan toplam 53 kazanımın 17'si, yani yaklaşık %32'si barış ve barışla ilişkili kavramlar içermektedir. 2. sınıf düzeyinde bu ünitelerde yer alan toplam 50 kazanımın 21'i, yani %42'si barış ve barışla ilişkili kavramlar içermektedir. 3. sınıf düzeyinde ise bu ünitelerde yer alan toplam 45 kazanımın 19'u, yani yaklaşık %42'si barış ve barışla ilişkili kavramlar içermektedir (T.C. MEB, 2018). Üç sınıf düzeyine birlikte bakıldığında, Ülkemizde Hayat ünitesinde yer alan kazanımların yaklaşık %58'i, Okulumuzda Hayat ünitesinde yer alan kazanımların yaklaşık %53'ü ve Evimizde Hayat ünitesinde yer alan kazanımların yaklaşık %42'si barış ve barışla ilişkili kavramlar içermektedir. Dolayısıyla barış ve barışla ilişkili kavramlar açısından bu üç ünitenin diğer ünitelere göre daha önde olduğu ifade edilebilir.

4. sınıflarda yer alan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programına bakıldığında ise programın altı ünite içerdiği görülmektedir. Bu üniteler; İnsan Olmak; Hak, Özgürlük ve Sorumluluk; Adalet ve Eşitlik; Uzlaş; Kurallar ve Birlikte Yaşama olarak sıralanabilir. Bu ünitelerde yer alan toplam 29 kazanımın tamamı barış kavramı ve barışın kapsadığı değerleri içermektedir (T.C. MEB, 2018). Sınıf öğretmenlerinin verdiği bu üç dersin öğretim programlarında barış kavramına ve barışın kapsadığı değerlere geniş yer verilmesi öğretmenlerin bu konuda gelişmelerinin gerekliliğini bize göstermektedir.

Öğretmenlere, çocuklarda barış anlayışını oluşturma, geliştirme ve devamını sağlamada büyük bir görev düşmektedir (Aslan, Karaman Kepenekci, Karagül ve Doğan Güldenoğlu, 2016). Öyleyse, şu soru sorulmalıdır. Öğretmenler barışın sağlanabilmesi için neler yapabilir? Bu soruya verilebilecek ilk yanıt şudur: Öğretmen, insancıl davranışlarıyla öğrencilere model olmalıdır. Çünkü bu sayede öğrenciler barış kavramını ve barışın kapsadığı değerleri öğretmenleriyle olan ilişkilerinde yaşarlar ve bunun sayesinde yaşama geçirilmiş barış kültürünü edinirler. Öğretmenlerin model olması gerekliliği, değerler eğitiminde ön koşuldur, denilebilir. Eğer öğretmen barış eğitiminde yer alan bazı düşünceleri benimsememişse, bu anlamda vereceği barış eğitiminin etkin olarak gerçekleşmeyeceği ifade edilebilir (Aslan, Karaman Kepenekci, Karagül ve Doğan Güldenoğlu, 2016). Nitekim ilkökul öğrencilerinin şiddete eğilim göstermeleri, sorunları şiddet ve hakaret içeren yollarla çözmeye çalışmaları, öğretmenlerin bireylere kazandırması beklenen olumlu davranışların yeterince kazandırılmadığını göstermektedir (Memişoğlu, 2015). Bu problem, öğretmen eğitiminde barış eğitiminin yerini sorgulamamıza neden olmaktadır. Öğretmenler öğretmenlik eğitimlerini bir şekilde tamamlamaktadır. Ancak değerler eğitimi, özellikle de barış eğitimi açısından ne düzeyde eğitim almaktadırlar? Sınıf öğretmeni ve dolayısıyla ilkökul öğrencilerine model olacak bireylerin barış değeri ile ilgili tutum ve düşünceleri nelerdir? Barış eğitimi uygulamalarının önemi dünyada her geçen gün artarken, Türkiye’de de bu sorulara benzer sorular soran araştırmacılar tarafından bu konuda yapılan çalışmalar ve projeler de gittikçe artmaktadır (Bektaş – Öztaşkın, 2014; Demir, 2011; Memişoğlu, 2015). Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç Dr. Soner Polat’ın yürütücüsü olduğu proje, bunlardan biridir. Proje kapsamında yedi farklı üniversitenin eğitim fakültelerinden toplam 40 öğrenciye 30 Ocak – 3 Şubat 2017 tarihleri arasında toplam 40 saat süren bir barış eğitimi programı uygulanmıştır. "Barış eğitimi" konusunda bilimsel çalışmalar yapan 8 ayrı üniversiteden 10 öğretim üyesi tarafından verilen eğitimde, katılımcılara "Barış eğitimi ve duygusal zekâ", "Barış için duyguların yönetimi", "Müzakere teknikleri", "Kültürel temas", "Kültürel empati", "Barış için güven" gibi başlıklar altında eğitimler verilmiştir. Bu eğitimden bir yıl önce, yine Doç Dr. Soner Polat’ın koordinatörü olduğu, 40 saat süren ve "Barış eğitimi ve duygusal zekâ", "Barış için duyguların yönetimi", "Arabulucu lider öğrenci yetiştirme" ve "Barış eğitimi, akran arabuluculuğu ve öğrenci şiddetinin

önlenmesi" konularını ele alan bir barış eğitimi seminer projesi düzenlenmiştir (Polat, 2017). Bu projelerin, devlete bağlı bir kurum olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmesi de Türkiye Cumhuriyeti devletinin değerler eğitimi ve barış eğitimi konularına önem verdiğini göstermektedir.

Barış eğitimi programlarının katılımcılarına ya da kapsamına göre farklılıklar olsa da, barış eğitimi programlarında genel olarak temel alınan belli kazanımlar vardır. Bu kısımda bu kazanımlardan bahsedilmesinde fayda vardır.

2.1.4.2. Barış eğitiminin kazanımları. Barış eğitimi programlarının birçok hedefi vardır. Barış eğitiminin en temel hedefi; öğrencilerin sosyal adalete sahip bir dünya yapısı oluşturabilmeleri adına desteklenmeleri olarak ifade edilebilir (Harris, 2003). Barış eğitimi öğrenciler için; çatışma durumlarını önleyici bir hizmet olarak da görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Barış eğitiminin amaçları şu şekilde açıklanabilir (Sommers, 1982):

- Anlaşmazlıklarla karşılaşıldığında bunları daha pozitif bir tutumla değerlendirmek,
- Sorunların çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotları kazanmak,
- Toplumsal sorunlara daha evrensel bir perspektifle yaklaşmak,
- Politik, dinsel ve ırksal farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklarda tolerans ve kabulün arttırılmasını sağlamak,
- Karar alma, eylem ve yansıtıcı düşünme durumlarında sorumluluk alabilme yetisini kazandırmak,
- Yukarıda hedeflenen davranışlarla bireyin hem kendi iç dünyasında hem de toplumda huzura ulaşmasını sağlamak.

Bir barış eğitimi programı, bütün bu temel amaçlar ışığında düzenlenmelidir. UNICEF bir barış eğitimi programının sahip olması gereken özellikleri ve kazanımları ayrıntılı olarak açıklamıştır (Fountain, 1999). UNICEF'in yayınladığı barış eğitimi programı, temel olarak barış eğitiminin tanımı, düzeyleri, gerekçesi, süreci, yöntem ve teknikleri ve alan ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine kurulmuştur.

Barış eğitimi tanımında barış eğitiminin her yaş grubundan katılımcıyı hedef kitle olarak belirlediği görülmüştür. Barış eğitimi tanımlanırken, barış eğitimi kazanımlarından ayrıntılı olarak bahsedilmiş ve bu kazanımlar bilgi, beceri ve tutum başlıkları altında listelenmiştir. En çok vurgulanan kazanımlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Bilgi düzeyinde kazanımlar:

- 1.1. Çatışmayı ve çatışmanın doğasını anlama
- 1.2. Barışı ve barışın doğasını anlama
- 1.3. Çatışma nedenlerini belirleme
- 1.4. Şiddet dışı çözüm yöntemlerini belirleme
- 1.5. Hakları ve sorumlulukları bilme
- 1.6. Önyargıyı tanıma

2. Beceri düzeyinde kazanımlar:

- 2.1. İletişim, empati, eleştirel, kritik ve yaratıcı düşünme
- 2.2. Problem çözme
- 2.3. Çatışma çözme ve çatışmayı önleme
- 2.4. Şiddet içermeyen çatışma çözme alternatiflerini fark etme
- 2.5. Ayrımcılığı önleme
- 2.6. Eşitliği sağlama
- 2.7. Sosyal, ekonomik ve politik adaleti sağlama
- 2.8. Bireyde, ailede, akran grubunda ve toplumda değişime açık olma
- 2.9. Birlikte yaşama
- 2.10. Tehlike anında doğru kararı verme
- 2.11. Basmakalıplarla baş etme

3. Tutum düzeyinde kazanımlar:

- 3.1. Benlik Saygısı
- 3.2. Çok kültürlülüğü kabul etme ve çok kültürlülüğe saygı
- 3.3. Hoşgörüyü geliştirme
- 3.4. Barışın önkoşulu olarak insan haklarına saygı duyma
- 3.5. Cinsiyet eşitliğini kabul etme
- 3.6. Farklılıkların kabulü ve farklılıklara saygı
 - 3.6.1. Farklı ırklara
 - 3.6.2. Kültürlere

- 3.6.3. İnançlara
- 3.6.4. Mesleklere
- 3.6.5. Entelektüel birikimlere
- 3.6.6. Kişiliklere
- 3.6.7. Tutumlara

UNICEF'e göre barış eğitiminin çok fazla gerekçesi vardır. Silahlı çatışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Tüm toplumlarda barışa ihtiyaç duyulmaktadır. Barış aynı zamanda kaliteli temel eğitimin bir parçasıdır. Saygınlık içinde yaşamak için, toplumun kalkınması için, sosyal adalet için barış gereklidir. Toplumlarda fırsatlara erişimde eşitsizlikler ve ayrımcılıklar olabilir. Bazı şiddet biçimleri bazı kesimler tarafından haklı görülüyor olabilir. Mevcut değer ve normlar barışa engel oluyor olabilir. Kadınlara yönelik şiddet gün geçtikçe artmaktadır. İnsanlar, özellikle de çocuklar kendi haklarını bilmeli ve savunmalıdır. Bütün bu sorunların karşısında değerlerin geliştirilmesine duyulan ihtiyaç ve barış eğitiminin gerekliliği artmaktadır. Tüm bu gerekçeler ışığında UNICEF'in toplumsal barışa duyulan ihtiyaca vurgu yaptığı söylenebilir.

Barış değeri, eğitimle okullarda geliştirilebileceği gibi, informal ortamlarda da geliştirilebilir. Barış aynı zamanda evde okuyarak ya da medya yoluyla öğrenilebilir. Barış kampları gibi sosyal etkinlikler informal barış eğitimi kapsamına girmektedir. Okullarda ise barış eğitimi derslerin öğretim programlarına yedirilebilir. Sanat, spor ve bilim derslerinde barış kavramı kullanılabilir. Barış kavramının en yaygın kullanıldığı ders ise dil ve edebiyat dersleridir. Bu derslerde hikâye, şiir, atasözleri, çağdaş çocuk edebiyatı ve geleneksel halk hikâyelerinden yardım alınabilir. Çocuklar kendi barış kitaplarını üretebilirler.

Okullara konuşmacılar getirilerek barış eğitimi üzerine konferanslar verilebilir. Barışa uygunluğunu inceleme amacıyla öğrencilerle ders kitaplarının analizi yapılabilir. Ebeveynlerle işbirliği yapılabilir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenler ve yöneticiler eğitilebilir.

UNICEF'e göre barış eğitimi şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Toplumun değerlerine göre uyarlanabilir olmalıdır.
- Kültüre duyarlı olmalıdır.
- Eğitim içinde anlatılanlarla gerçek yaşam arasında tutarlılık olmalıdır.
- Yaş grubuna uygun olmalıdır.

Barış eğitiminin, durum analizi, müdahale ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir süreç olduğu söylenebilir. Barış eğitimi süreci, anketler – ölçekler, görüşmeler, gözlem gibi teknikler ile eylem araştırmaları ve deneysel yöntemler ile değerlendirilebilir. Klasik değerlendirme yöntemleri bu tür bir eğitim süreci için uygun değildir. Tutumlar üzerine kurulu eğitim programlarında alternatif değerlendirme metotları daha işlevsel olmaktadır.

Barış eğitimi programları mutlaka öğrenci temelli yöntemlerle planlanmalıdır. Kullanılabilecek bazı yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir: Probleme dayalı öğrenme, rol oynama, tartışma, akran öğrenimi, beyin fırtınası, odak grup tartışması, karikatür ve çizgi film kullanımı, oyunlar, posterler, drama, filmler, dergiler, tiyatro, müzik, dans, kuklalar, kamu spotları, animasyonlar, yarışmalar, sergiler, kampanyalar, çalıştaylar, örnek olay, gerçek olay, teknoloji ve internet kullanımı, fotoğraflar, resimler, tartışma forumları ve bilgisayar oyunları. Bu yöntem ve teknikler incelendiğinde, çoğunda sanatsal bir yan olduğu göze çarpmaktadır. Öyleyse, barış eğitimi programlarında sanatsal etkinliklerin kullanımının önerildiği ifade edilebilir.

Barışın sağlanabilmesi için barışı savunabilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak barış eğitimi ile sağlanabilir. Barış eğitiminin amacı, kişilere küçük yanlış anlamaların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerileri kazandırmaktır. Bu amaca ulaşma bireyle başlar. Bu nedenle öncelikle bireyler kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazanmalıdırlar. Bir rehber, öğrencileri, önyargıları, bilinçaltında yatan öfkeleri hakkında farkındalık kazanmaya teşvik edebilir (Sertel, Kurt ve Oral, 2004). Bu nedenle barış eğitimi programı düzenlenirken bireyin kendilerini değerlendirmeleri esas alınmalıdır.

Barış eğitimcileri, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir ortam yaratırlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Barış eğitimcilerinin barış bilinci yaratmaları çok önemlidir. Eğitimciler şiddetin yoğun olarak yaşandığı dünyada, insan haklarını, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma bilgilerini, savaşların tehlikelerini öğrencilere öğretirler. Amaçlanan, öğrencilerin tutumlarında değişimler ya da şiddette bir düşünüş yaratılmasıdır (Harris, 2003). Klasik sınavlar barış eğitiminin sonuçlarını değerlendirmek için uygun değildir. Çünkü onlar becerileri ve zihnin belli bir durumunu değerlendirmezken, kazanılmış

bilgilerin yalnız bir bölümünü değerlendirirler (Bal-Tar, 2002: akt. Harris, 2003). Fakat barış eğitimi bir kültür oluşturmayı hedeflemektedir ve bu kültürün oluşup oluşmadığını testler ya da sınavlar belirleyemez. Bu bağlamda barış eğitiminin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme metotları çok önemli olmaktadır. Bu sebeple barış eğitimi programı düzenlenirken alternatif ölçme değerlendirme metotlarına yer verilmelidir.

Barış eğitimi süreci, özünde bir tutum değişimi sürecidir. Bu durumda karşımıza şu soru çıkmaktadır. Tutumlar nasıl değişirler? Bu nedenle bu aşamada tutum değişiminden, dolayısıyla barışa yönelik tutum değiştirme sürecinden bahsetmek yararlı olacaktır.

2.1.5. Barışa İlişkin Tutum Değişimi. Tutum, çeşitli kavram ya da durumlara tepkide bulunma eğilimidir ve görüşe çok benzer. Ancak aralarında birkaç fark vardır. Bunlardan biri “farkında olma” durumudur. İnsanlar görüşlerinin farkındadırlar ancak tutumlarının farkında olmayabilirler (Tezbaşaran, 2008).

Bu araştırmanın merkezinde yer alan barış kavramı, tüm dünyada en kolay kabul gören kavramlardan biridir. Ahlaki değerler açısından barışı reddetmek oldukça zordur (Bayraktar, 2012). Herhangi birine barış hakkında görüşleri sorulduğunda olumsuz tutumunu belli etmesi ya da açığa çıkarması kolay değildir. Savaş yanlısı olarak görülme endişesi yaşayabilir. Bu sebepten en savaşçı ruhtaki insanlar bile gerçek düşüncelerini belli edemeyebilirler. 17 milyon insanın ölümüne sebep olan Adolf Hitlerin 1939 senesinde Nobel Barış Ödülüne aday gösterilecek kadar ılımlı görünmesi buna bir örnektir (Gerçekler, 2017; Sözcü Gazetesi, 2015). Barış – savaş çatışmasında terazinin iki tarafı dengeli şekilde katılımcılara sunulursa gerçek düşünceleri ve tutumlarını çok daha rahat bir şekilde ortaya çıkarabilirler. Bu tiyatro gibi dramatik çatışmaların görüldüğü yerlerde de böyledir. Herhangi bir çatışma ya da karşılaştırmada taraflar olumlu ve olumsuz, haklı ya da haksız özellikleri ile dengeli sunulmalıdır. Örneğin hiçbir – gerçekçi – tiyatro oyununda tanrı ve insan çatışması görülmez. Görülse bile çok uzun sürmez. Çünkü tanrı doğası gereği insandan çok daha güçlü, baskın ve kazanandır. İdeal çatışma ya da karşılaştırmalarda iki tarafın da baskın ya da haklı yönleri hatırlatılmalıdır. Katılımcının dengeli bir çatışma ile karşılaştığında görüşünü belirtmesi ya da

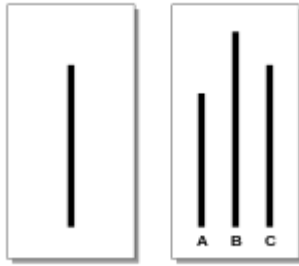
tutumunun ölçülmesi daha doğru sonuç verecektir. Çünkü bu kısmın başında da belirtildiği gibi, insanlara durup dururken barış ile ilgili görüşleri sorulduğunda, savaşçı görünmekten, barışı reddetmekten çekinebilirler. Diğer bir deyişle, ahlaki değerler açısından barış, savaşın karşısında oyuna önde başlamaktadır. Ancak bireyler, savaşın değerli olduğu bir durum içine girdiklerinde gerçek görüşleri ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, birçok konuda yapılan tutum ölçümlerinde benzer sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle tutum ölçülürken birden fazla tekniğin kullanılması daha sağlıklı sonuç alınmasını sağlamaktadır, denilebilir.

Barış tutumu geliştirilmeye çalışılırken ya da barış eğitimi programı oluşturulurken temel amaç, katılımcıların üç yönden gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu üç yön, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimdir. Bu üç öğrenme alanı iç içedir ve özellikle duyuşsal gelişim sağlandığında, bunun, bilişsel ve devinimsel gelişime de destek sağladığı konusunda araştırmalar bulunmaktadır (Schibeci ve Riley, 1986). Barış eğitimi programları ile katılımcıların barışa yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi planlanmaktadır. Bu amaç, evrensel ve insani bir değer olan barış kavramı üzerine kurulduğundan, ağırlıklı olarak, duyuşsal gelişim ve dolayısıyla tutum değiştirme konularına odaklanılmaktadır. Bu noktada tutum ve tutum değiştirme konularından söz etmek faydalı olacaktır.

Tutumlar, zaman içerisinde sosyal çevre ve eğitim gibi birçok değişkenin etkisi ile oluşan ve değiştirilmesi zor olan eğilimlerdir. Bu eğilimler olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi, tarafsız ya da çelişkili de olabilir. Örneğin hastalara sigaranın zararlarından bahseden doktorun sigara içmesi, doktorun sigaraya karşı tutumunun çelişkili olduğu düşüncesine sebep olabilir. "Çelişkili tutum" kavramından aşağıda daha ayrıntılı şekilde söz edilecektir. Ancak bundan önce genel olarak tutum değiştirmeden söz edilmesi gerekmektedir. Tutum değiştirme ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Sosyal psikoloji alanı bu konu ile yıllardır ilgilenmektedir ve farklı tutum değiştirme yaklaşımları, zaman zaman çeşitli sosyal deneylerle desteklenmiştir. Asch'in Uyum Deneyi (1956) ve Muzaffer Şerif'in Otokinetik Etki Deneyi (1936) bunlardan birkaçıdır (akt. Demirtaş, 2004).

Asch'in uyum deneyinde temel soru, "Birey, doğru olduğuna inandığının tersini iddia eden bir grupta karşılaşır ne yapar?" sorusudur (Asch, 1956). Deney öncesi katılımcılara görme ile ilgili bir teste girecekleri söylenir. Deney esnasında belirli

sayıda kişiden oluşan gruplara bir çift kart gösterilmektedir. Bu kartların birinde tek bir çizgi, diğerinde uzunlukları farklı 3 çizgi vardır. Üzerinde tek çizgi olan karttaki çizginin uzunluğu, diğer karttaki üç çizgiden birinin uzunluğu kadardır. Katılımcıların algılama farklılıklarının deneyi etkilememesi için üç çizgiye sahip karttaki çizgilerin uzunluk farklılıkları oldukça belirgindir. Deneyde kullanılan kart çiftinin bir örneği Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. *Asch'in uyum deneyindeki kart çiftinin bir örneği* (Battal, Yıldız, Kılıçaslan, ve Çınar, 2018)

Katılımcılara, üzerinde tek çizgi olan kart gösterilerek, uzunluğunun diğer karttaki çizgilerden hangisine eşit olduğu sorulur. Deneyde katılımcılardan biri hariç hepsi Asch'in asistanlarıdır ve önceden belirlenen davranışları yapmaktadırlar. Çünkü deneyin amacı, gerçek deneğin davranışlarının diğer kişilerden ne derece etkilendiğini bulmaktır. Her kart çifti gösterildiğinde, asistanlar sırayla yargılarını söylemekte; gerçek deneğe ise söz sırası herkesten sonra gelmektedir. Yani gerçek denek, sıra ona gelene kadar, gruptaki diğer katılımcıların cevaplarını duymaktadır. İlk birkaç gösterimde, grupta yer alanlar doğru cevap verirler. Böylece gerçek deneğin güvenini kazanırlar. Fakat daha sonra gerçek denek dışındaki katılımcılar hep birlikte yanlış cevaplar vermeye başlarlar. Gerçek denek, sıra kendisine gelene kadar, verilen yanlış cevaplara şaşırılmaya başlar. Çünkü cevabın yanlış olduğu çok net şekilde bellidir. Buna rağmen, yani cevabın gerçeğe ilgisi olmadığı açıkken, gerçek deneklerin %32'si, yani yaklaşık üçte biri yanlış olan cevaba katılmış ve sıra kendine gelince diğerlerinin yanlış verdiği cevabı tekrarladığı görülmüştür (Asch, 1956). Bu deney, sosyal çevrenin, bireyin davranışını etkileyebileceğini gösteren örneklerden yalnız biridir. Deneye katılan bireylerin azımsanamayacak kadarı, grup uyumunu bozmamak adına, gerçeğe inanmadığı cevabı vermiştir. İnsanların sosyal

yanlarına olan bağlılığı ve aykırı düşünme korkusu, gerçeği reddetmelerine bile neden olabilmektedir.

Şerif'in otokinetik etki deneyi ise sosyal normların oluşumunu araştıran üç aşamalı bir deneydir. İlk aşamada denekler zifiri karanlık bir odaya tek tek alınırlar. Deneklere doğru, aynı noktadan bir ışık tutulur ve bu ışığın ne kadar uzaklıktan ve hangi yönden geldiği sorulur. Deneklerin cevabı ortalama 6 – 8 cm olmuştur. Ancak ışık aslında hareket ettirilmemektedir. Denekler göz yanılması yaşamaktadırlar. Deneyin ikinci aşamasında denekler aynı odaya gruplar halinde girerler. Yine aynı noktadan ve aynı mesafeden ışık tutulur. Deneklerden, ışığın geldiği yönü ve uzaklığı, sırayla söylemeleri istenir. İlk denek fikrini belirtir. Onu duyan diğer deneklerin fikirleri, ilk söz alan denneğin fikrine uyum sağlar. Örneğin ilk aşamada ışığın 20 cm uzaktan geldiğini söyleyen denek bile, ikinci aşamada, grup içindeyken ilk söz alan denek 9 cm deyince fikrini 9 cm olarak değiştirmiştir. Bu aşamada denekler arasında optik algı yanılmasıyla ilgili sosyal bir norm oluşmuştur ve ortak belirledikleri bu değer ortalaması yaklaşık 9 cm'dir. Üçüncü aşamada ise denekler odaya ilk aşamadaki gibi tek tek alınmış, yine sabit bir ışık tutularak mesafe ve yönü sorulmuştur. Denekler bu sefer ise ikinci aşamada geliştirilen normun (9 cm ve güney) aynısını veya ona çok yakın bir mesafeyi söylemişlerdir (Şerif ve Şerif, 2006). İlk aşamada kişisel gerçeklikler görülmektedir. İkinci aşamada grup normunun oluştuğu görülür. Üçüncü aşamada ise yalnız kalan birey, kişisel gerçekliğinden vazgeçip, grup normuna bağlılığını göstermiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, net ve kanıtlanabilir olmayan bir olgu ile karşılaşılınca (deneydeki optik yanılma gibi) ilk olarak kişi kendi gerçeğini yaratır. Kişiler başka bireylerle bir araya geldiklerinde (toplum içinde), herkes kendi gerçeğinden vazgeçerek grup normuna uyar. Bu uyum sağlama gerçekleşikten sonra ise kişi, grup normuna bilerek ve isteyerek uyum sağlamaya devam eder. Bu deneyde de, Asch'in deneyinde olduğu gibi sosyal çevrenin, kişi gerçekliğine etkisi net şekilde görülmektedir. Ayrıca bu araştırma, bireylerin, içinde yaşadıkları sosyolojik yapıdan bağımsız düşünülmemeyeceğinin de bir örneğidir.

Toplumsal değerler ve normların oluşturduğu yapı, bireyin gerçekliğini de yoğun şekilde etkilemektedir. Bu nedenle tutumlar da yalnız bireyin değil, toplumsal yapının da birer yansıması olmaktadır. Toplumsal yapı, bireylerin değerleri ve

tutumları üzerinde oldukça hâkimdir. Bu konu üzerine yapılan çalışmalar da bunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalara göre, kişisel tutumlar ne kadar sağlam ve güçlü olurlarsa olsunlar, toplumun etkisi ile kolayca değişebilirler. Birey, toplumsal yapının da etkisi ile güçlendirdiği – olumlu ya da olumsuz yöndeki – tutumları ile yaşamını sürdürür. Ancak kimi zaman tutumlar tarafsız ya da çelişkili de olabilir. Bu kısımda özellikle çelişkili tutumlardan ya da tutumun çelişkiye düşmesinden söz edilecektir.

Çelişki, değişimi tetikler. Sadece tutum değişiminde değil, öğrenmenin gerçekleştiği her süreçte çelişkinin ya da diğer bir deyişle dengesizliğin önemi büyüktür. Bu konuda ilk akla gelen bilim insanlarından biri Piaget'dir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında da çelişkinin değişimdeki ve öğrenmedeki rolü vurgulanmaktadır. Piaget'ye göre birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında, bu yeni bilgi eski bilgilerle çelişiyorsa, yani bilgiler arasında bir dengesizlik meydana gelirse, düzenleme süreci başlar. Bu süreç tamamlandığında yeni bilgi, bütünlük içinde yeni bir yer ve anlam kazanır. Eski zihinsel şema ise yeni bilgi ile değişmiştir. Denge yeniden kurulmuş olur ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir (Senemoğlu, 2010). Öğrenme sürecinde yaşanan bu çelişki ve zihinde yeniden denge kurulması, tutumun değişme sürecinde de yaşanır. Ancak tutumlar, oldukça güçlü görüşlerdir (Tezbaşaran, 2008). Ayrıca güçlü toplumsal etkiye maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle tutumların değişme süreci, standart bir bilginin değişme sürecine göre daha karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir. Örneğin Türkiye'de, günümüzde yaşayan ve şekerli gıda ürünleri tüketmeyi seven bir genci ele alalım. Genç, güvenilir bir kaynaktan şekerli ürünlerin sağlık için zararlı olduğunu öğrenebilir. O güne kadar yediği her yiyeceğin mutlaka bir faydası olduğuna inanan genç, zihninde bilişsel bir dengesizlik (çelişki) yaşar ve zihinsel şemalarını yeniden düzenleyerek şekerli ürünlerin sağlığına zararlı olabileceğini zihnine işler. Bilişsel olarak öğrenme gerçekleşmiştir. Ancak buna karşılık, yemesinin zararlı olduğunu bilse de tutumunu değiştirmez ve şekerli ürünler tüketmeye devam eder. Hatta kimi zaman tutumunu değiştirmeye karar verse ve şekerli ürünleri reddetse bile dini bayramlar gibi özel günlerde yaşanan büyük aile toplantılarında ikram edilen tatlıları “ayıp olmasın” diye ya da ailenin psikolojik baskısı ile yemeye devam eder. Genç için öğrenmenin gerçekleşmesi çok kolay şekilde gerçekleşmiştir. Ancak yılların alışkanlığını ya da çevresindekilerin baskılarını (toplumsal yapının bir parçası) değiştirmek, zihnindeki bilişsel şemaları

değiştirmek kadar kolay olmamaktadır. Tutumu etkileyen değişkenlerin fazlalığı, tutum değiştirme sürecinde bir dirence sebep olur. Tutum ya da davranış, bilgi ile çelişmektedir. Bu noktada karşımıza Festinger'ın bilişsel çelişki (uyumsuzluk) kuramı çıkmaktadır.

Bilişsel Çelişki (Uyumsuzluk) Kuramı, Leon Festinger tarafından ileri sürülmüştür. Bir kişi, mevcut bilgi, düşünce ya da değerleri ile çelişen bir durumla karşılaşrsa, rahatsızlık ve zihinsel stres yaşar. Bu durum, bilişsel çelişki olarak adlandırılmıştır. Festinger bu konu üzerine bir deney yapmıştır. Bu deneyde bir grup katılımcıya bir teste tabii tutulacakları söylenir ve sözde deney kapsamında oldukça sıkıcı bir iş yaptırılır. Deney bitiminde deneklerden, deneye sonradan katılacak kişilere, deneyin çok eğlenceli olduğunu söylemeleri istenir ve bu yalanı söylemeleri karşılığında kendilerine para verilir. Bazı deneklere yalan için 1 dolar, bazı deneklere ise 20 dolar verilir. Bir süre sonra başka bir mekânda bu deneklere deney hatırlatılır ve nasıl geçtiği sorulur. Beklentinin tam tersi gerçekte ve daha önce yalan için 1 dolar alan katılımcılar, 20 dolar alanlara göre, deneyi daha eğlenceli bulduklarını ifade ederler. Festinger'e göre, 20 dolar alanlar "yalan söyledim ama karşılığında çok fazla para aldım" düşüncesi ile – aslında yalan söylemiş olduklarının fazlasıyla bilincinde olarak ve aldıkları parayı bu yalana bahane ederek – kendilerini zihinsel çelişkiden kurtarmaktadırlar. Diğer bir deyişle, aldıkları para, yalan söylemenin verdiği rahatsızlığın üstünü örtmektedir. Ancak 1 dolar alan katılımcılar, yalan söylemelerinin nedenini hiçbir dışsal etkenle kendilerine açıklayamamaktadırlar. 1 doların yüksek bir miktar olmaması, bu katılımcılarda çelişki yaratmaktadır. Bu katılımcılar yalana ilişkin olumsuz inanç ve tutumların terk etmek istememektedirler. Davranışlarını da geri alamayacaklarına göre, zihinlerinde oluşan bu çelişkiyi yok etmek adına, bir bahane bularak bu çelişkiden kurtulmak istemektedirler. Bu deneyde de, 1 dolar alan katılımcılar, yaşadıkları çelişkiden kurtulmak için "Aslında deney o kadar sıkıcı değildi" düşüncesine inanarak zihinlerindeki çelişkiden kurtulmayı tercih etmektedirler (Festinger, 1962). Bu durum, dışarıdan "kendini kandırma" gibi görölse de aslında olan, bilişsel çelişkiyi ve onun yarattığı rahatsızlığı yok etme çabasıdır. Az para alan bu katılımcıların yaşadıkları bu rahatsız edici çelişkiye karşılık, daha çok para alan katılımcılar, para dışsal etkeni müdahalesi belirgin olduğundan bilişsel çelişkiye bile düşmemektedirler.

İnsanlarda tutum ya da davranış değişimi, yüksek miktarda para gibi bir dışsal etken aracılığı ile olduğunda, gerçekleşen tutum ya da davranış değişimini, bu dışsal etkene bağlama eğilimi oluşur. Tutum değiştirme sürecinde gönüllü katılım işte bu nedenle çok önemlidir. Eğer zorunluluk olursa, kişiler tutum ve davranış değişiminden kendilerini sorumlu tutmazlar. Ayrıca bilişsel çelişkiyi dengeli kurmak da bir o kadar önemlidir. Diğer bir deyişle, eğer bir uygulamanın, bilişsel çelişki yaratarak tutum değişimi yaratma amacı varsa, katılımcılar, davranışlarına denk dışsal etkenlerle karşılaşmalıdırlar. Dışsal etken çok güçlü olursa, tutum değişimine sebep olanın dışsal etken oluşu düşüncesi doğabilir ve tutum değişimi gerçekleşmeyebilir. Süreç bireyde baskı yaratmamalıdır. Büyük dışsal etkenler ya da uygulamalarla, bireylerin zihinlerinde bilişsel çelişki yaşamasına engel olacak bahaneler ve açıklamalar yaratmalarına izin verilmemelidir.

Bütün bu unsurlara dikkat edilerek bir barış eğitimi programı tasarlanırsa dahi, bireylerin barış tutumları değişmeyebilir. Çünkü barış kavramı savaş ve şiddetle doğrudan ilişkilidir ve Çoban'a göre, şiddete ya da savaşa ilişkin tüm düşünceler akıl yolu ile meşrulaştırılmaktadır (2007). Tarihte birçok soykırımın temelinde akılcı söylemler ve dayanaklar vardır. Şiddetin ya da savaşın en tehlikeli yanı da, süreklilik içeren yapısının nedeni de bu akılcı yönüdür (Çoban, 2007). Bazı bireyler inandıkları bu akılcı gerekçelere oldukça sadık kalmakta ve barışa karşı güçlü bir direnç göstermektedirler. Bu da, ne yazık ki, tüm çatışmaların en güçlü yanısıdır ve tutum değişimi ve barış eğitimi programı tasarlanması sürecinde mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Brown (1991) yaptığı araştırmasında; öğrencilere uygulanan Barış Eğitimi programı sonrasında katılımcıların çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubu Barış Eğitimi programına alınmış, kontrol grubuna ise barış üzerine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulamadan sonra okul içerisinde şiddete bağlı disiplin olaylarının, uygulama sonrasında, önemli düzeyde azaldığı görülmüştür.

Kowalewski (1994) tarafından yapılan çalışmada, savaş öğretilerek insanların barışla ilgili tutumlarında değişiklik olup olmayacağı belirlenmek istenmiştir. Katılımcılara

ön uygulama olarak barış kavramına yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra on dört hafta boyunca paneller yapılmıştır. Panellerden önce insanların savaşa karşı olan ortalamaları 3.04 iken panelin bitiminde bu oran 3.28 e yükselmiştir. Katılımcıların % 12'sinin fikirlerinde değişim olmazken katılımcıların % 60'ı barıştan yana; % 20'si ise savaştan yana tutum göstermişlerdir. Araştırmanın sonucunda savaş konuları öğretilerek insanların barışa yönelik tutumlarının değiştirilebileceği vurgulanmıştır.

Jones ve Sanford (2003), çalışmalarında, ortaokul öğrenim programı içerisinde sunulan çatışma çözme eğitiminin sınıf iklimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, deney grubunun sınıf iklimi puanları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgularına göre, öğrenciler, grup temelli öğrenmeyi sevmişler, öğrendikleri bilgilerin gerçek hayata uyumlu olduğunu ifade etmişler ve eğitim sonrası birbirlerine saygı duyduklarını ve anlaşmazlıklarını yapıcı bir biçimde çözebildiklerini dile getirmişlerdir.

Spears (2004) çalışmasında ilkökul 5. sınıf öğrencilerine yönelik Marthin Luther King'in şiddetsizlik ilkelerine göre hazırlanan Barış Eğitimi programı uygulamışlardır. Veriler öğrenciler ve velilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitimi programı sonunda öğrencilerin dünya görüşü olumlu yönde değişmiş, daha iyimser bir bakış açısı kazanmışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin farklılıkları kabul etme, kendini değerli bulma, yapacaklarını önceden düşünme, ayağa kalkarak konuşma ve barışın korunması konusunda olumlu değişimler gösterdiği de ifade edilmiştir.

Danesh (2006) tarafından hazırlanan Barış İçin Eğitim Programı Bosna'da uygulanmıştır. Programın temel amacı birlik – beraberlik inşa etmeyi esas almıştır. Barış İçin Eğitim Programı, kişilerarası ve gruplar arası barışın oluşması ve kişilere beceriler kazandırmayı amaçlamıştır. Şimdiye kadar uygulanan en kapsamlı, en geniş ve uzun barış eğitimi programıdır. Barış İçin Eğitim Programı, 112 okulda yaklaşık 5000 öğretmen tarafından 80.000 öğrenciyi kapsamına almıştır. Barış İçin Eğitim Programı'nın uygulanmasıyla toplum ve birey bazında yaşanan çatışma ve karşılıklı tahammülsüzlük eğilimlerinden kaynaklanan ruhsal zararların giderildiği gözlenmiştir.

Walker (2007) anasınıfı, 1. 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden 111 öğrenciye 20 saat süren barış – yapıcılık eğitimi uygulamıştır. Çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan 99 öğrenci konu üzerine herhangi bir eğitim almamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre; barış – yapıcılık eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara yönelmişlerdir. Deney grubunda yer alan sınıflar karşılaştırıldığında; çatışmaya yönelik öğrenci davranışlarında en fazla değişim 4. sınıf öğrencilerinde olmuştur.

Sommerfelt ve Vambheim (2008), “İyiliğin Hayali” adını verdikleri İsveç temelli bir barış eğitimi projesinin etkililiğini araştıran çalışmalarında, yoga ve varoluşçu diyalog gibi rahatlatıcı etkinlikleri içinde barındıran bir eğitim uygulamışlardır. Ayrıca, araştırmayı nitel yönden desteklemek amacıyla katılımcı öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür. Araştırma bulgularına göre, barış eğitimi programı sonrasında, öğrenciler kendilerini daha iyi hissetmişler, arkadaşları ile iletişimlerinin geliştiğini ifade etmişler ve yaşanan günlük çatışmalarda sorunlarını şiddetsiz bir biçimde çözmeye başladıklarını dile getirmişlerdir.

Johnson ve Johnson (2010), araştırmalarında, barış eğitimi yaklaşımlarından söz etmişlerdir. Araştırmacılara göre, etkili barış eğitimi için, birbirleriyle ilişkili olan üç temel teori vardır. Bu teoriler; sosyal dayanışma teorisi, yapıcı tartışma teorisi ve bütünleştirici müzakere teorisidir. Ayrıca etkili bir barış eğitimi programı oluşturmak için atılması gereken adımlar vardır. İlk olarak, farklı gruplardan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunma ve birbirleriyle olumlu ilişkiler kurma fırsatına sahip olduğu bir eğitim sistemi kurulmalıdır. İkinci olarak, ortak bir kimlik yaratacak ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği sağlanmalıdır. Üçüncü olarak, öğrencilerin karar verilmesinin zor olduğu durumlarda nasıl kararlar alacakları ve yapıcı tartışmalar yapabilmeleri için birtakım politik söylemleri nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Dördüncü olarak öğrencilere akran arabuluculuğu öğretmeli ve beşinci ve son olarak da, öğrenciler, uzun vadede toplum yararını sağlayacak evrensel değerler için teşvik edilmelidir.

Morrison, Shaw Austad ve Cota (2011), çalışmalarında, en küçüğü ortaokulda öğrenim gören farklı yaşlarda 84 katılımcıya bir barış programı uygulamışlardır. Barış eğitimi öncesi ve sonrası iletişim, işbirliği, güven, çatışma çözme ve çeşitliliği

anlama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Tüm bu sayılan değişkenler açısından uygulanan programın etkili olduğu ifade edilmiştir.

Rosen ve Salomon (2011), İsraili ve Filistinli gençlerin bir yıl süren okul temelli barış eğitim programına katılmaları sürecini yürütmüş, öğrencilerin temel inançlarındaki olası farklılıkları incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına sahip olan bu çalışmanın örneklemini 956 ergen öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonunda, barış eğitimi programının, ergenlerin yüzeysel inançlarını etkili bir şekilde etkileyebileceğini, ancak grupların ortak kültürlerinin merkezinde yer alan temel inançları etkili bir şekilde etkileyemediğini göstermiştir.

Sunal, Kelley ve Sunal (2012), 41 anaokulu öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerden huzurluyken nasıl hissettiklerini çizimlerini, barışı gösteren bir manzara çizimlerini ve yaptıkları çizimlere başlık koymalarını istemiştir. Ön değerlendirmelerde üç çocuk hariç tümü saldırganlık göstermiştir. Daha sonra beş hafta süren ve barışa ilişkin okuma, tartışma ve araştırma süreçlerini içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Program sonunda öğrencilerden yeniden çizim yapmaları ve başlık koymaları istenmiştir. Yapılan son değerlendirmede hiçbir çocuğun çizim ve başlıklarında saldırgan çizim ve ifadeler yer almamıştır.

Hilal ve Denman (2013), Suudi Arabistan ve Suriye'den Avustralya'ya, Arap bölgesindeki barışın bir aracı olarak eğitimi teşvik etme amacıyla, bir ülke tarafından şimdiye kadar sunulan en büyük deniz aşırı burs programı olarak kabul edilen Kral Abdullah Burs Programı (KASP) kapsamında gelen 30 öğrenciyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Kral Abdullah Burs Programı, 11 Eylül saldırıları sonrası Arap bölgesinin sürekli terörle ilişkilendirilmesi sonrasında, kamuda bu imajı değiştirme çabası ile ortaya konulmuştur. 2005 yılından bu yana, 120.000'den fazla Arap dünyasından öğrenci, yurtdışındaki üniversite çalışmalarını sürdürmeleri için bu burs tarafından finanse edilmiştir. Bu çalışmada da, 11 Eylül trajedisinden 10 yıl sonra yurtdışında okuyan Arap dünyasından öğrencinin 11 Eylül öncesi ve sonrası algıları ve bakış açıları hakkında bilgi almak amaçlanmış ve bu doğrultuda 30 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrenci hareketliliği, siyasal ve diğer sebeplerle önceden korkulan, ancak küreselleşmenin etkisinin iyice hissedilmesi ile bugün hemen herkesin talep ettiği değerli bir deneyim olarak görülmektedir. Öğrenci hareketliliği ile karışma, dinleme, konuşma, bilme, öğrenme

ve içinde yaşama yolları ile *öteki* olan deneyimlenmekte ve bu şekilde oluşan uluslar / gruplar arasındaki etkileşim, boşlukları etkili bir şekilde kapatmaktadır. Ayrıca çalışma sonunda, öğrenciler, eğitimin barış için bir araç olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Zembylas ve Bekerman (2013), çalışmalarında, barış eğitiminde yer alan temel kavramların nasıl kullanıldığını ve bu konuda kendi önerilerini sunmuşlardır. Çocukların barış eğitiminde, *paket program* almalarının yerine, bireyselleştirilmiş programa yönelmenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Çünkü araştırmacılara göre paket program, bireyde benzersiz bakış açısı ve bilgi birikimi sağlayan bireyselleştirilmiş eğitimin yanında oldukça eksik kalmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, tüm detayları düşünülmeden planlanmamış, eksik bir barış eğitimi programının, çözmeye çalıştığı sorunun bir parçası haline gelebileceğini savunmaktadırlar. Zembylas ve Bekerman, barış eğitiminin eksik noktalarının kapatılabilmesi için dört unsura dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (2013). Bu dört unsur; uygulamalara önem verilmesi, barış eğitimi konusunda araştırma ve uygulamaların çoğaltılması, tasarımın uzmanlar tarafından yürütülmesi ve eleştirel kültürel analizler yapılmasıdır.

Alonge ve Okunade (2014), Nijerya’da yaptıkları çalışmada, Nijerya’da, tüm dünyada olduğu gibi çatışmaların arttığından söz etmişler ve özellikle artan etnik çatışmalara dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılara göre etnik çatışma ile ilgili sorunlar, ancak insanların davranış ve tutumlarını değiştirebilmek ve birbirlerine anlayış göstermelerini sağlayabilmek için gösterilen planlı ve içten çalışmalarla mümkün olabilir. Bunun sağlanabilmesi için oluşturulabilecek eğitsel stratejileri tartışan araştırmacılar, UNICEF’in barış eğitimi programını örnek vererek, barışın her düzeyde sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Nduka-Ozo (2016), araştırmasında Nijerya Ebonyi Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören yedi farklı anabilim dalından 210 öğrenci ile yaptığı çalışmada barış yoksunluğuna sebep olan çeşitli faktörleri gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, cinsiyete göre, barış yoksunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma sonunda, tüm yükseköğretim kurumlarında, birden fazla uzman tarafından, savaş ve barış sorunları ile ilgili

disiplinler arası bir barış eğitimi programının uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Genç (2006) çalışmasında Türk – Yunan barış eğitimi girişimlerini çoklu yöntem ile değerlendirmiştir. Uyuşmazlık Çözümünü Öğrenmek ve Barış Yaratmak adlı projenin düşünsel empati, davranışsal empati ve güvene etkisini deneysel bir çalışma ile değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak; barış eğitimi programı alan deney grubunda, barış eğitimi programı almayan kontrol grubuna göre düşünsel empati, davranışsal empati ve güven düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tapan (2006)'ın çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine barış eğitimi programı uygulamıştır. Araştırmanın amacı; öğrencilerin çatışma çözme becerilerini arttırmaktır. Araştırma sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında çatışma çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Barış eğitimi uygulanan öğrenciler, görüşme sorularını çatışma çözme becerilerine ilişkin yeterli bilgiye ulaşmış olarak cevaplandırmışlar ve çatışmaların olumlu yönleri olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler çatışma çözme becerilerini hayatlarında da kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Barış Eğitimi uygulanmayan öğrenciler ise çatışma çözümede olumsuz yöntemleri kullanmaya devam etmişlerdir.

Coşkuner (2008), çalışmasında, barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin şiddeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilere toplam 32 saatlik bir barış eğitimi programı uygulanmıştır ve programın etkililiği yarı deneysel desenle ölçülmüştür. Sonuçlar; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Deveci, Yılmaz ve Karadağ (2008), çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin barış eğitimine ilişkin algılarını araştırmışlardır. Bu doğrultuda 26 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının barış kavramını, sevgi, saygı ve arkadaşlık gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adayları, sosyal uyum, hoşgörü, küresel düşünce ve kişisel gelişim gibi değerleri teşvik ettiğinden barış eğitiminin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Polat (2009), araştırmasında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını saptamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta okuyan 332 öğrenciden çok kültürlü kişilik ölçeği aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yüksek düzeyde yatkın oldukları görülmüştür. Ancak buna karşılık öğretmen adaylarının, duygu yönetimi konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bu durumu; öğretmen adaylarının karşılaştıkları birtakım durumların yolunda gitmemesi halinde, gerginlik, sinirlilik, korku, sosyal ayrılma gibi duygusal sorunları sıkça yaşayabilecekleri şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarında cinsiyet, öğrenim türü, kardeş sayısı ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık öğrenim gördükleri alan değişkenine göre öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sonuçlara göre, yalnız *öğrenim gördükleri alan* değişkenin anlamlı fark yaratması, çok kültürlü kişiliğin, alınan eğitimle doğrudan ilişkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ekinci (2010), araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan Barış Eğitimi programının, öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, deney grubuna 12 haftalık barış eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki katılımcıların benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, empati düzeyi, problem çözme becerisinde anlamlı artış görülürken kavgacı tutum ve pazarlıkçı olma boyutlarında ise anlamlı azalma olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise söz edilen boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Karaman – Kepenekci (2010), çalışmasında üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgileri Öğretmenliği programı öğrencisi olan altmış kişinin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda üniversite öğrencilerinin barış kavramından ulusal birlik ve beraberliği anladıkları ve dolayısıyla barışı geniş bir

şekilde yorumladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının barışın kişinin kendine olan saygı ve güvenden geçtiğini bilmedikleri ve barışın önündeki engellerin farkında oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir (2011), çalışmasında, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin barış kavramının çeşitli boyutlarına ve barış eğitimi ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler, öneriler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. 13 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmelerle sürdürülen araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin ulusal, uluslararası ve kişisel barışla ilgili benzer tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenler, Türkiye'de eğitim sisteminin barış ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesinin sebebi olarak, eğitim sisteminin ağırlıklı olarak sınav ve test odaklı olmasını ve ebeveynlerin de yalnız bu odak doğrultusunda beklentide olmalarını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlere göre, ebeveynlerin programla ilgili sınav odaklı beklentilerini gerçekleştirme mücadelesi, barış eğitimi için harcanabilecek diğer tüm çabaları engellemektedir. Bunun yanı sıra araştırmada, öğretmenlerin barış eğitimi ile ilgili düşük düzeyde bilinç, bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Sağkal (2011) barış eğitimi programının, ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin saldırganlık ve empati düzeyleri ile barışla ilgili görüşlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki okul oluşturmuştur. Deney grubundaki 158 öğrenciye barış eğitimi programı uygulanmış kontrol grubuna ise konu ile ilgili herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında her iki gruba saldırganlık ölçeği ve çocuklar için empati ölçeği uygulanmıştır. Araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitimi dersi alan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre saldırganlık eğilimi azalmış bununla birlikte empati düzeyleri artmıştır. Barış eğitimi programını alan öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandığı ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Bektaş Öztaşkın (2014), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barışa yönelik tutumlarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barışa yönelik tutumlarının, günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola

çıkılarak, barış eğitiminin önemi ve barış eğitiminin erken yaşlarda başlatılması gerektiği vurgulanmıştır.

Memişoğlu (2015), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, barış kavramını tanımlarken en çok uyum içinde yaşama ve güvenlik kavramlarına değinmişlerdir. Barış eğitimi almış bireylerde bulunması gereken özellikler olarak ise; saygı ile hoşgörüyü vurgu yapmış ve barışı tehdit eden unsurların başında terör olaylarının ve ekonominin geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca barış denildiği zaman ülkemizde ve dünyada akla gelen ilk isimler sorulduğunda, Türkiye için Mustafa Kemal Atatürk ve Mevlana, dünya için ise Hz. Muhammed yanıtı alınmıştır.

Tuncel ve Balcı (2016), çok kültürlülük ve barış eğitimi için bir model geliştirmişler ve sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalındaki 20 öğretmen adayı ile bu modelin etkililiğini araştırmışlardır. Bunun yanında, süreçte öğretmen adaylarından yansıtıcı günlük tutmalarını istemişlerdir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun önemli kazanımlar edindikleri tespit edilmiştir.

Rengi ve Polat (2019), Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Şehri'ndeki çeşitli okullarda öğrenim görmekte olan 9 öğrenci ile görüşmeler yaparak öğrencilerin okullarda deneyimlemiş olduğu kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar ve bu uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar sayesinde empati, anlayış ve farkındalık kazanmış olabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarını çoğunlukla kültürel olarak kendilerine yakın kişilerden seçtikleri görülmüştür. Ayrıca okulların, öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları çözmeye yönelik stratejiler geliştirmelerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Alan yazında çoğunlukla deneysel çalışmalarla karşılaşılmış, öğrencilere uygulanan barış eğitimi programlarının yarı deneysel ve deneysel yöntemlerle yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda ağırlıklı olarak ortaöğretim ya da üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile birkaç araştırma dışında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmalarda uygulanan programların genel olarak öğrencilerde çatışma çözümüne dayalı olumlu davranış değişikliği

yarattığı, iletişim becerilerini arttırdığı görülmektedir. Barış eğitimi üzerine daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği, her çalışmanın sonunda ifade edilmektedir. Bu çalışmanın temel hedeflerinden birisi de sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutumlarını, barışa ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini anlayabilmek ve bu doğrultuda barış değerine ilişkin önerilerde bulunabilmektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

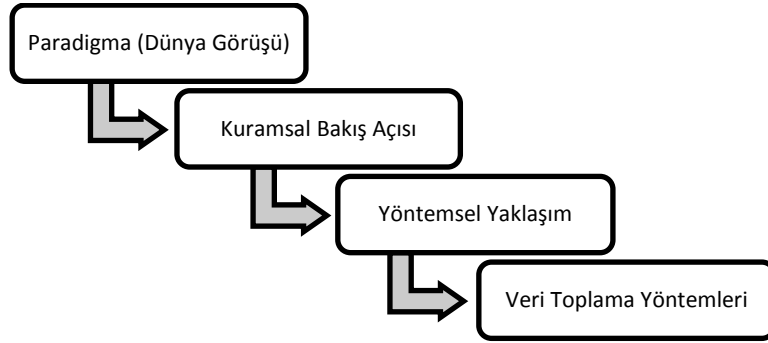
Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu kısımda araştırma modeli açıklanacaktır. Ancak öncesinde, araştırmanın ve araştırma modelinin dayandığı felsefi varsayımlardan söz etmek gerekmektedir. Çünkü araştırmanın dayanaklarının ve arka planındaki varsayımlarının araştırmacılar tarafından net şekilde tanımlanması, açıklanması ve modelle ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Araştırmanın dayanağı olan felsefi varsayım ya da dünya görüşü ifade edilmeden önce, felsefe ve bilim felsefesinden kısaca söz edilmelidir.

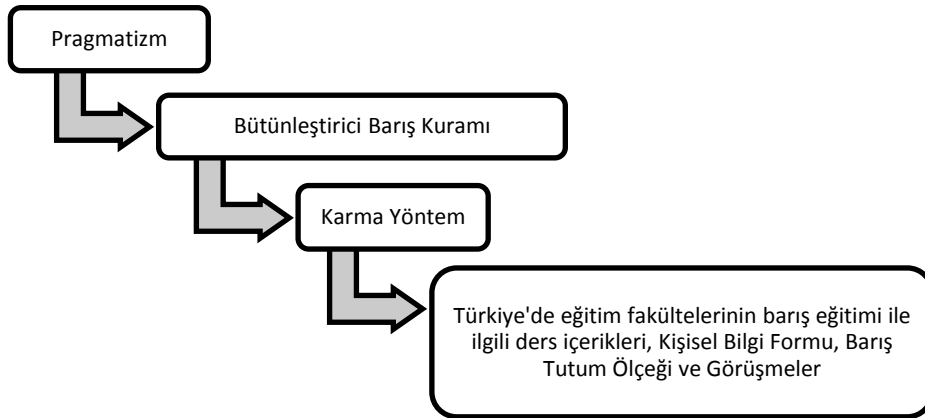
Felsefe, temelinde “sorma” olan bir disiplindir. Felsefe, yaşama dair her oluşumun temelini oluşturan varsayımları sorguladığı gibi, bilimi de sorgular. Her yapının neden ve nasıl oluştuğu sorusuna yanıt arayan felsefenin, bilimle olan yakın ilişkisi, bilim felsefesi disiplininin oluşmasına neden olmuştur. Diğer bir deyişle, bilim felsefesi, bilimle ilgilenen herkesin, akademik açıdan neyi neden yaptıklarını düşünmelerini kapsamaktadır (Machamer, 1998). Bu nedenle bu araştırmada da neyin neden yapıldığı ve yapılanların hangi kurama dayandırıldığı açıklanmalıdır. Ne ve neden yapıldığı Bölüm 1’de açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılanların hangi kurama dayandırıldığı ise bu bölümde açıklanacaktır.

Bir araştırma geliştirme sürecinin dört aşaması vardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu aşamalar Creswell ve Plano Clark’a göre Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. *Araştırma geliştirme süreci aşamaları*

Şekil 8'e göre, bir araştırma geliştirilirken ilk olarak hangi dünya görüşünden beslenmekte olduğu belirlenmelidir. Dünya görüşü (paradigma) kavramı Thomas Kuhn (1970) tarafından ortaya atılmıştır (akt. Creswell ve Plano Clark, 2014). Bir uzmanlar topluluğuna ait genellemeler, inanışlar ve değerler dizisi demektir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Dünya görüşünden sonra araştırmanın kuramsal bakış açısı (sosyal bilim kuramı ya da özgürlükçü kuram...vb), daha sonra yöntemsel yaklaşımı (deneysel yöntem, karma yöntem...vb) açıklanmalıdır. Son olarak ise üst basamaklara uygun olarak veri toplama yöntemleri belirlenmeli ve ortaya konmalıdır. Bu araştırmanın bakış açısı ise Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. *Araştırmanın bakış açısı*

Şekil 9'a göre araştırmanın paradigması (dünya görüşü) pragmatizmdir. Pragmatizm felsefesinin ana kurucuları Charles Sanders Peirce, William James ve John Dewey

olarak gösterilebilir. Pragmatizm, faydacılık olarak bilinse de, aslında gerçek anlamı çok anlaşılamamış bir felsefi görüştür. Bir anlam teorisi olmasının yanında, aynı zamanda bir araştırma teorisi, bir gerçek teorisi ve bir etik teorisidir (Doğan, 2003). Bu kısımda, bir araştırma teorisi olarak pragmatizmin hangi görüşü benimsediği açıklanmaya çalışılacaktır.

Pragmatistlere göre, kişiler ancak çevreden gelen düşünsel tehditler sonucunda kavramların anlamlarını sorgulamaya başlarlar. Yani pragmatizm şüpheden değil, yerleşmiş düşünce veya inançlardan yola çıkar. Bu açıdan pragmatizm, Descartes felsefesine de karşıdır. Descartes, bireyin kendi varlığının bilincine şüphe ve mantık yoluyla ulaştığını ileri sürmektedir. Fakat pragmatizme göre, birey kendini, şüpheden çok, diğer insanlar aracılığıyla tanır ve fikirler de diğer insanların fikirleri aracılığıyla belirginleşir. Aynı şekilde kavramlar da başka kavramlarla ilişkileri ile kapsamını belirginleştirir. Bu nedenle pragmatizmin etkileşimci bir anlayışı benimsediği söylenebilir. Pragmatizme göre, düşünce ve inançlar, dışsal etkenlerle etkileşerek ve onların etkisi ile oluşturulmalıdır (Doğan, 2003).

Peirce'e göre, tarihsel olarak bakıldığında bireylerin fikirlerinin oluşmasında etkili üç yöntem vardır. Bu yöntemler, inat, otorite ve a prioridir. Bireyin, düşüncesinin ne olacağı konusunda herkesten daha öncelikli olduğuna inanması ve diğer tüm düşüncelere kulağını kapatması inat olarak ifade edilmiştir. Bireyin düşüncesinin ne olacağına bir otoritenin ya da bir kurumun karar vermesi otorite yöntemi olarak tanımlanmıştır. A priori yönteminde ise birey, genel olarak kabul görmüş düşünceleri benimser. Peirce, bu üç yönteme karşılık bilimsel yöntemin kullanılmasını önermektedir. Çünkü bu üç yöntemde de, birey hep insan faktörü etkisi ile düşüncelerini şekillendirmekte ve bu nedenle hata içeren çok sayıda düşünceye inanmaktadır. Oysa bilim nesnedir. Bilim, bilgi içerisindeki hata faktörünü bile net şekilde görmeye olanak sağlamaktadır (Peirce, 1958; akt. Doğan, 2003). Tüm bu nedenlerle, pragmatizmin, bilimsel yöntemi savunan, önyargılara karşı olan, zıt görüşleri dengeleyen ve sentezleyen bir dünya görüşü ya da felsefi akım olduğu söylenebilir (Doğan, 2003). Bu çalışma da pragmatist dünya görüşüne dayandırılmaktadır.

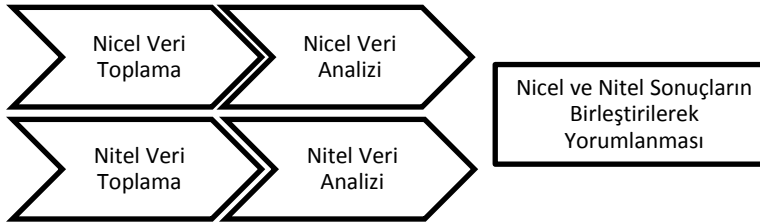
Şekil 9'a göre araştırmanın kuramsal bakış açısı, bütünleştirici barış kuramı olarak belirlenmiştir. Bu kuramı ayrıntıları 2.3.2. madde numaralı kısımda açıklanmıştır.

Şekil 9'a göre veri toplama yöntem ve araçları, Kişisel Bilgi Formu, Barış Tutum Ölçeği ve Görüşmeler olarak ifade edilirken, araştırmanın yöntemsal yaklaşımı, karma yöntem olarak belirlenmiştir. Veri toplama ile ilgili ayrıntılı bilgi, 3.3. madde numaralı kısımda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın yöntemsal yaklaşımı olan karma yöntem ve bu araştırmaya nasıl uyarlandığı ise bu kısımda açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırma sürecinde gerek nitel gerekse nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılacağı için, araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bazen araştırmanın yönteminde bazen de araştırmanın tüm süreçlerinde birlikte kullanılması olarak tanımlanabilir (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntemde amaç araştırma sorusunu genişleterek açıklamaktır. Diğer bir deyişle, karma yöntem, görmenin birden fazla yolu olarak da tanımlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 5). Yalnız nicel verilerin kullanıldığı araştırmaların, yalnız nitel verilerin kullanıldığı araştırmalarda da olduğu gibi birtakım eksik yönleri vardır. Karma yöntemde iki veri türü de kullanıldığından, nitel ve nicel veriler birbirlerinin eksikliklerini bir nebze kapatırlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırmanın karma yöntemle desenlenmesinin sebebi de farklı veri türleri kullanılarak bu zenginliği sağlamaktır. Ayrıca araştırmayı başlatan araştırma soruları da hem nicel hem de nitel verilere ulaşmayı gerektirmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma konusu barış kavramı gibi evrensel anlamda yüksek kabul gören bir kavram olduğunda ve katılımcıların öz değerlendirme yaptıkları araştırmalarda, gerçekçi bilgilerden çok, kendilerini daha erdemli göstermeye meyilli hareket ettikleri bilinmektedir (Hough, 1998). Bir açıdan, bu durumun getireceği olası güvenilirlik sorunlarına da engel olabilmek adına, karma yöntemin daha doğru bir tercih olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda ilk olarak karma yöntem desenleri incelenmiştir. Karma yöntem araştırmalarında altı temel desen vardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu modeller; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desen olarak sıralanabilir. Yakınsayan paralel desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanırken, verilerin analizi ayrı yapılır ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılır. Açıklayıcı sıralı desende, araştırmacı nicel bir aşamayı yöneterek araştırmasına başlar. Daha sonra nitel aşama ile sonuçlar daha derin bir şekilde açıklanmaya çalışılır. Keşfedici sıralı desende önce nitel veriler toplanarak

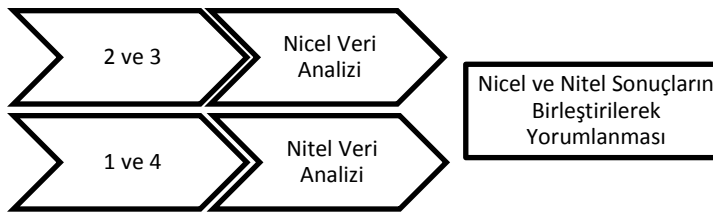
analiz edilir. Sınırlı bir çalışma grubundan toplanan verilerden elde edilen bulguların genellenebilirliğinin sağlanabilmesi için bu aşamayı, nicel verilerin toplanması aşaması izler. İç içe karma desende, nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanır. Bu desende, deneysel bir çalışma esnasında nitel verilerin toplandığı bir aşama eklenebilir ya da nitel verilerin toplandığı bir araştırma içerisine nicel verilerin elde edildiği bir aşama eklenebilir. Dönüştürücü desende, araştırmacı dönüştürücü bir kuramdan yola çıkarak nitel ve nicel verileri toplar ve analiz eder. Çok aşamalı karma desende ise, araştırma hedefi doğrultusunda planlama yapılarak sıralı ve eş zamanlı aşamalı karma desenler birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Desenler incelendikten sonra, araştırma sorularına uygunluğu sebebiyle bu çalışmada yakınsayan paralel desen modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada da nicel ve nitel veriler peş peşe toplanmış, verilerin analizi ayrı yapılmış ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılmıştır. Şekil 10'da çalışmada kullanılan yakınsayan paralel desen modeli açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 10. *Yakınsayan paralel desen modeli*

Şekil 10'da görüldüğü gibi, yakınsayan paralel desene sahip araştırmalarda nicel veriler toplanıp analiz edilirken, eş zamanlı olarak nitel veriler toplanarak analiz edilir ve nicel – nitel sonuçlar birleştirilerek yorumlanır. Bir başka deyişle, katılımcıların barış tutumları nicel yolla ortaya konulurken, bu tutumların nedenleri ve detayları nitel yolla ortaya konmaya çalışılmıştır. İlgili modelin bu araştırmaya uyarlanması Şekil 11'de sunulmuştur.



Araştırma Soruları

- 1.Türkiye'deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi programlarında barış değerine nasıl yer verilmiştir?
- 2.Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumları nasıl bir ölçme aracı ile ölçülebilir?
- 3.Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanları, aşağıda verilen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? (cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanılan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi)
- 4.Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri nelerdir?

Şekil 11. Yakınsayan paralel desen modelinin bu araştırmaya uyarlanması

Şekil 11 incelendiğinde yakınsayan paralel desenin nicel veri toplama aşaması olarak bu araştırmada 2. ve 3. araştırma sorularının yanıtlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu sorular, “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumları nasıl bir ölçme aracı ile ölçülebilir?” ve “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanları, aşağıda verilen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? (cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanılan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi)” sorularıdır. Çalışmanın 3. sorusu araştırılırken çalışma evreninden alınan bir örneklemden yola çıkılarak çalışma evreni hakkında yargıya varmak amaçlandığından, araştırmanın nicel verilerle ilgilenen bu kısmının kesitsel tarama modelinde olduğu ifade edilebilir (Karasar, 2009). Tarama modelinde araştırmacı tarafından ortama müdahale edilmez, olgu olduğu gibi incelenir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Kesitsel tarama modelinde ise veri toplama işlemi tek seferde yapılır ve tekrarlanmaz (Özdemir, 2014). Bu çalışmada da araştırma kapsamında geliştirilen barış tutum ölçeği ve hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığı ile nicel veriler tek seferde toplanmış ve daha sonra da analiz edilmiştir.

Yakınsayan paralel desenin nitel veri toplama aşaması olarak bu araştırmada 1. ve 4. araştırma sorularının yanıtlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu sorular, “Türkiye'deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi programlarında barış değerine nasıl yer verilmiştir?” ve “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri

nelerdir?” sorularıdır. Çalışmanın 4. sorusu araştırılırken katılımcıların barış olgusuna ilişkin algılarını ve buna yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amaçlandığından, araştırmanın nitel verilerle ilgilenen bu kısmının nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile düzenlendiği ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 79). Fenomenoloji araştırmalarının başlıca veri toplama aracı, incelenen olguyu rahatlıkla dışa vurabilecek birey ya da gruplarla yapılan görüşmelerdir. Görüşmeler derin olabileceğinden örnekleme çok fazla kişinin dâhil edilmemesi (genellikle 10’u geçmemesi) önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamadan sonra nitel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar birleştirilerek yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma karma bir modele sahip olduğundan hem nicel hem de nitel verilere gereksinim duyulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grupları/ örneklemi alt amaçlara göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Alt amaçlar ve nicel/ nitel veri toplanan çalışma gruplarına/ örneklemelere ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmada Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grupları

| Alt Amaç | Örnekleme Tekniği | Çalışma Grubu |
|--|---|--|
| 1. Türkiye’deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi anabilim dalı programlarında barış değerine nasıl yer verildiğinin incelenmesi | Örnekleme tekniği kullanılmamış, çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır. | Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinin resmi eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve YÖK tarafından belirlenen ders içerikleri |
| 4. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi | Amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik (siyasi görüşlere göre) örnekleme tekniği | 13 Sınıf Eğitimi Programı Öğrencisi (Odak grup görüşmesi) 2 Sınıf Eğitimi Programı Öğrencisi (Bireysel görüşmeler) |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın ilk alt amacında, Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinin resmi eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve YÖK tarafından belirlenen ders içeriklerinin tamamına ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın başladığı zaman diliminde, üniversitelerin ders içerikleri arasında

farklar bulunabilmekteyken, 2018 itibariyle YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinin standart hale getirilmesi sonucunda, bu çalışmada, her iki içeriğin de analiz edilmesine karar verilmiştir. Çalışmanın dördüncü alt amacının araştırılması için, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik (siyasi görüşlere göre) örnekleme tekniği ile çalışma grubu belirlenmiştir. Benzeşik çalışma grubu belirleme, çoğu zaman odak grup görüşmelerinde kullanılan bir çalışma grubu belirleme biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da nicel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, gruplar arasındaki farkın açıklanabilmesi amacı ile çalışma grubunun benzeşik olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmış ve toplam 13 kişiden oluşan dört grup öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu dört çalışma grubu, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından, öğrencilerin siyasi görüşlerine göre ve gönüllülük esası ile belirlenmiştir: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler. Çalışma kapsamında, daha çok öğrenciye ulaşma amacı ile yola çıkılmasına karşın, araştırma konusunun barış olması öne sürülerek öğrencilerin çalışmaya katılmaktan çekinmesi nedeniyle ancak 3 kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenci, 5 kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenci, 5 kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci ve 2 kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciye ulaşılabılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir ve çalışmanın ilgili kısmında da belirtilmiştir. Aslında odak grup görüşmelerinde grupların kaç kişiden oluşması konusunda kesin bir kural bulunmamaktadır (Çokluk, Yılmaz, ve Oğuz, 2011). Kitzinger'e göre (1995) ise odak grup görüşmeleri için 4 – 9 kişilik gruplar oluşturmak idealdir. Yani bu çalışmada da kısmen ideal katılımcı sayısına ulaşılabildiği söylenebilir. Ancak yine de bazı grupların az kişiden oluşmasının, çalışmanın güvenilirliğini düşürmemesi için, tüm gruplarla veri çeşitliliği sağlanması için, mümkün olduğunca detaylı görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışma planlanırken kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerden oluşan bir grup oluşturma fikri yokken, çalışma sürecinde, çalışmadan haberdar olan iki öğrencinin özel talebi ile kendini hiçbir siyasi görüşe ait hissetmeyen ve kendini apolitik olarak tanımlayan öğrencilerden bir grup

oluşturulmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin diğer değişkenler yerine siyasi görüşlerine göre gruplandırılması ise nicel verilerin yönlendirmesi ile olmuştur. Çünkü araştırmamanın nicel verileri, farklı siyasi görüşe sahip olduğunu belirten öğrencilerin barış tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca konuşulan konunun barış gibi siyaseten tartışılan bir değer olması da araştırmayı bu yöne itmiştir. Çünkü barışa benzer bir konuda çalışma yapılırken, siyasi görüş değişkeni yerine başka bir değişkene göre, örneğin cinsiyete ya da sosyo-ekonomik duruma göre gruplar oluşturulursa farkında olunmadan herhangi bir siyasi görüşün baskın olduğu gruplar meydana getirilebilir. Ve eğer odak grup görüşmesi yapılıyorsa ve konu ile ilgili baskın bir grup oluşmuşsa, baskın olan grup diğer katılımcıları etkileyebilir ya da bir şekilde, bilerek ya da bilmeyerek azınlıkta kalan grupların kendilerini ifade etmelerine engel olabilir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu da nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği düşürebilecek bir durumdur. Buna engel olmak adına ve önceden de söylenildiği gibi, nicel verilerin de yönlendirmesi ile odak grup görüşmelerinde öğrenciler siyasi görüş değişkenine göre gruplandırılmışlardır. Ayrıca odak grup görüşmeleri sürdürülürken programı bir türlü uymadığı için grup içerisinde yer almayan ancak kendini ifade etmek isteyen 2 öğrenci (kendini sol görüşlü olarak tanımlayan) ile de gruptan bağımsız olarak görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grupları oluşturulurken öğrencilerin siyasi görüşleri ile ilgili kendi beyanları esas alınmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, bir ölçek geliştirme çalışmasını içermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme tekniği ile 335 sınıf eğitimi programı öğrencisine ulaşılmış ve ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Nicel verilerin kullanıldığı bu kısımda amaç, Türkiye’de öğrenim gören tüm sınıf eğitimi programı öğrencilerine yönelik uygun güvenilirlik ve geçerlikte bir araç ortaya koymaktır. Ön uygulama ölçeği için katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiş ve ölçek, Celal Bayar Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 335 sınıf eğitimi programı öğrencisine, 2017 – 2018 akademik yılı güz döneminde uygulanmıştır. Bu aşamada bu üniversite seçilirken, araştırmacının ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurulmuştur. Uygun örnekleme, amaçlı örnekleme tekniklerinden biridir. Bu teknikte araştırmacı, en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014).

Tablo 2.

Araştırmada Nicel Verilerin Toplandığı Örneklemeler

| Alt Amaç | Örnekleme Tekniği | Örneklem | Çalışma Evreni |
|--|--|---------------------------------------|--|
| 2.Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını ölçecek geçerlilik ve güvenirlikte bir ölçme aracı geliştirilmesi | Amaçlı örneklem türlerinden uygun örneklem tekniği | 335 Sınıf Eğitimi Programı Öğrencisi | Türkiye’de öğrenim gören sınıf eğitimi programı öğrencileri (yaklaşık 20 000- 22 000 kişi) |
| 3.Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanlarının, aşağıda verilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi | Tabakalı örneklem tekniği | 1237 Sınıf Eğitimi Programı Öğrencisi | Türkiye’de öğrenim gören sınıf eğitimi programı öğrencileri (yaklaşık 20 000- 22 000 kişi) |
| 3.1.Cinsiyet | | | |
| 3.2.Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri | | | |
| 3.3.Yaşanılan coğrafi bölge | | | |
| 3.4.Etnik köken | | | |
| 3.5.Siyasi görüş | | | |
| 3.6.Haberleri takip etme düzeyi | | | |

Araştırmanın üçüncü amacı ise yine nicel verilerin toplandığı ve kendi içinde alt bağımsız değişkenler içeren bir yapıdadır. Bu alt amaca ulaşılması sürecinde, çalışma evreni Türkiye’de öğrenim gören tüm sınıf eğitimi programı öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu bilgi ışığında bu alt amaca ulaşılmaya çalışılırken, bir genelleme kaygısı taşıdığı yorumu yapılabilir. Bunun için öncelikle örneklemin kaç kişiden oluşması gerektiği konusunda doğru bir karar verebilmek adına Türkiye’de tüm üniversitelerde sınıf eğitimi programında kaç öğrencinin öğrenim görmekte olduğu araştırılmıştır. Bunun için dört yıllık öğrenim süresine sahip olan sınıf eğitimi anabilim dalı için tüm üniversitelerde son dört yılda kaç kişilik kontenjan açıldığı ve bu kontenjanların ne kadar dolduğu bilgisine ulaşılmaya çalışılmıştır. ÖSYM’den alınan çeşitli istatistikî bilgiler ışığında Ocak 2018 itibarıyla yaklaşık 20 000 – 22 000 sınıf eğitimi programı öğrencisi olduğu söylenebilir (ÖSYM, 2017). Sayının net verilememesinin sebebi, her üniversitede kaydını sildiren, donduran ya da yatay geçiş yapan öğrenciler olabilme ihtimalidir. Bu bilgilerden yola çıkılarak yaklaşık 20 000 kişilik bir çalışma evreninin kabul edilebilir %5’lik hata payı göz önünde bulundurularak rastgele seçilen 377 kişi tarafından temsil edilebileceği söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Böyle bir örneklem miktarı %95’lik güven düzeyinin sağlanması için yeterlidir. Bu araştırma da tabakalı örneklem tekniği ile

dokuz ayrı üniversiteden toplam 1237 sınıf eğitimi programı öğrencisine ulaşılmıştır. Bu sayının çalışma evrenini temsil etmesi bakımından %95 güven düzeyinin üzerinde bir yeterlilikte olduğu söylenebilir. Tabakalı örnekleme tekniğinde, evrendeki bireylerin belli unsurlara göre tabakalara ayrılıp, her tabakadan o tabakayı temsil edecek bireylerin seçilmesi söz konusudur (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu araştırmada da çalışma evrenindeki bireyler coğrafi bölgelere göre tabakalandırılmış ve her coğrafi bölgeden en az bir eğitim fakültesi seçilmeye çalışılmıştır. Bu işlemin amacı, mümkün olduğunca çok coğrafi bölgede öğrenim gören öğrencilere ulaşılması ve bununla birlikte araştırmanın hata payının mümkün olduğunca düşürülebilmesidir. Bu süreçte izin konusunda birtakım sıkıntılar yaşanması sebebiyle ancak beş coğrafi bölgeye ulaşılabilmiş ve bu beş bölgedeki toplam dokuz üniversiteden veri toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin örneklem ile ilgili detaylı bilgi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde toplam 1237 sınıf eğitimi programı öğrencisinin %5,7'sinin Manisa Celal Bayar Üniversitesi, %15,2'sinin Sinop Üniversitesi, %12,4'ünün Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, %9,6'sının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, %9,9'unun Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, %15'inin Başkent Üniversitesi, %14'ünün Dokuz Eylül Üniversitesi, %9,1'inin Adnan Menderes Üniversitesi ve %9,1'inin Ahi Evran Üniversitesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu kısımda, araştırmaya doldurdukları bilgi formu ve ölçekle katkı sunan 1237 öğrenci, yine bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasına katılmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Örneklem Detayı

| Üniversite | Coğrafi Bölge | N | % |
|---|----------------------|------|-----|
| 1 Manisa Celal Bayar Üniversitesi | Ege Bölgesi | 71 | 6 |
| 2 Sinop Üniversitesi | Karadeniz Bölgesi | 188 | 15 |
| 3 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | Akdeniz Bölgesi | 153 | 12 |
| 4 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi | Doğu Anadolu Bölgesi | 119 | 10 |
| 5 Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi | Akdeniz Bölgesi | 122 | 10 |
| 6 Başkent Üniversitesi | İç Anadolu Bölgesi | 185 | 15 |
| 7 Dokuz Eylül Üniversitesi | Ege Bölgesi | 173 | 14 |
| 8 Adnan Menderes Üniversitesi | Ege Bölgesi | 113 | 9 |
| 9 Ahi Evran Üniversitesi | İç Anadolu Bölgesi | 113 | 9 |
| Toplam | | 1237 | 100 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla değişik ölçme araçları ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları araştırma alt amaçları ile birlikte Tablo 4'te gösterilmiş ve tabloda yer alan ölçme araçları ve uygulanan veri analizi teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4.

Araştırma Alt Amaçları ve Veriler

| Alt Amaçlar | Veri Türü | Veri / Veri Toplama Aracı | Veri Analizi |
|--|------------------|---|---|
| 1. Türkiye'deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi anabilim dalı programlarında barış değerine nasıl yer verildiğinin incelenmesi | Nitel | Doküman: 2017 yılı itibarıyla Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve Yükseköğretim Kurulu'nun belirlediği 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı ders içerikleri | İçerik Analizi Betimsel Analiz |
| 2. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını ölçecek geçerlilik ve güvenilirlikte bir ölçme aracı geliştirilmesi | Nicel | Barış Tutum Ölçeği geliştirilmesi amacı ile Barış Tutum Ölçeği ön uygulama ölçeği | İstatistik paket programları aracılığı ile • Faktör Analizi • Güvenirlik Analizi (Cronbach Alpha) |
| 3. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanlarının, aşağıda verilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi 3.1. Cinsiyet 3.2. Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri 3.3. Yaşanılan coğrafi bölge 3.4. Etnik köken 3.5. Siyasi görüş 3.6. Haberleri takip etme düzeyi | Nicel | Barış Tutum Ölçeği Kişisel bilgi formu | İstatistik paket programı aracılığı ile • İlişkisiz örneklem için t testi • İlişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi • Tekrarlı ölçümler için varyans analizi |
| 4. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi | Nitel | Görüşmeler / Yarı yapılandırılmış görüşme formu | İçerik Analizi |

Tablo 4'te araştırmanın alt amaçları, bu alt amaçların yanıtlarını arama sürecinde kullanılacak veriler ve veri türleri ile analiz türleri ifade edilmiştir. Araştırmanın ilk ve dördüncü alt amacı için nitel, ikinci ve üçüncü alt amacı için ise nicel veri

toplanmıştır. İlk alt amaç için 2017 yılı itibariyle Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve Yükseköğretim Kurulu’nun belirlediği 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı ders içerikleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İkinci alt amaç için barış tutum ön uygulama ölçeği oluşturulmuş ve istatistik programları aracılığıyla güvenilirlik ve geçerliği incelenmiştir. Üçüncü alt amaç için kişisel bilgi formu ve barış tutum ölçeği ile veri toplanmış ve istatistik paket programından yararlanılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Dördüncü alt amaç için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yapılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu kısımda ise, tabloda da ifade edilen veri toplama araçları tek tek açıklanacaktır.

3.3.1. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin programlarındaki barış değeri içerikleri. Bu çalışmada Türkiye’deki eğitim fakültelerinin programlarında barış değerine ilişkin içerikler, UNICEF’in barış eğitimi programı içeriği ile karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemede veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Kategorileştirilen kodlar, içerik analizi ve betimsel analiz yolları ile analiz edilmiştir. Çalışmada güncellik göz önüne alınarak, 2017 yılı itibariyle üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içeriklerinin incelenmesine karar verilmiştir. Araştırmada verilere ulaşılırken eğitim fakültelerinin resmi internet sitelerinden yararlanılmıştır. Resmi internet sitelerinden alınan verilerin orijinal haline müdahalede bulunulmamıştır. Ayrıca, bu araştırma yapılırken, Yükseköğretim Kurulu tarafından, eğitim fakülteleri arasında ders içerikleri yönünden uyumsuzlukların kaldırılmasının da içinde olduğu birtakım nedenlerden ötürü, öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncellemeler yapılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bu güncellemeler sonrasında tüm eğitim fakülteleri, 2018 – 2019 akademik yılı itibariyle, belirlenen yeni öğretim programına göre akademik faaliyetlerini sürdürmeye başlamışlardır. Bu sebeple, bu çalışmada, güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı da barış değerine ilişkin içerikler yönünden incelenmiştir.

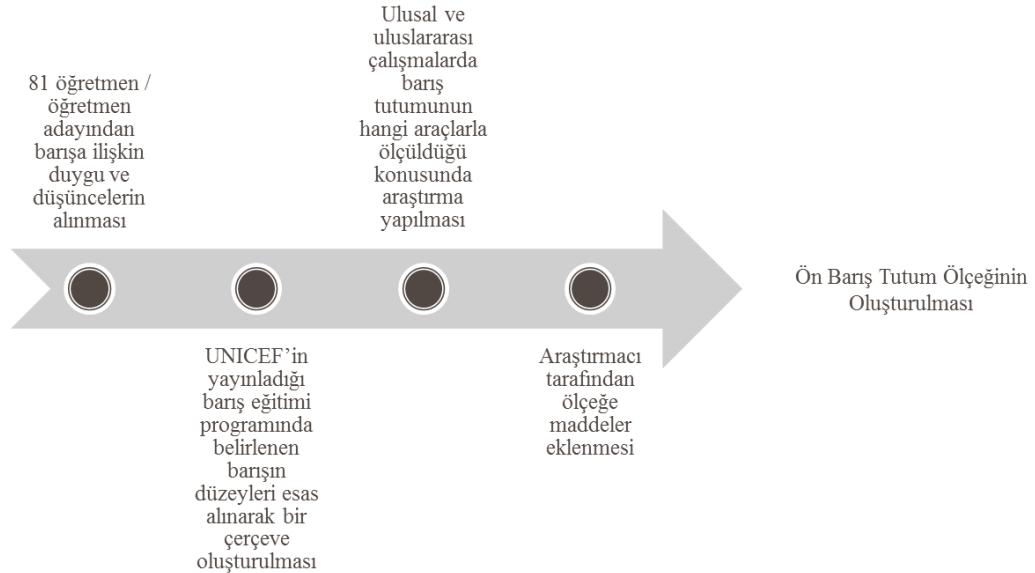
3.3.2. Kişisel bilgi formu. Çalışma öncesinde öğrencilerden kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Form 15 sorudan oluşmaktadır. Bu formda

öğrencilerden cinsiyetleri, ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşadıkları coğrafi bölge, etnik kökenleri, siyasi görüşleri ve haberleri takip etme düzeyleri (haber takibi, haber kaynağı ve haber takibine ayrılan zaman) ile ilgili bilgi alınmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet, ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşadıkları coğrafi bölge, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyleri ile ilgili olarak çoktan seçmeli sorularla bilgi edinilmeye çalışılırken, kardeş sayısı ve etnik köken değişkenleri için, öğrencilerden açık uçlu bir soru ile bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Üniversitedeki değişim programlarından ve Türkiye'nin diğer pek çok ülke gibi çok kültürlü yapısından ötürü, sayıca çok farklı etnik kökende öğrenciye ulaşılabileceği düşünüldüğünden, etnik köken kısmında açık uçlu bir madde yazılması uygun görülmüştür. Bu formda ağırlıklı olarak seçmeli maddeler oluşturulmasının amacı ise zaman yönünden tasarruf sağlamaktır.

Katılımcıların cinsiyetleri, kadın ve erkek seçenekleri ile sorulmuştur. Cinsel yönelim değil, cinsiyet sorgulandığı için LGBT-İ bireylere yönelik üçüncü bir seçenek yazılmamıştır. Katılımcılara yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim yerinin nüfusu da, 2.000'den az, 2.000-100.000, 100.000-500.000, 500.000-1.000.000 ve 1.000.000'dan fazla olmak üzere beş seçenekli bir madde ile sorulmuştur. Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri, düşük (alt), orta ve yüksek (üst) olarak üç seçenekli bir madde ile sorulmuştur. Akademik çalışmalarda genellikle bu üç seçenekli heterojen yapının kullanılmasından ötürü bu çalışmada da üç seçenekli bir soru ile katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri öğrenilmeye çalışılmıştır (Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu Akar, 2015). Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeyleri de çoktan seçmeli bir madde ile öğrenilmeye çalışılmış, seçenekte “mezun değil” ifadesinden “yüksek lisans ve üzeri” ifadesine kadar tüm öğrenim kurumlarının mezuniyet derecelerine yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların anne – babalarının hayatta olup olmaması ve aile bütünlükleri de (beraber / boşanmış) iki seçenekli sorularla sorulmuştur. Kardeş sayısı sorulurken herhangi bir sınıflamaya gidilmemiş, katılımcıların kardeş sayıları açık uçlu bir soru ile öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölge ile ilgili maddede tüm coğrafi bölgeler seçeneklerde sunulmuştur. Katılımcılara siyasi görüşlerinin sorulduğu maddede, Türkiye’de aktif olan siyasi partilerin görüşleri (Türkçü/ ülkücü, ümmetçi/ muhafazakâr, liberal, demokrat, sosyal demokrat, komünist/ sosyalist) seçenek olarak sunulmuş, ayrıca katılımcılara kendi istedikleri görüşü yazabilmeleri

için “diğer” seçeneği de eklenmiştir. Katılımcıların haberleri takip edip etmeme durumları bir evet/ hayır sorusu ile sorulmuş, haberleri takip eden katılımcıların haberleri hangi kaynak ya da kaynaklardan takip ettikleri, dört seçenekli bir madde ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu seçenekler, gazete, televizyon, internet ve katılımcıların kendi yanıtlarını yazabilecekleri “diğer” seçeneğidir. Bu kısımda katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca haberleri takip eden katılımcılara, haber takibine günde ne kadar zaman ayırdıkları sorulmuştur. Bu maddede ise 30 dakika ya da daha az, 30 dakika – 1 saat arası, 1 saat – 2 saat arası ve 2 saatten fazla seçenekleri bulunmaktadır. Form oluşturulduktan sonra iki uzman tarafından soruların anlaşılabilirliğine bakılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.3. Barış tutum ölçeği. Alanyazında bu çalışma için uygun barış tutum ölçeği bulunamadığından barış tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ön barış tutum ölçeği geliştirme süreci Şekil 12’de sunulmaktadır ve bu kısımda detaylı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 12. *Ön barış tutum ölçeği geliştirme süreci*

Barış tutum ölçeği için ilk etapta 81 öğretmen / öğretmen adayından barışa ilişkin duygu ve düşünceleri alınmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları, barış ve barışın bileşenlerine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Daha sonra barış kavramının tanımı, ölçeğin çerçevesi olarak yeniden yapılmıştır. Tutum ölçeği geliştirilirken öncelikli

olarak seçilen kavram çok iyi şekilde tanımlanmalı ve kapsamı belirlenmelidir (Tezbaşaran, 2008). Bu araştırmada da barış tutum ölçeği geliştirilirken ilk olarak barış ile ilgili çalışmalardan yola çıkılarak barış kavramı en temel noktaları ile tanımlanmıştır. Bu tanım bu araştırmada 2.3. madde numaralı kısımda ayrıntılı olarak verilmiştir. Ancak bu kısımda da en temel hali ile hatırlatılması, bölümde akıcılığın sağlanması adına faydalı olacaktır. Barış, her düzeyde, farklılıklara saygı gösterilen; çatışmayı değil, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreçtir. Tutum ölçeği oluşturulurken, barış kavramının boyutları; barışın düzeyleri olarak alınmıştır. UNICEF'in yayınladığı barış eğitimi programına göre barışın beş düzeyi bulunmaktadır (Fountain, 1999). Bu düzeylerden, 2.3.1. madde numaralı kısımda ayrıntılı olarak söz edilmiştir. Barışın düzeyleri, kişisel barış, kişilerarası barış, gruplararası barış, ulusal barış ve uluslararası barış olmak üzere beş sınıfta incelenmektedir. Maddeler oluşturulurken ise, barışın tanımından yola çıkılarak, her düzeyin hangi konuları içerdiğine ilişkin bir alt sınıflama yapılmıştır. Bu alt sınıflandırmalar ile barışın boyutları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Barışın Boyutları

| Boyut | İçerik |
|---------------------------|---|
| Kişisel Barış | |
| Kişilerarası Barış | Aile Arkadaşlar |
| Gruplararası Barış | İnsan Hakları Çeşitlilik Değişkenleri |
| Ulusal Barış | 1. Kuşak İnsan Hakları İnsan Hakları 2. Kuşak İnsan Hakları |
| Uluslararası Barış | Barışın Sağlanması Barışın / Savaşın Değerleri |

Tablo 5’te barışın beş düzeyi ve beş düzeyin içeriğinde hangi konuların bulunduğu görülmektedir. Kişisel barış, kişinin kendi içinde barışı sağlaması ile ilgilenir. Bu düzey için herhangi bir alt sınıflamaya gidilmemiştir. Kişilerarası barış düzeyi yakın çevre ile ilişkilerde barışın sağlanması ile ilişkilidir. Bu nedenle bu düzey için, aile ve arkadaşlar olmak üzere, yakın çevrenin en önemli iki ögesi, alt sınıf olarak belirlenmiştir. Gruplararası barış düzeyi, toplumda yer alan çeşitli grupların birbirleri ile ilişkisinde barışın sağlanması ile ilişkilidir. Söz konusu olan, toplumda yer alan farklı gruplar olduğundan, çeşitlilik değişkenleri bir alt sınıf olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çeşitlilik değişkenlerinin maruz kaldıkları çeşitli ayrımcılıkların sebep olduğu insan hakları ihlalleri de, barış kavramının önemli bir parçası olduğundan, insan hakları da bir alt sınıf olarak belirlenmiştir. Tabloda, gruplararası barış düzeyinin konuları açıklanırken, insan haklarının da, çeşitlilik değişkenlerinin de tamamının yer almadığı görülmektedir. İnsan haklarından, ölçek öncesi görüşleri alınan öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak ve UNICEF’in barış eğitimi programında sözü geçen, gruplararası barışla en ilişkili olan haklar ele alınmıştır. Ayrıca insan haklarının tamamının alınmamasının bir diğer sebebi, çalışma odağının barış kavramından kayarak, insan hakları kavramına geçmesini önlemek içindir.

Tabloda, gruplararası barış düzeyinin konuları açıklanırken, çeşitlilik değişkenlerinin de tamamının yer almadığı görülmektedir. Tabloda çeşitlilik değişkenleri din, cinsel yönelim ve etnik köken olarak ifade edilmiştir. Çeşitlilik değişkenleri Banks (2013) tarafından belirlenmiş ve 2.1. madde numaralı kısımda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Banks’in söz ettiği çeşitlilik değişkenleri, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf, etnik köken ve beceriler ve engellerdir. Ölçek geliştirme sürecinde, bu çeşitlilik değişkenlerinden dil, cinsiyet, sosyal sınıf ve beceriler ve engeller kapsam dışında tutulmuştur. Ölçek geliştirme öncesi öğrencilerden alınan görüşler, dil, cinsiyet ve sosyal sınıf değişkenlerinin gruplararası barış için ayırt edici olmadığını göstermiştir. Görüşleri alınan öğrencilerin %97.38’i cinsiyet ayrımcılığına, %98.16’sı sosyal sınıf ayrımcılığına karşı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %74.38’i ise dil ayrımcılığına karşı çıktıklarını ifade etmişlerdir. Dil üzerine öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu, öğrencilerin dil ayrımcılığını daha çok etnik köken ile ilişkilendirdikleri ve dilin tek başına ayrımcılık sebebi olarak algılanmadığı görüldüğünden, dil değişkeni de kapsamdan çıkarılmıştır. Beceriler ve engeller değişkeninin kapsam dışında tutulmasının nedeni, becerilerin de engellerin de sayıca

çok fazla ve çeşitli olması ve bu durumun, bu çalışmanın kapsam ve odağını değiştirebileceği düşüncesidir. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, farklı engellere sahip bireylere olan tutumlar da birbirinden farklıdır (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Örneğin Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın yaptığı çalışmaya göre, bireylerin, zihinsel engelli ya da görme engelli bireylere yönelik tutumları, işitme engellilere göre daha olumsuzdur (2009). Bunun gibi, farklı engelli gruplara olan tutumlar, farklı durumlar içerisinde (eğitimde, sosyal yaşamda, aile içerisinde... vb.) değişiklik göstermekte ve bulgular farklı kriterler ışığında birbirinden farklı şekilde yorumlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada oluşturulmaya çalışılan barış tutum ölçeğinde, engelli bireylere olan tutuma yönelik bir alt boyut eklenirse, farklı engel türleri ile ilgili farklı maddeler oluşturulmalı ve ayrı ayrı ölçüm yapılmalı ve ayrı şekilde yorumlanmalıdır. Engelleri tek bir başlık ya da alt boyut olarak almak yanlış sonuç almaya ve yanlış yorumlara neden olabilir. Aynı kapsam genişliği, beceriler için de geçerlidir. Tüm bu sebeplerle, kapsam dışına çıkmamak ve çalışma odağını kaydırmamak adına, beceriler ve engeller çeşitlilik değişkeni, ölçek geliştirme sürecinde gruplararası barışın alt boyutu olarak ele alınmamıştır. Eğer araştırılmak istenirse, bu tutumun, barış tutum ölçeği içerisinde değil, ayrı bir ölçek (ya da ölçekler) geliştirilerek ölçülmesinin akademik açıdan daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Bu düşünce, çalışma sonunda öneri olarak da sunulmuştur.

Ulusal düzeyde barış kavramı kapsamı içinde de insan hakları yer almaktadır. Ulusal barış temelde insan haklarına ilişkin meseleleri kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin görüşlerinden de yola çıkılarak, barışla en ilişkili olan üç hak bu düzeyde konu olarak ele alınmıştır. Uluslararası barış düzeyi ise, barışın sağlanma süreci ve barış – savaş ilişkileri ile ilgilenmektedir. Bu nedenle bu düzeyde alt boyut olarak barışın sağlanması ve barışın / savaşın değerleri içerikleri yer almaktadır.

Barışın boyutları bu şekilde belirlendikten sonra, barış tutum ölçeği maddelerinin oluşturulabilmesi için ulusal ve uluslararası araştırmalarda barış tutumunun hangi araçlarla ölçüldüğü konusunda bir araştırma yapılmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, zihinsel barış ölçeğine ulaşılmıştır (Lee, Lin, Huang ve Fredrickson, 2013). Bu ölçekte yalnız kişisel barış boyutu ele alınmıştır ve ölçeğin kapsamında kişisel mutluluk ve mutlu olabilme kavramları yer aldığından bu

araştırma için uygun bir referans olarak görülmemiştir. Ayrıca 2017’de Van der Linden, Leys, Klein ve Bouchat’in geliştirdiği Barış ve Savaş Ölçeği’ne ulaşılmıştır. Bu ölçeğin kapsamı, bu çalışmada hedeflenen kapsamla örtüşmektedir. Bu nedenle bu ölçekten bazı maddeler alınarak bu çalışmada geliştirilen ölçeğe eklenmiştir. Bu maddeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Van Der Linden ve Diğerlerinin Barış ve Savaş Ölçeğinden Alınan Maddeler ve Düzenlenmiş Halleri

| Maddelerin özgün halleri (Birebir Türkçe çevirileri) | Maddelerin barış tutum ölçeğine göre düzenlenmiş halleri | Düzenleme gerekçesi |
|---|---|---|
| Ülkemizin ilk önceliği dünya barışı olmalıdır. | 28. Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. | Özgün maddedeki öznel olan anlatım nesnelleştirilmiştir. |
| Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. | 32.Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. | Özgün madde değiştirilmeden alınmıştır. |
| Genel olarak, dünyada barış konusunda çok endişelenmiyorum. | 24.Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. | Özgün maddedeki anlatım sadeleştirilmiştir. |
| Barışın korunması bazen ülkemizin ilerlemesini engelleyebilir. | 25.Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. | Özgün maddedeki öznel olan anlatım nesnelleştirilmiştir. |
| Savaş bazen bir çatışmayı çözmeyen en iyi yoldur. | 29.Savaş bazen bir çatışmayı çözmeyen en iyi yoldur. | Özgün madde değiştirilmeden alınmıştır. |
| Savaş korkunç olsa da, bir değeri vardır. | 30.Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. 33.Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. | Savaşın olumsuzluğuna değil de, değerine odaklanılması için özgün maddenin ilk kısmı çıkarılmıştır. Ayrıca bu maddeden yola çıkılarak barışın değerleri ile ilgili bir madde eklenmiştir. |

Tablo 6’ya bakıldığında özgün ölçekteki altı maddeden yola çıkılarak toplam yedi maddenin oluşturulduğu görülmektedir. Özgün maddelerde çeşitli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler tabloda ifade edilmiştir. Yurtiçinde yapılmış çalışmalara bakıldığında ise, Aktaş’ın kendi geliştirdiği savaş ve barış ölçeği (2012) ile ve Eryılmaz’ın geliştirdiği barışa yönelik tutumlar ölçeği (2014) ile karşılaşılmaktadır. Eryılmaz’ın geliştirdiği ölçek beş maddeden oluşan ve kişisel ve kişiler arası düzeyde barışı ölçen bir ölçektir. Bu nedenle bu ölçeğin, bu çalışma kapsamına uymadığından, kullanılamayacağına karar verilmiştir. Aktaş’ın ölçeği incelendiğinde

ise, ölçeğin ortaöğretim öğrencileri için geliştirmesi sebebiyle, bu çalışma için, hedef kitle açısından uygun bir ölçek olmadığı kanaatine varılmıştır. Aynı zamanda barışın yanı sıra savaşa yönelik tutumları da ölçme amacı taşıdığından – her ne kadar savaş, barışa uzak bir konu olmasa da ölçeklerin boyutları farklılaştığından – Aktaş'ın ölçeğinin ancak çok az bir kısmı geliştirilmesi planlanan barış tutum ölçeği ile örtüşmektedir. Bu nedenle bu örtüşen az alan ve konu ortaklığı sebebiyle bu ölçek, barışın boyutları da göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İnceleme sonucunda bazı maddelerin çeşitli düzenlemelerle, geliştirilecek barış tutum ölçeğinde kullanılabilmesi düşünülmüştür. Seçilen maddeler, 81 öğretmen / öğretmen adayından alınan duygu ve düşünceler dikkate alınarak revize edilmiştir ve oluşturulan maddeler madde havuzuna eklenmiştir. Yapılan düzenlemeler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Aktaş'ın Savaş ve Barış Ölçeğinden Alınan Maddeler ve Düzenlenmiş Halleri

| Maddelerin özgün halleri | Maddelerin barış tutum ölçeğine göre düzenlenmiş halleri | Düzenleme gerekçesi |
|---|---|---|
| Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm. | 26.Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. | Özgün maddede barışın her zaman iyi olduğu belirtilmektedir ve madde olumlu bir maddedir. Öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşüncelere bakıldığında bu görüşün tam tersi ifadelerle rastlanmıştır. Öğretmen / öğretmen adaylarının bazılarında göre barış her zaman iyi olmayabilir. Bu ifadelerden yola çıkılarak düzenlemeler yapılmış ve iki olumsuz ve bir olumlu ifade yazılarak madde havuzuna eklenmiştir. |
| | 27.Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. | |
| | 31.Barış savaşa hazırlık sürecidir. | |

Tablo 7'ye bakıldığında özgün ölçekteki bir maddeden yola çıkılarak toplam üç maddenin oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşüncelere bakılarak özgün maddelerde çeşitli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler tabloda ifade edilmiştir. Aktaş'ın ölçeğinden değiştirilerek alınan üç madde, madde havuzuna eklendikten sonra, doğrudan barışa yönelik tutumu ölçen Türkçe bir çalışma bulunmaması nedeniyle barış kapsamında yer alan çeşitlilik değişkenleri ve insan hakları kavramlarından yola çıkılarak, bu kavramlara ilişkin tutumları ölçen Türkçe bir ölçek geliştirilip geliştirilmediği araştırılmıştır. Çeşitlilik

değişkenleri alt boyutu ile ilişkili olarak Çalışkan ve Sağlam'ın geliştirdiği “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” (2012), Ayaz'ın geliştirdiği “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” (2016), Polat'ın, Munroe ve Pearson'ın (2006) aynı isimli ölçeğinden yola çıkarak geliştirdiği “Çokkültürlülük Tutum Ölçeği” (2012) ve Damgacı ve Aydın'ın geliştirdiği “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” (2013) ile karşılaştırılmıştır. Bu dört ölçekteki maddeler incelenmiş ve bazı maddelerin, öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşüncelere de bakılarak, yeniden düzenlenebileceği ve bu çalışmada geliştirilen barış tutum ölçeğinde kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu dört ölçekten alınan ve yeniden düzenleme yapılarak barış tutum ölçeğine eklenen maddeler, düzenleme gerekçeleri ile birlikte Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Çeşitlilik Değişkenlerine İlişkin Geliştirilmiş Ölçeklerden Alınan Maddeler ve Düzenlenmiş Halleri

| İncelenen Ölçek | Maddelerin özgün halleri | Maddelerin barış tutum ölçeğine göre düzenlenmiş halleri | Düzenleme gerekçesi |
|-----------------------|--|--|--|
| Hoşgörü Eğilim Ölçeği | İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım. | 9.Bazı düşüncelerin ifade edilmesini tehlikeli bulurum. | Özgün maddede, insanların farklı düşüncelere sahip olmalarına karşı hoşgörülü olma vurgusu vardır. Bu madde özgün ölçekte değer boyutu altında yer almaktadır. Ancak farklı düşüncelere saygı, temelde, gruplararası barış düzeyinde ve insan haklarından biri olan düşünce özgürlüğünün farkındalığı ile ilişkilidir. Hoşgörü ve insan hakları birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu nedenle bu maddenin özgün hali, gruplararası barış boyutu içinde ve öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşüncelere bakılarak yeniden düzenlenerek ölçeğe eklenmiştir. |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | <p>6. Arkadaşlarım yanımda tartışılırsa onları yatıştırmaya çalışırım.</p> <p>7. Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım.</p> <p>5. Aile içinde yaşadığım sorunların çözülmesi için fazla çaba harcamam.</p> | <p>Bu madde özgün ölçekte değer boyutu altında yer almaktadır. Özgün maddede “küskünler” olarak belirtilenlerin kimler olduğunu mümkün olduğunca net şekilde belirtmek, maddenin barışın hangi düzeyi ile ilişkili olduğunu saptamak açısından önemlidir. Bu nedenle düzenleme yapılırken “küskünler” ifadesine yerine “arkadaşlarım” ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşünceler incelendiğinde, öğretmen / öğretmen adaylarının “küsme” kavramını kullandıkları görülmüş ve yine öğretmen / öğretmen adaylarının ifade şekillerinden yararlanılarak, madde yeniden düzenlenerek iki madde haline getirilmiştir. Ayrıca bu maddeden yola çıkılarak aile ile ilgili bir ifade daha oluşturulmuştur. Düzenlenen yeni maddeler kişilerarası barış alt boyutunda yer almaktadır.</p> |
| | <p>12. İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.</p> <p>13. Kendi inancımın olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem.</p> | <p>Özgün madde değiştirilmeden alınmıştır. Bunun yanı sıra bu madde, öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşüncelerden ve bu maddeden yola çıkılarak yeni bir madde daha oluşturulmasına rehberlik etmiştir.</p> |
| Çokkültürlülük Algı Ölçeği | <p>Çokkültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.</p> <p>Çokkültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.</p> <p>20. Herkesin kaliteli eğitim alması mümkün değildir.</p> <p>21. Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır.</p> <p>22. Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.</p> | <p>Verilen iki özgün madde de eğitimin çok kültürlü yapıya uygun olarak düzenlenmesini destekleyen maddelerdir. Bu iki maddeden yola çıkılarak ölçeğin üç maddesi oluşturulmuştur.</p> |
| | <p>Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.</p> <p>19. Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim.</p> <p>17. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir.</p> <p>18. Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür.</p> | <p>Özgün maddede “birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıflarda yaşamak” söz konusudur. Bu maddenin ışığı ile “birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamak” üzerine yeni bir madde oluşturulmuştur. Bu ifade aynı zamanda öğretmen / öğretmen adaylarının ifadelerinde de benzer şekillerde yer almaktadır. Ayrıca madde değiştirilirken – özgün maddenin ilk kısmındaki anlam, ikinci kısmında zaten yer aldığı için – basitleştirilmiştir. Ayrıca bu maddeden yola çıkılarak ve öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşünceler göz önünde bulundurularak iki madde daha oluşturulmuştur.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| | Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | 8.Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | Özgün maddedeki “ideolojik fikir” kavramı yerine, daha genel olan “fikir” kavramı kullanılmıştır. |
| Çokkültürlülük Tutum Ölçeği | Toplumda insanların farklı cinsel tercihleri olabilir. | 14.Bir arkadaşımın LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel veya interseksüel) birey olması beni rahatsız etmez. | Özgün madde, farklı cinsel tercihlere olan hoşgörü ile ilişkilidir. Madde değiştirilerek “farklı cinsel tercihler”, LGBTİ olarak açık şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca ifade şekli, öğretmen / öğretmen adaylarından alınan duygu ve düşünceler göz önünde bulundurularak değiştirilmiştir. |

Tablo 8’e bakıldığında üç farklı ölçekten toplam 8 maddenin alındığı görülmektedir. Bu maddelerden biri hiç değiştirilmeden alınmıştır. Diğer 7 madde ise alanında uzman öğretim üyelerinin de desteği ile yeniden düzenlenerek madde havuzuna dâhil edilmişlerdir. Ayrıca tabloda, kimi yerlerde, farklı iki maddeden yola çıkılarak tek madde oluşturulduğu, ya da tek maddeden yola çıkılarak birden fazla madde oluşturulduğu da görülmektedir. Sonuç olarak barışın boyutları ile ilgili olan bu üç ölçekteki toplam 8 maddeden, madde havuzu için toplam 14 madde oluşturulmuştur.

Bu kısımda sözü edilen ölçeklerden alınan toplam 24 maddenin, barış tutumunun bazı boyutlarını karşıladığı ancak belirlenen tüm boyut ve alt boyutları karşılamada yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eksik olan bu alt boyutlarla ilgili UNICEF’in yaptığı çalışmalara yeniden bakılmış (Fountain, 1999) ve barış tutumunun bu boyutları ile ilgili vurgulanan noktalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ve literatürde yapılmış diğer çalışmalar ve öğretmen / öğretmen adaylarından alınan ifadeler de göz önünde bulundurularak eksik kalan bu alt boyutlar ile ilgili olarak, 9 madde daha oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu maddeler, ön uygulamaya giren ölçek madde numaraları ile aşağıda verilmiştir:

1. Başka biri olmak isterdim.
2. Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez.
3. Barışçıl biriyim.
4. Beni ben yapan yönlerim (din, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf, dil ya da beceriler ve engeller), kendi içimde sorunlar yaşamama sebep olmuştur.
10. Beni, farklı ideolojik fikirlere çok, onların sürekli dile getirilmesi rahatsız eder.
11. Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder.

15. Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır.

16. Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem.

23. Toplumda farklı etnik kökene sahip olan grupların, çoğunluk ile eşit çalışma haklarına sahip olmalarının, ülke için zarar verici olduğunu düşünüyorum.

Barış tutum ölçeği için yapılan tüm bu araştırmalardan yola çıkılarak 33 maddelik madde havuzu, bu düzenleme süreci ile oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulduktan sonra defalarca okunarak üzerinde düzeltilmeler yapılmış, olgusal ifadeler çıkarılmış, tutumu ölçmeye yönelik ifadeler yazılmaya çalışılmıştır. Maddeler mümkün olduğunca sadeleştirilmiştir. Maddelerin mümkün olduğunca ılımlı ifadelerden oluşması sağlanmıştır. Çünkü Tezbaşaran'ın dediği gibi, aşırı olumlu / olumsuz uçtaki ifadeler, bireylerin tepkilerinin ortaya doğru çekilmesine ve aşırı uçlardan kaçınma eğilimine sebep olabilir (2008). Maddeler araştırmacı tarafından düzenlendikten sonra dil açısından Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan bir öğretim elemanı tarafından kontrolleri yapılmıştır. Daha sonra benzer konularda çalışmalar yapmış beş öğretim üyesinden görüşler alınmış ve görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu görüş alma ve bu doğrultuda düzenleme yapma işlemi, ölçeğin geçerliliğini yükseltme amacı ile yapılan bir işlemdir. Çünkü bir ölçme aracında mutlaka bulunması gereken iki teknik özellik vardır: Geçerlik ve güvenilirlik. Ayrıca bu ikisi kadar önemli olmasa da, bir ölçeğin kullanışlı (ekonomik, uygulanabilir, puanlanabilir) olması da önemlidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2016). Bu araştırmanın bu kısmında sözü edilen ve yapılan bütün düzenleme ve uygulamalar, esasında güvenilirlik, geçerliği ve kullanışlılığı sağlamaya yöneliktir.

Düzenlemeler sonunda şekillenen ve ön uygulamaya giren bu 33 madde, barış tutumunun boyutları ile birlikte sıralanmış ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Ön Uygulamaya Hazır Barış Tutum Ölçeği

| Boyut | Madde Konusu | | Madde Türü | Madde No | Madde İçeriği | |
|--------------------|-----------------------------|------------------------|---|--|---|--|
| Kişisel Barış | | | - | 1 | Başka biri olmak isterdim. | |
| | | | + | 2 | Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez. | |
| | | | + | 3 | Barışçıl biriyim. | |
| | | | - | 4 | Beni ben yapan yönlerim (din, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf, dil ya da beceriler ve engeller), kendi içimde sorunlar yaşamama sebep olmuştur. | |
| Kişilerarası Barış | Aile | | - | 5 | Aile içinde yaşadığım sorunların çözülmesi için fazla çaba harcamam. | |
| | Arkadaşlar | | + | 6 | Arkadaşlarım yanımda tartışılırsa onları yatıştırmaya çalışırım. | |
| Gruplararası Barış | İnsan Hakları | 1. Kuşak İnsan Hakları | + | 8 | Farklı fıkirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | |
| | | | - | 9 | Bazı düşüncelerin ifade edilmesini tehlikeli bulurum. | |
| | | - | 10 | Beni, farklı ideolojik fikirlerden çok, onların sürekli dile getirilmesi rahatsız eder. | | |
| | | + | 11 | Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder. | | |
| | Çeşitlilik Değişkenleri | Din | + | 12 | İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım. | |
| | | | - | 13 | Kendi inancımın olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem. | |
| | Ulusal Barış | İnsan Hakları | 1. Kuşak İnsan Hakları | + | 14 | Bir arkadaşımın LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel veya interseksüel) birey olması beni rahatsız etmez. |
| | | | | + | 15 | Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır. |
| | | | - | 16 | Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem. | |
| | | | + | 17 | Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir. | |
| - | | | 18 | Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür. | | |
| + | | | 19 | Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim. | | |
| Ulusal Barış | İnsan Hakları | 2. Kuşak İnsan Hakları | - | 20 | Herkesin kaliteli eğitim alması mümkün değildir. | |
| | | | + | 21 | Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır. | |
| | | + | 22 | Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. | | |
| | | - | 23 | Toplumda farklı etnik kökene sahip olan grupların, çoğunluk ile eşit çalışma haklarına sahip olmalarının, ülke için zarar verici olduğunu düşünüyorum. | | |
| Uluslararası Barış | Barışın Sağlanması | | - | 24 | Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. | |
| | | | - | 25 | Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. | |
| | | | - | 26 | Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. | |
| | Barışın / Savaşın Değerleri | | | + | 27 | Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. |
| | | | | + | 28 | Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. |
| | | | | - | 29 | Savaş bazen bir çatışmayı çözmenin en iyi yoludur. |
| | | | | - | 30 | Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. |
| | | | | - | 31 | Barış savaşa hazırlık sürecidir. |
| | | | | - | 32 | Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. |
| | + | 33 | Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. | | | |

Tablo 9'a göre ön uygulamaya hazır olan barış tutum ölçeğinde 5 başlıkta toplam 33 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 16'sı olumlu, 17'si olumsuzdur. Tabloda aynı zamanda hangi maddenin hangi başlıkta yer aldığı da görülmektedir. Buna göre, kişisel barış başlığında dört, kişilerarası barış başlığında üç, gruplar arası barış başlığında dokuz, ulusal barış başlığında başlığında yedi ve uluslararası barış başlığında ise on madde bulunmaktadır. Ön uygulama için hazır hale getirilen ölçeğin Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde uygulanabilmesi için etik kurul raporu ve izin belgesi alınmış ve bu üniversitede öğrenim görmekte olan 335 sınıf eğitimi programı öğrencisine, 2017 – 2018 akademik yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Verilere ait bulgular, araştırmanın 4.2. madde numaralı kısmında sunulmuştur.

3.3.4. Görüşmeler. Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda araştırma sürdürülürken, sınıf eğitimi programı öğrencileri ile görüşmeler yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu alt amaç, “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç araştırılırken de, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmış ve bu doğrultuda toplam 13 kişiden oluşan dört grup öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu dört çalışma grubu, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından, öğrencilerin siyasi görüşlerine göre belirlenmiştir: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen apolitikler. Ayrıca ders zamanları uymadığı için bir türlü ortak zaman bulunamayan ancak kendini ifade etmek isteyen iki kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci ile de ayrı ayrı görüşmeler yapılmış ve tüm görüşmeler beraber analiz edilmiştir. Odak grup görüşmeleri küçük bir grupla lider arasında etkileşime dayalı ve yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme süreçleridir (Bowling, 2002, s.394; akt. Freeman, 2006, s. 493). En büyük avantajlarından biri, görüşme esnasında her bir katılımcının, diğer bireylerin görüşlerini de duyarak kendinde farkına varmadığı düşünceleri, grup dinamiği içerisinde netleştirebilmesidir (Kitzinger, 1995). Katılımcıların, içinde buldukları grubun yapısını kendilerine ayna olarak kullanması vesilesiyle, odak grup görüşmesinin, bu araştırmanın yöntem kısmında da

açıklanan ve bu araştırmanın dayandığı pragmatist paradigmaya da uyumlu bir veri toplama tekniği olduğu söylenebilir.

Görüşmeler, bu araştırmanın nitel verilere ihtiyaç duyulan kısmının en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle nitel verilerle çalışılacak olan bu kısımda, nicel verilerle ilgilenen kısımda olduğu gibi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının mümkün olduğunca yansız olması ile sağlanabilmektedir (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirliğin sağlanması ise, temel olarak, araştırmanın en detaylı şekilde okuyucuya aktarılması ile mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına bu kısımda öncesi ve sonrasıyla görüşme süreci detaylı şekilde tasvir edilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce, literatürde daha önce farklı araştırmacılar tarafından yapılmış, barış ile ilgili görüşmelerin soruları incelenmiştir. Barışla ilgili yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda, barış kavramının katılımcılarda neyi ifade ettiği üzerine durulmuş, ya da bazı çalışmalarda, uygulanan barış eğitimi sonrası kazanımların amacına ulaşarak ulaşılmadığı, görüşmeler aracılığı ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmelerinin sohbet havasının bozulmaması için yapılandırılmış görüşme formu yerine yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu araştırmada da görüşme formu hazırlanırken göz önünde bulundurulacak unsurlar aşağıda verilmiştir:

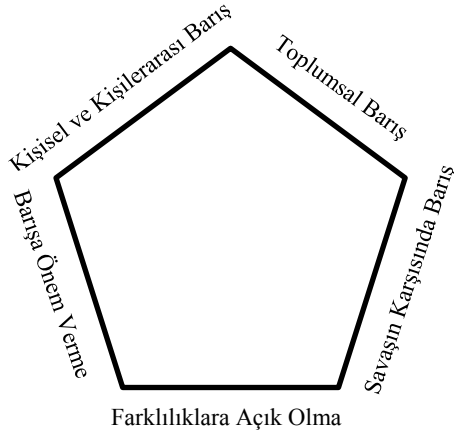
1. Kolay anlaşılabilir, yanlış anlamaya neden olmayacak sorular yazılmaya çalışılmıştır.
2. Konu dışına çıkmayan, doğrudan konu ile ilgili sorular yazılmaya çalışılmıştır.
3. Katılımcıları yönlendirmekten uzak sorular yazılmaya çalışılmıştır.
4. Katılımcılardan tam yanıt alınabilmesi için çok boyutlu sorulardan uzak durulmuştur.
5. Katılımcıların kısa cevaplar verebileceği sorularda, katılımcılardan daha çok detay alınabilmesi için ayrıntıya, açıklamaya veya aydınlatmaya yönelik sondalar hazırlanmıştır.

6. Görüşme formunda hem açık hem de kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca varsayım dayalı sorular da hazırlanmıştır.

7. Sorular sıralanırken *özelden genele* ilkesi esas alınmıştır.

Tüm bu unsurlara dikkat edilerek oluşturulan görüşme formunun anlaşılabilirliğine bakılması için konunun uzmanı bir öğretim elemanından ve iki eğitim fakültesi öğrencisinden fikirleri alınmış, ayrıca bir öğrenci ile görüşmenin akıcılığının test edilebilmesi için kayıt altına alınmayan bir taslak görüşme yapılmıştır.

Sorular oluşturulurken barış tutum ölçeği geliştirme sürecinde ortaya çıkan barışın faktörleri esas alınarak görüşme çerçevesi belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada görüşmeler, Görüşmelerin çerçevesi Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Görüşmelerin çerçevesi

Şekil 13'te görüldüğü gibi, katılımcılarla yapılan görüşmeler barış tutumu yapısının beş faktörü ile sınırlandırılmıştır. Bu faktörler, kişisel ve kişilerarası barış, toplumsal barış, barışa önem verme, farklılıklara açık olma ve savaşın karşısında barış faktörleridir. Bu faktörler, aynı zamanda, görüşmelerin temaları olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken tüm bu temalara değinilmeye çalışılmış, konu dışına çıkan katılımcılara, görüşlerini belirtme motivasyonlarının bozulmaması adına müdahale edilmemiş ancak ilk fırsatta görüşme yeniden çerçeve içine çekilmiştir. Araştırmada kullanılan ve toplam on sorudan oluşan görüşme formu ekte sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırmacının Rolü

Araştırma için gereken resmi sürecin tamamlanması, hem etik kurul hem de uygulama izinlerinin alınmasının ardından, araştırmacı tarafından veriler toplanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın “Türkiye’deki üniversitelerin sınıf eğitimi anabilim dalı programlarında barış değerine nasıl yer verildiğinin incelenmesi” alt amacı doğrultusunda 2017 yılı itibariyle Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve Yükseköğretim Kurulu’nun belirlediği 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı ders içerikleri yaklaşık bir hafta süre içerisinde toplanmıştır.

“Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını ölçecek geçerlilik ve güvenilirlikte bir ölçme aracı geliştirilmesi” alt amacı için alanyazın araştırması yaklaşık üç ay sürmüştür. Oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi için yapılan uygulamalarda bazı öğretim elemanları ile işbirliği yapılmıştır. İşbirliği yapılan öğretim elemanlarının, sınıf eğitimi programı öğrencilerine olan derslerinin ilk on beş dakikasına, araştırmacı girmiştir. Derse giren araştırmacı ilk olarak kendini tanıtmış ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için kısa sohbetler etmiştir. Ardından öğrencileri araştırma hakkında bilgilendirmiştir. Daha sonra, gönüllülük esasını da vurgulayarak öğrencilerden veri toplamıştır.

“Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanlarının, verilen değişkenlere göre (cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi) farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi” alt amacına yönelik olarak, araştırma kapsamında geliştirilen barış tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığı ile 1237 sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencisinden veriler toplanmıştır. Bu öğrenciler 9 farklı üniversitede öğrenim görmektedirler. Araştırmacı bu üniversitelerin dördüne bizzat gitmiş, beş üniversitede ise bazı öğretim elemanları ile işbirliği yaparak verilerin toplanması sürecini takip etmiştir. Form ve ölçek uygulamalarında öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esası vurgulanmıştır. Veriler, Nisan – Ekim 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

“Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi” alt amacı doğrultusunda ise araştırmacı, 2018 yılının Kasım ayında öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan bu görüşmelerin öncesinde, görüşme kayıtlarının yalnız bilimsel amaçla kullanılacağına dair katılımcıları bilgilendirmiştir. Hem grup görüşmeleri hem bireysel görüşmeler 30 – 45 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin toplam süresi yaklaşık üç saattir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan, kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci grubuyla yapılan odak grup görüşmeleri okulun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan grupla yapılan görüşme hava güzel olduğu için bahçede gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden bağımsız, iki kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci ile yapılan görüşmeler araştırmacının okuldaki odasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler çay eşliğinde, karşılıklı ya da daire şeklinde oturarak ve sohbet havasında yapılmıştır. Bunun amacı katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktır. Ayrıca görüşmelerden önce, görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için, katılımcılarla kısa sohbetler edilmiş, mümkün olduğu kadar empati kurulmaya çalışılmış, görüşmeler esnasında katılımcıyı yönlendirmekten kaçınılmıştır. Ayrıca, görüşmeyi yapan araştırmacı görüşme sürecinde bilgi kaynağı konumunda olmamış, görüşmeyi sohbeti yönlendiren moderatör rolünde sürdürmüştür. Görüşmelerin büyük bir kısmı, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcıların kayıt edilmesini istemediği azami on dakika süren kısımlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmemiş ve katılımcıların izin verdiği ölçüde analizde kullanılmıştır. Her ne kadar görüşmeler yapılandırılmamış olsa da, bir çerçeveye ihtiyaç duyulması gibi, bir başlangıç noktasının da belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada, özelden genele ilkesi esas alınarak, katılımcıların kişisel barış ile ilgili görüşleri sorularak görüşmeler başlatılmıştır. Görüşme ilerledikçe barışın diğer düzeyleri ile ilgili fikirleri düzey düzey ilerlenerek sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma süresince nicel ve nitel olarak elde edilen veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu nedenle bu bölümde nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi kısımlarına ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi. Araştırmanın 2. ve 3. alt amaçlarına yönelik olarak toplanan nicel verilerin analizi yapılırken istatistik paket programından yararlanılmıştır. Barış tutum ölçeği geliştirilirken, uygulamada katılımcıların ön barış tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar, olumsuz maddelere verilen yanıtlar ters olacak şekilde, istatistik paket programına tek tek girilmiş ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ayrıca veriler üzerinden istatistik programları aracılığı ile keşfedici faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreç ile ilgili ayrıntılı bilgi, araştırmanın bir sonraki bölümünde verilmektedir.

Sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutum ölçeğine verdikleri puanlar ve kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar tek tek istatistik programına girilmiştir. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Her grup için alınan puanların frekansları, ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu betimsel istatistiklerin incelenmesinin ardından belirlenen değişkenlerin öğrencilerin barış tutumlarına etkisini görebilmek için veriler normal dağıldığından, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t testi ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için t testi ve ilişkisiz örneklem için ANOVA uygulanmadan önce popülasyonların varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş, bu unsur göz önünde bulundurularak analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler incelenerek grupların n sayılarına bakılmış, n sayıları arasında büyük farklılık görüldüğü durumlarda n sayıları birleştirilmiştir. Örneğin, haberlere ayrılan zaman değişkeni için toplanan verilere göre, haberlere 497 öğrencinin 30 dakikadan az, 401 öğrencinin 30 dakika – 1 saat arası, 99 öğrencinin 1 saat – 2 saat arası ve 34 öğrencinin 2 saatten fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Analizlerin doğru yapılması adına n sayılarının birbirine yaklaşabilmesi için bu değişken için, 1 saat – 2 saat arası ve 2 saatten fazla haber takip eden öğrenciler, “1 saatten fazla” adı altında ve toplam 133 öğrenciden oluşan yeni bir grupta

birleştirilmişlerdir. Bu duruma benzer olarak n sayıları arasında göze çarpan farklılıkla karşılaşılan değişkenlerde, birleştirilebilir bir durum varsa (yeni bir adlandırma anlam değişimine sebep olmuyorsa), n sayılarının birleştirilmesi ve bu doğrultuda yeni grup oluşturulması yoluna gidilmiştir.

İlişkisiz örneklemeler için t testi, bağımsız iki grubun ortalamalarının istatistiksel bir takım analizler yoluyla karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının görülmesine fırsat vermektedir. Anlamlılıklar çift yönlü .05 düzeyinde denetlenmiştir. Eğer ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları karşılaştırılmak isteniyorsa ise ANOVA kullanılır. ANOVA'nın ikişer olarak ilişkisiz örneklemeler için t testi yapmaktan farkı hata varyansını göz önünde bulundurmasıdır. Diğer bir deyişle, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında ANOVA'nın kullanılmasının sebebi, en az hata ile ortalamaların karşılaştırılmasını sağlamaktır. Uygulanan ANOVA sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı çıktığı durumlarda en az bir grubun ortalamasının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu anlaşılmaktadır (Field, 2009). Araştırmada da bu tür bir durumla karşılaşıldığında hangi grup ortalamaları arasında fark olduğunun anlaşılabilmesi için – tüm karşılaştırmalarda gruplar arası varyanslar eşit olduğundan ve grup sayıları çok olmadığından – çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Analizler sırasında tüm katılımcıların her faktör için puanları hesaplanmış ve onlar arasında da karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu analizler için de tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılıkların görüldüğü durumlarda farklılığa neden olan değişkene ilişkin etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla eta kare değerleri de araştırmacı tarafından manuel olarak hesaplanmıştır (Cohen J. , 1988). Bu hesaplamada eta kare değeri; gruplar arası kareler toplamının, toplam kareler toplamına bölünmesi formülü ile elde edilmiştir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi. Araştırmanın 1. alt amacına ilişkin olarak, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında barış değerine ilişkin içerikler, UNICEF'in barış eğitimi programı içeriği ile karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemede ilk olarak UNICEF'in barış eğitimi programı ele alınmış, program detaylı olarak defalarca okunarak veriler kodlanmış ve kodlanan veriler kategorileştirilmiştir. Bu aşamada elde edilen kodlar ve kategoriler bir uzman

incelemesine tabii tutularak üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte toplam dört ana kategori altında 181 kod oluşturulmuştur. Kodlardan oluşan bu dört ana kategori; barış eğitiminin tanımlanması, barış eğitiminin gerekçesi, barış eğitimi süreci ve barışa ilişkin evrensel sözleşmeler ile yapılan çalışmalar kategorileridir. Her bir kategori altında alt kategoriler yer almaktadır. Kategorileştirilen kodlar, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu kısımda içerik analizinin kullanılmasının amacı, UNICEF'in barış ve barış eğitimine bakış açısına ilişkin önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçevenin bulunmayışıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu alt amacın devamında 2018 öncesi Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında barış değerine ilişkin içeriklere ulaşılmıştır. İçerikler okunduğunda barış yapısının kavramsal çerçevesi dışında kodlarla karşılaşıldığından (din eğitimi gibi) betimsel analiz yerine içerik analizi yapılmasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). İlgili içerikler defalarca okunarak veriler kodlanmış ve kodlanan veriler kategorileştirilmiştir. Bu aşamada elde edilen kodlar ve kategoriler de bir uzman incelemesine tabii tutularak üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte iki ana kategori altında 20 kod oluşturulmuştur. Kodlardan oluşan bu iki ana kategori iletişim becerisi ve değerler eğitimidir. Kategorileştirilen kodlar, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra 2018 sonrası Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında barış değerine ilişkin içeriklere ulaşılmış, ilgili içerikler defalarca okunmuştur. Bu kısımda barış yapısının çalışma kapsamında belirlenen çerçevesinden yararlanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu süreçte de toplumsal hareketlilik / küreselleşme, değerler eğitimi, demokrasi, insan hakları, çok kültürlülük ve çatışma olmak üzere altı tema ile çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra veriler anlamlı ve mantıklı şekilde bir araya getirilmiş ve bulgular tanımlanmıştır. Son olarak ortaya çıkan temalar altında bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz sonucu elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak raporlaştırılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilerek nicel sonuçlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu kısımda içerik analizinin kullanılmasının amacı, sınıf eğitimi öğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri ile ilgili önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçevenin bulunmayışı ve önceden fark edilmeyen temaların keşfedilebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu kısımda ilk olarak görüşme kayıtları, görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde

bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gizliliğin sağlanması için katılımcılar, “Muhafazakâr 1”, “Muhafazakâr 2” gibi isimlerle kodlanmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az on kez okunmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcılarla yeniden görüşülmüş, yazıya dökülen görüşmelerin doğruluğu konusunda katılımcı teyidi alınmıştır. Veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırma amacından uzaklaşılacak kısımlar, kodlama esnasında dokümandan çıkarılmıştır. İçeriğe dair elde edilen kodlar ve kategoriler, aynı alanda uzman bir araştırmacıya daha kontrol ettirilmiştir. İki araştırmacı arasında bir fikir birliği olup olmadığını saptamak ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla, veriler nominal olduğundan, istatistik paket programından yararlanılarak ağırlıklı Cohen kappa (weighted kappa) analizi yapılmıştır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda kappa değeri 0,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, iki araştırmacı arasında neredeyse mükemmel uyuma bulunmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Tüm görüşmelerden toplam 281 kod elde edilmiştir. Kategorileştirilen kodların analizi yapılarak raporlaştırılarak nitel verilerin analizi süreci tamamlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Etiği

Araştırmanın çerçevesi belirlendikten ve çalışma takvimi oluşturulduktan sonra Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan çalışmanın etik yönden uygunluğuna ilişkin rapor alınmıştır. Bu rapor ekte sunulmaktadır. Ayrıca verilerin toplandığı, Ahi Evran Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi’nden uygulama izinleri alınmıştır. Bu izinler de ekte sunulmuştur.

Araştırmanın hem nicel, hem de nitel verileri toplanırken, çalışmaya destek veren katılımcılara detaylı bilgi verilmiş, gönüllülük esasına verilen önem vurgulanmıştır. Bu süreçte zaman zaman çalışmaya katılmak istemeyen öğrenciler ile karşılaşmış, kendilerine kesinlikle ısrar edilmemiş, kararlarına saygı duyularak kendileri çalışmanın dışında tutulmuştur. Veriler toplanırken katılımcılara araştırma ile ilgili her türlü soru sorma olanağı tanınmıştır ve tüm katılımcılar kendi izinleri ile gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.

Araştırmada veriler elde edilirken, analizleri yapılırken, yorumlanırken ve sonuca ulaşılırken bilimsel yöntemin dışına çıkılmamıştır. Sonuçlar değiştirilmemiş, elde edilmemiş sonuçlar elde edilmiş gibi gösterilmemiştir.

Araştırmada yararlanılan her türlü makale, kitap, rapor ve benzeri yayın, çalışmada bilimsel yayın kurallarına ve bağlı bulunulan enstitü tez yazım kılavuzuna uygun şekilde kaynak olarak gösterilmiştir. Ayrıca kullanılmayan bir eser kaynak olarak gösterilmemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Türkiye’de Üniversitelerin Sınıf Eğitimi Programlarında Barış Değeri

Bu kısımda ilk araştırma sorusu olan, “Türkiye’deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi programlarında barış değerine nasıl yer verilmiştir?” sorusunun yanıtına ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında Türkiye’deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında yer alan barış değerine ilişkin içerikler incelenmiştir. Çalışmada güncellik göz önüne alınarak 2017 yılı itibariyle üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri ve 2018 yılı itibariyle YÖK tarafından belirlenen ders içerikleri alınmıştır. Araştırmada verilere ulaşılırken eğitim fakültelerinin resmi internet sitelerinden ve YÖK resmi internet sitesinden yararlanılmıştır. Resmi internet sitelerinden alınan verilerin orijinal haline müdahalede bulunulmamıştır. Türkiye’de 2017 yılı itibariyle 118’i devlet ve 65’i özel olmak üzere 183 üniversite bulunmaktadır. Çalışma kapsamında bütün üniversitelerin resmi internet sitelerinde sunmuş oldukları öğretim programları incelenmiş ve değerler eğitimi ile barış değerine ilişkin dersleri olan eğitim fakülteleri belirlenmiştir. Üniversitelerde yer alan eğitim fakülteleri sayısı ve öğretim programlarında değerler eğitimi ve barış değerine ilişkin ders bulunan eğitim fakültelerinin oranı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde Barış Değeri

| N | Türü | | Toplam |
|---|--------|-------|--------|
| | Devlet | Vakıf | |
| Üniversite Sayısı | 118 | 65 | 183 |
| Eğitim Fakültesi Olan Üniversite Sayısı | 76 | 16 | 92 |
| Öğretim Programında Değerler Eğitime Yer Veren Fakülte Sayısı | 26 | 4 | 30 |
| Öğretim Programında Barış Değerine Yer Veren Fakülte Sayısı | 4 | 2 | 6 |

Tablo 10'a göre Türkiye'de 76'sı devlet üniversitesinde olmak üzere toplam 92 eğitim fakültesi bulunmaktadır. 92 Eğitim fakültesinin 30'u sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim programlarında değerler eğitime yer vermiştir. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim programında barış değerine yer veren üniversite sayısı ise 6'dır. Diğer bir deyişle eğitim fakültelerinin yaklaşık %33'ü sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim programında değerler eğitime yer vermiştir. Eğitim fakültelerinin yaklaşık %7'sinin sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim programında ise doğrudan barış değerine ilişkin dersler bulunmaktadır. Değerler eğitime ve barış değerine yer veren fakültelerin programları incelenerek bu derslerin içerik analizi yapılmıştır. Programında değerler eğitimi dersi bulunan 30 fakültenin yedisinde bu ders zorunlu, 23'ünde seçmelidir. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim programında barış değerine yer veren fakültelerde ise ilgili derslerin tamamı seçmelidir. Programında değerler eğitimi dersi bulunan 30 fakültenin 12'sinde ders içerikleri belirtilmemiştir. Kalan 18 fakültenin değerler eğitimi ders içerikleri incelendiğinde bu derslerde ahlak, sorumluluk, dürüstlük, merhamet, saygı, mütevazılık ve din temalarının vurgulandığı görülmüştür. Barış değerine ilişkin ders içerikleri incelendiğinde ise insan hakları, çatışmaların çözümü, farklı kültür ve toplumların şiddete karşı tutumları, bireysel farklılıklar, iletişim, empati, öfke yönetimi ve problem çözme becerileri, anlaşmazlıklar ve arabuluculuk temalarına odaklanıldığı görülmüştür.

Bu araştırma devam ederken, 2018 yılının Mayıs ayında, öğretmenlikle ilgili olan lisans programlarının güncellenmesi ile diğer tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi, sınıf öğretmenliği lisans programı da güncellenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Güncelleme sonrası Türkiye'deki tüm sınıf öğretmenliği programları arasında standartlık sağlanmıştır. Bu çalışmada da güncelliğin sağlanabilmesi ve barış eğitimi açısından oluşan değişimin görülebilmesi açısından bu yeni öğretim programı da içerik analizi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, yayınlanan dersler incelenmiş ve barış kavramının içeriğinden yola çıkılarak, barış değerini kapsayan dersler ve bu derslerde barışın konumu araştırılmıştır.

Sınıf öğretmenliği yeni lisans programında dersler üç kısma ayrılmıştır: Meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi. Bu öğretim programında barışa ilişkin temaların derslere göre dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenliği 2018 Lisans Programında Barışın Yeri

| Ders Türü | Grup | Ders | Temalar | | | | | |
|-----------|-----------------------|--|---------------------------------------|------------------|-----------|---------------|-----------------|---------|
| | | | Toplumsal Hareketlilik / Küreselleşme | Değerler Eğitimi | Demokrasi | İnsan Hakları | Çok Kültürlülük | Çatışma |
| Zorunlu | Meslek Bilgisi (N=16) | Eğitim Sosyolojisi | x | | | | | |
| | | Hayat Bilgisi Öğretimi | | x | x | | | |
| | Alan Eğitimi (N=20) | Sosyal Bilgiler Öğretimi | | x | x | x | | |
| | | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi | | x | | | | |
| | | Karakter ve Değer Eğitimi | | x | | | x | |
| Seçmeli | Meslek Bilgisi (N=20) | Eğitim Antropolojisi | x | | | | x | |
| | | Eğitimde Program Dışı Etkinlikler | | x | | | | |
| | | Karşılaştırmalı Eğitim | x | | | x | | |
| | | Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim | x | | | x | | |
| | Genel Kültür (N=18) | İnsan Hakları ve Demokrasi | | | x | x | | |
| | | İnsan İlişkileri ve İletişim | | | | | x | X |
| | | Kültür ve Dil | x | | | | x | |
| | Alan Eğitimi (N=12) | Türk Kültür Coğrafyası | x | | | | | |
| | | İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları | x | | | | | |
| | | Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi | | | | x | | |

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenliği 2018 lisans programında yer alan 15 derste barışa ilişkin temalar olduğu görülmektedir. Zorunlu derslere bakıldığında, barışa ilişkin içeriklere sahip olan beş dersin dördünde değerler eğitimi temasının yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra zorunlu derslerde toplumsal hareketlilik / küreselleşme, demokrasi, insan hakları ve çok kültürlülük kavramlarına ilişkin içeriklere rastlanılmıştır. Barış kavramına ilişkin içeriklere bakıldığında toplam on seçmeli derste, barışa ilişkin temalar bulunmuştur. Seçmeli derslerde özellikle toplumsal hareketlilik / küreselleşme ile ilgili içeriklerin fazla olması göze çarpmaktadır. Seçmeli on dersin altısında toplumsal hareketlilik / küreselleşme içerikleri yer almaktadır. Buna karşılık, barışla ilişkili olan zorunlu derslerdeki

yoğunluğunun aksine, seçmeli derslerde, değerler eğitimi temasına yalnız bir derste rastlanmıştır. Ayrıca barışa ilişkin içeriklere sahip olan seçmeli derslerde demokrasi, insan hakları, çok kültürlülük ve çatışma temaları yer almaktadır. Tabloya genel olarak bakıldığında, derslerde, barışa ilişkin toplam altı temayla karşılaşıldığı görülmektedir. Ve üç tema ile en fazla Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde barışa ilişkin temalar yer almaktadır. Diğer derslerde barışla ilgili ancak bir ya da iki tema bulunmaktadır. Bu duruma bakılarak, barışın, bir bütün olarak hiçbir derste yer almadığı ifade edilebilir. Ancak yine de 2017 yılında yapılan analiz sonuçları ile karşılaştırıldığında tüm fakültelerde özellikle değerler eğitimi temasının kendine daha çok yer bulduğu göze çarpmaktadır. Önceden yalnız yedi fakültede değerler eğitimi içeriğine sahip dersler zorunluymken, 2018 güncellemesi sonrası özellikle “Karakter ve Değer Eğitimi” dersinin programa dâhil olması ile beraber, tüm fakültelerde değerler eğitimi almak zorunlu hale gelmiştir. Güncellemeler kamuoyu ile paylaşılırken bu güncellemelerin yapılma sebeplerinden birinin toplumsal ve evrensel ihtiyaçlar olduğu ifade edilmiştir. Bundan yola çıkılarak, Yükseköğretim Kurumu’nun da, öğretmen yetiştirme lisans programlarında değerler eğitimi konusunda bir boşluk hissettiği ve bu ihtiyaca yönelik olarak yeni güncellemede bunu göz önünde bulundurduğu yorumu yapılabilir.

4.2. Barış Tutum Ölçeği Geliştirilmesi

Bu kısımda ikinci araştırma sorusu olan, “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumları nasıl bir ölçme aracı ile ölçülebilir?” sorusunun yanıtına ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Barış tutum ölçeği ön uygulaması için hazırlanan ölçek, 335 sınıf eğitimi programı öğrencisine uygulandıktan sonra, veriler istatistik paket programına tek tek girilmiş ve kontrol edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için 33 madde ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirmeyi amaçlayan bir işlemdir. Keşfedici faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki tür yaklaşıma sahiptir. Keşfedici faktör analizi, değişkenler arası ilişkilerden faktör bulmayı sağlarken, doğrulayıcı faktör analizi ise daha çok, var olan bir kuramın test edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s. 123). Bu araştırmada yeni bir ölçek

geliştirilmeye çalışıldığından ve herhangi bir kurama bağlı olmadan, araştırmacı tarafından oluşturulmaya çalışılan yeni bir yapı söz konusu olduğundan, ilk olarak keşfedici faktör analizi kullanılmıştır.

Keşfedici faktör analizi yapılırken çok önemli beş noktaya dikkat edilmesi gerekmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Bu beş nokta ve bu çalışmaya uyarlanış biçimleri aşağıda verilmiştir:

1. Araştırma deseni: Keşfedici faktör analizi sonuçlarının daha doğru çıkmasını sağlamak adına, desene ve amaca yönelik çalışma grubu seçilmesi oldukça önemlidir (Fabrigar vd., 1999). Bu araştırmada geliştirilen barış tutum ölçeği, sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğrenciler için kullanılacağından, üzerinde faktör analizi işlemi uygulanacak ön uygulama ölçeği de sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Faktör analizi yapmadan faktör sayısını belirlemek ve isimlendirmek zor olsa da, araştırmacı elde etmeyi beklediği faktör sayısını ve doğasını tahmin etmeli ve değişken seçiminde bunu kılavuz olarak kullanmalıdır (Fabrigar vd., 1999). Barış tutum ölçeği için beklenen beş faktör, aynı zamanda barışın düzeyleridir ve 3.3.3. madde numaralı kısımda ifade edilmiştir. Ayrıca Fabrigar vd. 200 üzeri kişiden veri alınmasını ideal olarak ifade etmiştir (1999). Örneklem sayısı için farklı araştırmacılar farklı görüşler sunmuşlardır. Nunally (1978) örneklem sayısı için madde sayısının on katını önerirken, Tabachnick ve Fidell (2001) en az 300 örneklem sayısını önermiştir (akt. Field, 2009). Bu görüşlerden yola çıkılarak, bu araştırmada analize giren örneklem sayısının 335 olmasının faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem sayısının yeterli olup olmadığına dair bir başka ölçüt olan Kaiser – Meyer – Olkin örneklem yeterliliği testi (KMO) sonucu da bu bölümün ilerleyen kısımlarında paylaşılmaktadır.

2. Uygunluk: Eğer yeni bir ölçek geliştiriliyorsa, ölçeğin gizli yapıları daha önce bir analiz aracılığı ile araştırılmamışsa keşfedici faktör analizi kullanılmalıdır. Doğrulayıcı faktör analizi, keşfedici faktör analizi yerine kullanılmamalıdır (Fabrigar vd., 1999, s. 283). Bu araştırmada da var olan bir kurama ait bir yapı kullanılmadığından ve araştırmacı tarafından yeni bir yapı ortaya konulmaya çalışıldığından ilk olarak keşfedici faktör analizi kullanılmıştır. Daha sonra keşfedici faktör analizi ile ortaya çıkan yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır.

3. Modele uygun yöntem: Faktör analizinde üç temel yöntem vardır. Bunlar temel bileşenler analizi (principal components), temel eksen faktör analizi (principal axis factoring) ve maksimum olabilirlik analizidir (maximum likelihood) (Park, Dailey ve Lemus, 2002). Birçok çalışmada faktör analizi yapıldığı düşünülerek temel bileşenler analizi yapılmaktadır. Ancak temel bileşenler analizi, içerdiği işlemler bakımından faktör analizinden ayrılmaktadır (Zöllner, 2012). Temel bileşenler analizi, ölçümün hatasız olduğunu varsaymaktadır, dolayısıyla içinde hata varyansını da barındırmaktadır (Park vd., 2002). Bu çalışmada ölçüm hatası ortadan kaldırılarak analiz yapılmak istendiği için faktör analizi yöntemi olarak temel eksen faktör analizi yöntemi tercih edilmiştir.

4. Faktör sayısının belirlenmesi: Faktör sayısı belirlenirken geleneksel bir yöntem olan yamaç birikinti grafiği kullanılabilir. Ayrıca buna ek olarak, teorik olarak en mantıklı ve en kolay yorumlanabilen modelin belirlenmesi de faktör sayısı belirlenirken dikkate alınmalıdır (Fabrigar vd., 1999). Kaiser'e göre (1960) özdeğeri 1'den büyük olan tüm faktörler toplam varyansa önemli katkı yapmaktadır ve faktör olarak alınmalıdır (akt. Field, 2009). Bu çalışmada da tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak, hem barış tutumunun yapısı göz önünde bulundurulmuş, hem de yamaç birikinti grafiğinden faydalanılmıştır.

5. Döndürme (Rotasyon): Verilerin daha rahat yorumlanabilmesi için faktör analizi sırasında uygulanabilecek iki tür döndürme işlemi vardır. Bu döndürme şekilleri dik (ortogonal) ve eğik (oblik) döndürmedir. Eğer faktörler arasında korelasyon öngörülüyorsa eğik döndürme, yoksa dik döndürme yöntemi kullanılır (Field, 2009). Araştırmacılar kimi zaman faktörleri arasında korelasyon olup olmadığı konusunda kararsızlığa düşmekte ve doğrudan, dik döndürmeler arasında en popüler döndürme olan varimax döndürme metodunu tercih etmektedirler. Aslında bunun yerine, Fabrigar vd. önerisi, araştırmacıları ilk olarak eğik döndürme yapmaları, eğer bu metotta faktörler mantıklı bir şekilde çözüme ulaşmazsa, zaten aralarında korelasyon olmadığı anlaşılacağından, daha sonra dik döndürme yapmalarıdır. Eğer sadece birkaç faktör arasında bile korelasyon varsa, eğik döndürme en mantıklı seçenektir (1999). Bu çalışmada çıkması öngörülen faktörler ele alındığında, faktörler arasında korelasyon çıkabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada faktörler arasında korelasyon oluşabileceğinden, ilk olarak eğik döndürme metotlarından direct oblimin

döndürme metodu kullanılmıştır. Ancak bu metotta faktörler literatüre uyumlu şekilde dağılım göstermediğinden, daha sonra varimax döndürme metodu ile analiz gerçekleştirilmiştir.

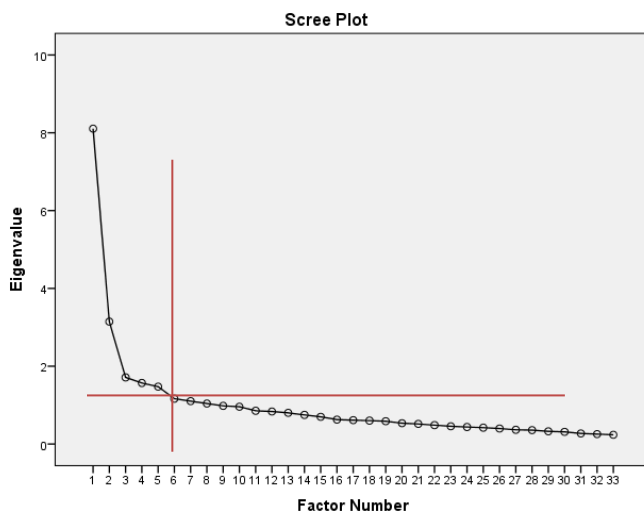
Faktör analizinde önemli olan bu beş noktanın çerçevesi belirlendikten sonra, olumsuz maddeler ters olmak üzere, istatistik programına tek tek girilen veriler üzerinde faktör analizi işlemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

| | sd | KMO | p |
|--------------------|-----|-----|-----|
| Bariş Tutum Ölçeği | 300 | ,89 | ,00 |

Tablo 12’ye göre Kaiser – Meyer Olkin (KMO) değeri $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde 0,89 olarak elde edilmiştir. KMO değeri 0,5 – 0,7 arasında orta, 0,7 – 0,8 arasında iyi, 0,8 – 0,9 arasında çok iyi ve 0,9 üzerinde muhteşem şekilde faktör analizine uygunluğu göstermektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; akt. Field, 2009, s. 659). Buna göre, bu araştırma için elde edilen KMO değeri, faktör analizi yapmaya çok iyi derecede ve anlamlı düzeyde uygundur. Faktör analizi yapılmadan, ölçeğin kaç faktörden oluştuğu belirlenmelidir. Bunun için yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır.



Şekil 14. *Bariş tutum ölçeği yamaç birikinti grafiği*

Şekil 14'teki barış tutum ölçeğine ait yamaç birikinti grafiğine bakıldığında, dikey ekseninde özdeğerlerin, yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Grafiğe göre, özellikle 5. faktörden sonra grafiğin düzleşmeye başlaması, ölçeğin beş faktörlü olacağı tahmininin oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca yapılan kuramsal incelemeler de beş faktörlü yapıyı işaret etmektedir. Bu inceleme sonrasında bütün maddeler üzerinde faktör analizi işlemi uygulanmıştır. İlk olarak faktör analizi işlemi yapılmasının sebebi şudur: Bu araştırmanın önceki kısımlarında da ifade edildiği gibi, bir ölçme aracında aranan iki temel özellik vardır; geçerlik ve güvenilirlik. Güvenirlik, ölçme aracının duyarlı ve tutarlı olması olarak ele alınabilir. Bir ölçme aracının duyarlı olması, ölçme hatasının en az, ya da hiç olmaması demektir. Tutarlılık ise bir niteliğin birden fazla ölçülmesinde, hep aynı, benzer, ya da yakın sonuçlar elde edilmesi olarak tanımlanabilir. Geçerlik ise, bir testin kullanım amacına uygunluk derecesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu araştırmada yapılan faktör analizi işlemi geçerlikle ilgilidir. Faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bilgilerden yola çıkılarak ilk olarak geçerliğin sağlanması amacı ile yola çıkılmıştır ve tüm maddeler üzerinde faktör analizi işlemi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda madde faktör yükü düşük olan 8 madde (1, 4, 5, 9, 10, 14, 20 ve 23) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 madde üzerinde yeniden faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek, özdeğeri 1'in üzerinde olan 5 faktör altında toplanmıştır. Tablo 13'te 25 maddeden oluşan barış tutum ölçeğinin maddelerine ilişkin yapılan faktör ve madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

Barış Tutum Ölçeği Madde ve Faktör Analizi Sonuçları

| | | Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri | | | | |
|-----------------------------------|---------------|----------------------------------|--------------------------------------|---|--|---|
| Madde No | Yeni Madde No | Faktör 1: Toplumsal Barış | Faktör 2: Barışa önem verme | Faktör 3: Kişisel ve kişiler arası barış | Faktör 4: Savaşın karşısında barış | Faktör 5: Farklılıklara açık olma |
| 19 | 1 | ,644 | | | | |
| 22 | 2 | ,603 | | | | |
| 33 | 3 | ,602 | | | | |
| 17 | 4 | ,589 | | | | |
| 28 | 5 | ,589 | | | | |
| 21 | 6 | ,584 | | | | |
| 15 | 7 | ,560 | | | | |
| 27 | 8 | ,533 | | | | |
| 8 | 9 | ,518 | | | | |
| 11 | 10 | ,518 | | | | |
| 12 | 11 | ,496 | | | | |
| 2 | 12 | ,407 | | | | |
| 24 | 13 | | ,743 | | | |
| 25 | 14 | | ,711 | | | |
| 26 | 15 | | ,477 | | | |
| 32 | 16 | | ,465 | | | |
| 7 | 17 | | | ,766 | | |
| 6 | 18 | | | ,681 | | |
| 3 | 19 | | | ,406 | | |
| 29 | 20 | | | | ,808 | |
| 30 | 21 | | | | ,736 | |
| 31 | 22 | | | | ,501 | |
| 16 | 23 | | | | | ,752 |
| 13 | 24 | | | | | ,541 |
| 18 | 25 | | | | | ,502 |
| Özdeğerler | | 4,164 | 2,271 | 1,825 | 1,814 | 1,681 |
| Açıklanan Varyans Oranı | | 16,655 | 9,083 | 7,301 | 7,256 | 6,724 |
| Faktör Cronbach Alpha | | 0,87 | 0,72 | 0,70 | 0,78 | 0,66 |
| Açıklanan Toplam Varyans Oranı | | | 47,02 | | | |
| BTÖ Cronbach Alpha | | | 0,89 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde ölçeğin toplam 5 faktöre dağılmış 25 maddeden oluştuğu görülmektedir. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16,66'sını, ikinci faktör, %9,08, üçüncü faktör %7,30, dördüncü faktör %7,26 ve beşinci faktör %6,72'sini açıklamaktadır. Bu 5 faktör, ölçek varyansının %47,02'sini açıklamaktadır. Çok

faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %40 üzerinde olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012). Zaten sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyansın çok yüksek değerler alması zor olduğundan, geçerliği iyi bir ölçekte açıklanan toplam varyansın %40 ve üzeri olması beklenmektedir (Tavşancıl, 2002).

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün on iki maddeden (2, 8, 11, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 27, 28 ve 33), ikinci faktörün dört maddeden (24, 25, 26 ve 32), üçüncü faktörün üç maddeden (3, 6 ve 7), dördüncü faktörün üç maddeden (29, 30, 31) ve beşinci faktörün üç maddeden (13, 16 ve 18) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,407 – 0,644 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,465 – 0,743 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,406 – 0,766 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,501 – 0,808 arasında ve beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,502 – 0,752 arasında değişmektedir. Faktörlere, maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. İlk faktör toplumsal barış, ikinci faktör barışa önem verme, üçüncü faktör kişisel ve kişiler arası barış, dördüncü faktör savaşın karşısında barış ve beşinci faktör farklılıklara açık olma olarak isimlendirilmiştir. Ölçek geliştirilirken barışın düzeylerinin (kişisel, kişiler arası, gruplar arası, ulusal ve uluslararası) faktörleri belirleyeceği düşünülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan faktörlere bakıldığında, ortaya çıkan bu yapının, bu araştırmanın temel kaynaklarından olan ve “Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” bölümünde detaylı olarak açıklanan UNICEF’in barış tutumu içeriği ile daha iyi örtüştüğü görülmüştür.

Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,89 olarak hesaplanmıştır. 0,70 üzeri güvenilirlik katsayısı, sosyal bilimler için yeterli görülmektedir (Field, 2009). Bu bilgiye dayanarak, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 14’te ölçeğin son hali, faktörleri ile sunulmuştur.

Tablo 14.

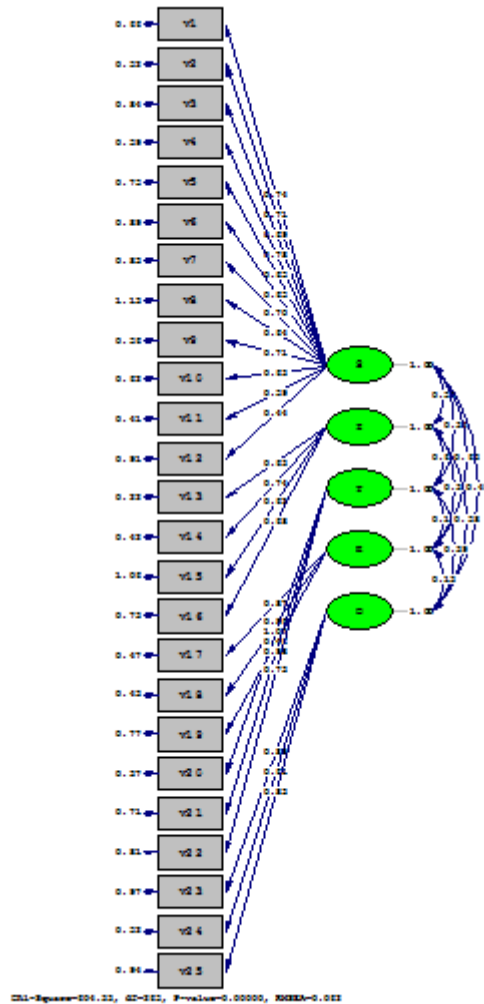
Faktörleri ile Barış Tutum Ölçeği

| FAKTÖR | Yeni Madde No | Madde No | Madde Türü | Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyonu | Madde |
|-------------------------------|---------------|----------|------------|--|---|
| Toplumsal Barış | 1 | 19 | + | ,583 | Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim. |
| | 2 | 22 | + | ,643 | Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. |
| | 3 | 33 | + | ,528 | Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. |
| | 4 | 17 | + | ,630 | Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir. |
| | 5 | 28 | + | ,550 | Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. |
| | 6 | 21 | + | ,443 | Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır. |
| | 7 | 15 | + | ,533 | Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır. |
| | 8 | 27 | + | ,454 | Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. |
| | 9 | 8 | + | ,614 | Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. |
| | 10 | 11 | + | ,547 | Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder. |
| | 11 | 12 | + | ,627 | İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım. |
| | 12 | 2 | + | ,323 | Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez. |
| Barışa Önem Verme | 13 | 24 | - | ,570 | Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. |
| | 14 | 25 | - | ,521 | Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. |
| | 15 | 26 | - | ,343 | Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. |
| | 16 | 32 | - | ,493 | Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. |
| Kişisel ve Kişilerarası Barış | 17 | 7 | + | ,388 | Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım. |
| | 18 | 6 | + | ,436 | Arkadaşlarım yanımda tartışılarsa onları yatıştırmaya çalışırım. |
| | 19 | 3 | + | ,406 | Barışçıl biriyim. |
| Savaşın Karşısında Barış | 20 | 29 | - | ,452 | Savaş bazen bir çatışmayı çözenin en iyi yoludur. |
| | 21 | 30 | - | ,339 | Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. |
| | 22 | 31 | - | ,445 | Barış savaşa hazırlık sürecidir. |
| Farklılıklara Açık Olma | 23 | 16 | - | ,319 | Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem. |
| | 24 | 13 | - | ,419 | Kendi inancımın olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem. |
| | 25 | 18 | - | ,421 | Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür. |

Tablo 14'te barış tutum ölçeğinin 25 maddeden oluştuğu ve madde içerikleri görülmektedir. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde – toplam korelasyonlarının 0,319 – 0,643 arasında değiştiği görülmektedir. İyi bir ölçekte bu değer her madde için 0.3 ve üzeri olması gerekmektedir (Field, 2009). Bu araştırmada geliştirilen Barış Tutum Ölçeğinde de bütün maddelerin düzeltilmiş madde – toplam korelasyonlarının 0,3

üzerinde olması, ölçekteki tüm maddelerin, ölçekle uyumlu olduğu ve aynı amaca yönelik çalıştığını gösteren unsurlardan biri olmaktadır. Ayrıca tabloda, ölçekteki 15 maddenin olumlu maddeler, 10 maddenin ise olumsuz maddeler olduğu görülmektedir.

Ölçeğin keşfedici faktör analizi süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın üçüncü alt amacı için toplanan veriler istatistik programına yüklenerek ölçeğin kurama uygunluğunun sınanmasına olanak tanıyan doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle, doğrulayıcı faktör analizi ile tahmin edilen ilişki örüntüsü doğrulanmaya çalışılmıştır (DeVellis, 2017). Yapılan işlem sonunda elde edilen Path diyagramı Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Barış tutum ölçeğine ilişkin Path diyagramı

Yapılan analiz sonucunda tüm t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Zaten ilgili şekil incelendiğinde de bu durum görülmektedir. Bu sonuç, değişkenlerin istatistiksel anlamda belirlenen yapı ile ilişkili olduğunu gösteren parametrelerden yalnız biridir (Hayduk, 1987). Bunu yanı sıra, her maddeye ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları incelendiğinde bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Maddelerde en düşük faktör yükü 0,44'tür. Faktör yükünün 0,3 ve üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk Ş. , 2012). Dolayısıyla ölçeğe uyumsuz olan herhangi bir madde-faktör ilişkisi olmadığı ifade edilebilir. Bu işlemlerin ardından, modelin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Modelin uyum değerleri ve Byrne'dan (2011) uyarlanan uyum ölçütleri Tablo 15'te verilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017).

Tablo 15.

Modelin Uyum Değerleri ve Uyum Ölçütleri

| Uyum Ölçütleri | Kabul Edilebilir Uyum Değerleri | Modelin Uyum Değerleri |
|-----------------------|--|-------------------------------|
| AGFI | >0,85 | 0,84 |
| GFI | >0,90 | 0,87 |
| CFI | >0,92 | 0,96 |
| NFI | >0,90 | 0,93 |
| RMSEA | <0,07 | 0,062 |
| χ^2/sd | <5 | 618,71/265=2,33 |

Tablo 15 incelendiğinde modelin genel olarak kurama iyi ölçüde uyum sağladığı görülmektedir. Yalnız AGFI ve GFI değerinin kabul edilebilir sınırın altında olması dikkat çekmektedir. GFI değeri örneklem büyüdükçe artma eğilimindedir (Bollen, 1990; s. 256-259; akt. Yaşlıoğlu, 2017). AGFI değeri ise kabul edilebilir düzeye oldukça yakındır. Ayrıca AGFI değerinin çok maddeli ölçeklerde kullanılmaması önerilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Dolayısıyla bu değerlerin, istenilen düzeye oldukça yakın olmasından, daha geniş bir örnekleme istenilen düzeye gelebileceğinden ve tek başına çıkarım yapılması için yeterli olmadığından tüm bulguların Barış Tutum Ölçeğinin faktör yapısını doğrular nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bütün bu bilgiler ışığında geliştirilen bu ölçeğin hem uygun geçerlilikte hem de yeterli derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin uygulamada kullanılan son hali ekte sunulmuştur.

4.3. Sınıf Eğitimi Programı Öğrencilerinin Barış Tutumları

Bu kısımda, “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanları, çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi) farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusunun yanıtına ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Katılımcıların barış tutum puan ortalamalarına göre yapılan analize geçilmeden önce, ölçeğe verilen yanıtları genel olarak incelemek amacıyla, ölçekte her bir madde için verilen yanıtların ortalamaları hakkında bilgi verilecektir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16.

Barış Tutum Ölçeği Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalamaları

| | Barış Tutum Ölçeği Maddeleri | \bar{X} |
|----|---|-----------|
| 1 | Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim. | 4,04 |
| 2 | Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. | 4,28 |
| 3 | Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. | 4,17 |
| 4 | Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir. | 4,26 |
| 5 | Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. | 4,18 |
| 6 | Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır. | 3,94 |
| 7 | Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır. | 4,15 |
| 8 | Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. | 3,92 |
| 9 | Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | 4,21 |
| 10 | Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder. | 4,44 |
| 11 | İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım. | 4,45 |
| 12 | Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez. | 4,03 |
| 13 | Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. | 4,67 |
| 14 | Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. | 4,50 |
| 15 | Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. | 3,98 |
| 16 | Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. | 4,47 |
| 17 | Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım. | 3,78 |
| 18 | Arkadaşlarım yanımda tartışılırsa onları yatıştırmaya çalışırım. | 3,95 |
| 19 | Barışçıl biriyim. | 4,05 |
| 20 | Savaş bazen bir çatışmayı çözümenin en iyi yoludur. | 4,07 |
| 21 | Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. | 3,88 |
| 22 | Barış savaşa hazırlık sürecidir. | 4,21 |
| 23 | Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem. | 3,85 |
| 24 | Kendi inancımın olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem. | 4,52 |
| 25 | Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür. | 4,03 |

Tablo 16 incelendiğinde tüm katılımcıların en yüksek puan ortalaması gösterdikleri maddeler 4,67 ortalama ile 13. madde, 4,52 ortalama ile 24. madde ve 4,50 ortalama ile 14. maddedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların, ölçekteki tüm maddeler arasından “Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor.”, “Kendi inancımın olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem.” ve “Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir.” maddelerine, en olumlu tutumla yaklaştıkları söylenebilir. Tüm katılımcıların en düşük puan ortalaması gösterdikleri maddeler 3,78 ortalama ile 17. madde, 3,85 ortalama ile 23. madde ve 3,88 ortalama ile 21. maddedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların, ölçekteki tüm maddeler arasından “Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım.”, “Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem.” ve “Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum.” maddelerine, en olumsuz tutumla yaklaştıkları söylenebilir.

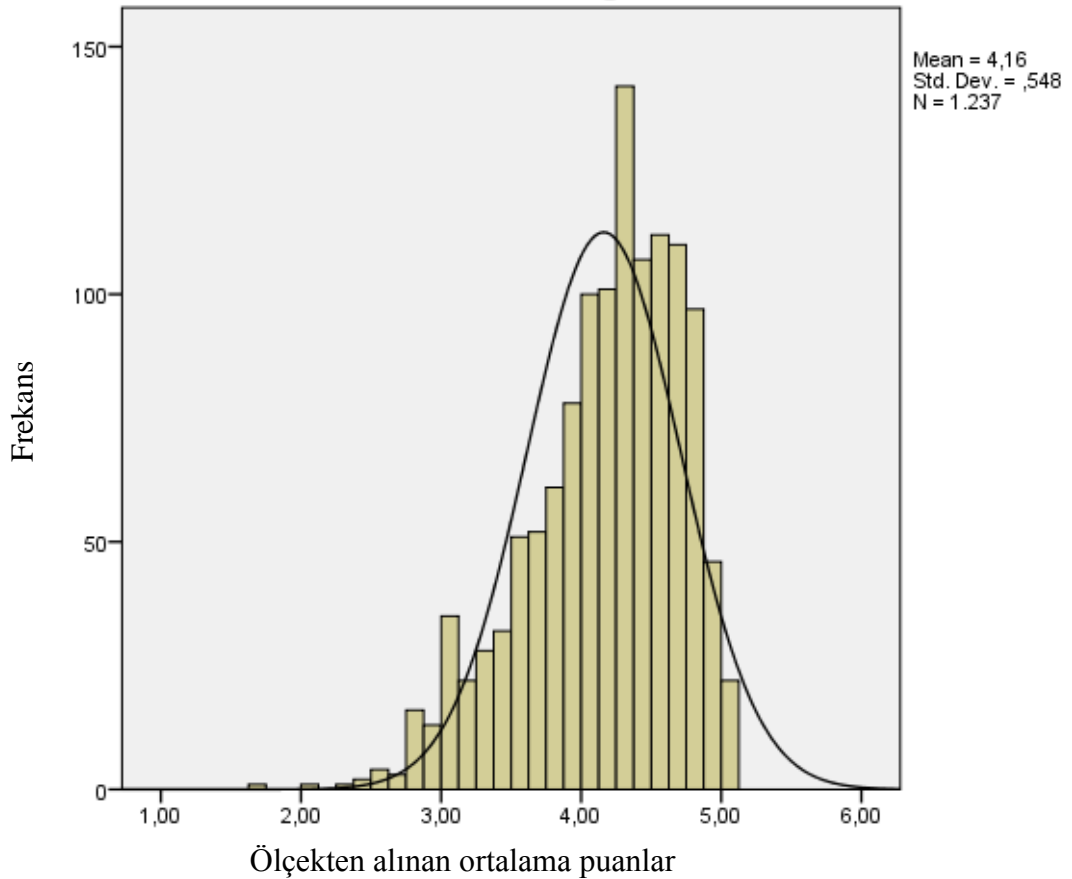
Bu kısımda yapılacak analizlere karar verebilmek için öncelikle geliştirilen Barış Tutum Ölçeği sonuçlarının araştırmayı parametrik analizlere mi yoksa non-parametrik analizlere mi yönlendirdiğini görmek gerekmektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek açısından veriler üzerinde birtakım normallik testleri yapılmıştır. Çünkü yapılacak analizlerin parametrik ya da non – parametrik analiz olacağına belirlenmesi işlemi, ancak normallik testi ile mümkün olabilir (Can, 2014). Ayrıca veriler normal dağılım göstermiyorsa veriler üzerinden herhangi bir genelleme yapılamamaktadır. Tüm bu nedenlerle toplam 1237 sınıf eğitimi programı öğrencisine uygulanan veriler istatistik paket programına tek tek girilmiş ve kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı birkaç yöntemle kontrol edilmiştir. Öncelikle merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değere) ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak dağılımın normallığı hakkında fikir yürütülmüştür. Verilere göre, ölçeğin ortalaması 4,16, ortancası (medyan) 4,28, tepe değeri (mod) 4,36, çarpıklığı -0,82, çarpıklık standart hatası 0.07, basıklığı 0,36 ve basıklık standart hatası ise 0,14’tür. Veriler normal dağılım gösterdiğinde ortalama, ortanca ve tepe değer birbirine yakın olurlar. Çoğu zaman bu üç değere bakılarak dağılımın normal olup olmadığı konusunda öngörülebilir. Çünkü bu değerler birbirlerine ne kadar yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergilemektedir (Can, 2014). Bu çalışmada da verilerin kısmen yakın oldukları görülmektedir. Bu incelemelerin yanı sıra, dağılımın normal

olup olmadığı Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro – Wilk testleri ile de araştırılmıştır. Veriler üzerinde uygulanan bu normallik testlerinin sonuçları Tablo 17’de, Barış Tutum Ölçeği puanları dağılım grafiği de Şekil 16’da verilmektedir.

Tablo 17.

Barış Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov – Smirnov | | | Shapiro – Wilk | | |
|---------|----------------------|------|---------|----------------|------|---------|
| | İstatistik | Sd | Sig (p) | İstatistik | Sd | Sig.(p) |
| Puanlar | ,096 | 1237 | ,000 | ,948 | 1237 | ,000 |



Şekil 16. *Barış tutum ölçeği puanları dağılım grafiği*

Tablo 17’ye bakıldığında, Kolmogorov – Smirnov testine göre Sig. = 0,00 ($p < 0,05$) ve Shapiro – Wilk testinde Sig. = 0,00 ($p < 0,05$) çıkmıştır ve bu sonuç bize verilerin

normal dağılmadığını ifade etmektedir. Ancak bu değerler anlamlı çıkmasa bile dağılım normal kabul edilebilir. Çünkü basıklık ve çarpıklık değerleri -1 - +1 aralığında ise dağılım normal kabul edilebilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013, s. 34). Bu araştırmada da elde edilen 1237 veri için ortaya çıkan çarpıklık değeri -0,82 ve basıklık değeri 0,36 olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca Şekil 16’da görülen barış tutum ölçeği puanları dağılım grafiğinin de normal dağılıma benzerliği de bu inancı desteklemektedir. Barış tutum ölçeği puanları dağılım grafiğinde, verilerin dağılımı normal dağılıma benzemektedir ancak sola çarpık bir dağılım vardır ve normallik testinde bu sonuçların elde edilmesinin sebebinin bu çarpıklık olduğu düşünülmektedir. Bu çarpıklık, katılımcıların çoğunluğunun ölçekten yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu çalışmada verilerin sola çarpık dağılım göstermesi ise şu şekilde açıklanabilir: Bu araştırmanın 2.5. madde numaralı kısmında da söylenildiği gibi, ahlaki değerler açısından barışı reddetmek oldukça zordur (Bayraktar, 2012). Barış, sevgi, saygı gibi ilk duyumda toplumca kabul gören evrensel kavramlar söz konusu olduğunda, bireyler olumlu tepki ve yanıt vermeye daha meyilli olmaktadır. Bu araştırmada da barış tutum ölçeği ile veri toplanırken, katılımcıların bu barışçıl hissiyatla daha pozitif bir bakış açısı ile ölçekleri doldurmuş olabilecekleri ve bunun da, ilgili dağılım grafiğinde negatif çarpıklığa sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu kısımda sözü edildiği gibi, bu sebepten oluşan bir çarpıklık literatür anlamında da niceliksel anlamda da anlamlı bulunmamış ve dağılım normal kabul edilmiştir.

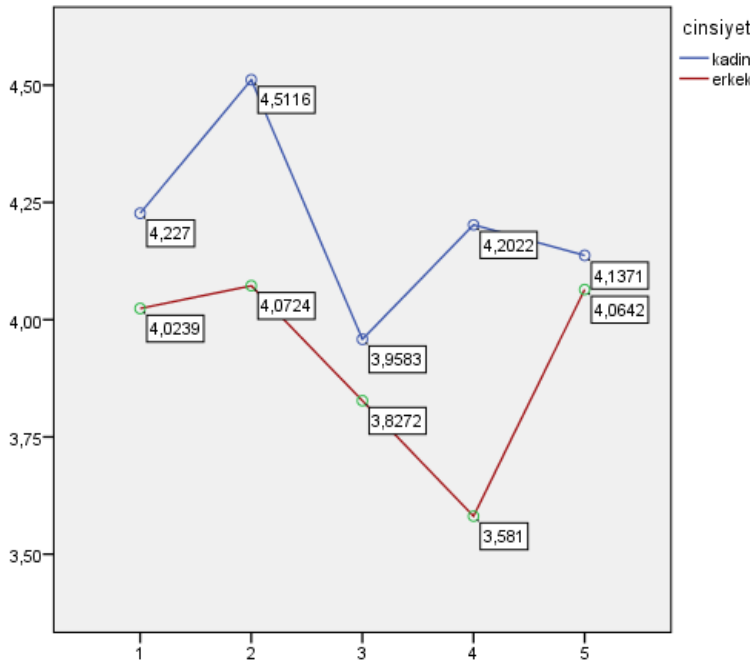
4.3.1. Cinsiyete göre. Bu kısımda “Sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” probleminin yanıtı aranmaktadır. Bu doğrultuda, ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

Cinsiyet Değişkeni için İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

| | n | % | \bar{X} | SS | Sd | t | Sig.(p) |
|--------|------|------|-----------|-----|------|-------|---------|
| Kadın | 895 | 73,2 | 4,23 | ,50 | 1220 | 7,45* | ,00 |
| Erkek | 327 | 26,8 | 3,97 | ,63 | | | |
| Toplam | 1222 | 100 | | | | | |

Tablo 18’de, 895 kadın öğrenci ile 327 erkek öğrencinin barış tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz örneklem için t testi ile test edildiği görülmektedir. Kadın öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,23 ve standart sapması 0,50 bulunurken erkek öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 3,97 ve standart sapması 0,63 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama için t değeri 7,45 olarak bulunmuş ve 1220 serbestlik derecesinde test edilmiştir. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda ($t=7,45$; $Sd:1220$; $p<.001$), grupların barış tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılık kadın öğrencilerin lehinedir. Yani kadın öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anlamlı bir sonuç elde edildiğinden t-testi eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,044 olarak bulunduğu için cinsiyetin katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988). Analiz sonuçlarının anlamlı çıkmasının ardından, tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılarak, kadın ve erkek öğrencilerin ortalama barış tutum puanlarının alt faktörlere göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen grafik, Şekil 17’de sunulmaktadır.



Şekil 17. Cinsiyete göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları

Şekil 17 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrenciler arasındaki barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları farkının, ikinci (barışa önem verme) ve dördüncü faktörlerde (savaşın karşısında barış) belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Ayrıca kadın ve erkek öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları faktör ikinci faktörken (barışa önem verme), en düşük puan ortalamasına sahip oldukları faktörde ise cinsiyetler arasındaki değişiklik göze çarpmaktadır. Kadın öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları faktör üçüncü faktördür (kişisel ve kişilerarası barış). Erkek öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları faktör ise dördüncü faktördür (savaşın karşısında barış). Ayrıca sonuçlar istatistiksel anlamlılık bakımından incelendiğinde, beşinci faktör (farklılıklara açık olma) açısından ($t=1,283$; $Sd:1220$; $p>.05$), cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Diğer tüm faktörlerde cinsiyetler arasındaki fark anlamlıdır.

Barış eğitimi tarihine bakıldığında, yirminci yüzyılın en önde gelen barış eğitimcilerinin daha çok kadınlardan oluştuğu görülmektedir (Harris, 2010). Barışın gelişmesini destekleyen kadınlara örnek olarak, 1906'da yazdığı savaş karşıtı romanla Nobel Barış Ödülünü alan ve uluslararası barış organizasyonunu kuran Bertha von Suttner gösterilebilir. Ayrıca eğitimcilerin yakından tanıdığı, Maria Montessori'nin başlattığı özgürlükçü eğitim sistemi de temelini barış dolu bir dünya inancından almaktadır. Peki, kadınların barış tutumlarının erkeklerden yüksek çıkmasına neden olan etken nedir? Bu sorunun cevabı birkaç farklı bakış açısını zorunlu kılmaktadır. Bunların ilki ve ilk akla gelen elbette durumun biyolojik boyutudur. Cinsiyet farklılığı, cinsiyet kromozomları ile ilişkilidir. Kromozomlar ise hormonlar aracılığı ile tutum ve davranış etkiler. Şefkat, annelik, korumacılık ve barışçıl olma gibi dürtüleri harekete geçiren oksitosin hormonu, kadın cinsiyetinde belirleyici derecede güçlü bir hormondur (Özdemir ve Tokol, 2008). Yani kadın, doğal olarak erkekte daha koruyucu, daha şefkatli ve daha barışçıl hislere sahiptir ve barış tutumları daha yüksektir. Ancak kadının barış tutumunun daha yüksek olmasına neden olan, yalnız doğuştan getirdiği birtakım hormonal etkiler değildir. Bu noktada kadının barış tutumunun erkeğe göre daha yüksek olmasının ikinci bir nedeni olarak toplumsal boyut karşımıza çıkmaktadır.

Bugün tüm dünyada, özellikle de militarist toplumlarda, erkekler vatani korumaya hazır bekçiler, kadınlar ise o bekçileri yetiştirecek fedakâr anneler olarak görülürler (Kula Demir, 2007). Annelerin kutsallığı, adeta bu görev tanımına uyup uymamalarına bağlıdır. Her ne kadar kadınlar toplumun yarısını da oluştursalar, militarist anlayışına göre pasif ve azınlıkta kalmaktadırlar. Dünyayı yöneten güçler incelendiğinde de yine kadının pasifliği göze çarpmaktadır. Dünyada kadınların parlamentoda sahip oldukları ortalama sandalye oranı sadece %23.65'tir. Dünyada kadınların parlamentoda en çok yer bulduğu ülkeler, %61.3 ile Ruanda, %53.1 ile Bolivya, %48.9 ile Küba ve %47.6 ile İzlanda'dır. Dünyada kadınların parlamentoda en az yer bulduğu ülkeler ise %2.7 ile Papua Yeni Gine, %0,3 ile Yemen ve %0 ile Mikronezya'dır. Küresel Barış Endeksi'nin 2018 raporuna göre dünyanın en barışçıl ilk üç ülkesi İzlanda, Yeni Zelanda ve Avusturya'da sırasıyla kadınların parlamentoda yerlerine ilişkin oranlar %47.6, %34.2 ve %30.6'dır. Küresel Barış Endeksi'nin 2018 raporuna göre dünyanın en az barışçıl ilk üç ülkesi Suriye, Afganistan ve Güney Sudan'da sırasıyla kadınların parlamentoda yerlerine ilişkin oranlar %13.2, %27.7 ve %28.5'tir. Türkiye ise %14.6 ile ortalamanın oldukça altında kalmaktadır (Inter-Parliamentary Union (IPU), 2017).

4.3.2. Ailenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre. Bu kısımda “Sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutumları aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?” probleminin yanıtı aranmaktadır. Bu yanıt aranırken, öğrencilerin anne – babalarının eğitim düzeyleri, aile bütünlüğü ve ailenin sosyo-ekonomik durumu alt değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 19'da ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 19.

Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Annelerin Eğitim Düzeyi | n | % | \bar{X} | SS |
|-------------------------|------|------|-----------|-----|
| İlkokul ve altı (A) | 683 | 55,8 | 4,19 | ,53 |
| Ortaokul (B) | 203 | 16,6 | 4,13 | ,56 |
| Lise (C) | 236 | 19,3 | 4,20 | ,52 |
| Yükseköğretim (Ç) | 103 | 8,4 | 3,96 | ,63 |
| Toplam | 1225 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 19'a bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %55,8'inin ilkokul mezunu oldukları ya da herhangi bir öğrenim kurumunu tamamlamadıkları, %16,6'sının ortaokul, %19,3'ünün lise ve %8,4'ünün yükseköğretim mezuniyetine sahip oldukları görülmektedir. Annesi mezun olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,53), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,13 (SS=0,56), annesi lise mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,20 (SS=0,52) ve annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 3,96 (SS=0,63)'dir.

Tablo 20.

Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

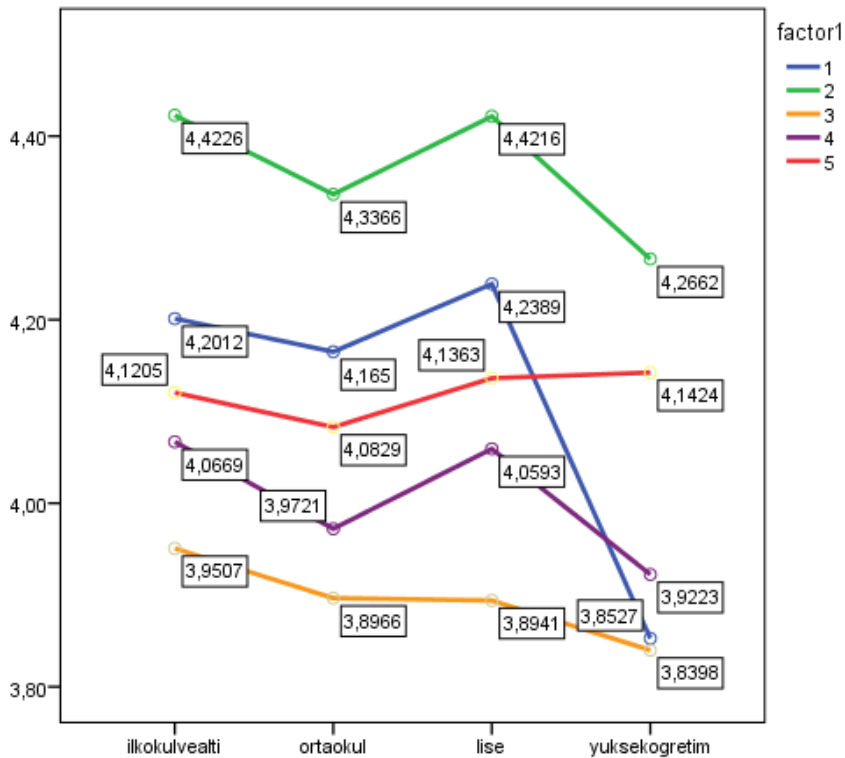
| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) | Açıklama* |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|---------------|
| Gruplar Arası | 4,949 | 3 | 1,650 | 5,536 | ,00 | A-Ç, B-Ç, C-Ç |
| Gruplar İçi | 363,879 | 1221 | ,298 | | | |
| Toplam | 368,828 | 1224 | | | | |

*A: İlkokul ve altı, B: Ortaokul, C: Lise, Ç: Yükseköğretim

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 5,536 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 3 ve 1221 serbestlik derecesinde test edildiğinde .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için kullanılan LSD testi sonuçlarına göre, annesi

yükseköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul ve altı, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin barış puan ortalamaları arasındaki farkın, annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin barış tutumları, diğer tüm öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bununla birlikte annenin eğitime ilişkin diğer düzeydeki öğrencilerin barış puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu kısımda anlamlı bir sonuç elde edildiğinden eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,024 olarak bulunduğundan annenin eğitim düzeyinin katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988).

Analiz sonuçlarının anlamlı çıkmasının ardından, tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılarak, annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin barış tutum alt faktör puan ortalamalarının nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen grafik, Şekil 18’de sunulmaktadır.



Şekil 18. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları

Şekil 18 incelendiğinde annelerinin eğitim düzeyine göre her faktördeki ortalama puanlar neredeyse paralel giderken, birinci faktörde (toplumsal barış), yükseköğretim düzeyinde bu gidişin değiştiği göze çarpmaktadır. Bu grafikten yola çıkılarak, annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin barış tutum puanlarının, annesi diğer mezuniyet düzeylerine sahip olan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük çıkmasının öncelikli sebebinin, alt faktörlerden toplumsal barış faktörü ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sonuçlar istatistiksel anlamlılık bakımından incelendiğinde de, annenin eğitim düzeyi değişkenine göre birinci faktör (toplumsal barış) ($F=8,624$; $Sd:3$ ve 1221 ; $p<.01$) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve diğer faktör (barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış, savaşın karşısında barış ve farklılıklara açık olma) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 21’de ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 21.

Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Babanın Eğitim Düzeyi | n | % | \bar{X} | SS |
|-----------------------|------|------|-----------|-----|
| İlkokul ve altı (A) | 415 | 34,0 | 4,18 | ,57 |
| Ortaokul (B) | 236 | 19,3 | 4,19 | ,52 |
| Lise (C) | 344 | 28,2 | 4,17 | ,53 |
| Yükseköğretim (Ç) | 227 | 18,6 | 4,08 | ,57 |
| Toplam | 1222 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 21’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %34’ünün ilkokul mezunu oldukları ya da herhangi bir öğrenim kurumunu tamamlamadıkları, %19,3’ünün ortaokul, %28,2’sinin lise ve %18,6’sının yükseköğretim mezuniyetine sahip oldukları görülmektedir. Babası mezun olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,18 ($SS=0,57$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 ($SS=0,52$), babası lise mezunu olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,17 ($SS=0,53$) ve babası

yükseköğretim mezuniyetine sahip olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,08 (SS=0,57)'dir.

Tablo 22.

Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|
| Gruplar Arası | 1,943 | 3 | ,648 | | |
| Gruplar İçi | 365,709 | 1218 | ,300 | 2,157 | ,09 |
| Toplam | 367,652 | 1221 | | | |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 2,157 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 3 ve 1218 serbestlik derecesinde test edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir. Buna göre babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların aile bütünlüğüne göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23.

Aile Bütünlüğü Değişkeni için İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

| | n | % | \bar{X} | SS | Sd | t | Sig.(p) |
|-------------|------|------|-----------|-----|------|------|---------|
| Parçalanmış | 60 | 5,3 | 4,17 | ,58 | 1127 | 0,15 | ,88 |
| Beraber | 1069 | 94,7 | 4,16 | ,55 | | | |
| Toplam | 1129 | 100 | | | | | |

Tablo 23'te, ebeveynleri boşanmış olan 60 öğrenci ile ebeveynleri beraber olan 1069 öğrencinin barış tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz örneklem için t testi ile test edildiği görülmektedir. Ebeveynleri boşanmış olan öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,17 ve standart sapması 0,58 bulunurken ebeveynleri beraber olan öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,16 ve standart sapması 0,55 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama için t değeri 0,15 olarak bulunmuş ve 1127 serbestlik derecesinde test edilmiştir. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda

($t=0,15$; $Sd:1127$; $p>.05$), grupların barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların kardeş sayılarına göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 24'te ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 24.

Kardeş Sayısı Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Kardeş Sayısı | n | % | \bar{X} | SS |
|---------------|------|------|-----------|-----|
| 1 | 51 | 4,2 | 4,16 | ,58 |
| 2 | 425 | 34,8 | 4,17 | ,54 |
| 3 | 355 | 29,1 | 4,16 | ,52 |
| 4 | 161 | 13,2 | 4,19 | ,53 |
| 5 ve üzeri | 228 | 18,7 | 4,12 | ,60 |
| Toplam | 1220 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların %4,2'sinin tek çocuk olduğu, %34,8'inin iki kardeş, %29,1'inin üç kardeş, %13,2'sinin dört kardeş ve %18,7'sinin beş kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir. Ailede tek çocuk olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,16 (SS=0,58)'dir. İki kardeş olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,17 (SS=0,54), üç kardeş olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,16 (SS=0,52), dört kardeş olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,53) ve beş ve üzeri kardeş olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,12 (SS=0,60)'dir.

Tablo 25.

Kardeş Sayısı Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|------|---------|
| Gruplar Arası | ,689 | 4 | ,172 | | |
| Gruplar İçi | 364,712 | 1215 | ,300 | ,574 | ,68 |
| Toplam | 365,401 | 1219 | | | |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri ,574 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 4 ve 1215 serbestlik derecesinde test edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir. Buna göre kardeş sayısına göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 26’da ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 26.

Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Sosyo-ekonomik Düzey | n | % | \bar{X} | SS |
|----------------------|------|------|-----------|-----|
| Alt | 75 | 6,1 | 4,24 | ,55 |
| Orta | 1095 | 89,4 | 4,16 | ,54 |
| Üst | 55 | 4,5 | 4,03 | ,62 |
| Toplam | 1225 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların %6,1’inin alt, %89,4’ünün orta ve %4,5’inin üst sosyo-ekonomik düzeyde ailelere sahip oldukları görülmektedir. Ailesi alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,24 (SS=0,55), ailesi orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,16 (SS=0,54) ve ailesi üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,03 (SS=0,62)’tür.

Tablo 27.

Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|
| Gruplar Arası | 1,402 | 2 | ,701 | | |
| Gruplar İçi | 368,112 | 1222 | ,301 | 2,326 | ,10 |
| Toplam | 369,514 | 1224 | | | |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 2,326 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 2 ve 1222 serbestlik derecesinde test edildiğinde anlamlı bir farklılık

olmadığını işaret etmektedir. Buna göre sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3.3. Yaşanılan coğrafi bölgeye göre. Katılımcıların yaşadıkları coğrafi bölgeye göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 28’de ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 28.

Yaşanılan Coğrafi Bölge Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Coğrafi Bölge | n | % | \bar{X} | SS |
|-----------------------|------|------|-----------|-----|
| Marmara (A) | 119 | 9,8 | 4,24 | ,45 |
| Ege (B) | 266 | 21,8 | 4,22 | ,51 |
| Akdeniz (C) | 249 | 20,4 | 4,09 | ,60 |
| Karadeniz (Ç) | 78 | 6,4 | 4,08 | ,52 |
| İç Anadolu (D) | 277 | 22,7 | 4,19 | ,51 |
| Doğu Anadolu (E) | 120 | 9,8 | 4,11 | ,64 |
| Güneydoğu Anadolu (F) | 110 | 9,0 | 4,18 | ,57 |
| Toplam | 1219 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların %9,8’inin Marmara, %21,8’inin Ege, %20,4’ünün Akdeniz, %6,4’ünün Karadeniz, %22,7’sinin İç Anadolu, %9,8’inin Doğu Anadolu ve %9’unun Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşadıkları görülmektedir. Marmara bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,24 (SS=0,45), Ege bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,22 (SS=0,51), Akdeniz bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,09 (SS=0,60), Karadeniz bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,08 (SS=0,52), İç Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,51), Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,11 (SS=0,64), Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,18 (SS=0,57)’dir.

Tablo 29.

Yaşanılan Coğrafi Bölge Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) | Açıklama* |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|---------------|
| Gruplar Arası | 3,967 | 6 | ,661 | 2,230 | ,04 | A-C, B-C, C-D |
| Gruplar İçi | 359,296 | 1212 | ,296 | | | |
| Toplam | 363,263 | 1218 | | | | |

*A: Marmara, B: Ege, C: Akdeniz, D: İç Anadolu

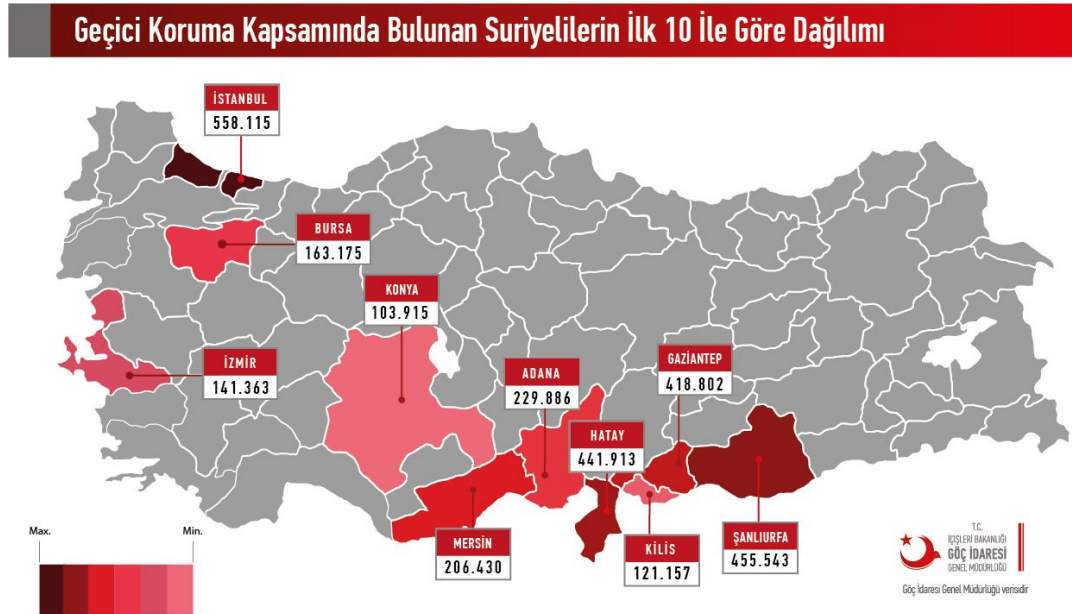
Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 2,230 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 6 ve 1212 serbestlik derecesinde test edildiğinde .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre yaşanan coğrafi bölgeye göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın hangi bölgeler arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için kullanılan LSD testi sonuçlarına göre, Akdeniz bölgesinde yaşayan öğrenciler ile Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinde yaşayan öğrencilerin barış puan ortalamaları arasındaki farkın, Akdeniz bölgesinde yaşayan öğrencilerin aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani Akdeniz bölgesinde yaşayan öğrencilerin barış tutum puanları, Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinde yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu sözü edilen farklılıklar dışında, yaşanan coğrafi bölgeye göre barış puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu kısımda anlamlı bir sonuç elde edildiğinden eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,011 olarak bulunduğundan yaşanan coğrafi bölgenin katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988).

Bu sonuçla karşılaşıncı ilk olarak Akdeniz bölgesindeki çeşitlilik yapısı düşünülmüş ve özellikle son yıllarda Akdeniz bölgesindeki birçok şehrin yapısının, aldığı göçlerle oldukça karma bir hale gelmesi akıllara gelmiştir. Çünkü dünya genelinde en fazla mülteciye kucak açan ülke, 2,5 milyon mülteci ile Türkiye'dir (Coşkun, 2017). Bu sayı her geçen gün artmaktadır. Akdeniz bölgesindeki demografik yapının, diğer bölgelere göre kültürel anlamda daha heterojen olduğu düşüncesinin doğruluğunun araştırılması adına, Türkiye'ye giriş yapan Suriyeliler ve Suriyelilerin Türkiye'de en çok yaşadıkları şehirler incelenmiştir. Türkiye

Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan, 06.12.2018 tarihi itibariyle geçerli, yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ve geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan Suriyelilerin ilk on ile göre dağılımı Şekil 19 ve Şekil 20’de sunulmaktadır.



Şekil 19. Türkiye’de yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler (Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı, 2018)



Şekil 20. Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı (Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı, 2018)

Şekil 19 incelendiğinde 06.12.2018 tarihi itibarıyla Türkiye’de 3 611 824 Suriyelinin geçici koruma kapsamında olduğu görülmektedir. Ayrıca grafik incelendiğinde, son yedi yılda bu sayının sürekli bir artış içerisinde olduğu da ifade edilebilir. Şekil 20 incelendiğinde ise Suriyelilerin Türkiye’de, 558 115 kişiyle, en çok İstanbul’da yaşadığı görülmektedir. İstanbul ilini 455 543 kişiyle Şanlıurfa ve 441 913 kişiyle Hatay izlemektedir. Haritanın bütününe bakıldığında Akdeniz bölgesindeki yığılma göze çarpmaktadır. Son yıllarda bölgenin demografik yapısında meydana gelen bu değişimin, o bölgede yaşayan katılımcıların barışa ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Akdeniz bölgesinin turizm ve tarım bölgesi olmasının ve bundan kaynaklı olarak turist ya da mevsimlik işçi olarak farklı yerlerden farklı kültürlere sahip kişileri misafir etmesinin de anlamlı bir farklılığa sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Aynı zamanda katılımcıların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerlerin nüfusuna bağlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 30’da ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 30.

Yaşanılan Yerin Nüfusu Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Nüfus | n | % | \bar{X} | SS |
|---------------------|------|------|-----------|-----|
| 100.000’den az | 340 | 28,2 | 4,17 | ,53 |
| 100.000 – 1.000.000 | 436 | 36,2 | 4,11 | ,57 |
| 1.000.000’da fazla | 428 | 35,5 | 4,20 | ,54 |
| Toplam | 1204 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların %28,2’sinin 100.000’den az, %36,2’sinin 100.000 – 1.000.000 ve %35,5’inin 1.000.000’da fazla nüfusa sahip yerleşim yerlerinde yaşamlarının çoğunu geçirdikleri görülmektedir. Yaşamının çoğunu nüfusu 100.000’den az olan yerleşim yerinde yaşamış öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,17 (SS=0,53), nüfusu 100.000 – 1.000.000 olan yerleşim yerinde yaşamış öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,11 (SS=0,57) ve nüfusu 1.000.000’den fazla olan yerleşim yerinde yaşamış öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,20 (SS=0,54)’dir.

Tablo 31.

Yaşanılan Yerin Nüfusu Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|
| Gruplar Arası | 1,506 | 2 | ,753 | | |
| Gruplar İçi | 363,009 | 1201 | ,302 | 2,491 | ,08 |
| Toplam | 364,515 | 1203 | | | |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 2,491 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 2 ve 1201 serbestlik derecesinde test edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir. Buna göre yaşanılan yerin nüfusuna göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3.4. Etnik kökene göre. Bu araştırmada katılımcılara açık uçlu bir soruyla kendilerini hangi etnik kökene ait hissettikleri sorulmuştur. Bulgular incelenirken, (beklenen bir sonuç olarak) katılımcıların çoğunun kendilerini Türk olarak hissettiklerini ifade etmelerinden ötürü, (diğer etnik kökenlere ait hissedenlerin sayısının az olması sebebiyle) toplanan verilerin, “kendini Türk olarak tanımlayanlar”, “kendini Türk dışı bir etnik kökene sahip olarak tanımlayanlar” ve etnik kökenini belirtmek istemeyenler olarak üç gruba ayrılmasına ve barış tutum puan ortalamalarının bu doğrultuda yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların etnik kökenlerine göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 32’de ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 32.

Etnik Köken Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Etnik Köken | n | % | \bar{X} | SS |
|---|------|------|-----------|-----|
| Kendini Türk olarak tanımlayanlar | 872 | 70,5 | 4,15 | ,53 |
| Kendini Türk dışı bir etnik kökene sahip olarak tanımlayanlar | 198 | 16 | 4,19 | ,60 |
| Belirtilmemiş | 167 | 13,5 | 4,19 | ,60 |
| Toplam | 1237 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 32 incelendiğinde, katılımcıların %70,5'inin kendini Türk olarak tanımladığı ve %16'sının ise kendini Türk dışı bir etnik kökene sahip olarak tanımladığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %13,5'i etnik kökenlerini belirtmek istememişlerdir. Bu grupta, kendini hiçbir etnik kökene ait hissetmeyen katılımcılar da bulunmaktadır. Kendini Türk olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,15 (SS=0,53), kendini Türk dışı bir etnik kökene sahip olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,60) ve etnik kökenini belirtmeyen öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,60)'dur.

Tablo 33.

Etnik Köken Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|------|---------|
| Gruplar Arası | ,487 | 2 | ,244 | | |
| Gruplar İçi | 370,870 | 1234 | ,301 | ,811 | ,45 |
| Toplam | 371,358 | 1236 | | | |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 0,811 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 2 ve 1234 serbestlik derecesinde test edildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir. Buna göre etnik kökene göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3.5. Siyasi görüşe göre. Katılımcıların siyasi görüşlerine göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 34'te ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların %29,4'ünün kendilerini Türkçü / ülkücü, %8'inin kendilerini ümmetçi / muhafazakâr, %12,1'inin kendilerini demokrat, %14,5'inin kendilerini sosyal demokrat ve %8,2'sinin kendilerini komünist / sosyalist olarak tanımladığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %27,9'u siyasi görüşlerini belirtmek istememişlerdir. Kendini Türkçü / ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,07 (SS=0,53), kendini ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,04

(SS=0,61), kendini demokrat olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,23 (SS=0,48), kendini sosyal demokrat olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,21 (SS=0,51), kendini komünist / sosyalist olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,31 (SS=0,61) ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları ise 4,20 (SS=0,55)'dir.

Tablo 34.

Siyasi Görüş Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Siyasi Görüş | n | % | \bar{X} | SS |
|---------------------------|------|------|-----------|-----|
| Türkçü / Ülkücü (A) | 364 | 29,4 | 4,07 | ,53 |
| Ümmetçi / Muhafazakâr (B) | 99 | 8,0 | 4,04 | ,61 |
| Demokrat (C) | 149 | 12,1 | 4,23 | ,48 |
| Sosyal Demokrat (Ç) | 179 | 14,5 | 4,21 | ,51 |
| Komünist / Sosyalist (D) | 101 | 8,2 | 4,31 | ,61 |
| Belirtilmemiş (E) | 345 | 27,9 | 4,20 | ,55 |
| Toplam | 1237 | 100 | 4,16 | ,55 |

Tablo 35.

Siyasi Görüş Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

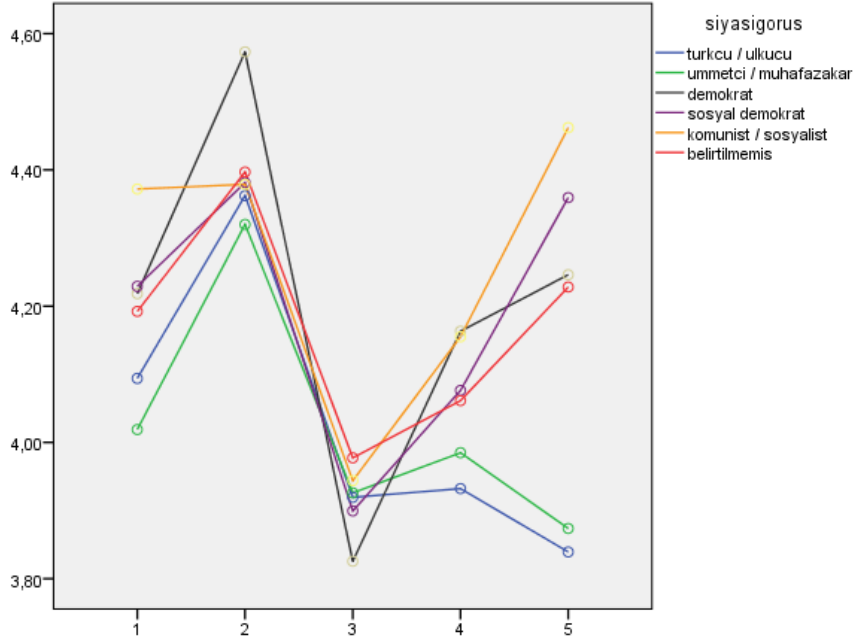
| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) | Açıklama* |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|---|
| Gruplar Arası | 8,538 | 5 | 1,708 | 5,794 | ,00 | A-C, A-Ç, A-D, A-E, B-C, B-Ç, B-D, B-E, |
| Gruplar İçi | 362,819 | 1231 | ,295 | | | |
| Toplam | 371,358 | 1236 | | | | |

*A: Türkçü / Ülkücü, B: Ümmetçi / Muhafazakâr, C: Demokrat, Ç: Sosyal Demokrat, D: Komünist / Sosyalist, E: Belirtilmemiş

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 5,794 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 5 ve 886 serbestlik derecesinde test edildiğinde .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre siyasi görüşe göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın hangi görüşler arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için kullanılan LSD testi sonuçlarına göre, kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek

istemeyen öğrenciler ile kendini Türkçü / ülkücü ve ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış puan ortalamaları arasındaki farkın, kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrenci gruplarından her birinin barış tutumları, kendini Türkçü / ülkücü ve ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenci gruplarının her birinin barış tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sözü edilen farklılıklar dışında, siyasi görüşe göre barış puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu kısımda anlamlı bir sonuç elde edildiğinden eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,026 olarak bulunduğundan siyasi görüşün katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988).

Analiz sonuçlarının anlamlı çıkmasının ardından, tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılarak, siyasi görüşe göre öğrencilerin barış tutum alt faktör puan ortalamalarının nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen grafik, Şekil 21’de sunulmaktadır.



Şekil 21. Siyasi görüş değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları

Şekil 21 incelendiğinde siyasi görüşe göre her faktördeki ortalama puanlar neredeyse paralel giderken, beşinci faktörde (farklılıklara açık olma), kendini Türkçü / ülkücü ve ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerde bu gidişin değiştiği göze çarpmaktadır. Bu grafikten yola çıkılarak, kendini Türkçü / ülkücü veya ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puanlarının, kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilere göre anlamlı derecede düşük çıkmasının öncelikli sebebinin, alt faktörlerden beşinci faktörle (farklılıklara açık olma) ile ilişkili olduğu tahmini yapılabilir. Bu tahminin anlamlı olup olmadığının sorgulanması adına yapılan istatistiksel analizler sonucunda, siyasi görüş değişkenine göre beşinci faktör (farklılıklara açık olma) ($F=17,479$; $Sd:5$ ve 1231 ; $p<.01$) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Ayrıca siyasi görüş değişkenine göre birinci faktör (toplumsal barış) ($F=4,075$; $Sd:5$ ve 1231 ; $p<.01$) ortalama puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Siyasi görüşe göre diğer faktör (barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış, savaşın karşısında barış) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Toplumsal barış ve farklılıklara açık olma faktörleri ortalama puanları arasındaki farklılığın hangi siyasi görüşler arasında olduğu incelendiğinde ise, toplam barış tutum puan ortalamaları ile aynı sonuç elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrenciler ile kendini Türkçü / ülkücü ve ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin toplumsal barış ve farklılıklara açık olma faktörleri puan ortalamaları arasındaki fark, kendini demokrat, sosyal demokrat ve komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin lehine anlamlı çıkmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmaya göre, kendini demokrat, sosyal demokrat, komünist / sosyalist olarak tanımlayan veya siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin barış tutum puanlarının, kendini Türkçü / ülkücü veya ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutum puanlarından yüksek çıkması, barışın, toplumsal barış ve farklılıklara açık olma faktörlerindeki farklılıktan ötürüdür, denilebilir.

4.3.6. Haberleri takip etme düzeyine göre. Katılımcıların haberleri takip etme durumlarına göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36.

Haber Takip Durumu Değişkeni için İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

| | n | % | \bar{X} | SS | Sd | t | Sig.(p) |
|---------------|------|------|-----------|-----|------|------|---------|
| Takip Eden | 1031 | 84,3 | 4,16 | ,55 | 1221 | ,798 | ,43 |
| Takip Etmeyen | 192 | 15,7 | 4,13 | ,54 | | | |
| Toplam | 1223 | 100 | | | | | |

Tablo 36’da, haberleri takip eden 1031 öğrenci ile haberleri takip etmeyen 192 öğrencinin barış tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz örneklem için t testi ile test edildiği görülmektedir. Haberleri takip eden öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,16 ve standart sapması 0,55 bulunurken, haberleri takip etmeyen öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,13 ve standart sapması 0,54 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama için t değeri 0,798 olarak bulunmuş ve 1221 serbestlik derecesinde test edilmiştir. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda ($t=0,798$; $Sd:1221$; $p>.05$), grupların barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların haberlere ayırdıkları zamana göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Değişken ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 37’de ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 37.

Haberlere Ayrılan Zaman Değişkeni için Tanımlayıcı İstatistikler

| Haberlere Ayrılan Zaman | n | % | \bar{X} | SS |
|-------------------------|------|------|-----------|-----|
| 30 dakikadan az (A) | 497 | 48,2 | 4,18 | ,50 |
| 30 dakika – 1 saat (B) | 401 | 38,9 | 4,19 | ,54 |
| 1 saatten fazla (C) | 133 | 12,9 | 4,02 | ,71 |
| Toplam | 1031 | 100 | 4,17 | ,55 |

Tablo 37 incelendiğinde, haberlere günlük olarak katılımcıların %48,2'sinin 30 dakikadan az, %38,9'unun 30 dakika – 1 saat arası, %12,9'unun 1 saatten fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Haberlere 30 dakikadan az zaman ayıran öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,18 (SS=0,50), 30 dakika – 1 saat zaman ayıran öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,19 (SS=0,54) ve 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları 4,02 (SS=0,71)'dir.

Tablo 38.

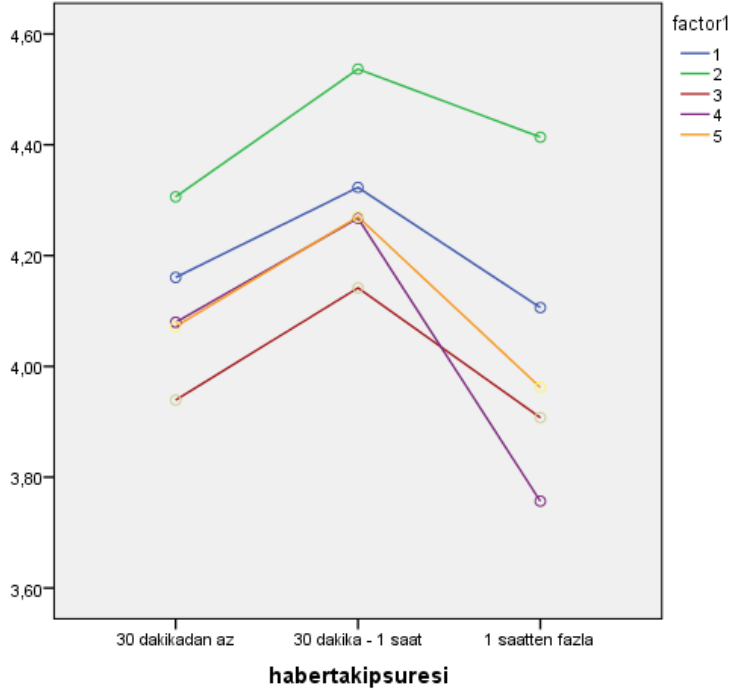
Haberlere Ayrılan Zaman Değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Sd | Kareler Ortalaması (KO) | F | Sig.(p) | Açıklama* |
|-----------------|----------------------|------|-------------------------|-------|---------|-----------|
| Gruplar Arası | 3,066 | 2 | 1,533 | | | |
| Gruplar İçi | 307,382 | 1028 | ,299 | 5,127 | ,01 | A-C, B-C |
| Toplam | 310,448 | 1030 | | | | |

*A: 30 dakikadan az, B: 30 dakika – 1 saat, C: 1 saatten fazla

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri 5,127 olarak bulunmuştur. Bu F değeri 2 ve 1028 serbestlik derecesinde test edildiğinde .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre haberleri takip etme sürelerine göre öğrencilerin barış tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunun belirlenmesi için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için kullanılan LSD testi sonuçları incelendiğinde, haberlere 30 dakikadan az ve 30 dakika – 1 saat arası zaman ayıran öğrenciler ile haberlere 1 saatten fazla zaman ayıran öğrenciler arasındaki barış tutum puan ortalamaları farkının, haberlere 30 dakikadan az ve 30 dakika – 1 saat arası zaman ayıran öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani haberlere 1 saatten az zaman ayıran öğrencilerin barış tutumları, haberlere 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu kısımda anlamlı bir sonuç elde edildiğinden eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,025 olarak bulunduğundan haberlere ayrılan zamanın katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988).

Analiz sonuçlarının anlamlı çıkmasının ardından, tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılarak, haberlere ayrılan zamana göre öğrencilerin barış tutum alt faktör puan ortalamalarının nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen grafik, Şekil 22’de sunulmaktadır.



Şekil 22. Haberlere ayrılan zaman değişkenine göre barış tutumu alt faktörleri ortalama puanları

Şekil 22 incelendiğinde haberlere ayrılan zamana göre her faktördeki ortalama puanlar neredeyse paralel giderken, dördüncü faktörde (savaşın karşısında barış), haberlere 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin düzeyinde bu gidişin değiştiği göze çarpmaktadır. Bu grafikten yola çıkılarak, haberlere 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutum puanlarının, haberlere 1 saatten az zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede düşük çıkmasının öncelikli sebebinin, alt faktörlerden savaşın karşısında barış faktörü ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sonuçlar istatistiksel anlamlılık bakımından incelendiğinde de, haberlere ayrılan zaman değişkenine göre dördüncü faktör (savaşın karşısında barış) ($F=7,719$; $Sd:2$ ve 1028 ; $p<.01$) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve diğer faktör (toplumsal barış, barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış ve

farklılıklara açık olma) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Medya, bireylerin davranış ve tutumlarında yüksek oranda etkilidir (İmik, 2007). Haberler de, medyanın bir parçasıdır ve günlük yaşamda çok güçlü konumdadır. Medyada ne yer alıyorsa güç kazanır. Son zamanlarda şiddet ve çatışma da medyanın gücü ile sıradan bir hale gelmiştir (Çoban, 2007). Birey buna ne kadar çok maruz kalırsa, barış tutumu da o denli düşmektedir. “Lise öğrencisini omuz attı diye öldürdü”, “Adana’da el şakası yapan adam öldürüldü”, “Tarla faresi yüzünden cinayet”, “Bursa’da gürültü yüzünden cinayet”, “Çocuk kavgası ailelerin araya girmesiyle cinayete döndü”, “Gaziantep’te ara gazı cinayeti”, “Tuvaletten geç çıktın cinayeti”, “Yol vermedi cinayeti”, “Yoldaki korna tartışması cinayetle bitti”, “Yavaş git uyarısı canına mal oldu”, “Selam verme tartışmasında iki kişiyi tabancayla vurdu”, “Kartopu oynayan gazeteci Nuh Yüksel’i, esnaf camına kar geldi diye öldürdü”, “Erken evlenmek için abisini öldürüp ormanlık alana gömdü”, “Yüksek sesle müzik dinledi diye bıçakla öldürdü”, “Konya’da elbise tartışması cinayetle sonuçlandı” ve “Facebook’ta kötü yorum cinayeti” son yıllarda yayınlanmış şiddet içeren haber başlıklardan yalnızca bir kısmıdır (Canyakar, 2015). Bu sıradanlaşma bireylerin zihninde çatışma, cinayet ve savaş gibi kavramların da sıradanlaşmasına sebep olmaktadır. Bratic’e (2008) göre, Devletler, çatışmaların sonrası, en önemli propaganda aracı olarak nefret medyasını kullanmaktadırlar. Özellikle çatışmaların sonrasında şiddete neden olan nefret mesajlarının düzeyini ve miktarını azaltmak, medyanın izleyici üzerindeki barışa ilişkin olumsuz etkisini önemli ölçüde azaltacaktır. Barış odaklı bir medya üretilmese bile, olumsuz etkinin en aza indirilmesi, göreceli bir başarıya dönüşecektir (Bratic, 2008).

Katılımcıların haberleri takip ettikleri kaynakların türüne göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39.

Haber Kaynağı Türü Sayısı Değişkeni için İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

| Haber kaynağı türü sayısı | n | % | \bar{X} | SS | Sd | t | Sig.(p) |
|---------------------------|------|------|-----------|-----|------|--------|---------|
| Tek tür kaynak | 700 | 68,4 | 4,14 | ,56 | 1021 | -2,313 | ,02 |
| Birden çok türde kaynak | 323 | 31,6 | 4,22 | ,51 | | | |
| Toplam | 1023 | 100 | | | | | |

Tablo 39’da, katılımcıların %68,4’ünün haberleri tek tür kaynaktan takip ettikleri (yalnız gazete, yalnız televizyon ya da yalnız internet) görülmektedir. Katılımcıların %31,6’sı ise haberleri, farklı türdeki kaynaklardan takip ettiklerini ifade etmişlerdir. İlgili tabloda, haberleri tek tür kaynaktan takip eden 700 öğrenci ile haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden 323 öğrencinin barış tutum puan ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz örneklem için t testi ile test edildiği görülmektedir. Haberleri tek tür kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,14 ve standart sapması 0,56 bulunurken, haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutum puan ortalaması 4,22 ve standart sapması 0,51 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama için t değeri -2,313 olarak bulunmuş ve 1021 serbestlik derecesinde test edilmiştir. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda ($t = -2,313$; $Sd:1021$; $p < .05$), grupların barış tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılık haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin lehinedir. Yani haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutum puan ortalamaları, haberleri tek tür kaynaktan takip eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anlamlı bir sonuç elde edildiğinden t-testi eta kare değeri hesaplanarak etki büyüklüğüne bakılmıştır. Eta kare değeri 0,005 olarak bulunduğundan haber kaynağı sayısı değişkeninin katılımcıların barış tutumlarında düşük oranda etkili olduğu ifade edilebilir (Cohen J. , 1988).

4.4. Sınıf Eğitimi Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri

Bu kısımda araştırmanın son alt amacı olan “Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesi” amacına ilişkin yapılan çalışmalara ait bulgular paylaşılmaktadır. Araştırma kapsamında toplam 15 öğrenci ile yapılan görüşmeler, yazıya döküldükten sonra kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme kısımlarında tutarlığın sağlanması adına, bir başka araştırmacının görüşlerinden de yararlanılmıştır. İki araştırmacı arasında bir fikir birliği olup olmadığını saptamak ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla, veriler nominal olduğundan, ağırlıklı Cohen kappa (weighted kappa) analizi yapılmış ve bu değer 0,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, iki

araştırmacı arasında neredeyse mükemmel uyuşma bulunmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Kategorileştirilen kodlar son haline getirildikten sonra, araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiş ve bu kısımda, barış tutumunun yapısının faktörleri (temalar) alt başlıklarında sunulmuştur.

4.4.1. Kişisel ve kişilerarası barış faktörüne ilişkin görüşler. Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, kişisel ve kişilerarası barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendileri ile barışık olmalarına engel olan durumlardan söz etmeyi tercih etmemiş, ancak kendileri ile barışık olabilmelerini sağlayan yolları, kendilerini sevme, kendi sorunlarına başkasını dâhil etmeme, güvenilir kaynakları rol model alma ve onların benzer durumlarda yaptıklarını taklit etme, konuşma / iletişim kurma ve dinleme olarak ifade etmişlerdir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ise kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin tersine, dönem dönem kendi içlerinde sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ancak kendi içlerinde yaşadıkları sorunları nasıl bir yolla çözdüklerine dair paylaşımda bulunmamışlardır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, özel hayatlarında kısa süreli sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ve karmaşık düşüncelere bağlı iç tartışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kendi iç barışlarını sağlama yolunda ise kendilerini kabullenme, geliştirme, zamana bırakma, uyumaya çalışma, paylaşma / danışma / fikir alma ve sanatın iyileştirici etkisinden (katharsis aracılığı ile) yararlanma gibi eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, kişisel barış konusu üzerinde hiç durmamışlardır.

Kişilerarası barış konusu açıldığında, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler zaman zaman gerilim yaşadıklarını ve böyle bir durumla karşılaştıklarında tansiyonu düşürmeye yönelik davranışlarda bulduklarını ve eğer suçlayıcı bir davranışla karşılaşırlarsa üsluplarını sertleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışma yaşadıklarında, sessiz kalma, uzaklaşma, kabullenme, saygı gösterme, dinleme, herhangi bir çaba göstermeme gibi pasif davranışların yanı sıra sinirlendikleri anlarda öfke kontrolünü iki taraf için de sağlamaya çalışma gibi davranışlarda bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca tepki verecekleri zaman, tepkiyi çatışmanın diğer tarafındaki

kişinin / kişilerin tartışma niyetine, bilgisine ve kendi görüşünü direktip direktmemesine bağlı olarak değiştirdiklerini eklemişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışmalarda objektif olmaya çalıştıklarını vurgulayarak, hoşgörülü olma, yok sayma /boş verme gibi soğukkanlı tepkilerin yanı sıra tepkiyi zaman zaman karşı tarafın tavrına ya da bilgisine göre değiştirdiklerini ve zaman zaman da sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak sinirlendikleri anlarda fevri hareket ederek karşıdakini istemeden kırma endişesi ile olay sonrasında pişman olma endişelerini de dile getirmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise kişilerarası saygısızlığın neden olduğu çatışma durumları ile karşılaştıklarını ve daha çok umursamamak, kin gütmemek ve uzatmamak gibi stratejilerle çatışma durumunu sonlandırdıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kısım analiz edilirken ilk dikkat çeken nokta, içsel barışları ve kendi içlerinde barışık olup olmamaları konusu konuşulurken, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, kendilerini anlatma konusunda kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre daha çekingen davranmış olmalarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler bu konudaki iç dinamiklerini anlatırken çok daha rahatken, diğer görüşlere sahip öğrenciler için kişisel barış kavramı ve içsel yaşantıların ve sorunların kendi özel alanları olduğu, araştırmacıya hissettirilerek, bu alandaki sorulara yalnızca yüzeysel yanıt vermişlerdir.

Sol 5: "...Yalnızca düşüncelerim sürekli birbirine giriyor, bir şey düşünürken başka bir düşünce müdahale edebiliyor. Onunla uğraşırken onunla uğraşmaya başlıyorum. Bazı şeyleri davranışa dökerken zamanında hareket edemememin başlıca sebebi bu zaten. Onu çözmeye çalışıyorum bu aralar. İçimde sürekli tartışıyorum. Bu kavga etmek gibi değil. Kendimi yargulamak gibi değil. Zaten genelde kendimi yargılamıyorum. Olabilir diyorum insan böyle düşünebilir ya da tamamen aynı kalabilir. Bu tamamen rastgele olan bir şey. Çok da zorlamıyorum. Böyle düşünmeliyim falan diye. Eskiden şey olurdu. Ya seviyorum, sevmeliyim insanları, hümanist olmak bunu gerektirir falan diye düşünüyordum. Şimdi bir şeyi sevmiyorsam, insan ya da herhangi bir şey, sevmiyordum diyorum. Bu şekilde kabulleniyorum. Kendi içimde bir sorun olduğu zaman önce kendime bi zaman tanıyorum. Bi şekilde çözeceğimi düşünüyorum..."

Ülkücü 1: "Bazen kendimle barışık olduğum da oluyor. Bazen sorunlar da yaşıyorum. Dönem dönem..."

Araştırmacı: "Genel olarak kendinizle barışsınız anladığım kadarıyla?"

Hepsi : "Evet."

Kişilerarası yaşanan çatışmalar üzerine konuşulurken her görüşten öğrencinin, çatışmaya aktif olarak dâhil olmak istemedikleri için umursamama, uzaklaşma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler dışındaki grupların tamamı, kişilerarası çatışmalarda verdikleri tepkiyi, karşı tarafın tepkisine göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda farklı siyasi görüşteki öğrencilerin aynı stratejiyi kullandıkları söylenebilir.

Ülkücü 1: “Kendimi ifade ettiğim insanlar var. Ama sığ görüşlü insanlarla da uğraşmak istemiyorum. İşim gücüm oluyo. Zaman kaybetmek istemiyorum.”

Muhafazakâr 2: “...eğer bi yerden sonra karşıdakinin suçlayıcı davrandığını fark edersem aynı şekilde ben de sözlü tartışmaya devam ederim. O suçlarsa ben de suçlarcasına konuşmaya devam ederim.”

Sol 2: “Karşı taraf ciddi anlamda dayanakları olacak şekilde beni eleştiriyorsa konuşup tartışarak kendimi tamamlamayı düşünürüm ama eğer karşı tarafta konuşma ya da temel dayanak olmadan eleştirmek varsa, direkt sözlü kavga çıkarmak varsa o durumda genelde ben susup bulunduğum ortamı terk etmeyi tercih ediyorum.”

4.4.2. Toplumsal barış faktörüne ilişkin görüşler. Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, toplumsal barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışın sağlanması için yapılması ve yapılmaması gerekenler üzerine fikirlerini belirtmişlerdir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre mevcut eğitim sistemi en az %80 – 85 oranında barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni yapmaktadır. Bu nedenle eğitimle ilgili bir öneride bulunmamışlardır. Ancak selamlaşabilmenin güzelliğine vurgu yapmakta ve toplumca, inanç, Allah’ın rızasını alma amacı ya da vatanın bağımsızlığı gibi ortak bir değerde buluşabilme sağlandığında toplumsal barışın da sağlanabileceği inancında birleşmektedirler. Toplumsal barışın sağlanabilmesi için yapılmaması gereken bir unsur olarak da özellikle seçim zamanlarında yükselen, siyasetin ayrıştırıcı etkisine kapılmamak gerektiği vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 1: “Oraya (camiye) herkesin gelme sebebi Allah’ın rızası olduğu için. Herkes bir nedenle geldiği için ve birbirine karşı bir şey beklemiyor. Ne olursa olsun kabul ediyö onu. Çünkü sebepleri, nedenleri bir yani. Din birleştirici.”

Muhafazakâr 2: “...Mesela en son 15 Temmuz olayında en çok dikkatimi çeken, sayısal veriler açıklandığında 53 milyon insanın dışarıda oluşu. Herhangi bir görüşe göre hiçbir partinin 53 milyon oyu yok. Ama 53 milyon insanın dışarı çıkma nedeni vatandı.

Bağımsızlık. Orada bir birlikteliği görünce, biz bunu başarırız, iyi ki de ben bu milletin evladım dediğim nokta oldu.”

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışının sağlanması önünde engel olarak gördükleri iki olgudan söz etmişlerdir. Bu olgulardan ilki, kültürel çatışma yaratması sebebiyle göç olgusudur. Diğeri ise bireylerin değerlerine bir başkasının eleştiride bulunmasıdır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, değerler konusunda herkesin hassas davranması halinde sıkıntı olmayacağını düşünmekte ve tıpkı kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler gibi, mevcut eğitim sisteminin barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni en az %50 – 60 oranında yaptığına inanmaktadırlar. Eğitimin bu anlamda etkisinden de söz etmedikleri için kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu anlamda bir araç olarak görmemekte oldukları yorumu yapılabilir.

Ülkücü 3: “...bir de şu var, hoşgörü, saygı çok önemli de, bir insanın değerlerine de laf ediyosan saygı sınırları aşılmış oluyor. İnsanın değerleri çok önemlidir. İnsanı insan yapar.”

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler toplumsal barış faktörü ile ilgili en çok veri toplanan grup olmuştur. Toplumsal barışın önündeki engelleri, susturulmak, umursanmamak / ciddiye alınmamak, düşüncelerin önemsiz görülmesi, değişime kapalı insanlar ve ne düşündüğünü bilmeyen ve sorgulamayan kitleleri peşinden sürükleyen fanatizm olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yine kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre, göç, beraberinde ekonomik sorunlar ve ayrımcılık gibi sorunlar getirdiği için dolaylı yoldan toplumsal barışın önünde bir engel olarak görülmektedir.

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barış için yapılması gerekenler, saygılı olma, iletişim kurma (farklı dilleri öğrenme, farklı yerlere gitme), anlayış gösterme, farkındalık yaratma, okuma, fikir tartışmaları yapma, bireysel olarak gelişim sağlama olarak sıralanabilir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, yapılması gerekenler kategorisinde bu sayılan eylemler haricinde, özellikle üç tema etrafında tartışmalar yürütmüşlerdir. Bunlardan ilki asıl sorunu görebilmektir. Onlara göre, ekonomik sıkıntılar ve yaşam mücadelesi içinde yüzeysel sorunlarla ilgilenilmektedir. Bu nedenle toplumsal barışla ilgili sorunların çözümü bir yana, daha sorunun saptanması aşamasında bile adım atılamamaktadır. Üzerinde durdukları ikinci tema özeleştirmedir. Bu noktada,

görüşmeler esnasında toplumsal barış sorunları ile ilgili kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişileri de (kendilerini) eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişilerin boş işlerle uğraşmaları, ideolojilerini geliştirmeye zaman ayırmamaları, hiçbir şey yapmıyor olmalarına karşın harekete geçmek zor geldiği için bahaneler yaratarak sürekli yorgun ve yılmış olmalarını dile getirmeleri ve yanlış noktalara dikkat çektikleri için diğer görüşe sahip kişiler tarafından anlaşılammaları olarak sıralanabilir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin üçüncü ve son olarak üzerinde durdukları tema ise eğitim olmuştur. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, barış eğitimi anlamında eğitim sisteminin üzerine düşen görevi en fazla %25 – 40 oranında yaptığına inanan kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barışın sağlanabilmesi için eğitimsel anlamda birkaç yol vardır. Bu yollar, anadilde eğitimin sağlanması, çeşitlilik karşısı yetiştiği için etnik kökeni konusunda bile kafası karışan öğrencilerin yetişmemesi için çok kültürlü eğitim ve sıkmayan ve kendiyle çelişmeyen bir öğretmen eğitimi sürecinin sağlanması olarak sıralanabilir.

Sol 5: "...Etrafımda bir şey konuşan birine rastlamıyorum ben kendi adıma. Solcu deyip de... son zamanlarda ben de konuşmuyorum mesela. Lafını bile açmıyorum. Çünkü bi insanlarda yılmışlık yorgunluk var. Tabi bizim neyiz yoruldu ben onu anlamadım..."

Sol 3: "...Bi farkındalığı yoksa farkındalık yaratmak lazım. Ben o yüzden bizimkilerden de soğudum. Buraya geliyorlar. Üniversite okumak yerine, bomboş şeylerle uğraşıyorlar. İdeolojini geliştirirsin ama burada yansıtmana gerek yok. Sen daha filizsin. Ağaç bile değilsin. Seni kökünden alır koparırlar..."

Sol 4: "...Ağaç köküyle insan diliyle yeşerir. Belki ütöpik düşünüyorum, bilmiyorum. Arkadaşlar İngilizce konuşmak istiyorlar ya... İngilizce gerçekten lazım. Diğer diller de lazım ama önce kendi içindeki dili anla. Önce kendi insanını anlarsın. İçindeki birlik beraberlik artar. Bence her şey dilden başlıyor. Hiçbir şekilde kimsenin ezilmemesi lazım. Aşağılanma duygusu olmaması lazım. Aşağılanma duygusu olursa o kendini kötü hisseder. Daha tehlikeli olur. Ben ezildim, onlar da ezilsin diyebilir.... Bütün okullarda anadilde eğitim olmalı. Şart. Bunu yaptıkları vakit, insanlar birbirlerini anlayacaklar ya.. savaşı durumuna da gerek kalmayacak..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre yapılmaması gereken eylemler de vardır. Bunlar da, önyargılı olmama, doğrudan ya da dolaylı ayrımcılık yapmama, lider beklememe (harekete geçme), evrensel değerlere ters düşmeme ve milliyetçilik yapmama davranışlarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, milliyetçiliği, kendini üstün görerek, bilerek ya da bilmeyerek diğer kişileri ezen bir düşünce olarak görmekte ve ezilen kişilerin vatan için tehlikeli olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca etnik kökenin ne olduğunun önemsiz

olduğunu ve hiçbir etnik köken için milliyetçiliğin yapılmaması gerektiğini ve milliyetçiliğin hem toplumsal barış hem de vatanın geleceği açısından zararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Sol 5: "...Bi de yetişmiş insana ihtiyacımız var derken, onlar bizleriz yani. Kendimizi yetiştirmemiz gerekiyor. (Taklit ederek) "Kim çıkacak bizi kurtaran? Artık başka lider yok ki" falan gibi değil. Birinin çıkmasını beklersen, beklersin sadece ki olan da o."

Sol 4: "...Bu üniversitenin ya da bu ülkenin genel sorununu ben size açıklayayım. İki tarafta da milliyetçilik var. Pis bi milliyetçilik var. İkisi de birbirine milliyetçi. Birbirlerini anlama taraftarı değiller. Kürtler "biz anlaşılmıyoruz, bizi anlamıyorlar" diyorlar. Türkler de "siz bize ne anlattınız ki, dağa çıktınız, silahtır, budur şudur. Bunu da söylemekten nefret ediyorum. Şu kelimeyi: "Türkler". Irkların üzerine basa basa söylemeyi istemiyorum... Milliyetçilik denen hastalık yok edilmeli. Milliyetçilik denilen şey bence ülkeye en çok zarar veren şeydir. Milliyetçilik bu ülkenin neyini ilerletti? Bu ülkede milliyetçilik zayıflamalı. Her yönden..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise toplumsal barışın önündeki engeller olarak, umursanmayan / dışlanan bireylerin varlığı, yaşanan çatışma ortamları, aile bireylerine gelen şiddetin bireysel algılanması ve şiddetin büyümesi ve herkesin ekonomik telaşlar arasında kendini kurtarmaya çalışırken doğru bildiği şeyleri bile reddetmesi olarak sıralamışlardır. Toplumsal barışın sağlanması için, kendini hiçbir siyasi görüşe ait hissetmeyen katılımcılara göre, yanlışa tepki gösterilmeli, ezilenin yanında durulmalı, doğru üslupla doğru zamanda iletişim kurulmalı, özeleştirisi yapılmalı, gelişim isteği ile bol bol kitap okunmalı ve sorgulanarak evrensel ahlak kurallarına ulaşılmalıdır. Görüşme sırasında özeleştirisi üzerine konuşulurken, çoğunluğu Müslüman olan Türkiye'nin, İslamiyet'in ilk emri olan "oku" emrini anlamadıklarından yakınmış ve bu anlamda genel olarak toplum eleştirisi yapmışlardır. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, eğitimi toplumsal barışa ulaşma yolunda bir araç olarak görmektedirler. Öğretmen eğitiminde vicdanlı, dürüst, sorumluluk sahibi öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederek değerler eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca her düzeyde değerler eğitiminin toplumsal barışın sağlanması için önemli olduğu çıkarımını yapmışlardır.

Apolitik 2: "...Ben Müslümanım diyorum, ona göre hareket ediyorum. Sen evrensel ahlak kurallarını düşün. Sen tamamen işin içinden kaçmak için yapıyorsun. Senin şunu yapman lazım: Çocuğa sen ahlaki öğretilmediğin zaman, bi harf öğretilmediğin zaman sende vicdan azabı olması lazım. Sen o çocuğa vermen gerekeni vermediğin zaman Müslüman da insansan da, ahlaken neye inanyorsan sen o sorumluluğu hissetmiyorsan kaçırıyorsundur. Çocuğa verilmesi gereken ilk eğitim ahlak eğitimidir. Eğitimden ziyade. Çünkü çocuklar okumayabilirler. Ama yarın bu çocuklar kendi çocuklarını okutacaklar. Aldıkları ahlaki anlayıştan dolayı..."

Bu kısımda özellikle dikkat çeken nokta, toplumsal barışın sağlanması açısından kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin eğitimi bir araç olarak görmemesine karşılık, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu konuda bir araç olarak ifade etmeleridir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin bu konuyu diğer öğrencilere göre daha fazla dert edindikleri açık şekilde görülmektedir.

4.4.3. Barışa önem verme faktörüne ilişkin görüşler. Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, barışa önem verme faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, barışı çözüme ulaştırma yolu olarak gördüklerini ifade etmişler ve İslamiyet'in bir gereği olduğundan dolayı barışın önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, barışın orta yolda birleştirici yönüne vurgu yaparak barışın bu anlam içerisinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca içinde sevgi, saygı gibi birçok değer barındırdığı için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ise barışın özgürleştirici yönünden ötürü önemli olduğunu belirtirlerken aynı zamanda kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, barış kavramının içinde birçok değeri barındıran bir kavram olmasından dolayı, önemine vurgu yapmışlardır. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise bu konu açıldığında barışın düzeylerine atıf yapmışlar ve her düzeyde barışın gelişiminin çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Muhafazakâr 1: "...barış deyince benim aklıma hep İslam geliyor açıkçası. Çünkü 1400 yıldır insanları bir şekilde bir arada tutan, hep ifadelerinde barışı, güzelliği vurgulayan ilk olgu olarak İslam aklıma geliyor..."

Apolitik 1: "...Herhangi bir sınıfta konuştuğum zaman, aslında bi arkadaşın uyardığı zaman seni, "sana ne?" diyebiliyorsun. Veya bir tepki gösteriyosun, konuşmaya devam ediyorsun. Savaştır bu aslında. Yani genele yaydığın zaman aynı şey çıkıyo: Saygı duymuyosun. Ha ülkenin bireyselliğine saygı, ha bir insanın bireysel kimliğine saygı duyma..."

Bu faktöre ilişkin görüşler incelendiğinde kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin barış kavramının zenginliği konusunda birleştiği göze çarpmaktadır. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan

öğrenciler ise yaşam alışkanlıklarının bir gereği olarak barış değerini inandıkları din ile ilişkilendirmektedirler.

4.4.4. Savaşın karşısında barış faktörüne ilişkin görüşler. Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, savaşın karşısında barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin bu faktör üzerine yaptıkları yorumlarda genel olarak savaş karşıtı oldukları görülmüştür. Ancak Allah için yapılan savaşın her zaman değerli olduğunu ifade ederek, dinlerine ya da vatana karşı bir tehdit olduğunda savaşın gerekli ve kıymetli olduğu vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 3: "...bence Allah için yapılan savaş değerlidir. Cihat değerlidir."

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, üzerinde en çok konuştukları faktör bu olmuştur. Vatanın varlığına tehdit varsa savaşılması gerektiğini vurgulayan kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, saldırma ya da sömürme amaçlı savaşa karşı olduklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşme esnasında tartışma konusu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde, Türklerin iş imkânlarını ellerinden almaları, kültürel anlamda zarar vermeleri, ülkeleri için mücadele etmek yerine kaçmaları, savaş bitiminde dönmemeleri ve Türkiye'de iç savaş çıkarma ihtimallerinden ötürü sıcak bakmadıklarını dile getirmişlerdir. Başta çocukların yaşama hakkı olmak üzere, mültecilerin yaşama hakları söz konusu olduğundan, kabul edilmeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Bunun yanı sıra devletin mültecilere verdiği haklar konusunda kendi içlerinde ayrılmışlardır. Ancak mültecilere siyasi haklar ve vatandaşlık hakları verilmesi konusunda birleşmiş ve hep beraber buna karşı olduklarını dile getirmişlerdir.

Ülkücü 2: "...Çocukların ölmesi mi yoksa bi yerde yaşaması mı desiniz ben yaşamasını tercih ederim..."

Ülkücü 1: "...Kendi yaptıkları savaştan kendileri kaçıyorlar gibi geliyor bana. Çünkü biz de savaş döneminden geçtik. Kurtuluş savaşından geçtik. Biz sonuna kadar mücadele ettik. Ve hep bi birlik olduk bu tarz olaylarda. Kendileri iç savaş yaşadıkları zaman birlik olmaya çalışmaları, kaçmaya çalışmalarından daha mantıklı olur bence..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, savaşların güçlü olanlar arasında olduğunu düşünmekte ve savaştırılan kişilere karşı öfke beslemediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca savaşı hiçbir koşulda değerli ve mantıklı bulmadıklarını

vurgularken, savaşın çocuklara verdiği zarardan söz etmişler ve savaşı yaşamamış insanların savaşın gerçek yüzünü görmedikleri için savaşı tutuma sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca teröre ve kapitalizme karşı savaşılabileceğini ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, savunma amaçlı savaşın yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre hak yasal olarak aranmalıdır. Ayrıca Türkiye'ye sığınan mültecilere ilişkin devletin, mültecilerin kontrolsüz ve sistemsiz ülkeye alındığından, yanlış göçmen politikaları izlediğini düşünmektedirler. Ve kayıp göçmen çocuklara vurgu yaparak, çalıştırılan göçmen çocuklardan söz eden öğrenciler, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Sol 5: "...Şimdi beraber yaşıyoruz. Her halkın kendi içinde yarattığı iyi çocukları var, kötü çocukları var. Sadece kötü çocukları görüp bu halk kötüdür, bunlarla biz yaşayamayız diye bir şey diyemezsin."

Sol 4: "...Savaştan yana değilim. Ben bu konuda ülkücü arkadaşlarımı haklı görebilirim. Ama "acısız ülke olmaz. Savaşarak ülke kuralım" diye düşünüyorlar. Savaşmak dedikleri de internet başında, hesaplarından mesajlar atarak, paylaşımlar yaparak savaşıyorlar. Çünkü bunlar savaşın gerçek yüzünü görmeyen insanlar. Savaşın gerçek yüzünü ben bilakis gördüm. Köyüm yakıldı..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de diğer öğrenciler gibi savaş kaçınılmaz olduğunda savaşılabileceğini düşünmektedirler. Diğer gruplardan farklı olarak kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, savaş ahlakının unutulmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere benzer şekilde, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini dile getirmişler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, Türkiye'ye sığınan mültecilere uzmanlık alanlarına göre iş imkânı sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Apolitik 1: "...Hırsızlık yapan aileler de var. Siz sanmıyor musunuz ki bundan Suriyeli insanlar utanmıyor? Bundan çok fazla utanan Suriyeli insan tanıyorum ben."

Apolitik 2: "...Suriye'de üniversitede hocalık yapmış kadını biz bulaşıkçı olarak çalıştırıyoruz ya. Al bunu istihdam et. Ülkenin yararına lehine kullan..."

Bu faktörde, savunma savaşı söz konusu olduğunda tüm grupların fikir birliği içerisinde olduğu göze çarpmaktadır. Tüm öğrenciler savunma söz konusu olduğunda savaşın yapılabileceği görüşündedirler. Buna karşılık konu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde her görüşün kendi içinde bile ayrışabildiği görülmüştür. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler bu konuda fikir

belirtmek istemezken, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler mültecilere verilen hakların sınırlandırılması gerektiğinde birleşmiştir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de mültecilerin tamamının kötü olarak lanse edilmesinden duydukları rahatsızlığı vurgulamışlardır.

4.4.5. Farklılıklara açık olma faktörüne ilişkin görüşler. Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, farklılıklara açık olma faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler çok kültürlülüğün, eğer din birliği varsa birleştirici olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca toplumda çok farklılık olduğuna inanmamakta ve farklılıkları kısmen reddetmektedirler.

Muhafazakâr 1: “...Kişiden kişiye değişiyor tabi ama ateistlerin de Allah – u Teâlâ’ya inandığını biliyorum yani bence inanıyorlar...”

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, din birliğine rağmen farklılıkların zarar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Ülkücü 3: “...Onlar (mülteciler) belli bi kültür. Bizim kendi kültürümüz var. Yani kültür çatışması da oluyo. Her ne kadar aynı dini paylaşsak da toplumsal yıkım da olduğu için farklılıklar var ve yansıyor da maalesef.”

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler farklılıkların zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Farklılıkların vatanseverlik ortak değeri altında birleşebileceğinden söz etmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıklara saygı duyulması vurgusu yapmışlardır.

Bu faktör için kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, farklılıkların kabulü noktasında birleştikleri ifade edilebilir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, farklılıkları görmekte ancak zararlı yanlarına odaklanmaktadırlar. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların temelde olmadığı inancına sahiptirler.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, tartışma kısmına ve bu sonuçlar ve tartışmalar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarının bazı değişkenler ışığında değerlendirilmesi ve öğrencilerin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini, Türkiye'de eğitim fakültelerinin barış ile ilgili ders içerikleri, kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen “Barış Tutum Ölçeği” ve görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmuştur. Tüm bu araçlarla toplanan nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar, bu kısımda, konu ile ilgili yapılmış benzer çalışmalardan da yararlanılarak tartışılmaktadır.

Araştırmanın ilk alt amacı, Türkiye'deki üniversitelerin sınıf eğitimi anabilim dalı programlarında barış değerine nasıl yer verdiklerinin incelenmesidir. Barış evrensel değerlerden biridir. Nasıl ki dünyanın her yerinde savaşlar aynı üzücü sona sebep oluyorsa, barış da aynı huzura kaynaklık etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın sonucunda, evrensel bağlamda kabul görmüş UNICEF'in barış eğitimi programı ile Türkiye'nin eğitim fakültelerinin öğretim programlarında belirledikleri barışa ilişkin içeriklerin temel noktalarda örtüşmesi beklenmiştir. Ancak UNICEF'in ayrıntılı olarak betimlediği barış eğitimi programı ile Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yer alan barış içerikleri genel anlamda benzerlik göstermemiştir. Öncelikli olarak, programında barış değerine ilişkin ders olan eğitim fakültesi sayısının azlığı vurgulanmalıdır. Barışa böylesine ihtiyaç duyulan bir coğrafya ve dönemde, eğitimin ana kucağı olan eğitim fakültelerinde daha fazla barış değerine ilişkin içerik yer almalıdır.

Türkiye'de 2018 öncesindeki öğretim programlarına bakıldığında, bazı eğitim fakültelerinde değerler eğitimi dersi içeriğinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi

temeline oturtulduğu görülmüştür. Bu noktada Memişoğlu'nun (2015) araştırmasında elde edilen sonuçlar anımsanmaktadır. İlgili çalışmada barış denilince öğretmen adaylarının aklına Hz. Muhammed'in gelmesi gibi, bu çalışmada da barış ve din arasındaki ders içeriklerindeki bu ilişkilendirme, Türkiye'de bireylerin din ve barış kavramlarını bir arada gördüklerini ortaya koyan bir örnektir.

İçerik anlamında UNICEF ağırlıklı olarak barış eğitiminin gerekçesi, kazanımları ve tekniklerine odaklanırken, Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki barış eğitimi programları çatışma ve anlaşmazlık çözümüne odaklanmıştır (Fountain, 1999). Barış eğitimi programlarında ağırlıklı olarak çatışma çözümü ve arabuluculuğa ağırlık verilmesinin altında, Türkiye'de azalmak bilmeyen şiddet unsurlarının olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde de barış değerini tamamen içeriğine dâhil eden bir dersin olmadığı göze çarpmaktadır. Dünyanın her yerinde barış ve barışa yakın değerlere büyük ihtiyaç duyulurken, Türkiye'de eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında bu konunun bütünüyle yer almaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını ölçecek geçerlilik ve güvenilirlikte bir ölçe aracı geliştirilmesidir. Bu amaçtan yola çıkılarak sınıf eğitimi programı öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir barış tutum ölçeği geliştirilmiştir. Aslında literatürde çeşitli barış ölçekleri bulunmaktadır (Aktaş, 2012; Eryılmaz, 2014; Lee ve diğ., 2013; Van der Linden ve diğ., 2017). Ancak bu ölçekler içerik ve hedef kitle anlamında bu çalışmaya uygun bulunmadığından yeni bir ölçek geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu barış tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde analizler, barış tutum yapısının beş faktörden oluştuğunu işaret etmiştir. Buna göre, barış tutumu; toplumsal barış, barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış, savaşın karşısında barış ve farklılıklara açık olma boyutlarından oluşmaktadır. Barış tutum ölçeğinin, bu çalışmada temel alınan UNICEF'in barış eğitimi programında belirtilen, barışa ilişkin belirlenmiş düzey ve gerekçelerle örtüştüğü görülmektedir (Fountain, 1999). Ölçek üzerinde uygulanan keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar da bu örtüşmeyi doğrular niteliktedir. Bu anlamda ortaya konulan ölçme aracının, uluslararası barış normlarına da uygun bir araç olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, literatürde benzer

faktörlerle ortaya konulmuş bir barış tutum ölçeği bulunmadığından, bu bağlamda da özgün bir ölçeğin oluşturulduğu ifade edilebilir (Aktaş, 2012; Eryılmaz, 2014; Van der Linden ve diğ., 2017).

Araştırmanın üçüncü alt amacı, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutum puanlarının, verilen değişkenlere göre (cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, yaşanılan coğrafi bölge, etnik köken, siyasi görüş ve haberleri takip etme düzeyi) farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nicel veriler toplanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, yaşanılan coğrafi bölge, siyasi görüş, haber kaynağı türü sayısı, haberleri takip süresi değişkenlerinin sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada kadın öğrencilerin barış tutumlarının erkek öğrencilerin barış tutumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ile karşılaşılmıştır. Faktörlere tek tek bakıldığında yalnız barışa önem verme faktöründe kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık bulunmamıştır. Kalan dört faktörde ise cinsiyet değişkeni anlamlı farklılıklara sebep olmuştur. Özellikle savaşa karşı barış faktöründe erkek öğrencilerin kadınlara göre anlamlı düzeyde düşük puan ortalamasına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Nduka-Ozo'nun (2016) çalışmasında Nijerya'da öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İki çalışma arasında görülen bu farklılığın, ilgili çalışmada farklı anabilim dallarından öğrencilerin yer alması ya da araştırmanın sosyolojik olarak Türkiye'den farklı bir coğrafyada yapılmış olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Polat'ın (2009) çalışmasında da, eğitim fakültesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik algılarına bakılmış ve cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Polat'ın (2009) yaptığı bu çalışma da, farklı anabilim dallarından öğrencilerle yürütülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmada, çok kültürlü kişiliğin, alınan eğitimle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan ve bu araştırmadan yola çıkılarak; cinsiyetin, yalnız sınıf eğitimi alanında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa neden olmuş olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmada annesi yüksek lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin barış tutumlarının diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Akkaya, Susar ve İşçi'nin (2018) çalışmasında annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerinin, öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algılarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve diğerlerinin (2018) araştırmasının örneklemini sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi programı öğrencileri oluşturmaktadır. Analizlerde iki farklı programın öğrencilerinin yer alması, tek başına sınıf eğitimi programı öğrencilerinin çok kültürlülük algıları ile ilgili yorum yapılamamasına neden olmaktadır. Ancak bu çalışmada ve Akkaya ve diğerlerinin (2018) çalışmasında elde edilen sonuçlar, öğrenim görülen alan değişkeninin, eğitim fakültesi öğrencilerinin barışa ya da çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında farklılık yaratabileceği düşüncesine neden olmaktadır.

Araştırmada aile bütünlüğü, kardeş sayısı ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin barış tutumu üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu değişkenler, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutumunu değiştirmemektedir. Polat'ın (2009) çalışmasında da, bu çalışmaya benzer şekilde, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarında kardeş sayısı ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda bu sonucun literatürdeki benzer çalışmalara uyumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada, yaşanan coğrafi bölgeye göre ise barış tutum puanlarında anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuca göre, yaşamının çoğunu Akdeniz bölgesinde geçiren sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutumları, yaşamının çoğunu Marmara, Ege veya İç Anadolu bölgelerinde geçiren sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barış tutumlarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu çalışmada, Akdeniz bölgesinin, çok fazla mülteciye kapılarını açması, aynı zamanda diğer bölgelere nazaran daha turistik bir yapıda olması ve önemli tarım alanlarına sahip olduğundan özel dönemlerde diğer bölgelerden mevsimlik işçileri misafir etmesi ve tüm bunların o bölgede karma bir yapı oluşturmasının bu sonuca neden olduğu düşünülmüştür. Elbette ki her karma yapıya sahip bölgede yaşayan bireylerin barışa ilişkin tutumlarının düşeceğini düşünmek doğru değildir. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması hemen hemen her bölgenin gerçeğidir. Bu çok kültürlülük kimi zaman zenginlik kaynağı olurken, ayrı düşülen noktalarda da çatışma kaynağı olabilmektedir. Bu çatışma ihtimalinden ötürü, Akdeniz bölgesindeki karma yapının bu tür bu sonuca sebep olabileceği düşünülmüştür. Akkaya, Susar ve İşçi'nin (2018)

çalışmasına göre, öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algıları, yaşadıkları coğrafi bölgeye göre değişmemektedir. Engin ve Genç'in çalışmasında da (2015) sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, geldikleri coğrafi bölgelere göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Akkaya ve diğerlerinin (2018) çalışmasında farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Dolayısıyla ilgili araştırma incelenerek yalnız sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barış tutumlarında yaşanan coğrafi bölge değişkeninin etkisi ile ilgili yorum yapılamamaktadır. Ancak Engin ve Genç (2015), araştırmalarında sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri ile çalışmışlardır. Dolayısıyla Engin ve Genç'in araştırmaları ve bu araştırma arasında ilk göze çarpan farklılıklara bakılmış ve coğrafi bölge anlamında ortaya çıkan bu farklılığın nedeni anlaşılmaya çalışılmıştır. İki araştırma arasında ilk dikkat çeken, çalışmalar arasındaki dört yıllık zaman dilimidir. Bu nedenle Akdeniz bölgesinde yaşamını sürdüren sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri için özellikle 2015 – 2019 yılları arasında neyin değişmiş olabileceği sorgulanmış ve Akdeniz bölgesinin – tarım ve turizm bölgesi olmasından ziyade – son yıllarda aldığı yoğun göçlerin, barış tutumlarında farklılık yaratmış olabileceği düşüncesine odaklanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yaşanan yerin nüfusu değişkeninin, barış tutumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Başarır'ın (2013) çalışmasına göre, yaşanan şehrin nüfusu değişkeni, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır. İlgili çalışmaya göre metropollerde yaşayan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, köy – kasabada yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu çalışmada ölçülmeye çalışılan barış tutumu kavramının, içerisinde çok kültürlü eğitim dışında, kişisel barış, savaşın karşısında barış gibi unsurları da barındırmasının, iki çalışma arasında böyle bir farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada etnik köken değişkeninin barış tutumunu etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Yani kendini Türk olarak tanımlayan, kendini Türk dışı bir etnik kökene sahip olarak tanımlayan ve etnik kökenini belirtmek istemeyen öğrencilerin barışa ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir grubun barış tutumu diğerinden düzey olarak farklı değildir. Türkan, Aydın ve Üner (2016) de, çalışmalarında etnik köken değişkeninin, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim

tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da elde edilen bu sonucun literatürdeki çalışmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, haberleri takip edip etmeme değişkeni barış tutumları üzerinde etkili değildir. Ancak çalışma sonucunda, haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutum puan ortalamalarının, haberleri tek tür kaynaktan takip eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca haberlere 1 saatten az zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarının, haberlere 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Özellikle Türkiye’de akla gelebilecek her türlü sıradan şey bir cinayet sebebi olmaya başlamış ve bu durumun haberlerde yer alması ile haber takip süreci sinir bozucu bir hal almaya başlamıştır. Bunun sonucunda da, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin haber takip süreleri arttıkça, özellikle savaşın karşısında barış boyutundaki tutum puanlarının düşmesi, bu araştırmanın göze çarpan sonuçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de şiddet medyasının çoğalmasına ve bu durumun yaratabileceği sorunlara ilişkin çalışmalar mevcuttur (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan-Arabacı, 2011; Şen, 2013). Bu araştırmalardan yola çıkılarak, bu araştırmanın da şiddet medyasının yarattığı sorunlardan biri olan barış tutumunun azalması olgusuna bir örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmada siyasi görüşlerin barış tutumlarında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu fark kendini Türkçü / ülkücü olarak tanımlayan ve kendini ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenci gruplarına karşı, kendini demokrat olarak tanımlayan, kendini sosyal demokrat olarak tanımlayan, kendini komünist / sosyalist olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrenci grupları lehinedir. Yani kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin barış tutumlarının, kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, bu kısımda, araştırmanın son alt amacına ait sonuçlarla birlikte yorumlanmalıdır. Araştırmanın son alt amacı, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile yapılan görüşmeler

sonucunda, aslında her görüşten öğrencinin, savunma savaşının meşru görülmesi gibi birtakım konularda birleştikleri görülmektedir. Bu düşünce ortaklığına karşın, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin toplumsal barış konusunda, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazla endişeli oldukları görülmüştür. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin, özellikle ayrımcılığın her türüsüne karşı olmalarının, barışa ilişkin tutumlarının olumlu yönde olmasına bir sebep olarak görülmektedir. Ayrıca farklılıklara açık olma konusunda da kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilere göre daha kapalıdır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, gözlemledikleri ya da yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ötürü farklılıkları zaman zaman tehlikeli buluyorken, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların aslında olmadığı ve herkesin özünde aynı oldukları düşüncesindedirler. Araştırma sonucunda bu görüşler arasındaki farkın temel nedeni, yapılan görüşmelerin de sonunda, bu iki eksen etrafında yoğunlaşmaktadır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, farklılıkları barındıran ve ayrımcılığın her türüsüne karşı duran bir toplumsal barış inşası dünya görüşüne sahiptirler. Kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin ise farklılıkları kabul etmeme durumlarından ötürü veya farklılıkların kimi zaman zarar verebileceği gözlem ve inancına sahip olduklarından barışa ilişkin tutumları daha düşük çıkmıştır. Araştırmanın bir önceki alt amacında yapılan istatistiksel analiz sonuçları da bu sonuç ile tamamen örtüşmektedir. Çünkü nicel anlamda da kendini demokrat, sosyal demokrat, komünist / sosyalist olarak tanımlayan veya siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilerin barış tutumlarının, kendini Türkçü / ülkücü veya ümmetçi / muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin barış tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının, barışın, toplumsal barış ve farklılıklara açık olma faktörlerindeki farklılıktan ötürü olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, farklı siyasi görüşleri benimseyen öğrencilerin, barışa ilişkin tutumlarındaki farkın temel sebebinin, özellikle toplumsal barış ve farklılıklara açık olma boyutları ile ilişkili olduğu, bu karma çalışmanın hem nicel hem de nitel verileri ile doğrulanmıştır.

Konu ile ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda yapılan görüşmelerde de bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde, öğrencilerin iletişim eksikliğinden yakındıkları ve barışın öneminin bilincinde oldukları görülmektedir (Hilal ve Denman, 2013; Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Sommerfelt ve Vambheim, 2008). Sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin, sınav odaklı eğitim sisteminin çok fazla zamanlarını almasından ötürü, uygulamada, barış eğitimi ilişkin çok fazla çaba gösteremedikleri ortaya konulmuştur (Demir, 2011). Bu iki sonuç ilişkilendirildiğinde, meslek hayatına başlamamış, ancak sınıf öğretmeni olma yolunda ilerleyen bireylerin, sınıf öğretmenlerine göre, değerler ve barış eğitimi konusunda, uygulama anlamında daha umutlu oldukları görülmektedir. Mesleğe başlamış öğretmenler ise barışın öneminin bilincinde olsalar bile bu konuda çaba gösterememektedirler. Yeterlilik anlamında ise, hem bu çalışma, hem de diğer çalışmalar, sınıf öğretmeni adaylarının / sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi konusunda yeterli uzmanlıkta olmadıkları noktasında birleşmektedirler.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda, gün geçtikçe artan şiddete karşı, insan haklarına ve barışa duyulan ihtiyaca yönelik olarak, geleceğin gençlerini ve yarının Türkiye'sini yetiştirecek öğretmen adaylarının ve hatta öğretmenlerin öğretim programlarında barışa ilişkin daha fazla içeriğin yer alması önerilmektedir. Ayrıca bu içerikler planlanırken, bu çalışmada barış tutumunun yapısı olarak ortaya konulmuş olan; toplumsal barış, barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış, savaşın karşısında barış ve farklılıklara açık olma faktörlerinin göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde, barış kavramı tanımlanırken, alt boyut olarak, bu çeşitlilik değişkenlerinden beceriler ve engeller, araştırmanın odağını değiştireceği düşüncesi ile kapsam dışında tutulmuştur. Oysa farklı beceri ve engellere yönelik araştırmaların çoğalması, daha duyarlı bir toplum ve dünya için oldukça önemlidir. Eğer böyle bir konu araştırılmak istenirse, barış tutum ölçeği içerisinde değil, ayrı bir ölçek (ya da ölçekler) geliştirilerek ölçülmesinin akademik açıdan daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Bu da araştırmanın önerilerinden biridir.

Bu araştırmada annesi yükseköğretim mezunu olan, sınıf ğretmenliği anabilim dalı ğrencilerinin barışa ilişki tutumlarının diğer öğrencilere göre düşük çıkması, göze çarpan ve sebebi hemen fark edilemeyen bir sonuçtur. Lisansüstü öğrenimini lisans öğreniminden farklı kılan nedir? Ve bu fark, lisansüstü öğrenim yapan bireyin çocuğunun barışa ilişkin tutumunu nasıl olumsuz yönde değiştirmektedir? İlk soru, lisansüstü öğrenimin lisans öğrenimine göre daha özel bir alanda olması ve lisansüstü öğrenimde bilimsel araştırma yöntemlerinin daha etkin kullanılması olarak yanıtlanabilir. Bu farkın bu tür bir farka neden olup olmadığı ise ancak bu konuda yapılacak detaylı bir araştırma ile ortaya konulabilir. Çünkü akademik gelişimin, çocukların barışa ilişkin tutumunu düşürecek hangi ebeveynlik biçimlerine neden olduğu konusu, başlı başına bir araştırma konusudur. Bu nedenle, akademik gelişimin ve lisansüstü eğitimin, çocukların barışa ilişkin tutumunu düşürecek hangi ebeveynlik biçimlerine neden olduğu konusu araştırılabilir.

Yaşamının büyük bölümünü Akdeniz bölgesinde geçirmiş öğrencilerin barış tutumlarının, yaşamının büyük bölümünü Marmara, Ege veya İç Anadolu bölgelerinden birinde geçirmiş olan öğrencilere göre neden düşük olduğu bu araştırmada ortaya konulamamış ancak çeşitli öngörülerde bulunulmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın nedeni araştırılabilir.

Haberleri tek tür kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutumlarının, haberleri birden çok türde kaynaktan takip eden öğrencilerin barış tutumlarına göre ve haber takibine günde 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarının, haber takibine 1 saatten az zaman ayıran öğrencilerin barış tutumlarına göre neden düşük olduğu konularının araştırılması önerilmektedir. Farklı olanı ötekileştiren ve savaşı yücelten bir medya, ona maruz kalan tüm bireyleri, dolayısıyla sınıf ğretmeni olacak bireyleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Toplum tutum ve davranışını belirlemede çok güçlü rolü olan medyanın barışçıl bir tavır takınması da, toplumu ve dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerini de barış tutumu açısından olumlu yönde etkileyecektir.

Değerlerin tüm dünyada, özellikle de medeniyetler zengini Anadolu'yu barındıran Türkiye'de yaşatılması, bunun için emek verilmesi çok önemli ve gereklidir. Birçok değer kapsayan barış değerini başta olmak üzere, evrensel olan tüm değerler üzerine

yapılan ve yapılacak olan tüm çalışmalar oldukça kıymetlidir. Bu doğrultuda, bu konuda çalışmaların çoğalması önerilmektedir.

Toplum tüm renkleri ile bir bütündür. Her rengin görülmesi ve değiştirmeye çalışılmadan olduğu gibi kabul edilmesi, huzurlu bir yaşamın bir gereğidir. Aynı zamanda her bir birey de bir toplum gibidir. Kişisel özelliklerinde tek bir renk yoktur. Her birey kendi içindeki çeşitlilikle var olmaktadır. Bu çeşitliliğin bireyde de toplumda da olumlu ve olumsuz yanları vardır. Ancak bu durum mücadele edilecek bir durum olarak görülmemeli ve denge ve uyum sağlanarak yaşama devam edilmelidir. Bazı renklerin silinmeye çalışılması, görmezden gelinmesi, kabul edilmemesi, kişisel ve toplumsal barışı azalttığı gibi, hem bireyin kendi içinde, hem de toplum içinde gerilimi de hızla artırmaktadır. Tüm bu olumsuzluklardan kurtulabilmek için, çatışmanın değil hoşgörünün ve anlayışın, ölümün değil yaşamın tarafında yer alarak, gelecek nesillerimiz için daha huzurlu bir dünya bırakabilmek için, toplumsal belleğin getirdiği önyargılardan uzaklaşarak barış için emek verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ağarman, F. (2017, 02 03). *Zarif Bir Kasap Geleneği*. 12 13, 2018 tarihinde Tanış Gazetesi: <https://www.tanisgazetesi.com.tr/haber/1265540/zarif-bir-kasap-gelenegi> adresinden alındı
- Akın, U., ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkinine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F., ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 308-335.
- Aktaş, Ö. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış Konularıyla İlgili Bilgilerinin ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Almış, S., ve Yılmaz, M. T. (2011). İnsanın Toplumsal Doğası ve Toplumsalın Sürdürebilirliği Açısından Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(33), 28-40.
- Alonge, R. A., & Okunade, H. F. (2014). Ethnic Conflict and Sustainable Development in Nigeria: The Role of Peace Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(3), 22-25.
- Anadolu Ajansı. (2018, 04 05). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde silahlı saldırı: 4 ölü*. 04 18, 2018 tarihinde Anadolu Ajansı: <https://aa.com.tr/tr/gunun-basliklari/eskisehir-osmangazi-universitesinde-silahlı-saldırı-4-olu/1109398> adresinden alındı
- Anday, M. C. (1965). *Mikadonun Çöpleri*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs: General and applied*, 70(9), 1-70.
- Aslan, C., Karaman Kepenekci, Y., Karagül, S., ve Doğan Güldenoğlu, B. N. (2016). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.

- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Battal, F., Yıldız, Ş., Kılıçaslan, Ş., ve Çınar, E. (2018). Solomon Ash Uyumluluk Deneyi ve Bireylerin Karar Verme Tarzları Arasındaki İlişki (Türkiye Örneği). *Social Sciences*, 13(26), 185-198.
- Bayer, R. (2010). Peaceful transitions and democracy. *Journal of Peace Research*, 47(5), 535–546.
- Bayraktar, B. (2012). *Bir Barış Süreci Örneği Olarak Oslo*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Beckford, M. (2009, 10 29). *Schools report 40,000 cases of racism a year*. 01 09, 2016 tarihinde The Telegraph: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/6454857/Schools-report-40000-cases-of-racism-a-year.html> adresinden alındı
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa Yönelik Tutumlar ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1948, 12 10). İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi. Paris, Fransa.
- Bozkurt, E., ve Dost, S. (2002). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğü ve Türkiye. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 47-74.
- Bratic, V. (2008). Examining peace-oriented media in areas of violent conflict. *International Communication Gazette*, 70(6), 487-503.
- Brown, K. L. (1991). Confidentiality in Mediation: Status and Implications. *Journal of Dispute Resolution*, 2, 307-334.
- BUPERC. (2007). 01 02, 2019 tarihinde Boğazici University Peace Education, Application and Research Centre: <http://www.peaceedu.boun.edu.tr> adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, T. (1996). Yükseköğretimde Öğrenci Olayları. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 531-538.
- Candel-Mora, M. A. (2015). Attitudes towards intercultural communicative competence of English for Specific Purposes students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 26-31.
- Canyakar, P. (2015, 11 28). *Ülke İnsanın Patlamaya Hazır Bomba Olduğunun İspatı 22 Cinayet Nedeni*. 03 27, 2018 tarihinde Onedio: <https://onedio.com/haber/ulke-insaninin-yuruyen-trafo-oldugunun-ispatti-23-cinayet-nedeni-632214> adresinden alındı
- Chun, S. (2014, 02 15). *Are we born with a moral core? The Baby Lab says 'yes'*. 11 26, 2017 tarihinde CNN. adresinden alındı
- Cihan Haber Ajansı. (2016, 01 27). *Hangi il şiddette ilk sırada?* 05 01, 2017 tarihinde Radikal Gazetesi: <http://www.radikal.com.tr/turkiye/hangi-il-siddette-ilk-sirada-1500364/> adresinden alındı
- Clark, K., & Clark, M. (2014, 04 16). *Doll Test*. 01 09, 2016 tarihinde Dailymotion: http://www.dailymotion.com/video/x1oqwlu_doll-test_lifestyle adresinden alındı
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26(2), 309-334.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coşkun, H. (2017). *Barış Eğitimi*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Coşkuner , E. (2008). *Barış Eğitimi Programının Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H., ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler

- Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve Medya. B. Çaplı, & H. Tuncel içinde, *Televizyon Haberciliğinde Etik* (s. 211-228). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1).
- Çoban, B. (2007). Toplumsal İletişim Sürecinde “Öteki” ve Söylemsel-Epistemik Şiddet. *Communication in Peace/Conflict in Communication - 2nd International Conference in Communication and Media Studies* (s. 39-46). Famagusta, North Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Damgacı, F., ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Demir, S. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definitions, Difficulties, and Suggestions: A Qualitative Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1739-1745.
- Demir, S., ve Başarır, F. (2013). Evaluation of pre-service teachers' opinions of multicultural education. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 4(9), 1-30.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri: tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenler üzerine bir derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 73-91.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., ve Kunduroğlu Akar, T. (2015). Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Kümeleme Analizi ile Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117.
- Deveci, H., Yılmaz, F., ve Karadağ, R. (2008). Pre-Service Teachers' Perceptions of Peace Education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 30, 63-80.

- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (3. b.). (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 83-93.
- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duckworth, C. L., Allen, B., & Trigub, T. (2012). What do students learn when we teach peace? A qualitative assessment of a theater peace program. *Journal of Peace Education*, 9(1), 81-99.
- Eker, S. (2015). Savaş olgusunun dönüşümü: Yeni savaşlar ve Suriye krizi örneği. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*, 2(1), 31-66.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine, barış eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engin, G., ve Genç, S. Z. (2015). Attitudes teacher candidates towards multicultural education (Canakkale Onsekiz Mart University Example). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Erbay, A. (2009). İnsan Hakları ve Demokrasi Açısından Yurttaşlık. *International Congress on Intercultural Dialogue and Education* (s. 2-8). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Erdoğan, R. T. (2012). *Küresel Barış Vizyonu*. İstanbul: Meydan Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2014). Relationship of peace attitudes with personality traits, gender and age groups. *Düşünen Adam Dergisi*, 27(2), 138-146.
- Etimoloji Türkçe. (2017). 11 02, 2017 tarihinde Etimoloji Türkçe: www.etimolojiturkce.com adresinden alındı
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.

- Fountain, S. (1999). *Peace Education In UNICEF*. New York. PD-ED-99/003: UNICEF Staff Working Papers. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw - Hill.
- Freeman, T. (tarih yok). Best practice'in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Fromm, E. (1990). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. (Y. Salman , ve N. İçten, Çev.) İstanbul: Payel Yayınevi.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22(2), 141-158.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). Positive and negative peace. *Johan Galtung* (s. 173-178). içinde Berlin: Springer.
- Genç, O. G. (2006). Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek – Turkish peace education. İstanbul: Unpublished Text.Sabancı University Faculty of Arts and Social Sciences.
- Gerçeker, S. (2017). *Adolf Hitler Hakkında Bilinmeyen 11 Bilgi*. 10 30, 2017 tarihinde Mynet Trend: <http://trend.mynet.com/adolf-hitler-hakkinda-bilinmeyen-11-bilgi-1063143> adresinden alındı
- Giddens, A. (2003). *Sosyoloji*. (H. Özel, ve C. Güzel, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Göç Politika ve Projeleri Dairesi Başkanlığı. (2018). *Göç İstatistikleri*. 12 14, 2018 tarihinde TC İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü: http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 adresinden alındı
- Gökbunar, R., Gökbunar, A. R., ve Uğur, A. (2010). 17. Yüzyılda Osmanlı Devleti ve Batı Avrupa Devletleri'nde Mali Yapı Üzerine Savaşların Etkileri. *Maliye Dergisi*, 159, 70-87.
- Gündem: Çocuk! Derneği. (2009, 05). *Türkiye Çocuk Politikası*. 11 08, 2015 tarihinde Google e-kitap: https://books.google.com.tr/books?id=CW_fAgAAQBAJ&pg=PA41&lpg=PA41&dq=%22e%20C4%9Fitim+hakk%20C4%B1n%20C4%B1n+ger%20C3%A7ekle%20C5%9Fmesi+i%20C3%A7in%22&source=bl&ots=yvWF4Pdr2M&sig=U8QJk-

SP5i0MINBa7vWw4sh5imE&hl=tr&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMIweT1yN2GyQIVYZVyCh10pwDw# adresinden alındı

- Gündüz, M., ve Gündüz, F. (2005). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel, S. (2006). İş - Güç Biçimi ve Eğitim Ölçütleri Açısından Kuşak Değişimi. "İş,Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 128-152.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Edinburgh: Pearson Education.
- Harris, I. M. (1999). Types of peace education. A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal içinde, *How children understand war and peace: A call for international peace education* (s. 299-317). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Harris, I. M. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. G. Salomon, & B. Nevo içinde, *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (s. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I. M. (2003). Peace Education Evaluation. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, ED 480 – 127*, (s. 1-30).
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. M. (2010). History of peace education. G. Salomon, & E. Cairns içinde, *Handbook on Peace Education* (s. 11-20). Psychology Press.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2. b.). Jefferson, NC: McFarland.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*. (S. Savran, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Jhu Press.
- Hicks, D. (1988). *Education for peace: Issues, principles and practice in the classroom*. London: Routledge.
- Hilal, K. T., & Denman, B. D. (2013). Education as a Tool for Peace? The King Abdullah Scholarship Program and Perceptions of Saudi Arabia and UAE post 9/11. *Higher Education Studies*, 3(2), 24-40.
- Hough, L. M. (1998). Effects of Intentional Distortion in Personality Measurement and Evaluation of Suggested Palliatives. *Human Performance*, 11(2-3), 209-244.

- Howlett, C. F. (2010, 12 01). *American Peace History since the Vietnam War*. 01 29, 2019 tarihinde Perspectives on History: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2010/american-peace-history-since-the-vietnam-war> adresinden alındı
- Hürriyet Gazetesi. (2016, 10 07). Kristal Elma'ya Aziz Sancar damgası.
- İmik, N. (2007). Medyanın Barış ve Savaşa Etkisi (Irak). *Communication in Peace/Conflict in Communication - 2nd International Conference in Communication and Media Studies* (s. 191-198). Famagusta, North Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Institute for Economics & Peace. (2017). *Global Peace Index 2017*. 05 30, 2018 tarihinde Vision of Humanity: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI17-Report.pdf> adresinden alındı
- Institute for Economics & Peace. (2017). *Vision of Humanity Reports*. 04 16, 2018 tarihinde Vision of Humanity: <http://visionofhumanity.org/reports/> adresinden alındı
- Institute for Economics & Peace. (2018). *Vision of Humanity Reports*. 12 14, 2018 tarihinde Vision of Humanity: <http://visionofhumanity.org/reports/> adresinden alındı
- Inter-Parliamentary Union (IPU). (2017). *Proportion of seats held by women in national parliaments (%)*. 12 14, 2018 tarihinde The World Bank: <https://data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS?contextual=min&locations=TR> adresinden alındı
- Jeong, H. W. (2000). *Peace and Conflict Studies*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the Teaching Students to Be Peacemakers Program. *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. G. Salomon içinde, *Handbook on Peace Education* (s. 223-241). Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Jones, T. S., & Sanford, R. (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 115-130.
- Kahvecioğlu, A. (2015, 03 09). *Cinayette 13. sıradayız*. 05 01, 2017 tarihinde Milliyet Gazetesi: <http://www.milliyet.com.tr/cinayette-13-siradayiz-gundem-2025079/> adresinden alındı
- Karaman-Kepenekci, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27-49.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2018, 05 26). *SON ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI ÜZERİNE -İki sekiz bir dokuz, üç yirmi bir otuz-*. 05 30, 2018 tarihinde Sadık Kartal Blog: <http://sadikartal.blogspot.com/2018/05/son-ogretmen-yetistirme-programlari.html> adresinden alındı
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post - Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keskin-Coşku, S., ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak "Barış" ın Yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Kışlalı, A. T. (1991). *Siyasal Sistemler - Siyasal Çatışma ve Uzlaşma*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302.
- Kowalewski, D. (1994). Teaching war: Does it pacify students? *Journal of Instructional Psychology*, 21(3), 227.
- Kula Demir, N. (2007). Savaş Filmlerinde Kadın Temsilleri. *Communication in Peace/Conflict in Communication - 2nd International Conference in Communication and Media Studies* (s. 177-184). Famagusta, North Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L., & Fredrickson, B. L. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness studies*, 14(2), 571-590.
- Machamer, P. (1998). Philosophy of Science: An Overview for Educators. *Science & Education*, 7, 1-11.

- Maleki, H., & Komishani, F. F. (2014). Explain the Scope and Components of Peace-Oriented Curriculum in Order to Provide a Conceptual Model of Peace Education in Schools. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 3(10), 600-603.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimi İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı 1), 151-175.
- Milliyet Gazetesi. (2015, 02 20). *Üniversitede kavga! 1 öğrenci öldü, biri ağır yaralandı.* 03 01, 2016 tarihinde Milliyet Gazetesi: <http://www.milliyet.com.tr/universitedeki-gerginlikte-bir-gundem-2016964/> adresinden alındı
- More, T. (2016). *Utopia*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Morrison, M. L., Shaw Austad, C., & Cota, K. (2011). Help increase the peace, a youth-focused program in peace education. *Journal of Peace Education*, 8(2), 177-191.
- Mourgeon, J. (1995). *İnsan Hakları*. (A. Ekmekçi, ve A. Türker, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Munroe, A., & Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Nduka-Ozo, S. N. (2016). Counselling for Sustainable Peace in Tertiary Institutions in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 96-101.
- Noddings, N. (2001). Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change*, 2(1), 35-43.
- Noddings, N. (2008). Caring and peace education. M. Bajaj içinde, *Encyclopedia of peace education* (s. 87-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Obidike, N. D., Bosah, I., & Olibie, E. (2015). Teaching peace concept to children. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(6), 24-26.
- Opotow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory into practice*, 44(4), 303-318.
- Oueijan, H. N. (2018). Educating for Peace in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1916-1920.

- ÖSYM. (2017, 12 07). ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı: <https://www.osym.gov.tr/TR,1476/osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden alınmıştır
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. M. Metin içinde, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E., ve Tokol, T. (2008). Kadın Tüketicilere Yönelik Pazarlama Stratejileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 57-80.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G., ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi Çok Dillilik, Çok Kültürlülük Ve Dünya Bireyi Olmak. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4).
- Özkan, R. (2011). Toplumsal Yapı, Değerler ve Eğitim İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Özkan, S. (2015). İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi ve Kuşak Sınıflandırması. *Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-126.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Effect Size Reporting in Educational Research. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pakyürek, G. (2013). The Philosophical and Historical Bases of Interdisciplinary Approach in Cognitive Science. *Journal of Faculty of Letters*, 30(2), 161-172.
- Park, H. S., Dailey, R., & Lemus, D. (2002). The Use of Exploratory Factor Analysis and Principal Components Analysis in Communication Research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-567.
- Parker, G. (2006). *The Thirty Years' War* (2. b.). London: Routledge.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, 37-53.
- Petruş, R., & Bocoş, M. (2010). Developing Students' Intercultural Communicative Competence Through Authentic Resources. a Perspective on a Pre-Service Teacher Training Program. *Communication and Public Relations*, 89-96.

- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, S. (2017). *Barış Eğitimi Projesi*. 02 28, 2019 tarihinde Öğretmen Adaylarına Barış Eğitimi: <https://barisegitimi.weebly.com/> adresinden alındı
- Purde, K. (2013). *Savaşın Yazımı: 16. Yüzyıl Osmanlı Kroniklerinde Savaş Olgusuna Bakış (Uzun Savaşlar Örneğinde)*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- QHA. (2016, 01 29). *İnsan haklarını en çok ihlal eden ülkeler açıkladı*. 11 16, 2017 tarihinde QHA - Kırım Haber Ajansı: <http://qha.com.ua/tr/siyaset/insan-haklarini-en-cok-ihlal-eden-ulkeler-acikladi/142302/> adresinden alındı
- Reardon, B. A. (1999). *Peace Education: A Review and Projection*. Peace Education Reports No. 17.
- Rengi, Ö., ve Polat, S. (2019). Okullarda Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Uygulamalar ve Bu Uygulamalarla İlgili Öğrenci Görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260.
- Rosen, Y., & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education*, 14(1), 135-147.
- Rousseau, J. J. (2015). *Toplum Sözleşmesi*. (E. Günsel, Çev.) Ankara: Tutku Yayınevi.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi*: Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict*, 12(1), 37-48.
- Schibeci, R. A., & Riley, J. P. (1986). Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 177-187.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sertel, J. M., Kurt, G., ve Oral, Z. (2004). *Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.
- 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. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79-95.
- Sommers, M. (1982). Peace Education and Refugee Youth. UNHCR Workshop. Washington D.C.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözcü Gazetesi. (2015). *Tarihin Gördüğü En Acımasız 11 Diktatör*. 10 30, 2017 tarihinde Sözcü Gazetesi: http://www.sozcu.com.tr/2015/gundem/tarihin-gordugu-en-acimasiz-11-diktator-975542/10?_szc_galeri=1 adresinden alındı
- Spears, S. C. (2004). *Freedom's children: Fifth graders' perceptions of the effects of peace education in the form of Kingian nonviolence. Dissertations and Master's Theses (Campus Access)*. 01 21, 2019 tarihinde The University of Rhode Island: <https://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3135916> adresinden alındı
- Sunal, C. S., Kelley, L. A., & Sunal, D. W. (2012). What does peace mean? Kindergarteners share ideas. *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, 7(2), 1-14.
- Şen, A. F. (2013). Medyanın savaş söylemleri: Barış gazeteciliği perspektifinden anaakım ve alternatif haber medyasında Suriye sorunu. *Selçuk İletişim*, 8(1), 164-175.
- Şen, B., ve Kahraman, F. (2012). Oyun Hakkının Uzağında Yaşamak: Türkiye'de İçgöç ve Çocuk Emeği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(27), 167-189.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçmelerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şerif, M., ve Şerif, C. W. (2006). Sosyal normların oluşumu ve otokinetik etki deneyi. V. Batmaz içinde, *Otoriteriyen Kişilik* (M. Atakay, ve A. Yavuz, Çev., s. 126-187).
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2009). *Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor? Temel Araştırması*. 01 10, 2018 tarihinde T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel

Müdürlüğü:

http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/toplum_ozurlulugu_na_sil_anliyor.pdf adresinden alındı

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 01 19). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. 02 28, 2019 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden alındı

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 01 19). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı*. 02 09, 2019 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328> adresinden alındı

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 01 19). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. 02 09, 2019 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden alındı

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th Edition)*. Northridge: Pearson.

Tanilli, S. (1976). *Anayasalar ve Siyasi Belgeler*. İstanbul: Sulhi Garan Matbaası.

Tanilli, S. (2007). *Devlet ve Demokrasi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. United States of America: Sage Publications.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK. (2016). *Türk Dil Kurumu*. 09 20, 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.541dbc03c3c810.36615389 adresinden alındı

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. (Y. Dede, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of Istanbul Kültür University*, 1, 75-87.

Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.

- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. 10 27, 2017 tarihinde Academia: https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%961%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden alındı
- Tran , T. Q., & Seepho, S. (2016). EFL Learners' Attitudes toward Intercultural Communicative Language Teaching and their Intercultural Communicative Competence Development. *Journal of English Studies, 11*, 1-40.
- Tuncel, G., ve Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve Barış Eğitimi için Model Geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi, 2*(6), 41-60.
- Tunçay, M. (2016). *Batı'da Siyasi Düşünceler Tarihi 2/ Yeni Çağ*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Türkan, A., Aydın, H., ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 148-159.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 02 02, 2019 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alındı
- UNESCO. (2002). *UNESCO Prize for Peace Education*. 02 10, 2016 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129085e.pdf> adresinden alındı
- Van der Linden, N., Leys, C., Klein, O., & Bouchat, P. (2017). Are attitudes toward peace and war the two sides of the same coin? Evidence to the contrary from a French validation of the Attitudes Toward Peace and War Scale. *PLOS ONE, 12*(9).
- Vasak, K. (1977). 30-Year Struggle-Sustained Efforts to give Force of Law to UNIVERSAL-DECLARATION-OF-HUMAN-RIGHTS. *UNESCO Courier, 28*(10).
- Walker, C. E. (2007). Teaching students to be peacemakers: Implementing a conflict resolution and peer mediation training in a Minneapolis K – 6 charter school (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3250168). Proquest Dissertations and Theses database. UMI No. 3250168. adresinden alınmıştır
- Williams, R. (1983). *Keywords*. New York: Oxford University Press.
- Wood, S., Bracken, J., & Niven, K. (2013). Discrimination and Well-Being in Organizations: Testing the Differential Power and Organizational Justice Theories of Workplace Aggression. *Journal of Business Ethics, 115*, 617-634.

- Yarkent, N. (2014, 10 18). *Öğrencileri Şehit Düşen Lise 2 Yıl Mezun Vermedi*. 11 16, 2017 tarihinde Yeni Asır Gazetesi: <https://www.yeniasir.com.tr/yasam/2014/10/19/ogrencileri-sehit-dusen-lise-2-yil-mezun-vermedi> adresinden alındı
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 46, 74-85.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2005). *Toplumsal Hareketlilik Nedir ve Toplumsal Hareketlilik Türleri Nelerdir?* 10 21, 2015 tarihinde Düşünce Platformu: http://www.felsefe.gen.tr/sosyoloji/toplumsal_hareketlilik_nedir_ve_turleri_nelerdir.asp adresinden alındı
- Yükseköğretim Kurulu. (2018, 05 30). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 12 29, 2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı
- Zembylas, M., & Bekerman , Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214.
- Zöller, M. (2012). A Comparison between Principal Component Analysis and Factor Analysis. (s. 1-4). University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt.

EKLER

BARIŞ TUTUM ÖLÇEĞİ ETİK KURUL UYGUNLUK KARARI

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

| | |
|--------------------------------|--------------|
| Toplantı Tarihi | : 28.12.2017 |
| Toplantı Sayısı | : 2017/ 06 |
| Toplantıda Alınan Karar Sayısı | : 12 |

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 28.12.2017 tarih ve saat 10:30'da Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı odasında toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

5- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Esin URLU'nun 14.12.2017 tarih ve E.57704 numarasıyla evrak kayda giren başvurusu, (**Bariş Tutum Ölçeği Geliştirilmesi** adlı araştırmanın) araştırma dosyasının **Etik yönden uygunluğuna,**

Toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

| | | |
|---|---|---|
| (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Muzaffer TEPEKAYA Başkan (Katılmadı) | | |
| (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tuncer TAŞKIN Üye | (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Halit EV Üye | (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tülin CANBAY Üye (Başkan Yardımcısı) |
| (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Kenan ERDOĞAN Üye | (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Ali Rıza GÖKBUNAR Üye | (e-İmzalıdır) Prof.Dr.Doğan UYSAL Üye |

TEZ ETİK KURUL UYGUNLUK KARARI

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

| | |
|---------------------------------------|--------------|
| Toplantı Tarihi | : 02.05.2018 |
| Toplantı Sayısı | : 2018/ 03 |
| Toplantıda Alınan Karar Sayısı | : 13 |

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 02.05.2018 tarih ve saat 14:30'da Rektörlük Yönetim Kurulu Toplantı odasında toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

12- Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Tez Danışmanı Prof.Dr.Ekber TOMUL'un Üniversitemiz 13.02.2018 tarih ve E.9035 numarasıyla evrak kayda giren başvurusuyla incelenen "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilimdalı Doktora Öğrencisi Esin URLU'nun Sınıf Eğitimi Anabilimdalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırma dosyasının Etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

| | | |
|--|--|---|
| <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Muzaffer TEPEKAYA Başkan</p> | <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Halit EV Üye</p> | <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tülin CANBAY Üye (Başkan Yardımcısı)</p> |
| <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Tuncer TAŞKIN Üye (Raporlu)</p> | <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Ali Rıza GÖKBUNAR Üye</p> | <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Doğan UYSAL Üye</p> |
| <p>(e-İmzalıdır) Prof.Dr.Kenan ERDOĞAN Üye</p> | | |

Değerli Katılımcı,

Bu anket “Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı doktora tezi için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Veriler kesinlikle bu amacın dışında kullanılmayacaktır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcının demografik özellikleri ile ilgili maddelerin bulunduğu **Kişisel Bilgi Formu** bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 33 adet ifadenin yer aldığı **Barışa Yönelik Tutum Ölçeği** bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır. Araştırmaya katılım tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katıldıktan sonra, anketin herhangi bir anında kendinizi kötü hissetmeniz durumunda araştırmadan çekilmekte tamamen özgürsünüz.

Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin URLU
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaşamınızın büyük bölümünü geçirdiğiniz yerleşim yerinin nüfusu hangisine en yakındır?

- 2 000'den az 2 000 - 100 000 100 000 - 500 000
 500 000 - 1 000 000 1 000 000'dan fazla

Sizce aşağıdaki seçeneklerden hangisi ailenizin ekonomik düzeyini en iyi ifade etmektedir?

- Düşük Orta Yüksek

Annelerinizin mezun olduğu eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

- Mezun değil İlkokul Ortaokul Lise Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans ve üzeri

Babanızın mezun olduğu eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

- Mezun değil İlkokul Ortaokul Lise Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans ve üzeri

Anneleriniz hayatta mı? Hayatta Hayatta değil

Babanız hayatta mı? Hayatta Hayatta değil

(Eğer ikisi de hayatta ise) Ayrılar mı? Evet, ayrıldılar Hayır, beraberler

Kaç kardeşiniz?

Aileniz halen hangi coğrafi bölgede yaşamaktadır?

- Marmara Ege Akdeniz Karadeniz
 İç Anadolu Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu

Kendinizi hangi etnik kökene ait hissediyorsunuz (Türk, Arap, Kürt, Laz...vb.)?

Aşağıdakilerden hangisi siyasi görüşünüzü en iyi yansıtmaktadır?

- Türkçü / Ülkücü Ümmetçi / Muhafazakar Liberal Demokrat
 Sosyal Demokrat Komünist / Sosyalist Diğer

Haberleri takip eder misiniz? Evet Hayır **Eğer yanıtınız evetse;**

Haberleri hangi kaynaktan / kaynaklardan takip edersiniz?

- Gazete TV İnternet Diğer

Haber takibine günde ne kadar zaman ayırırsınız?

- 30 dakika ya da daha az 30 dakika - 1 saat arası
 1 saat - 2 saat arası 2 saatten fazla

BARIŞ TUTUM ÖLÇEĞİ (Ön Ölçek)

Bu ölçekte 33 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz. Sizi rahatsız eden bir ifade varsa ve işaretlemek istemiyorsanız lütfen ifadenin yanına eksi (-) işareti koyun.

| | | HİÇ KATILMIYORUM | KISMEN KATILMIYORUM | KATILYORUM | ÇOĞUNLUKLA KATILYORUM | TAMAMEN KATILYORUM |
|----|---|------------------|---------------------|------------|-----------------------|--------------------|
| 1 | Başka biri olmak isterdim. | | | | | |
| 2 | Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez. | | | | | |
| 3 | Barışçıl biriyim. | | | | | |
| 4 | Beni ben yapan yönlerim (din, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf, dil ya da beceriler ve engeller), kendi içimde sorunlar yaşamama sebep olmuştur. | | | | | |
| 5 | Aile içinde yaşadığım sorunların çözülmesi için fazla çaba harcamam. | | | | | |
| 6 | Arkadaşlarım yanımda tartışılırsa onları yatıştırmaya çalışırım. | | | | | |
| 7 | Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım. | | | | | |
| 8 | Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | | | | | |
| 9 | Bazı düşüncelerin ifade edilmesini tehlikeli bulurum. | | | | | |
| 10 | Beni, farklı ideolojik fikirlerden çok, onların sürekli dile getirilmesi rahatsız eder. | | | | | |
| 11 | Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder. | | | | | |
| 12 | İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım. | | | | | |
| 13 | Kendi inancımдан olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem. | | | | | |
| 14 | Bir arkadaşımın LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel veya interseksüel) birey olması beni rahatsız etmez. | | | | | |
| 15 | Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır. | | | | | |
| 16 | Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem. | | | | | |
| 17 | Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir. | | | | | |
| 18 | Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür. | | | | | |
| 19 | Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim. | | | | | |
| 20 | Herkesin kaliteli eğitim alması mümkün değildir. | | | | | |
| 21 | Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır. | | | | | |
| 22 | Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. | | | | | |
| 23 | Toplumda farklı etnik kökene sahip olan grupların, çoğunluk ile eşit çalışma haklarına sahip olmalarının, ülke için zarar verici olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 24 | Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. | | | | | |
| 25 | Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. | | | | | |
| 26 | Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. | | | | | |
| 27 | Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. | | | | | |
| 28 | Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. | | | | | |
| 29 | Savaş bazen bir çatışmayı çözmenin en iyi yoludur. | | | | | |
| 30 | Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. | | | | | |
| 31 | Barış savaşa hazırlık sürecidir. | | | | | |
| 32 | Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. | | | | | |
| 33 | Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. | | | | | |

BARIŞ TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte 25 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz.

| | | HIÇ KATILMIYORUM | KISMEN KATILMIYORUM | KATILYORUM | ÇOĞUNLUKLA KATILYORUM | TAMAMEN KATILYORUM |
|----|---|------------------|---------------------|------------|-----------------------|--------------------|
| 1 | Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim. | | | | | |
| 2 | Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. | | | | | |
| 3 | Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 4 | Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir. | | | | | |
| 5 | Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır. | | | | | |
| 6 | Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsmalıdır. | | | | | |
| 7 | Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır. | | | | | |
| 8 | Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır. | | | | | |
| 9 | Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım. | | | | | |
| 10 | Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder. | | | | | |
| 11 | İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım. | | | | | |
| 12 | Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez. | | | | | |
| 13 | Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor. | | | | | |
| 14 | Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir. | | | | | |
| 15 | Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir. | | | | | |
| 16 | Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır. | | | | | |
| 17 | Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım. | | | | | |
| 18 | Arkadaşlarım yanımda tartışarlarsa onları yatıştırmaya çalışırım. | | | | | |
| 19 | Barışçıl biriyim. | | | | | |
| 20 | Savaş bazen bir çatışmayı çözenin en iyi yoludur. | | | | | |
| 21 | Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum. | | | | | |
| 22 | Barış savaşa hazırlık sürecidir. | | | | | |
| 23 | Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem. | | | | | |
| 24 | Kendi inancımdan olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem. | | | | | |
| 25 | Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür. | | | | | |

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Benim adım Esin URLU. Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesini konu edinen bir çalışma yapıyorum. Bu nedenle sizinle barış değeri ile ilgili konuşmak istiyorum. Amacım sizin barış ile ilgili görüşlerinizi ortaya çıkarmak ve anlamaktır. Siz geleceğin öğretmenlerisiniz. Bu nedenle sizin her bir görüşünüzün çok değerli olduğuna ve çalışmama çok katkı sağlayacağına inanıyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tamamı gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporlanırken görüşülen bireylerin kimlikleri çalışmada yer almayacaktır.

Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Kendi içinde sorunlar yaşar mısınız?

Aile yaşantınızla ilgili?

Arkadaşlarınızla ilgili?

Özel yaşantılarınızla ilgili?

2. Kendi içinde çözemediğiniz durumlar yaşadığınızda nasıl davranırsınız?

3. Yakın çevrenizle tartışma yaşadığınızda tepkileriniz nasıl oluyor?

4. Kültürel anlamda sizden farklı kişilerle iletişiminiz nasıl?

Farklı etnik kökene sahip?

Farklı dine mensup?

5. (Bir önceki soruda sorun yaşanmadığı ifade edilirse) Sizce sorun yaşamıyor olmanızın nedeni nedir?

(Bir önceki soruda sorun yaşandığı ifade edilirse) Sizce sorun yaşamamanızın nedeni nedir?

Sorunlarınızı nasıl çözüyorsunuz?

6. Barış deyince aklınıza ne geliyor?

Barışı önem verilmesi gereken bir değer olarak görüyor musunuz?

Yoksa başka konuların barıştan daha öncelikli olduğuna mı inanıyorsunuz?

7. Bir devlet başkanı olsaydınız ülkenizde barışla ilgili nasıl politikalar izlerdiniz?

Ülkenize sığınan mültecilerle ilgili neler yapardınız?

Toplumdaki farklılıklarla ilgili neler yapardınız?

8. Sizce savaşın değerli olduğu durumlar var mı?

9. Eğitimde barış değerinin yeri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

Sizce barış tutumu yüksek bireyler yetiştirilebilmesi için eğitim sistemi nasıl olmalı? Ya da eğitim sisteminde nelere yer verilmeli?

10. Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Katılımınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Tarih: 04.05.2018 11:16
Sayı: 78968926-000-E.00000064677



00000364677



Sayı : 78968926-000
Konu : Esin URLU'nun Ölçek Uygulama
İzni

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.04.2018 tarihli ve E.3969 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Esin URLU'nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumları" konulu tez çalışması için, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.ahievran.edu.tr> adresinden 2d570d49-b5c4-4400-831c-b7f848ab5389 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ahi Evran Üniversitesi Merkez Yerleşkesi
a.gunduz@ahievran.edu.tr Faks No:0386 280 46 77
İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Bilgi İçin: Abdullah GÜNDÜZ
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
0386 280 41 07





T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 57452775-302.08.01-E.
Konu : Çalışma İsteği (Esin URLU)

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13/04/2018 tarihli ve 3969 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin URLU' nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemizde yapmak istediği ölçek uygulaması çalışma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelgedogrulama.sinop.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6E11J9>

Adres:Korucuk Köyü Trafo Mahallesi No:36 57000 Sinop
Telefon:0368 271 57 68 Faks:0368 271 57 70
e-Posta:gensek@sinop.edu.tr Elektronik Ağ:www.sinop.edu.tr

Bilgi için: Ali ŞEŞEN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Ek-1

Sayı : 82493341-302.08.01
Konu : Esin URLU hk.

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 13/04/2018 tarihli ve 3969 sayılı yazımız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 16/04/2018 tarihli ve 22849 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin URLU'nun "*Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi*" adlı doktora tez çalışması için geliştirilen Barış Tutum Ölçeğinin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulama talebiniz Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Cavit BİRCAN
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebvs.adu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/ND3YT82>

Adnan Menderes Üniversitesi Merkez Kampüsü Aytepe Mevkii Pk:09010

Efeleler/Aydın

Telefon No: 0256 218 20 00 Faks No: 0256 214 66 87

E-Posta: yaziisleri@adu.edu.tr İnternet Adresi:

<http://www.idari.adu.edu.tr/subemudurlugu/vaziisleri/>

Bilgi İçin: Elveda Nurhan Akyl

Unvan: Personel



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Sayı : 62310886-302.08.01/ 7719
Konu : Esin Urlu Hk.

02/05/2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13/04/2018 tarih ve 3969 sayılı yazı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin Urlu'nun, tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine anket uygulamasında bir sakınca bulunmamaktadır.
Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. M.Abdülkadir VAROĞLU
Rektör Yardımcısı

30/04/2018 Koordinatör

: Dr.Gamze SONBAY

Doğrulama Adresi: https://ebys.baskent.edu.tr/en/Vision/Validate_doc.aspx?V=BEA53D8TV

Başkent Üniversitesi Başkent Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790
Etimesgut/ANKARA
Birim Telefon No: 0 312 246 67 40 Faks No: 0 312 246 66 05
E-Posta: adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi: www.baskent.edu.tr

Bilgi İçin: Gamze SONBAY
Unvan: Koordinatör
Telefon No: 246 66 66 / 2078



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 10088400-044
Konu : Anket Uygulama İzni (Esin URLU)

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Ekte sunulan yazıya istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin URLU'nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemizde ölçek uygulaması yapma yönündeki talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Abdulhalik KARABULUT
Rektör



T.C.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı

SAYI : 54934435/302.08.01-107
KONU : Tez Uygulaması

BUCA-İZMİR
27/04/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20/04/2018 tarih ve 67493393/302.08.01-827 sayılı yazınız.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Esin URLU'nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Anabilim Dalımız Sınıf Öğretmenliği tüm öğrencilerimiz ile uygulama yapma isteği; ders saatleri dışında ve uygulamayı kendisinin yürütmesi şartı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İlhan SILAY
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Tarih: 24.04.2018
Sayı : E.124463

Ek-2

Sayı :77685823-302.08.01-E.
Konu :Tez Çalışma İzni
(Esin URLU)

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :a) 09.04.2018 tarihli ve 79673485-302.08.01-E.18378 sayılı yazımız.
b) Temel Eğitim Bölüm Başkanlığının 20.04.2018 tarihli ve 63257175-302.08.01-E.123269 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin URLU'nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması için geliştirilen "Barış Tutum Ölçeğinin" Fakültemiz Temel Eğitimi Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine uygulanması Bölüm Başkanlığının ilgi (b)'de kayıtlı yazısıyla ve Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Dekan

Doğrulama Linki :<https://ebys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?E7204D96>
SDÜ Doğu Yerleşkesi 32260 İSPARTA
Tel No:(246) 211-3881 Faks No:(246) 211-4505
E-Posta:egitimf@sdu.edu.tr İnternet Adresi:egitim.sdu.edu.tr

Bilgi İçin:Ali TATLICI
Tekniker
Tel No:0246 211 3894

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/04/2018-E.20572



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.20572
Konu : Esin URLU Hakkında

19/04/2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/04/2018 tarihli, 19344 sayılı ve "Esin URLU Hakkında." konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Esin URLU'nun "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışması kapsamında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine ölçek uygulaması öğretim programını aksatmadan araştırmacının kendisi tarafından yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.Saygılarımla.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Dekan V.

Evrakla Doğrulamak İçin : <https://ebyss.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/AC397E7>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR
Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60
e-Posta: egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ad:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emsal Kazan Gök
Evrak Pin Kodu: 49181



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/04/2018-E.36364



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 57363641-044-
Konu : Anketler (Esin Urlu)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 17/04/2018 tarihli ve 32585336-044-E.34897 sayılı yazı.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğünün, Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Esin Urlu tarafından hazırlanan "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK
Dekan V.



ÖZGEÇMİŞ

Temel Bilgiler

İsim Esin (Açıl) Uurlu
Doğum Tarihi ve Yeri 02.12.1986 / İzmir
Adres Manisa Celal Bayar Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Demirci / MANİSA
Telefon +90 506 870 77 57
E – posta esinizmir@gmail.com
Medeni Durum Evli
Yabancı Dil İngilizce



İş Bilgisi

Kurum Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Unvan Temel Eğitim Bilim Dalı
 Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
 Araştırma Görevlisi (2011 – devam ediyor)

Eğitim Bilgileri

| | Öğretim Kurumu ve Açıklamalar | Şehir | Mezuniyet Yılı |
|----------------------|---|--------|----------------|
| İlkokul | Mehmet Akif Ersoy İlkokulu | İzmir | 1997 |
| Ortaokul | Güzelyalı İlköğretim Okulu | İzmir | 2000 |
| Lise | İzmir Atatürk Lisesi | İzmir | 2004 |
| Üniversite | Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı | İzmir | 2008 |
| Yüksek Lisans | Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Tez Konusu: Fen Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Akademik Başarılarına Etkisi | İzmir | 2012 |
| Doktora | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı Tez Konusu: Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi | Burdur | 2019 |

Deneyim Bilgileri

| Kurum | Etkinlik | Görev | Şehir | Tarih |
|---|---|---------------------|--------|----------------------|
| Türkiye Tiyatrolar Birliği | 2. Türkiye Tiyatro Buluşması | Komite Eşbaşkanlığı | İzmir | 22 – 25 Ağustos 2008 |
| Türkiye Tiyatrolar Birliği | Söyleşi: “Genç Oyuncu ve Yazarların Günümüz Tiyatrosuna Etkisi” | Konuşmacı | İzmir | 22 Ağustos 2008 |
| İzmir Güzelbahçe Halk Tiyatrosu | Tiyatro Oyunu: “Sevgili Doktor” | Yönetmen | İzmir | 2008 |
| TAKSAV (Toplumsal Araştırmalar, Kültür ve Sanat için Vakıf) | Tartışmalı Söyleşi: “Biomekanik Oyunculuk” | Konuşmacı | Ankara | 15 Kasım 2008 |
| İzmir Büyükşehir Belediyesi | Söyleşi: “Çocuk Tiyatrosu” | Konuşmacı | İzmir | 20 Mart 2009 |

| | | | | |
|--|---|------------------------------------|--|---------------------------------|
| İşikkent Eğitim Kampüsü | İşikkent Eğitim Kampüsü Geleneksel Bilim ve Proje Şenliği | Jüri Üyesi | İzmir | 2008 – 2009 |
| İzmir Kordon Açıköğretim Kursları Tiyatro Kulübü | Tiyatro Oyunu: “Sevgili Doktor” | Yönetmen | İzmir | 2009 |
| Tiyatrosfer | Tiyatro Oyunu: “Ölümler Konuşmak İsterler” | Yönetmen | İzmir | 2010 |
| Özel İzmir Sev İlköğretim Okulu | - | Drama ve Tiyatro Eğitmenliği | İzmir | Mart 2010 – Temmuz 2010 |
| TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası | Tiyatro Oyunu: “Haydan Gelen” | Tiyatro Eğitmenliği | İzmir | 31 Ağustos – 7 Eylül 2010 |
| Hayat Kısa Film | Kısa Film: “Kapatmak” (Altın Üzüm Kısa Film Festivali Deneysel Filmler Kategorisi Finalisti) | Senarist | İzmir | 2010 |
| İzmir Engelsiz Sanat Derneği | Sosyal sorumluluk Projesi: “Elim Sende” | Tiyatro Eğitmenliği | İzmir | 2010 |
| Ters Sahne | Tiyatro Oyunu: “Sokağa Çıkma Yasağı” | Yönetmen | İzmir | 2011 |
| Adım Film | Kısa film: “Elime Sağlık” | Senarist / Yönetmen | İzmir | 2011 |
| Çeşitli Tiyatro Toplulukları | Tiyatro Oyunu: “Bir İntiharın Anatomisi” Tiyatro Oyunu: “Pinti Hamit” Tiyatro Oyunu: “Salozun Mavalı” Tiyatro Oyunu: “Gözlerimi Kaparım Vazifemi Yaparım” Tiyatro Oyunu: “İnsanlar Uyanıyor” Tiyatro Oyunu: “Hayat Güzeldir” Tiyatro Oyunu: “Hüznün Coşkusu” Tiyatro Oyunu: “Sevgili Doktor” Tiyatro Oyunu: “Azizname” Tiyatro Oyunu: “Kadın” Tiyatro Oyunu: “Mikadonun Çöpleri” Sokak Oyunu: “Palto” Sokak Oyunu: “Fırtına” Çocuk Oyunu: “En Güçlü Kim?” | Oyuncu | İzmir, Bartın, Çanakkale, Ankara, Denizli, İstanbul, Mardin | 2006 – 2011 |
| İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Tiyatro Topluluğu | Atölye: “Ezilenlerin Tiyatrosu” | Atölye Lideri | İzmir | 11 Kasım 2012 |
| Çağdaş Drama Derneği | Seminer: “21. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri” | Katılımcı | Şanlıurfa | 14 – 18 Kasım 2012 |
| 2. İzmir Doğaçlama Tiyatro Festivali | Atölye: “Sahnede Beklentiyi Kırmak” | Katılımcı | İzmir | 15 Aralık 2012 |
| Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Tiyatro Oyunu: “Patron” Tiyatro Oyunu: “Yüzleşme” Tiyatro Oyunu: “İnci ile İstiridye” Tiyatro Oyunu: “Yasaklar” Tiyatro Oyunu: “Sevgili Doktor” Tiyatro Oyunu: “Neptün” Tiyatro Oyunu: “Romeo ve Jüliet Üzerine Üçleme” Sokak Oyunu: “Padişah” Şiir Dinletisi: “Özdemir Asaf” | Yönetmen | Manisa | 2011 – 2016 |

| | | | | |
|---|---|-----------------------|--------|-------------------------|
| Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Orta Metraj Film: "Löve" | Senarist / Yönetmen | Manisa | 2012 |
| Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Atölye: "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerini ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik 30 Saatlik Drama Atölyeleri Zinciri" | Atölye Lideri | Manisa | 1 Ekim – 31 Aralık 2012 |
| Özel İzmir Sev İlköğretim Okulu | Sev'de Paylaşım Günleri 2: "Kitaplar sınıfta yaşam buluyor" | Katılımcı | İzmir | 23 Mart 2013 |
| İzmir Engelsiz Sanat Derneği Tiyatro Topluluğu | Çocuk Oyunu: "Duman Avcıları" Yazar: Tamer ÖZŞEKER | Pedagojik Danışmanlık | İzmir | 2015 |
| İzmir Engelsiz Sanat Derneği Tiyatro Topluluğu (Gediz Elektrik İşbirliği) | Çocuk Oyunu: "Hayatımız Enerji" Yazar: Gül Rana ÖZER | Pedagojik Danışmanlık | İzmir | 2015 |
| Dokuz Eylül Mühendislik Oyuncuları | Çocuk Oyunu: "Orman Dile Geldi" Yazar: Asuman YAKUT | Pedagojik Danışmanlık | İzmir | Mart 2017 |

Sertifikalar

| Kurum | Sertifika | Şehir | Yıl |
|------------------------------|---|--------|------|
| AÜ TÖMER Dil Öğretim Merkezi | İngilizce Sertifikası, Mezuniyet Notu ve Derecesi: 92 – B2 | İzmir | 2008 |
| Çağdaş Drama Derneği | Yaratıcı Drama Eğitmenliği/ Liderliği Programı Birinci Aşama Katılım Belgesi | İzmir | 2009 |
| Çağdaş Drama Derneği | Yaratıcı Drama Eğitmenliği/ Liderliği Programı İkinci Aşama Katılım Belgesi | İzmir | 2010 |
| Çağdaş Drama Derneği | Yaratıcı Drama Eğitmenliği/ Liderliği Programı Üçüncü Aşama Katılım Belgesi | Ankara | 2010 |
| Çağdaş Drama Derneği | Yaratıcı Drama Eğitmenliği/ Liderliği Programı Dördüncü Aşama Katılım Belgesi | Ankara | 2010 |
| Çağdaş Drama Derneği | Yaratıcı Drama Eğitmenliği/ Liderliği Programı Beşinci Aşama Katılım Belgesi | İzmir | 2011 |

Bildiriler

Karaer, N., ve Urlu, E. (2015, October 29-31). The analysis of the postgraduate thesis written on teaching of history in Turkey. Paris, France: 6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership.

Urlu, E., ve Tomul, E. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Okuldaki Siyasi Kaynaklı Çatışmalar. 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla.

Urlu, E., ve Tomul, E. (11-14 Mayıs 2017). UNICEF'in Barış Eğitimi Programı Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Barış Eğitimi Programlarının İncelenmesi. IV. International Eurasian Educational Research Congress (s. 340-341). Denizli: Anı Yayıncılık.

Urlu, E., ve Tomul, E. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Sosyal Değişkenlerin Toplumsal Statü Düzeyine Etkisi. 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla.

Urlu, E., ve Tomul, E. (2018). Barış Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. ULEAD 2018 Annual Congress: VIII. International Congress on Research in Education (ICRE) (s. 20). Manisa: Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği.